



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Programa de doctorado “Psicología de la Educación y Desarrollo Humano”

Validación del Instrumento sobre el Constructo de
Colegialidad Docente en la Gestión de Centros Educativos
de Primaria de los Distritos Educativos 06-05 y 10-03 de
la República Dominicana

Tesis Doctoral

Doctoranda:

Illuminada Rosario Cruz

Directores:

Dra. Purificación Sánchez-Delgado

Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá

Valencia, 2015

Universidad de Valencia, España
Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana



Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación
Programa de doctorado de Psicología de la Educación y Desarrollo Humano

Título:

Validación del Instrumento sobre el Constructo de Colegialidad Docente en la
Gestión de Centros Educativos de Primaria de los Distritos Educativos 06-05 y 10-03 de
la República Dominicana.

Tesis Doctoral

Doctoranda:

Iluminada Rosario Cruz

Directores:

Dra. Purificación Sánchez-Delgado

Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá

En Valencia, 2015

Índice

Dedicatoria	13
Agradecimientos.....	15
INTRODUCCIÓN.....	19
PARTE I. ESTADO DE LA CUESTIÓN	29
Capítulo 1. Contexto de la Investigación.....	31
Capítulo 2. El Modelo de Cohesión Social.....	63
Capítulo 3. Colegialidad docente en la gestión educativa de centros.....	79
Capítulo 4. Dimensiones de relevancia desde la gestión de centros.....	107
Capítulo 5. Liderazgo y Autonomía en la tarea docente.....	119
Capítulo 6. Clima laboral y organizacional	163
Capítulo 7. Beneficios de la colegialidad en los centros educativos	225
Capítulo 8. Repercusiones de una gestión colegiada.....	251
PARTE 2. ESTUDIO DE VALIDACIÓN.....	323
Metodología de la Investigación.....	323
Objetivos del Estudio.....	326
Objetivos Generales.	326
Objetivos Específicos.....	326
Preguntas de Investigación.....	328
Variables.	330
Fase 1. Validación lógica. Juicio de expertos.....	333
Metodología.	334
Descripción del grupo.	334
Instrumento.	337
Procedimiento.	337
Resultados.	340
Fase 2. Estudio Piloto	351
Metodología.	351
Descripción de la muestra.	352
Instrumento.	355
Procedimiento.	355
Resultados.	356
Conclusiones del estudio piloto.	366
Fase 3. Estudio Final.....	367

Metodología.	367
Descripción de la muestra.	367
Instrumento.	374
Procedimiento.	374
Resultados: Variables demográficas.	378
Validación de la escala mediante Teoría Clásica del Test TCT.....	403
Validación de la escala mediante Teoría de Respuesta al Ítem TRI.	421
PARTE 3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	461
Introducción	461
Contrastando los objetivos con los resultados	463
Objetivos generales.	463
Objetivos específicos.	464
Contraste por escalas.....	470
Contrastes entre grupos.....	475
Validación de la escala mediante Teoría de Respuesta al Ítem TRI.....	476
Contrastes entre grupo como resultado de la aplicación TCT	485
A modo de síntesis de la revisión teórica.....	499
Un recorrido de autores por los constructos asociados a la CD.	499
Discusión basada en las preguntas de Investigación.....	512
Conclusiones del Estudio.....	515
Prospectivas de futuros trabajos	521
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	525
ANEXOS	563
ANEXO 1. Cuestionario de Validación de Jueces.....	563
ANEXO 2. Cuestionario del Grupo Focal	567
ANEXO 3. Cuestionario Piloto	617
ANEXO 4. Cuestionario final.....	627
ANEXO 5. Centros y docentes	637
ANEXO 6. Estadísticos descriptivos	645
ANEXO 7. Fiabilidad de escala piloto	655
ANEXO 8. Fiabilidad por grupos	665
ANEXO 9. Comunicación a los Directores Regionales y Distritales.....	749

Índice de Tablas

Tabla 1-A Población Estudiantil de la Regional 06 La Vega. Curso 2014-2015.....	35
Tabla 1-B Docentes de la Regional 06 La Vega. Curso 2014.2015.....	35
Tabla 1-C Personal Directivo y Técnico Regional 06 La Vega. Año 2014-2015.....	35
Tabla 1-D Definición y operativización de variables.....	333
Tabla 2 Datos del Equipo de Jueces.....	335
Tabla 3 Datos del equipo de profesores y técnicos. Grupo focal.....	335
Tabla 4 Ocupación aparte de desempeñar la labor de Técnico Docente.....	334
Tabla 5. Frecuencia de solicitud modificación ítems por dimensiones.....	340
Tabla 6. Índices de acuerdo inter-jueces por sub-dimension de CD.....	350
Tabla 7 Centros participantes en el estudio piloto.....	354
Tabla 8 Datos años en servicios de profesores. Estudio Piloto.....	354
Tabla 9 Datos Ingresos promedios de los profesores. Estudio Piloto.....	354
Tabla 10 Medidas de ítems. Estudio Piloto.....	356
Tabla 11 Síntesis de características métricas de la Escala CD y sub-escala.....	358
Tabla 12 Estadísticos total-elemento. Estudio Piloto.....	359
Tabla 13 Síntesis de descriptivos del puntaje total en la Escala CD.....	360
Tabla 14. Resumen de reducción de elementos mediante análisis de fiabilidad.....	360
Tabla 15 Estadísticos total-elemento. Sub-escala A.....	361
Tabla 16. Estadísticos total-elemento. Sub-escala B.....	362
Tabla 17 Estadísticos total-elemento. Sub-escala C.....	362
Tabla 18 Estadísticos total-elemento. Sub-escala D.....	362
Tabla 19 Estadísticos total-elemento. Sub-escala E.....	363
Tabla 20. Estadísticos total-elemento. Sub-escala F.....	363
Tabla 21 Síntesis de características métricas de la Escala CD y sub-escalas.....	365
Tabla 22. Elementos defectuosos por sub-escalas.....	365
Tabla 23 Ítems que se eliminan de la escala.....	366
Tabla 24 Distribución de Universo y muestra de Directivos /Regional/ Distrito.....	367
Tabla 25 Universo y muestra de docentes /Regional/Distrito.....	367
Tabla 26 Resumen de Docentes por Distritos por Sectores.....	368
Tabla 27 Distribución de la muestra de la prueba piloto. Distrito 06-04.....	368
Tabla 28. Distribución de la muestra por centros en la prueba piloto. Distrito 06-04.....	369
Tabla 29. Distribución de la muestra en el Distrito 10-03 Santo Domingo.....	369

Tabla 30 Distribución de la muestra en el distrito 06-05 La Vega -Este.....	369
Tabla 31 Detalles de la Distribución de la muestra por cada Distrito Educativo.....	370
Tabla 32 Distribución de la muestra para los Distritos 06-05 y 10-03.....	373
Tabla 33 Resumen de centros por sectores/distritos y a nivel general	378
Tabla 34 Centros correspondientes a cada distrito y cantidad de profesores	378
Tabla 35. Edad agrupada	381
Tabla 35 Nivel máximo de estudios	381
Tabla 36. Función realizada por docentes	382
Tabla 37 Ingresos promedio mensuales.	382
Tabla 38 Años en Servicio.	383
Tabla No. 39. Horas formación/año de los docentes.....	383
Tabla 40 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión A.....	384
Tabla 41 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión B.	386
Tabla 42 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión C.....	388
Tabla 43 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión D.....	389
Tabla 44 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión E.	391
Tabla 45 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión F.....	394
Tabla 46 Medias Escala Total.	395
Tabla 47 Diferencias en las puntuaciones para puntuación total y las sub-escalas.....	396
Tabla 48 Distribución de datos.....	397
Tabla 49. Prueba de normalidad de distribución.	398
Tabla 50. Estadísticos total-elemento de la escala CD.....	404
Tabla 51 Coeficiente de correlación intraclase.....	405
Tabla 52 Estadísticos total-elementos	405
Tabla 53 Estadísticos de resumen de los elementos	406
Tabla 55 Estadísticos total-elemento. Sub-escala A.....	406
Tabla 56 Estadísticos total-elemento. Sub-escala B.....	407
Tabla 57 Estadísticos total-elemento. Sub-escala C.....	407
Tabla 58 Estadísticos total-elemento. Sub-escala D.....	408
Tabla 59. Estadísticos total-elemento. Sub-escala E.....	408
Tabla 60 Estadísticos total-elemento. Sub-escala F	409
Tabla 61. Descriptivos de la escala	423
Tabla 62. Descriptivos de los sujetos	424

Tabla 64. Descriptivos de la escala	428
Tabla 65. Descriptivos de los sujetos	429
Tabla 66. Ajuste de ítems al modelo de Rasch.....	431
Tabla 67. Descriptivos de la escala	434
Tabla 68. Descriptivos de los sujetos	434
Tabla 69. Funcionamiento de los ítems ajustados al modelo Rasch	436
Tabla 70. Descriptivos de la escala	438
Tabla 71. Descriptivos de los sujetos	439
Tabla 72. Ajustes de los ítems de la sub-escala D al modelo Rasch	441
Tabla 73. Descriptivos de la escala	443
Tabla 74. Descriptivos de los sujetos	444
Tabla 75. Ajuste de los ítems de la sub-escala E modelo de Rasch.	446
Tabla 76. Descriptivos de la escala	449
Tabla 77. Descriptivos de los sujetos	450
Tabla 78. Ajustes de los ítems a la sub escala F, modelo Rasch.....	452

Índice de Figuras y Gráficos

Figura 1 Mapa de la República Dominicana.	32
Gráfico 1-A Matrícula estudiantil Regional 06 La Vega 2014-2015	35
Gráfico 1-B Resumen personal Directivo y técnico Regional 06 La Vega.....	36
Figura 2 Mapa de la Provincia de La Vega.	43
Figura 3 Mapa de la Regional 10 Santo Domingo.	46
Figura 4 Modelo Cohesión Social.	66
Figura 5. Constructos Modelo de CS.	68
Figura 6 Modelo Colegialidad Docente en la Gestión.	79
Gráfico 1-C. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión A.....	342
Gráfico 2. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión B.....	343
Gráfico 3. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión C.....	344
Gráfico 4. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión D.....	345
Gráfico 5. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión E.	347
Gráfico 6. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión F.	349
Gráfico 7. Edad de los profesores.....	381
Figura 7. Sub-escala A. Diferencias entre grupos de habilidad.....	399
Figura 8. Sub-escala B. Diferencias entre grupos de habilidad.....	399
Figura 9. Sub-escala C. Diferencias entre grupos de habilidad.....	400
Figura 10. Sub-escala D. Diferencias entre grupos de habilidad.....	401
Figura 11 Sub-escala E. Diferencias entre grupos de habilidad.....	401
Figura 12 Sub-escala F. Diferencias entre grupos de habilidad.	402
Figura 13 Escala Total. Diferencias entre grupos de habilidad.	403
Figura 14. Diferencias por sexo.....	410
Figura 15 Diferencias por distrito.....	411
Figura 16. Diferencias por edad.	412
Figura 17. Diferencias por el nivel formativo.	413
Figura 18. Diferencias por el tipo de centro.	414
Figura 19. Diferencias por tandas o turnos de trabajo.....	415
Figura 20. Diferencias según zona.	416
Figura 21. Diferencias por cargo profesional.	417
Figura 22. Diferencias por el nivel de ingresos.	418
Figura 23. Diferencias por años en servicios o veteranía.	419

Figura 24 Diferencias según tiempo dedicado a la formación.	420
Figura 25. Mapa de Wright.....	425
Gráfico 8. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías	426
Gráfico 9. Límites de error	427
Gráfico 10. Funcionamiento de la escala.....	428
Figura 26 Mapa de Wright	430
Gráfico 11. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías	431
Gráfico 12. Límites de error.	432
Gráfico 13. Funcionamiento de la escala.....	433
Figura 27. Mapa de Wright.....	435
Gráfico 14. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías	436
Gráfico 15. Límites de error	437
Gráfico 16. Funcionamiento de la escala.....	438
Figura 28. Mapa de Wright.....	440
Gráfico 17. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías	441
Gráfico 18. Límites de error	442
Gráfico 19. Funcionamiento de la escala.....	443
Figura 29. Mapa de Wright.....	445
Gráfico 20. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías	447
Gráfico 21. Límites de error	448
Gráfico 22. Funcionamiento de la escala.....	449
Figura 30. Mapa de Wright.....	451
Gráfico 23. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías	453
Gráfico 24. Límites de error	454
Gráfico 25. Funcionamiento de la escala.....	455

Dedicatoria

El presente trabajo de Tesis Doctoral lo dedico a Dios Todopoderoso, quien me creó y en Él profeso mi fe, porque me dio la vida, la salud, el hogar y con todo ello, todas las posibilidades como ser humano para llegar al lugar donde me encuentro hoy, a pesar de las dificultades o piedras del camino.

In memoriam a mis padres. Elvira Cruz y Ramón Rosario y mis hermanos y toda mi familia, por estimular en mi vida la formación, la superación, algo tan vital para lograr las oportunidades del ser humano en la sociedad.

A mis hijos: Eugenio Stalin e Idelka Grisselle, por ellos vivo, a ellos me debo, ustedes son mi inspiración constante, la razón de mis desvelos, de mi trabajo. El término de este estudio se lo dejo como legado del gran esfuerzo de superación que tiene que realizar la persona a lo largo de su vida, sin importar edad, tiempo ni espacio y los valores que tienen que cultivar para cualificarse como profesional en constante crecimiento.

A la Institución Teresiana, mi segunda madre, a ella le debo el amor a la ciencia, la cultura y el cultivo de mi vocación como docente, desde la pedagogía del humanismo verdad de San Pedro Poveda.

A la comunidad Educativa de mi país, en especial a los docentes del Centro Educativo Ramón del Orbe, en el cual se constituyó el laboratorio donde aprendí a practicar la colaboración docente.

Agradecimientos

El Término del presente Trabajo tiene muchos nombres y apellidos a quien agradecer.

El primer agradecimiento es a Dios por darme las fuerzas, las energías y posibilitar la salud para realizarlo.

Agradezco a la Dra. Consuelo Cerviño, por su empeño, por su motivación, por todo lo que hizo para que pudiera hacerse realidad esta meta. Gracias Dios le pague tanta bondad.

A la Institución Teresiana, que me dio el apoyo en todos los órdenes para su realización en la sede Social de la República Dominicana y en la Sede Social de Valencia, gracias por su acogida, por su apoyo, su entusiasmo, motivación y comprensión, lo cual fue de incalculable ayuda. A ACIT-Dominicana.

Al Dr. Jesús M. Jornet Meliá por aceptar dirigir este trabajo con tantas situaciones en contra, Dios le premie en salud, bienestar, en todos los órdenes por todo el apoyo dado, sin importar su condición de salud. Gracias de corazón, Dr.

Al equipo del Dr. Jesús Jornet del MIDE, a Dra. Purificación Sánchez, que aceptó co-dirigir esta tesis, a la Dra. María Jesús Perales (Chusa), , a la Mtra. Margarita Bakieva y todos los demás miembros.

A los profesores del Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad de Valencia, los cuales se entregaron y nos visitaron con esmero en la República Dominicana, por compartir sus conocimientos, experiencias y amistad.

A la profesora Ana Victoria Ortega, *in memoriam*, quien me inspiró y ayudó a estudiar Magisterio.

A mi querida e inseparable hermana Estela Rosario, por ser un gran apoyo, sostén y soporte para la realización de este trabajo.

A las Profesoras Dinorah García por motivarme y apoyarme en la realización de estos estudios y a Isabel Guillermo Reyes, por su apoyo incondicional, les agradezco grandemente.

A la Profesora Sonia Altagracia Susana por todo su apoyo de hermana que me dio en los años de inicio de este doctorado, su ayuda fue invaluable.

A todo el personal del Centro educativo Profesor Ramón del Orbe donde laboré como Directora veintiún años, gracias a las maestras y maestros por su colaboración.

A los técnicos docentes del Distrito Educativo 06-05 La Vega-Este donde laboré como Directora dos años por su apoyo y a los técnicos docentes de la Regional 06 La

Vega donde desempeñé la función de Directora por tres años, por su apoyo y experiencia brindada.

A los compañeros Directores Regionales y Distritales de las Regionales 06 La Vega y 10 Santo Domingo: Bernardo Acosta y Sobeida Sánchez, a los Distritales Mariano Figueroa y Lidia Malena por las facilidades brindadas para la aplicación del instrumento en sus respectivas Regionales y Distritos Educativos.



Colaboración es una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida en el centro y por compartir la tarea de enseñanza, hablando acerca de la enseñanza planificándola conjuntamente e interaccionando con los colegas de modo que se produce un apoyo y aprendizaje mutuo (Jornet, Carmona y Bakieva, 2015).

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de Investigación, pretende abordar una temática muy importante para la educación en general, en especial para la educación dominicana, la cual está necesitada de una renovación a nivel del sistema y de todo lo referente a sus procesos pedagógicos, los cuales son elementos esenciales para producir los cambios, los cuales redunden en la calidad educativa actualmente tan demandada por toda la sociedad.

A nivel de las cumbres celebradas por las principales naciones del mundo lideradas por las naciones desarrolladas, a la bandera de organismos internacionales como la ONU, UNESCO, PNUD, entre otros para unificar acuerdos en el logro de objetivos comunes para la humanidad, sobre todo en temas de relevancia para el desarrollo humano.

En ese orden el tema educativo en las últimas décadas ha adquirido una gran relevancia a todos los niveles, pues no se concibe el desarrollo de los pueblos sin educación, para el logro de las oportunidades para todos los ciudadanos.

Por ello los sistemas educativos tienen que ajustarse y hacer esfuerzos tendentes a unificar criterios en cuanto a normativa, a los perfiles docentes, a los currículos, a todo lo concerniente a la educación, para trabajar a favor de la calidad educativa, la efectividad y eficiencia que genere igualdad de oportunidades y cree las condiciones para una mejor distribución de las riquezas y equidad social.

Coincidimos con los autores que se expresan en cuanto a unir fuerzas en toda la sociedad para el logro de esta meta. En el sentido específico de la educación se hace necesario que los docentes logren una unión en criterios, en energías, en objetivos para que puedan coordinar sus acciones en procura de los mejores aprendizajes de sus estudiantes para el éxito de la escuela.

Para el logro de esta meta es necesario unir fuerzas, porque el Ministerio Educativo en sus máximas autoridades en los mandos de decisiones y planificación, no lo pueden lograr si en las instancias descentralizadas, llámese centro educativo, no lo asumen como compromiso.

Por ello es una prioridad de esta hora histórica que se aúnen esfuerzos y que todos nos encaminemos en un mismo esfuerzo hacia una misma dirección. Planificar sin contar con quien va a ejecutar dicha planificación, en el ámbito educativo, el logro no conlleva las compensaciones personales, profesionales, sociales que tendría si se aúnan los esfuerzos.

La Revista No. 95 “Aula de Innovación Educativa (2000)“, en su editorial decía: que el cambio a una cultura de colaboración entre el profesorado es uno de los grandes retos que tiene la enseñanza en los momentos actuales. Que se debe tratar de ir instaurando una cultura basada en el apoyo mutuo, en el compartir y en el sentido de comunidad; pensar de una concepción de la enseñanza como tarea colectiva en la que cada profesora y cada profesor colaboran con los demás. Es una manera de ejercer la actividad profesional basada en la colaboración, en la reflexión sobre lo que supone la profesionalidad docente, y en la confianza en los compañeros y compañeras.

También Aristizábal (2011) señala que en el trabajo cooperativo, la actividad se estructura a través de tareas en las que la cooperación es la condición para que se lleven a cabo. Son tareas que no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros. Conseguir buenos resultados, depende de que se trabaje de forma colaborativa (*si ganamos yo, ganamos todos*).

El mundo cambió, los contextos también, por ello exigen cambios de mentalidad, de modos de actuación, de visión y por lo tanto los modelos educativos del pasado exigen cambios, sobre todo mirando toda la tarea que hay que emprender, la cual no es una tarea de un docente en individual, sino de un equipo de docente que trabaja con objetivos comunes, trabajando de forma coordinada en su consecución.

Por ello se hace necesario que la tarea docente de colaboración se base en una colegialidad de la acción educativa, que además de ejercer la participación activa y decisoria en la tarea escolar, como base de una democracia, contribuya así a la formación profesional, a la acción coordinada a favor de obtener buenos aprendizajes para los estudiantes, de tener una acción contundente que genere la calidad educativa que todos deseamos.

En tal sentido Little (1990a: 166) afirma que “La razón para proponer el estudio y la práctica de la colegialidad es que, presumiblemente, algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen”.

El momento actual de la Educación dominicana demanda que en sus centros educativos se cambie la forma de gestionarlos, por unas estrategias de integración que permita sacar el mayor beneficio del personal educativo docente con el potencial humano, profesional de competencias y toda la experiencia que tiene cada docente, para así ponerlo al servicio del avance del centro, y de la educación toda, por esto decimos que la colegialidad docente es un criterio muy importante a tomar en cuenta para lograr esa finalidad.

En el trabajo colaborativo de los centros educativos, el director ejerce la autoridad para definir el proyecto, y la misma la comparte con los demás docentes, por ello es conveniente y muy necesario considerar las aportaciones y valoraciones de todos los docentes participantes como parte de la evolución del proceso participativo. Por ello se requiere reciprocidad, hermandad para trabajar colaborativamente, pues debemos pasar la dirección de los centros que se ejerce de manera unidireccional a ejercerla de manera compartida, participativa y colegiada.

El presente trabajo de tesis se quiere inscribir en un aporte a la implementación de esta estrategia para que los docentes de nuestros centros educativos alcancen con sus reflexiones pedagógicas, curriculares, temáticas, metodológicas, unos saberes compartidos que les ayuden a crecer como profesionales y que puedan unificar criterios para que las competencias que desarrollen en los grados, en las áreas sean las que demande la realidad educativa del centro y los objetivos curriculares del ministerio.

En este sentido directivos y docentes pueden lograr un trabajo más armónico a nivel laboral, los procesos pedagógicos se pueden compartir y enfoca, alinear con la demanda social y curricular y pueden lograr una integración que les ayuda a trabajar con mayor entusiasmo y satisfacción.

Echave Sanz y otros (2009), uno de los retos que plantea la sociedad del conocimiento consiste en avanzar en una cultura educativa de la colaboración. La educación y la formación del profesorado también deben impulsar esta cultura y formar a los estudiantes para que desarrollen las capacidades necesarias para su integración en un mundo que está experimentando grandes cambios.

La sociedad avanza, cada vez el conocimiento es mayor, el centro educativo necesita salir de viejos métodos individualistas que aislaban los docentes y los hacía competitivos, hoy la demanda es muy amplia y cambiante por lo que es necesario cambiar esa cultura por una colaborativa, integradora, que entre todos ayudemos a que la educación sea más eficaz con los alumnos y obtengamos mayor incidencia a nivel profesional.

En este sentido el Grupo de Evaluación y Medición –GEM- (www.uv.es/gem/gemeduco), han venido desarrollando una línea de investigación que se sustenta en los proyectos AVACO¹, MAVACO², y SECS-EVALNEC³, los tres

¹ Análisis de Variables de Contexto (2006-2008).

² Modelos de análisis de variables de contexto (2009-2011).

³ Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades (2012-2016).

financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) de España. Los dos primeros proyectos se refieren a metodologías para desarrollar instrumentos que permitan evaluar las variables de contexto en evaluaciones de sistemas educativos. Adicionalmente, la evolución de estos proyectos ha desembocado en el tercero de los mencionados, que presenta una propuesta de aproximaciones alternativas para este propósito, como es la de la evaluación de la dimensión educativa de la cohesión social.

El papel que pueden jugar diversas variables, desde el aula, pasando por la escuela, hasta el sistema educativo en su conjunto, se piensa que pueden ser centrales para llegar a aumentar la utilidad de este tipo de evaluaciones. En este marco de aproximación hacia modelos alternativos, la colegialidad docente se plantea como base para la dinamización de la mejora educativa, susceptible de ser analizada a nivel de institución educativa y, por extensión, en el plano del análisis de sistemas (Jornet, 2010).

En ese sentido desde la educación dominicana, en un contexto distinto a los de las sociedades europeas, pero con problemáticas sociales que deben ser resueltas desde la educación, con sistemas que acentúan la desigualdad social, contradictoriamente a lo que predicamos, creemos que este modelo de cohesión social en su dimensión educativa puede resultar muy beneficioso y el mismo coincide con lo proclamado por nuestras leyes sustantiva y adjetivas, nos acogemos a reflexionar este modelo para la medición y validación de instrumentos que nos reporten información sobre colegialidad docente.

Como bien hemos expresado la gestión de centro y de aula de manera colaborativa en función del logro de objetivos educativos y de poner en función principios de nuestro sistema democrático como lo es la participación, nos viene muy bien reflexionarlo para ir contribuyendo en su aplicación a la consecución de una cohesión social también como clase docente que piensa, reflexiona y comparte su saber, inquietudes, problemáticas, programas y planes educativos en función de ella misma crecer de manera profesional, entender el centro como suyo, hacer los planteamientos pertinentes, análisis, reflexiones y mediante consensos llegar a aplicar de manera dinámica e innovadora las estrategias que ayuden al logro de las transformaciones que desde la educación están llamados a realizar en la sociedad, sobre todo para la calidad educativa.

Bonals (1996) afirma que un equipo docente consigue un buen nivel de trabajo en grupo en la medida en que es capaz de clarificar suficientemente los objetivos que se propone, llegar a un consenso sobre la conveniencia de esos objetivos, priorizar adecuadamente según las necesidades que ha detectado y al mismo tiempo, conseguir que la labor sea suficientemente gratificante, factible para las dificultades que supone, y con

suficiente consenso en la metodología que se empleará para llegar a los objetivos propuestos.

Una colaboración docente para la calidad y eficiencia en nuestro sistema educativo, para llegar a la equidad y cohesión social. En tal sentido Antúnez (1999) afirma que La calidad en educación escolar es, pues, un atributo o condición que otorgamos a la acción y al efecto de educar, en relación a unos criterios que establecemos y que acordamos en común los miembros de una comunidad en cada caso y circunstancias. Especifica que hay calidad cuando que existe calidad cuando la educación que se desarrolla propugna y tiene como principios normativos valores como: dignidad humana, justicia social, igualdad de derechos y de oportunidades, libertad, participación, transparencia u otros principios propios de las sociedades democráticas. También señala otros criterios de calidad como le existencia de recursos suficientes, capacidad para adecuarlos a los fines, uso eficaz y eficiente de los recursos. También señala la revisión y evaluación constante; existencia de cauces de participación en la gestión, existencia de dispositivos para el desarrollo profesional de los docentes, directivos que trabajan en el centro, entre otras características.

El presente estudio tiene la finalidad de validar un instrumento sobre Colegialidad Docente elaborado por el Grupo GEM EDUCO de la Universidad de Valencia, España (Citar los trabajos en los que se define), para aplicarlo en la República Dominicana, en los centros educativos del Nivel Primario en dos Distritos Educativos de dos regionales de importancia en el país. Ellos son el Distrito educativo 06-05 La Vega-Este, y el Distrito 10-03 de Santo Domingo.

Con ello además de validar el instrumento para una aplicación en el futuro inmediato pretendemos que al concluir nos pueda aportar resultados que sean pistas para saber cómo piensa el profesorado hacia la temática, puesto que pretendemos trabajarla desde la posición en la que me hallo a nivel nacional en la sede del Ministerio de Educación, por considerarla de vital importancia para la calidad educativa que queremos en la educación dominicana.

El presente trabajo consta de dos partes dividido en capítulos. La primera parte lo constituye el marco contextual de la realidad socioeducativa dominicana con sus leyes y normativas educativas que favorecen los planteamientos que sustentamos en el instrumento de validación.

En este contexto describimos las Regionales Educativas y Distritos Educativos donde vamos a validar, con datos suministrados por las instancias correspondientes.

Luego pasamos a ubicarnos en el marco desde donde surge la idea de la validación del presente instrumento, que es el desarrollo del modelo de Cohesión Social, surgido en el seno del Consejo Empresarial Europeo y desarrollado a través del modelo Educativo de dicho modelo, llevado a cabo por el grupo GEM EDUCO de la Universidad de Valencia. En esa parte destacamos lo más representativo en síntesis del modelo, y ya propiamente de la dimensión de la cohesión Social.

Mirando la realidad dominicana y la forma cómo el modelo nos afecta y nos ayuda al logro de la calidad educativa desde la Colegialidad docente, presentamos un modelo para conceptualizar el constructo de Colegialidad Docente, destacando sus dimensiones más relevantes desde la gestión docente, vista desde los docentes de aula y los directivos en el centro educativo.

En el modelo a desarrollar destacamos variables como la participación, el liderazgo, el clima laboral y lo referente a los valores compartidos, todo teniendo como eje la colegialidad y cooperación docente, para al final llegar a la eficacia escolar, a la calidad educativa y la cohesión social.

La segunda parte del trabajo se refiere a toda la estrategia metodológica de la validación; primero se trata de definir los objetivos de la validación y establecer las preguntas de investigación que surgen planteamos, luego definir las variables y su forma de operar. De ahí pasar a la descripción de las fases que sigue el proceso de validación: a los acuerdos de los jueces, a su análisis metodológico, al grupo focal del personal técnico profesoral docente, a la prueba al grupo piloto y a la prueba al gran grupo con todos los procesos detallados en su ejecución.

Luego describimos lo referente a los resultados de los análisis metodológicos realizados tanto al grupo piloto como a los grupos de los docentes de los Distritos Educativos 06-05 La Vega –Este como del Distrito 10-03 de Santo Domingo.

Después de presentar dichos resultados nos proponemos discutir los mismos, con los objetivos de la validación y las preguntas de investigación, también a la luz de los autores de relevancia citados en el marco teórico, con los resultados de otras investigaciones, e interpretarlos a la luz de la realidad educativa dominicana, para así llegar a algunas conclusiones concretas y de ahí realizar o hacer las recomendaciones pertinentes.

Pretendemos que el presente trabajo de validación sea un aporte a nuestro Sistema Educativo Dominicano para la calidad de los equipos docentes del Nivel Primario, un nivel que es la base del alumnado, y si no contribuimos a su avance la educación no logra

la calidad esperada, por lo que se nos hace un imperativo aportar para el avance y este trabajo puede contribuir a ello.

Nuestros docentes necesitan apoyo, incentivos, motivación para realizar su tarea con eficiencia y que la misma sea eficaz, por lo cual el presente instrumento después de haberlo validado representará una herramienta de la que se servirán otros investigadores para hacer avanzar el conocimiento y la ciencia, por lo cual la Universidad de Valencia habrá hecho un gran aporte al Sistema Educativo Dominicano.

PARTE I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

PARTE I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente trabajo de tesis doctoral, en el cual validamos el instrumento de colegialidad docente, aplicado a docentes de los centros educativos del Nivel Primario de la República Dominicana, de dos distritos educativos correspondientes a dos regionales una ubicada en la zona norte y la otra en la zona sur.

Este trabajo consta de dos partes, la primera parte es la fundamentación teórica y la segunda parte la parte empírica.

En esta primera parte de fundamentación teórica hemos hecho un recorrido por autores de relevancia en la temática tratada, alternando con la realidad docente dominicana, en su marco legal o en su contexto socioeducativo. Está conformada por ocho capítulos, los cuales tienen subtemas referidos al tema principal.

El primer capítulo trata del contexto de la República Dominicana, su ubicación geográfica, política, social y educativa. En él tratado todo lo referente al marco legislativo en el cual se apoya el tema, desde la Constitución de la República, pasando por la Ley Educativa 66'97, el Estatuto del Docente, el Manual Operativo de centros, las reformas educativas, los pactos sociales y la descripción de todo el contexto socioeducativo de las regionales, los distritos y el Nivel Primario donde se aplicó el instrumento.

El segundo capítulo está referido al Modelo de Cohesión Social (MCS), tema base de relevancia desde donde surge el tema del constructo que validamos, En este capítulo se describe la historia, el contexto del surgimiento, los objetivos, las dimensiones que abarca, la riqueza conceptual del modelo, su incidencia en la sociedad, los constructos que implica y cómo este modelo se aplica a la realidad del Sistema Educativo Dominicano en el Nivel Primario donde se aplica dicha validación.

El capítulo tercero se refiere al constructo propiamente dicho de la Colegialidad docente, para trabajar el mismo desarrollamos un diseño, contenido en la figura No. 6 con el modelo concebido para abordar el tema de la colegialidad docente. Esta está concebida desde la gestión educativa, de aula y del centro, abarcando a los actores docentes del centro: maestros y directivos. En este capítulo destacamos las variables implicadas en el instrumento validado, la participación, la gestión, el liderazgo, las relaciones colaborativas, el clima, todo para alcanzar la gestión de calidad en los centros educativos del Nivel Primario y que esto contribuya a la Cohesión Social en la República Dominicana.

En este capítulo tercero partimos del tema de la gestión participativa del profesorado, como base para lograr la colegialidad, se revisa el constructo, las resistencias históricas que ha tenido el tema, se relaciona con los lineamientos de la legislación dominicana y con la realidad de la colaboración en la tarea docente. Terminamos el capítulo orientado a los ejes de la gestión participativa que promueve la transformación social.

El capítulo cuarto se refiere a la gestión de los centros, sus dimensiones de relevancia. Partimos de la gestión de calidad y sus características, destacando el compromiso docente de la mejora continua, el papel que juega la formación docente para esa mejora, paseamos por los requerimientos que presenta el Ministerio de Educación en cuanto al perfil docente y a los Estándares para su ingreso y permanencia en el sistema. Otra dimensión tratada es el desarrollo de nuevas capacidades en los docentes para responder a los nuevos desafíos que presenta la sociedad de conocimiento, destacando la calidad del desempeño docente y directivo en la toma de decisiones educativas.

El capítulo quinto está dedicado al liderazgo. Se aborda en el sentido general desde el modelo de calidad en la gestión, con sus características, clase y tipos de liderazgos, para llevarlo al campo educativo, al liderazgo en el centro ejercido por los docentes y por los directivos. Miramos el liderazgo en su relación con la colegialidad docente en los centros educativos de primarios; establecemos la diferencia entre liderazgo y gestión, miramos cómo el Ministerio de Educación concibe el liderazgo y terminamos analizándolo como factor clave para la colaboración.

El capítulo sexto está referido al clima laboral, este tema abarca un gran número de ítems en el instrumento validado, por lo cual se le dio este espacio. Vemos el concepto de clima, su importancia en la organización, los factores del clima laboral para ser positivo y dinámico. Reflexionamos sobre la relación del clima con la colegialidad docente en los centros educativos. Incluimos algunos elementos que influyen en el clima como la comunicación y su importancia para el logro de las metas, las relaciones colaborativas, la diferencia entre equipo y grupo, las teorías de los grupos. Otro elemento destacado en el clima es la motivación de los docentes, la importancia, revisamos algunas teorías de relevancia a tener en cuenta y terminamos el capítulo analizando cómo influye la motivación en el ambiente escolar y en normar las relaciones colaborativas en el equipo docente.

El capítulo séptimo trata de los beneficios que reporta la colegialidad docente en el centro educativo. Vemos cómo ayuda a cambiar de actitud a los maestros de una práctica

docente individual a una de colaboración, colegiada o equipo. Observamos cómo beneficia la colegialidad en el trabajo durante esta etapa de adultez temprana en el ciclo vital, los beneficios que reporta la colegialidad para el fortalecimiento de la identidad docente, para la gestión del centro, para el centro en sentido general y por último para la construcción de ciudadanía activa y responsable.

El octavo capítulo se refiere a las repercusiones positivas que conllevaría la colegialidad docente al centro educativo que la implemente. La influencia que tendría en el protagonismo del docente, en período de transición, en la formación docente, en el fortalecimiento curricular, en el acompañamiento a la práctica pedagógica de aula, a la calidad de la planificación y ejecución de la misma, a la evaluación del desempeño docente, para la descentralización en los centros, y que los órganos de participación funcionarían con efectividad, para lograr la gestión de calidad teniendo en cuenta el modelo de calidad, apoyado en diferentes estudios realizados en Latinoamérica y por último la mejora como factor de eficacia.

En la segunda parte, presentamos el estudio empírico, la metodología empleada y aplicada en el proceso de validación. La misma será detallada en el inicio de la misma y la tercera y última parte corresponde a la discusión de los resultados, según lo que dicte el proceso de validación para el instrumento, además a la luz de los autores, teorías y estudios de relevancia referido al marco teórico y de los objetivos del presente trabajo de validación y finalmente las conclusiones y recomendaciones.

El apartado de Estado de la Cuestión se va a desarrollar sobre las cuestiones de fundamentación teórica, legislación y revisión histórica de los términos que están estrechamente relacionados con nuestra investigación.

Capítulo 1. Contexto de la Investigación

1.1 Contexto Socioeducativo de la República Dominicana.

La República Dominicana, situada entre el Mar Caribe y el Océano Atlántico, forma parte del Archipiélago de Las Antillas Mayores, es la segunda en extensión territorial. Localizada en el hemisferio norte y al sur del trópico de Cáncer, siendo sus coordenadas geográficas 17° 36' y 19° 58' de latitud norte y 68° 19' y 72° 01' longitud oeste.



Figura 1 Mapa de la República Dominicana. Fuente: Oficina Nacional de Estadística ONE

Se encuentra dividida en dos estados independientes, República Dominicana situada en la parte oriental y la República de Haití situada en la parte occidental. La isla cuenta con una extensión territorial de unos 77,914 Km Cuadrados, de los cuales 48,310.97 Km cuadrados corresponden al territorio dominicano.

Limita al norte con el Océano Atlántico, al este con el Canal de la Mona, que la separa de Puerto Rico, al sur con el Mar Caribe o de Las Antillas y al oeste con la República de Haití.

Políticamente se encuentra dividida en un Distrito Nacional y 31 provincias. Tienen 155 municipios y 231 distritos municipales. En la actualidad se encuentra divididas en tres macro-regiones, las cuales contienen las diez regiones administrativas.

1.- Región Cibao: Comprende las subregiones de Cibao Norte, Cibao Sur, Cibao Nordeste y Cibao Noroeste.

2.- Región Suroeste: Comprende las subregiones de Valdesia, Enriquillo, y El valle.

3.- Región Sureste: Formada por las subregiones de Yuma, Higuano, y Ozama o Metropolitana.

El país tiene un perímetro de 1,963 Km de los cuales 1,576 km son de costa y 388 de frontera con Haití.

En la actualidad según el censo Poblacional del 2010, la Oficina Nacional de Estadística publicó en su página Web que tenemos una población de 9, 445, 281 de los cuales 4, 739, 038 son varones y 4.706.243 son mujeres con una tasa de crecimiento de un 1.21%

Los mayores grupos de edades con mayor población están comprendidos como sigue:

De 0 - 4 años.....	9.5% de la población
De 5 – 9 años.....	9.9% de la población
De 10 – 14 años.....	10.3% de la población
De 15 – 19 años.....	10.4 % de la población
De 20 – 24 años.....	9.3% de la población
De 25 – 29 años.....	8.1% de la población

De todo esto deducimos que un 57.5% de la población está entre los niños, y jóvenes.

El Ministerio de Educación atiende un 20.4% de la población en la Educación Inicial y Primaria y un 9 % en la población en Educación Secundaria.

1.2 Contexto Específico de las Regionales y Distritos estudiados.

La presente investigación se desarrollará en las siguientes Regionales de Educación: Regional de Educación 06 La Vega y Regional de Educación 10 de Santo Domingo.

Regional 10 de Santo Domingo, La más grande está formada por cinco Distritos Educativos. Cuenta con 1,674 de centros educativos. En el Nivel Básico 1,581 y 308 en el Nivel Medio Modalidad general y 34 en Técnico Profesional, con iguales números de directivos, 1674 en total.

En la Regional 06 de La Vega hay un total de 587 centros educativos de los cuales 530 son del Nivel Básico y 87 del Nivel Medio General con 16 en Técnico Profesional.

Las dos regionales tienen en total directivos 2,261 centros educativos con igual número de directivos. De esos centros de Educación Básica son en total 2,111 centros y de Educación Media hay 395 centros adicionados los 50 de técnico-profesional. Todo ello pertenecientes al Sistema Educativo Dominicano.

Esta Regional de La Vega, tiene como misión: ofrecer apoyo técnico-pedagógico a los centros educativos de la geografía distrital a través de procesos de acompañamiento, seguimiento, y monitoreo, para garantizar una gestión educativa de calidad y propiciar la formación de sujetos críticos y democráticos en su entorno laboral y social.

Esta Regional Educativa asume como visión: ser una institución dinámica, contextualizada, con alta calidad en las relaciones y en la comunicación, con proyección de futuro que responda a las necesidades educativas y administrativas en su área de actuación. Está abierta a la planificación de acciones conjuntas en armonía con la

comunidad educativa, con miras a impulsar la autogestión, el aprovechamiento y cuidado racional de los recursos del entorno, así como la potenciación de los niveles científicos, culturales y tecnológicos de la sociedad.

Las Regionales y los Distritos Educativos son las instancias intermedias encargadas de la implementación de los programas, supervisando y orientando, en el caso que nos ocupa, podrían ver cómo sus centros alcanzar niveles de eficiencia y eficacia con la implementación de la estrategia de la colegialidad.

Esta validación puede contribuir en poner en ejecución tantos planes de impulsos pedagógicos al docente desde los centros educativos, con miras al logro de la calidad de los aprendizajes de los alumnos para ser eficientes y lograr que los alumnos avancen y puedan responder a los desafíos de la hora presente.

1.2.1. Regional de Educación 06 La Vega.

La Dirección Regional 06 de La Vega, compuesta por las provincias de La Vega y Espaillat con sus respectivos municipios; está ubicada en el corazón del Cibao Central, Zona Norte del país. La misma está conformada por siete distritos educativos, cuatro lo aporta La Vega y tres Espaillat.

Los Municipios de la Provincia la Vega son: La Vega, el municipio cabecera, el municipio de Constanza, el de Jarabacoa y el municipio de Jima. En la Provincia Espaillat tenemos el municipio de Moca, municipio cabecera, municipio de Cayetano Germosén, El de Jamao al Norte y el de Gaspar Hernández. Todos ellos conforman la Regional de La Vega.

Esta regional sirve a una a una población de en La Vega de 394,205 habitantes de los cuales el 51% es masculina y el 49 % femenina y en Espaillat 231,938 habitantes, de los cuales el 51% es de masculino y el 49.% es femenino. En total la Regional de Educación 06 La Vega cuenta en las dos provincias que la conforma una población de 626143 habitantes de os cuales el 51.14 es masculina y el 48.86 % es femenina.

Los Distritos Educativos de esta Regional son como sigue: Distrito 06-01 de José Contreras,; Distrito 06-02 de Constanza Distrito 06-03 de Jarabacoa, Distrito 06-04 La Vega-Oeste, Distrito 06-05 La Vega-Este, Distrito Educativo 06-06 Moca y Distrito Educativo 06-07 Gaspar Hernández.

Esta Dirección Regional finalizó el año escolar 2013-2014 atendiendo a una población escolar de 156,728 alumnos, cifra que representa el 25% de su población, distribuida como podemos ver en la Tabla 1-A.

Tabla 1-A Población Estudiantil de la Regional 06 La Vega año escolar 2014-2015

Regional La Vega	Estudiantes Ed. Inicial	Estudiantes Ed. Básica	Estudiantes Ed. Media	Estudiantes Adultos	Totales
Cantidad	16,084	96,222	35,344	11,078	156,728
Porcentajes	10.0%	61.0%	22.0%	7.0%	100%

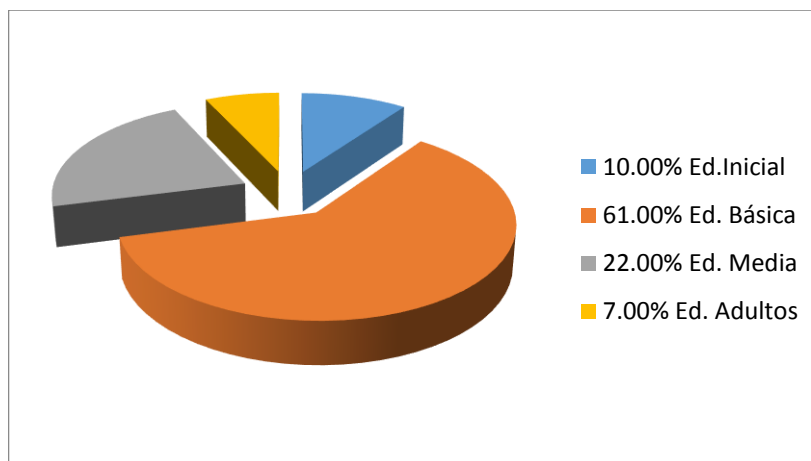


Gráfico 1-A Matrícula estudiantil Regional 06 La Vega 2014-2015

Cuadro Resumen del Número de Docentes de la Regional 06 La Vega

Niveles	Cantidad de Docentes/Niveles	Porcentajes
Nivel Inicial	775	15.33%
Nivel	2,813	55.66%
Nivel Medio	1,116	22.08
Adultos	350	6.93%
Total	5,054	100%

Tabla 1-B docentes de la Regional 06 La Vega. Año 2014.2015

Como se puede ver la mayor población escolarizada, la tiene el nivel Primario en La Regional de Educación 06 La Vega.

Resumen de Personal Directivo y Técnico.

Personal	Cantidad	Porcentajes
Directores de Centros	586	68.22%
Orientadores	124	14.43%
Técnicos Docentes	117	13.62%
Técnicos Administrativos	32	3.73%
Totales	859	100%

Tabla 1-C Personal Directivo y Técnico Regional 06 La Vega. Año 2014-2015

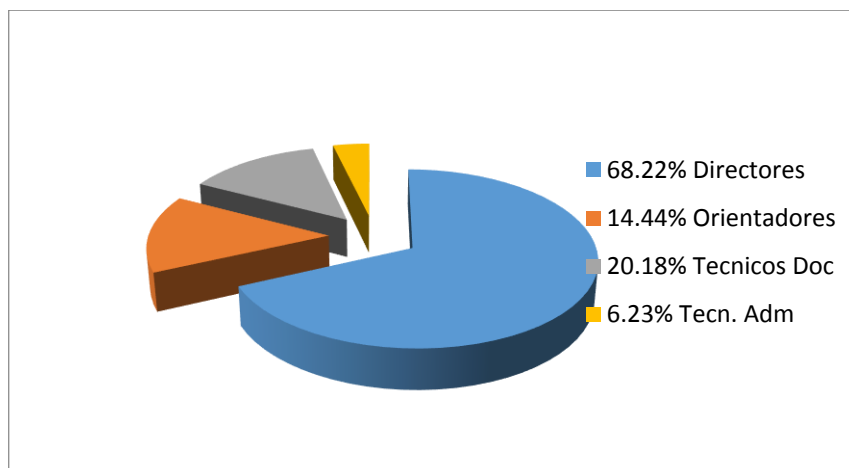


Gráfico 1-B Resumen personal Directivo y técnico Regional 06 La Vega

La Regional de Educación 06 La Vega cuenta con 550 planteles y con 586 centros educativos. En algunos planteles funciona más de un centro educativo.

Para estos dos años esta Regional de Educación 06 La Vega pretende trabajar tres dimensiones para agruparlos mediante los ejes que está indicando el Ministerio de Educación, porque así nos permite alinearlos, en los propósitos y metas.

- A) Calidad en los Procesos pedagógicos.
- B) Diálogo Social
- C) Fortalecimiento Institucional

Gestión Pedagógica de la Regional 06 La Vega.

Esta representa la parte principal de la razón de ser, el eje transversal del trabajo que se realiza en esta instancia Regional en Educación. La pretensión es lograr la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en todos los niveles. Por ello, para la dirección, la formación de los actores es la principal apuesta. La Regional cuenta con equipos de técnicos pedagógicos tanto regional como distritales, un personal excelente, con una formación continuada permanente en sus áreas. En su capacitación profesional todos han cursado sus maestrías en las áreas de asignadas como funciones a atender: Naturales, matemática, sociales, Lengua Española, Formación Integral, Idiomas Inglés y Francés, Educación Física y artística, entre otras. También en gestión educativa.

La Regional cuenta con un personal técnico cualificado en las áreas curriculares, el mismo tiene un 62% con Maestría un 19% con Especialidad y el otro 19% con Licenciatura. En cada distrito hay un porcentaje elevado de técnicos que han completado su maestría, Un reciente programa de capacitación financiado por Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio INAFOCAM proporcionó la formación de un 40% de los técnicos capacitados en el área de gestión de centros. Pero todavía queda un

por ciento considerable de técnicos regionales y distritales que necesita capacitarse en las diferentes áreas, pues solo posee el grado de Licenciatura.

Hay una gran necesidad de aumentar el personal técnico pedagógico, porque es el personal que está encargado de cualificar la labor docente de los maestros en las aulas, y aunque por redes haya técnicos asignados, no constituyen la cantidad por áreas necesarias para atender los maestros de los centros de esa red. Una red la constituyen un número determinado de centros que confluyen en un área geográfica y para cada red hay un técnico encargado, pero hay redes que tienen hasta quince centros educativos, muchos de los cuales son numerosos en alumnado y en docentes, por lo cual esto hace más difícil y poco efectivo el seguimiento a la labor de aula, como lo tiene que hacer el técnico pedagógico.

La Regional 06 ha dado inicio a la formación docente de los maestros que entran al Sistema por concurso y luego el Ministerio los nombra, se les dos semanas de Inducción, a fin de orientarles, ubicarlos, cuyo programa incluye orientación-formación- legislación, para que puedan insertarse en la realidad de la escuela con mayor facilidad y realizar el trabajo pedagógico de aulas de forma eficaz y puedan realizar un proceso de adaptación, rápido y sin dificultades, apegado a los lineamientos y exigencia del Distrito Educativo de la Regional de Educación, y de todo el Sistema Educativo Dominicano.

Otro actor que la Regional 06 ha dado prioridad en cuanto a la formación continuada es a los directores de centros educativos, porque el Director es una pieza claves en el desarrollo de los profesores y de la calidad de los aprendizajes que adquieren los estudiantes que salen de los niveles. Esta formación se inició con un plan piloto con los directores del distrito 06-05 La Vega, con excelentes resultados en la gestión de las escuelas de ese distrito.

En la presente gestión se ha implementado la escuela de Directores en el Ministerio de Educación a través de las cuales se han capacitado hasta la fecha una población de 205 directivos, todos graduados y egresados de esta escuela, lo cual nos ha cualificado la gestión.

El personal Técnico Regional tiene la responsabilidad de formación. Así que en cada reunión se tratan temas de relevancias formativas a todos los niveles donde pueden participar los diferentes equipos preparándolos para todo el grupo según las necesidades. Con esto aportamos de forma creativa a la formación continuada del grupo.

Estamos llevando a cabo u programa formativo con el personal Técnico docente para capacitarlos en el área de Acompañamiento y supervisión a la labor docente.

Tenemos una inducción de día completo de formación con todos los técnicos de la Regional y los distritos cada mes. Este programa lo estamos ejecutando con la universidad Católica Tecnológica del Cibao UCATECI de aquí en La Vega.

Con relación a los docentes, la Regional 06 tiene una alianza con la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) a través del Ministerio de Educación, apoyado por la USAID para la implementación del Programa Escuelas Efectivas en el primer ciclo de la Educación Primaria, en el programa de la política de los primeros grados en cuanto a la cultura lectora y el dominio matemático en los alumnos de esos grados. En la actualidad la Regional cuenta con 125 escuelas en toda la Regional que están trabajando esta política. En cada distrito hay un número de escuelas a las cuales se les da seguimiento y se está teniendo excelentes resultados, donde los niños han adquirido las competencias lectoras que le están dando una buena base para participar en concurso de cuentos infantiles, en actividades de ferias de lecturas. El programa, está ayudando a los docentes y por ende a los alumnos.

Otro programa que se ejecuta en la Regional de educación 06 La Vega es el de programa Escuelas de Multigrado Innovados (EMI), para los centros rurales, donde hay escuelas unitarias o de un docente o de dos docentes, los cuales trabajan con más de un grado, por la escasez de docencia, por estar en zona inaccesible, el montañas, lomas o lugares apartados, a estos docentes se les da un acompañamiento especial en esos centros, también se les da capacitación mensual, para revisar, compartir estrategias que funcionan o dan excelentes resultados en un centro, que los otros docentes las conozcan por medio de la socialización entre docentes. Los docentes se apoyan mucho y están obteniendo mejores resultados.

Otro programa que ejecuta la Regional es con los docentes del segundo ciclo de Educación Primaria y con los de Educación Secundaria. Estos docentes tienen el gran reto de que sus alumnos van a las Pruebas Nacionales de término, las de octavo y las de cuarto de secundaria. Los alumnos y los centros presentan distintos desempeño; así dan cuenta los informes que envía cada año a los centros el Centro de Evaluación de la Calidad del Ministerio de Educación. De las debilidades de los alumnos en el dominio de los temas se hacen análisis FODA con los docentes y se inicia un programa general para ayudada a los docentes en el manejo didácticos y de contenidos de los temas presentados como flojos.

La regional conformó un equipo de profesores expertos, que pasaba cada quince días por cada distrito para según su realidad apoyar esos docentes en los temas que sus

alumnos presentan debilidades, una vez dándole apoyo a los docentes y otra vez a los técnicos pedagógicos distritales, quienes son los encargados de darle seguimiento a los docentes en las aulas.

Otro proyecto que tiene la Regional 06 con los docentes, es la celebración de cada mes de lo denominado “Tertulias Pedagógicas”, para discutir temáticas, estrategias, metodologías, procedimientos con los docentes en su práctica de aula. Esto se hace a nivel regional, pero tiene una proyección para hacerse a nivel distrital, porque los docentes están muy felices, dicen que en ese espacio, crecen, aportan, recrean sus prácticas.

A nivel del Ministerio de Educación hay una disposición, un mandato para ejecutarse cada mes, un encuentro pedagógico. Cada director de centro organiza esa jornada pedagógica de revisión de la práctica, de fortalecimiento y clarificación curricular. Como los centros las organizan en diferentes días, los técnicos pedagógicos deben asistir para así poder dar un tema o dar seguimiento a los maestros por centro. Estas jornadas pedagógicas las organiza el Director de centros con los coordinadores pedagógicos y el equipo de gestión del centro debe diseñarse para el crecimiento, la revisión y el avance del centro, fruto del avance que tienen sus docentes y sus estudiantes.

La Dirección Regional de La Vega está llevando a cabo un proyecto de formación Conjunta sobre la temática de Los Medios de Comunicación y la función Educativa. Esto surgió por la necesidad de tener una alianza estratégica con los medios y tomado desde el punto que nos une como es el aspecto educativo. Tenemos encuentros periódicos con periodistas, locutores y personal de los medios para tratar temáticas que nos ayuden a reflexionar juntos, a aplicar estos contenidos en los diferentes espacios y así ayudar a avanzar nuestra sociedad desde este compromiso social que tiene la educación.

Alianzas Estratégicas de la Regional.

Como Regional entendemos que la participación es un eje fundamental en la gestión de las instituciones y aporta ideas enriquecidas y entre todos podemos hacer más y mejores cosas. Como la educación es una tarea de todos, debemos compartir las acciones y cada actor social aportar lo que le corresponda para darles a su comunidad y al país desde sus posibilidades, ya sea sujeto social o razón social. Por esta razón es que como regional desde nuestro POA en la Política nueve estamos estableciendo alianzas estratégicas con diferentes sectores de nuestra sociedad.

En primer lugar con los ayuntamientos de cada municipio que conforman los distritos educativos. Las empresas locales como la Minera Falcondo, quien en este momento nos tiene 50 centros apadrinados, brindando diferentes apoyos a los planteles

que albergan dichos centros, como los mobiliarios, materiales educativos: libros, mapas, láminas, materiales del nivel Inicial, bibliotecas, talleres formativos para el personal docente, orientadores y directivo y actividades lúdicas. Esta fundación apoya las actividades de la Regional y los distritos de la provincia de La Vega, como la feria del libro que organizamos, los boletines informativos, las actividades del mes de la Patria, entre otras.

Otras empresas que apoyan a la Regional de La Vega es la compañía Fond Gamundy y Compañía, otorgando becas universitarias a los bachilleres de promedios excelentes. También la Asociación La Vega Real (ALAVÉR), quien otorga becas a los estudiantes meritorios a partir del quinto grado hasta el bachillerato hasta el cuarto de bachillerato donde al finalizar el mismo los mejores diez promedios de sus alumnos becados obtienen una beca universitaria para estudiar en la universidad de su elección.

En estos momentos la organización de los Fondos Mineros una organización liderada por el Consejo de Desarrollo de la Provincia de La Vega está dando apoyo a los centros con todo el tema de Medio ambiente, reciclaje entre otros.

Otra Empresa que ayuda y apoya a Educación es la Cooperativa Vega Real en actividades puntuales cuando se le solicita. También algunos políticos como senador, diputados, alcaldes, regidores entre otros, cuando se les solicita.

Hemos hecho alianza estratégica con la Provincial y Regional de Salud, para la implementación de campañas de vacunación, desparasitación en los centros educativos, campaña de prevención contra el Dengue, el cólera, la Leptospirosis, la malaria, entre otras. En estos momentos llevamos un programa de prevención de embarazo en adolescentes en los dos distritos del Municipio de La Vega.

También con la Defensa Civil, Cruz Roja, Los Bomberos y el COE, para la prevención de desastres, dando charlas, educando, realizando simulacros, sobre todo a los docentes, a los estudiantes en aquellos centros cuya población estudiantil es alta para poder tener un plan ante cualquier evento de sismo o de huracán.

La organización de COAPOL con la Policía Nacional para dar charlas a los Liceos sobre Prevención de Pandillas. Esto ha ido reduciendo las manifestaciones de violencia en los centros de media.

Con la AMET estamos programando una campaña sobre educación ciudadana y educación vial, la cual será llevada a los centros educativos de Educación Media, es decir comenzará en ellos, con miras a evitar accidentes en las calles y carreteras, además educar

nuestros estudiantes para que caminen o circulen adecuadamente en las vías públicas de la ciudad.

La regional tiene convenio de trabajo y cooperación con las Universidades que funcionan en cada Provincia. En La Vega con UCATECI, UNPHU y UASD. En Espaillat con UTESA, O&M

El Plan Operativo Anual.

La Regional 06 de La Vega ejecuta su Plan Operativo Anual de la Sede Central con las diez políticas desglosadas en los tres ejes que trabaja el Ministerio: Calidad, Gestión Institucional y Diálogo Social. Los distritos y la Regional están alineados con la oficina de Planificación en la ejecución de este presupuesto.

Cada semana en la reunión que tiene la dirección cada lunes tanto en la Regional como en los distritos se rinde informe del trabajo realizado por los diferentes técnicos en las unidades y secciones de la estructura organizativa. Esta metodología de trabajo está funcionando muy bien en cuanto a actitud en los equipos, la gente está motivada, está realizando el trabajo a gusto. Los distritos están respondiendo. Todos tienen un plan de trabajo de seguimiento a los centros educativos en los distintas unidades tienen medios de verificación.

Retos y Desafíos ante esta nueva etapa, nuevo año escolar.

Por lo tanto tenemos unos retos muy grandes y acuciosos a emprender en los próximos años que su superación nos tiene que implicar a todos como sociedad y que tienen que ver con:

- Las oportunidades que les damos a nuestros estudiantes de desarrollo pleno en la escuela.
- La integración de los padres, madres y tutores a la escuela para trabajar juntos.
- El involucramiento comunitario alrededor de la escuela para apoyar sus procesos pedagógicos.
- La calidad educativa que ofertamos a nuestros estudiantes pues el mundo está permanentemente en cambio y tenemos que ir haciendo las adaptaciones según el avance que se está dando en el mundo. Para ello debemos solicitar a INAFOCAM diplomados Especialidades en las diferentes áreas para cualificar nuestro personal docente.
- En la integración de nuestra escuela de Educación media la cual debe responder con vehemencia a los requerimientos de las actitudes y aptitudes, en las competencias de nuestros estudiantes y a los requerimientos sociales,

formándolos para responder a las mismas y su conexión con las universidades y sus ofertas en programas técnicos.

- La construcción de las aulas que permitan saldar la deuda social que por años mantuvimos, que nos hizo tener una escuela hacinada, pues mientras la población escolar crecía, manteníamos las mismas cantidad de aulas, y el fenómeno migratorio de la zona rural a la urbana hacía crecer la población urbana en detrimento de la calidad educativa ofertada.
- La implementación de la jornada extendida de clases para la permanencia por más tiempo en la escuela y poder ofertar un currículo integrado a nuestra población infantil y jóvenes que les permita un mayor desarrollo en todos los órdenes.
- Una atención temprana a la primera infancia, para que puedan desarrollar sus inteligencias múltiples en esos primeros años, desarrollar un clima de convivencia que permita a esos niños integrarse socialmente.
- Realizar un trabajo en la permanencia en la escuela tanto a nivel de Educación Básica como en media, sobre todo implementando programas que ayuden a la prevención de embarazos en las adolescentes y así puedan permanecer en la escuela culminando su escolaridad.
- Favorecer la inclusión de tantas estudiantes discapacitadas que no pueden acceder a la escuela porque para ellos existen barreras físicas, culturales y de actitudes. Tenemos que incluir y reconocer estas personas como ciudadanos de derecho y la escuela debe crear las condiciones para acogerlos, entre ellos tenemos: los sordos-mudos, los ciegos, los que padecen algún retardo, los que tiene Síndrome de Down, a los autistas, a los que tienen alguna discapacidad motora, entre otros.
- Formar todo el personal técnico docente en los temas que presentan debilidades como el tema de acompañamiento pedagógico a los docentes en las aulas.
- Integrar en una gran cruzada como Regional con sus dos provincias en la superación del analfabetismo. Esos 41,371 iletrados en La Vega y 21,623 en Espaillat que arrojó el censo de población y demografía del 2010 y que sabemos que a la fecha son un mayor número, debemos como sector educativo y como sociedad implicarnos todos en su erradicación, para eso estamos involucrando la sociedad civil en las dos provincias y luego crear las condiciones para que estos adultos alfabetizados puedan acceder a la Escuela los que quieran seguir cultivándose y una educación técnica para insertarse productivamente en su propio desarrollo.

Todo ello y más, nos invita a tener una mirada lúcida, optimista, esperanzadora y sobre todo de trabajo conjunto, unido y cooperativo para responder a los desafíos que como sector tenemos en el futuro inmediato, proyectado como lo demanda el presente Plan de Desarrollo de esta Dirección Regional de educación 06 La Vega.

1.2.2 Distrito Educativo 06-05 La Vega –Este. Contexto Educativo.

El Distrito Educativo 06—05 La vega-Este, está ubicado en la provincia de La Vega, en el municipio La Vega, que es la común cabecera de la provincia. Este municipio 248,089 habitantes y el municipio de Jima Abajo 30,261 habitantes. Se incluye el municipio de Jima Abajo porque el Distrito 06-05 La Vega-este lo incluye en su demarcación territorial, también atiende a esta población.

Mapa del Municipio de La Vega, donde está ubicado el Distrito Educativo 06-05



Figura 2 Mapa de la Provincia de La Vega. Fuente Oficina Nacional Estadística ONE

Distrito 06 – 05 de la Regional de Educación de La Vega.

El Distrito Educativo 06-05 de la Regional 06 de La Vega, está ubicado en la parte este del Municipio La Concepción de la Provincia de La Vega. Ocupa la parte este del municipio de La Vega y el municipio de Jima, contando con los Distritos Municipales de Rio Verde (Cutupú), Ranchito, Rincón y Municipio de Barranca. Sus límites geográficos son: al oeste, el Distrito 04-06, La Vega Oeste; al norte, Moca; al sur, Bonao; al nordeste, Villa Tapia y San Francisco de Macorís; y al este, Fantino, Sánchez Ramírez.

Este Distrito tiene en el sector público, 96 centros educativos de Educación Básica, 17 centros de Educación Media, 6 centros de Educación Básica de Adultos; 4 centros

con el programa para personas adultas, PREPARA; 3 Escuelas Laborales; 1 centro de Educación a Distancia; y 42 centros del sector privado, con un total de 169 centros. Es el más grande de la Regional de Educación de La Vega y uno de los Distritos más grandes del país. Comprende una extensión geográfica que abarca zonas: urbana, sub urbana y rural.

La población escolar total que atiende el Distrito en el sector público asciende a 37,008 estudiantes. De los cuales el Nivel Inicial aporta 2,094; el Nivel Básico 4,584; y 7,737 alumnos/as el Nivel Medio. Educación Básica de adultos tiene 540 alumnos, Las escuelas laborales 485, Radio Santa María y en PREPARA 1,568 alumnos, en total el subsistema de adultos aporta al distrito 2593 estudiantes. Los centros del sector privado tienen una población escolar de 7,126 alumnos. Entre el sector público y el privado, el Distrito Educativo 06-05 de La Vega- Este, tiene una población de 44,134 estudiantes en total.

El personal directivo del Distrito 06-05 está mezclado entre una generación de más edad, lo cual constituyen personas que tienen 25 años en servicio en el ejercicio docente y directivos; otros que llevan alrededor de diez años como directivos, siendo medianamente jóvenes y otro personal relativamente joven, pues ha sido un personal que ha encontrado mayores oportunidades formativas y esto le ha permitido optar en concurso de oposiciones a la posición directiva que ocupan en la actualidad.

Todos ellos requieren atención, seguimiento y formación que lo capacite para una labor de calidad, aunque hay un personal formado en gestión de centros, es muy mínimo y el mismo carece de experiencia en el servicio.

Para potenciar la formación de los docentes, el Ministerio ha abierto lo que se llama la Escuela de Directores. Éstos, son espacios formativos destinados a la reflexión de la práctica de gestión implementadas en los centros a la luz de las nuevas teorías de calidad, y también a la luz de los resultados de cada centro en cuanto al rendimiento de los alumnos basado en las mediciones anuales de los estudiantes en las Pruebas Nacionales.

De estas reflexiones, orientación y revisiones, surgen un acompañamiento a los directivos por un mentor que va a su centro para verificar la aplicación de nuevas técnicas de gestión en el centro, verificar el crecimiento personal del director y la mejora de su práctica de gestión pedagógica con los docentes. Se lamenta que este programa no tenga una gran cobertura, pues a nivel nacional ha tenido una cobertura de hasta la fecha de un

3% de los directores a nivel nacional y en las regionales estudiadas, representan un 5% del universo de los distritos existentes.

Las problemáticas más relevantes del personal directivo del distrito educativo son: formación deficiente, prácticas directivas obsoletas, con marcado énfasis en lo administrativo, poca motivación para innovar y modernizarse, falta de tiempo, bajo salario; cansancio por exceso de trabajo y compromisos ya que algunos trabajan doble jornada en sus centros educativos. Son directivos en su gran mayoría de los dos turnos de clases que tienen los centros; esto lo tienen que hacer para compensar las dificultades económicas.

En este momento se está trabajando en la construcción de nuevas escuelas para crear espacio e ir implementando la jornada extendida, donde un profesor tenga un solo grupo de alumnos en una sola jornada educativa de 8 horas. El estudiante entrará a las 8:00am y saldrá a las 4:00 pm.

Una cantidad significativa de directores son también docentes, porque su centro no cuenta con la cantidad de alumnos que expresa el Manual de Puestos y Funciones del Sistema Educativo para tener el tiempo disponible para ayudar a otros docentes, como docentes no presentan innovaciones, pues utilizan estrategias tradicionales: copiado del libro de texto; copiado en el pizarrón y desarrollo de cuestionarios.

La infraestructura de la sede del Distrito 06.05 no es adecuada. Está ubicada en el Edificio de Oficinas Públicas de la ciudad, por lo cual allí acuden muchos ciudadanos en busca de servicios, esto impide la realización de un trabajo técnico-pedagógico en óptimas condiciones y de una calidad deseada. Los centros educativos se encuentran diseminados en un área geográfica amplia y los problemas de transporte dificultan al personal técnico el permanente y adecuado acompañamiento a los procesos curriculares de aula y de gestión.

1.2.3 Regional de Educación No.10, Santo Domingo.

La Regional 10 de Santo Domingo geográficamente está ubicada en la Región Sureste en la Provincia de Santo Domingo, la cual comprende los municipios de Santo Domingo Este, Santo Domingo oeste, Santo Domingo Norte, Boca Chica, Sabana Perdida. Está limitada al este, por la Provincia de San Pedro de Macorís, al sur, por el Distrito Nacional y el río Ozama, al norte por el río Isabela y el Municipio de Yamasá. Al noreste, la provincia de Monte Plata. Comprende diversas zonas, como Santo Domingo Norte, Santo Domingo Este, Boca Chica y Guerra-San Luis con una extensión de 1,302.2 Kms².

Cuenta con una población de 2, 374,370 habitantes de los cuales 1, 163,957 son varones y 1.210.413 son mujeres. En la zona urbana hay 2, 084,651 habitantes y en la rural 289,719 habitantes.

En estas zonas geográficas están ubicados los 6 Distritos Educativos que conforman la Regional 10. Estos Distritos tienen sus sedes en: Villa Mella, el 10 – 01; Sabana Perdida, el 10 – 02; Los Mina, el 10 – 03; Alma Rosa, el 10 – 04; Boca Chica, el 10 – 05 y Mendoza, el 10 - 06.

Los Distritos Educativos gestionan 617 centros educativos públicos y 432 privados para un total global de 1,049 centros educativos en ambos sectores de los distintos niveles y modalidades. Los Distritos educativos están ubicados en zonas urbanas y rurales. Según datos del último censo nacional, la zona en la que está ubicada la Regional 10, La mayoría de la población se encuentra en la zona urbana.

Regional 10 de Santo Domingo



Figura 3 Mapa de la Regional 10 Santo Domingo. Fuente: Ministerio de Educación –MINERD

Esta Regional de Educación es la que tiene mayor número de estudiantes, de profesores y directores de centros. En el período 2010 – 2011 cuenta con una matrícula de 424,377 alumnos y más de 6,000 docentes, equivalente al 21% del personal docente del país y el 17% de la matrícula. Cinco de los seis distritos educativos de la Regional 10

están entre los 15 distritos del país con mayor carga de estudiantes por docente. Además es la que atiende mayor número de centros educativos.

1.2.4 Distrito educativo 10-03.

Descripción del contexto Distrital y Local.

El distrito 10-03 está ubicado en el Municipio de Santo Domingo Este, en la zona nordeste de la ciudad capital se encuentra ubicado en Los Minas Sur en el sector noroeste de Santo Domingo. Sus límites son: al norte: Río Ozama y Afluente Isabela; al sur Avenida San Vicente de Paúl y Carretera Mella; al este: las comunidades de Las Parras, Hato Viejo y Estorga y al Oeste, el río Ozama. Posee una población de 948,885 habitantes con una superficie de 162.2 Kms cuadrados.

Realidad socioeducativa de la Regional y del Distrito. Algunos avances: Este distrito según datos aportados por las unidades de planificación y estadísticas (octubre de 2013), ha experimentado avances específicos respecto a: motivación, participación, gestión, promoción de estudiantes y formación de los docentes. Los procesos formativos se organizan y planifican desde la Regional 10 de Santo Domingo, que impulsa la experiencia de Cogestión Ministerio de Educación-Centro Cultural Poveda.

Los avances más significativos: a) Formación de comunidades de aprendizajes con el acompañamiento de los técnicos/as de áreas; b) Formación de redes distritales para fortalecer la comunicación y el seguimientos a los centros; c) Proceso de reflexión de la práctica, sistematización y renovación permanente; d) Seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes y e) Mayor organización, comportamiento ético y transparente. Se optimizan los recursos. Asimismo, se desarrollan talleres por áreas y se promueve la planificación de proyectos participativos de aula para contribuir a la superación de las debilidades encontradas en estudiantes y profesores. Otros avances se refieren a: Articulación entre contenidos y problemáticas en las área de ciencia y matemáticas; mejoramiento en lectura y escritura; aplicación de la estrategia de los proyectos participativos de aula como estrategia que fortalece la participación de los estudiantes y vincula los contenidos a la resolución del problema

Otros logros significativos se refieren a que el 86% de los centros se involucran en la aplicación de las estrategias de proyectos participativos de aula. Además, se consolida el eje “Hagamos Un Trato Por el Buen Trato” como practica en el aula. El 97% de los docentes muestra actitud de apoyo a la articulación e integración de la estrategia de los proyectos participativos de aula a los contenidos curriculares de su área de conocimiento.

85% de los docentes, organiza el trabajo considerando: motivación, recuperación de saberes, trabajos grupales y diversas técnicas de socialización.

El distrito pone especial atención en la integración y motivación del personal docente de los centros educativos; Director, Sub-Director, Coordinador/a docente y maestros/as. Las actividades de mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes fueron las lecturas reflexivas (46%); las exposiciones orales (54%); las experiencias de investigación (40%); la argumentación (54%) y la participación y planteamiento de soluciones a problemas (47%). Los docentes reflejan en su desempeño uso de estrategias diversas. Las más utilizadas se aplican para: a) Trabajar los conocimientos previos de los estudiantes (52%); b) Inserción en el entorno (46%); c) Resolución de problemas (37%) y exposiciones orales (46%)

Dificultades: Problemas de desplazamiento de los profesores, por la ubicación geográfica de los centros educativos ya que el 50% de los mismos están ubicados en la zona Rural y Rural Aislada. La falta de interés de algunos directivos por el poco tiempo que le queda en el sistema, es decir ya están esperando su retiro o jubilación, esto le resta interés en la aplicación de innovaciones en la gestión de sus centros. Dificultad para una comunicación ágil con algunos centros educativos por su ubicación geográfica. Falta una mejor y mayor concientización de los directores sobre la importancia de la innovación en la práctica del personal docente. Protocolo poco adecuado para el manejo de la información y la comunicación entre los centros y los distritos, los distritos y la regional y la sede.

1.3 Marco Legislativo Dominicano.

1.3.1 La Carta Magna o La Constitución del país.

La República Dominicana como estado social y democrático de derecho, en su Ley Sustantiva, en su Carta Magna o Constitución del 2010, en el art. 8, en su primera parte, que es función esencial del Estado, la protección efectiva de los derechos de la persona, el respeto de su dignidad y la obtención de los medios que le permitan perfeccionarse de forma igualitaria, equitativa y progresiva, dentro de un marco de libertad individual y de justicia social, compatibles con el orden público, el bienestar general y los derechos de todos y todas.

En el art. 39 sobre el derecho a la igualdad, la constitución dominicana sigue expresando que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, reciben la misma protección y trato de las instituciones, autoridades y demás personas y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación por razones de

género, color, edad, discapacidad, nacionalidad, vínculos familiares, lengua, religión, opinión política o filosófica, condición social o personal.

El art. 63 de la constitución dominicana es claro al señalar lo siguiente cuando expresa que Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. En consecuencia:

- 1) La educación tiene por objeto la formación integral del ser humano a lo largo de toda su vida y debe orientarse hacia el desarrollo de su potencial creativo y de sus valores éticos. Busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura;
- 2) La familia es responsable de la educación de sus integrantes y tiene derecho a escoger el tipo de educación de sus hijos menores;
- 3) El Estado garantiza la educación pública gratuita y la declara obligatoria en el nivel inicial, básico y medio. La oferta para el nivel inicial será definida en la ley. La educación superior en el sistema público será financiada por el Estado, garantizando una distribución de los recursos proporcional a la oferta educativa de las regiones, de conformidad con lo que establezca la ley;
- 4) El Estado velará por la gratuidad y la calidad de la educación general, el cumplimiento de sus fines y la formación moral, intelectual y física del educando. Tiene la obligación de ofertar el número de horas lectivas que aseguren el logro de los objetivos educacionales;
- 5) El Estado reconoce el ejercicio de la carrera docente como fundamental para el pleno desarrollo de la educación y de la Nación dominicana y, por consiguiente, es su obligación propender a la profesionalización, a la estabilidad y dignificación de los y las docentes.

Se puede observar que la Constitución dominicana pone énfasis y es clara en su exposición sobre los derechos sociales de los ciudadanos, a su compromiso con el desarrollo socioeducativo, con el aseguramiento de las igualdades de oportunidades en el ejercicio democrático.

También podemos ver cómo la Constitución establece la educación de sus ciudadanos, lo declara para que sea pública y de calidad. También asume el compromiso de los docentes para que la educación se desarrolle sin dificultad, poniendo énfasis en un ejercicio digno y profesional.

En ese orden tenemos de entrada de parte de la Constitución un aval para el tema que nos ocupa en esta validación de instrumento del tema de la colegialidad docente.

1.3.2 La Ley General De Educación 66'97.

La Ley General de Educación nos presenta un escenario de gran relevancia para la presente investigación, nos lo presenta la Ley General de educación 66'97 cuando la misma expresa el reconocimiento de de la carrera docente como algo fundamental para el desarrollo educativo de la nación y el compromiso del Estado en apoyar esa profesionalización, estabilidad y dignificación de sus docentes.

La República Dominicana junto a la mayoría de los países de América Latina en las dos últimas décadas han sido escenarios de debates y espacios de reflexión sobre la temática educativa, en específico todo lo relativo al avance social basado en el aspecto educativo. Todo ello asociado a las grandes preocupaciones del mundo que desde Jontiem, Tailandia en la Cumbre de “Educación para todos” 1990 puso el tema educación en primer plano, en todos los países del mundo, sobre todo en los países en vía de desarrollo, como lo es la República Dominicana, Estos países, por sus condiciones políticas y socioeconómicas no han logrado el avance necesario para un desarrollo social sostenido, siendo un pilar fundamental para lograrlo la educación.

La educación, representa un pilar importante donde descansa la base para el avance y desarrollo social de los países, en tal sentido todo lo que contribuya a su alcance y de manera cualificada, debe propiciarse y potenciarse en los diferentes ámbitos donde surja. Por eso el aspecto educativo debe ser cuidado en todos los países del mundo, en especial aquellos que su desarrollo ha ido con retraso y lentitud.

Desde la cumbre internacional de Jomtiem, 1990, se inicia todo un movimiento para cualificar la educación en el mundo, porque los Estados tienen que ser eficientes y competitivos para producir sus riqueza, que les permita desarrollarse y avanzar y para ello el ser humano debe colocarse en la cúspides, porque los Estados han de procurar su bienestar, por ello debe educarse bien para que pueda encontrar el espacio que le corresponde en la sociedad.

En cuanto a América Latina, donde existe una gran desigualdad social, se inició un conjunto de reformas para llevar el tema educativo ante la opinión pública y originar debates en la sociedad que obligue los Estados apoyar significativamente la educación con metas específicas, para que la misma sea de calidad y logre ser eficiente y eficaz para producir los cambios socio-económicos.

En el año 2000, los países se volvieron a reunir en Dakar para pedirse cuenta de los avances logrados, ahí se vio la realidad, porque los avances o logros no eran tantos, se había iniciado, pero en los diferentes países existían diferentes niveles de alcance, pero en general, al pasar balance, había más por hacer que los logros obtenidos. Esto no es tan fácil de lograr porque exige un cambio de la cultura de cómo hacer las cosas, lo que explica de por qué ese proceso vaya lento, pues todo cambio cultural, implica tiempo.

En nuestro país los gobiernos respondieron a los desafíos internacionales, en cuanto a cobertura, acceso a la educación inicial y a la Primaria, se inició todo un proceso de reformas, se han ido obteniendo logros, pero son procesos lentos por las implicaciones culturales que suponen.

La República Dominicana en dos décadas ha vivido tres planes decenales dentro de la Reforma Educativa que se lleva a cabo. El primer plan comprendió 1992-2002, el segundo se inició para el período 2002-2012, pero al mismo no se le dio continuidad en las administraciones políticamente contrarias, y luego surge la tercera reforma, el actual tercer plan decenal que se ejecuta para el período 2008-2018.

En sus principios y fines de la Educación Dominicana la Ley 66'97 establece que:

“La educación, como medio de desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos. El Estado tiene el deber y la obligación de brindar igualdad de oportunidad de educación en cantidad y calidad, pudiendo ser ofrecida por entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidas en la misma”.

1.3.3 Principios y Fines Educativos contenidos en la Ley.

También establece como principio que Es obligación del Estado, para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas, promover políticas y proveer los medios necesarios al desarrollo de la vida educativa, a través de apoyos de tipo social, económico y cultural a la familia y al educando, especialmente de proporcionar a los educandos las ayudas necesarias para superar las carencias de tipo familiar y socio-económico.

La Ley General de Educación en el art. 6 para el cumplimiento de sus principios y fines dice que el Estado a través de su Ministerio Educativo procurará en cuanto a la democratización “Propiciar la colaboración y confraternidad entre los dominicanos y el conocimiento y práctica de la democracia participativa como forma de convivencia, que permita a todos los ciudadanos ejercer el derecho y el deber de intervenir activamente en

la toma de decisiones orientadas al bien común”; también expresa que: reconocerá y utilizará todas las oportunidades educativas que ofrece el entorno para convertirlas en espacio cultural y las diversas situaciones de la vida cotidiana, que puedan convertirse en motivo de aprendizaje, intercambio, reflexión y enriquecimiento.

Se puede deducir que desde las instancias decisorias se promoverá y apoyará toda reflexión conjunta que esté encaminada a hacer más eficiente y promover la calidad del sistema educativo nacional.

En el Art. 7.- El Estado tiene como finalidad primordial promover el bien común, posibilitando la creación de las condiciones sociales que permitan a los integrantes de la comunidad nacional alcanzar mayor realización personal, espiritual, material y social. Entre las actividades específicas que conllevan a la creación de estas condiciones, está la educación, la cual debe promoverse integralmente e impartirse al más alto nivel de pertinencia, calidad y eficacia, a fin de asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional. Compete al Estado ofrecer educación gratuita en los niveles inicial, básico y medio a todos los habitantes del país.

El Estado Dominicano ha establecido en su Ley Educativa un conjunto de artículos solo referente a la calidad educativa ofertada; desde el art. 58 al 62 ofrece todos los aspectos ligados a la calidad educativa en los centros, los cuales a continuación destacamos.

Art. 58.- La calidad de la educación es el marco de referencia del sistema educativo dominicano, que tiene como función garantizar la eficiencia y la eficacia global del mismo. Comprende la evaluación de los procesos, del producto, de los insumos y de los servicios que intervienen en la actividad educativa para satisfacer las necesidades de la sociedad.

- a. El rendimiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.
- b. El grado de coherencia alcanzado entre los fines educativos, las estrategias para alcanzarlos y los resultados.
- c. El nivel de eficiencia de los procesos administrativos y de gestión global del sistema. El Consejo Nacional de Educación reglamentará los parámetros a que se refiere este acápite.
- d. La inversión de recursos, su racionalidad y adecuación que garanticen la puesta en práctica de la acción educativa.
- e. El peso de la innovación, la investigación y la experimentación educativas.
- f. Las características socioeconómica, afectiva, física y social del alumno

- g. Las características personales y profesionales de los educadores, la calidad de vida y las facilidades de que dispongan.
- h. La programación académica, los contenidos curriculares y los materiales didácticos, deben estar en constante actualización.
- i. Los procesos de aprendizaje y las estrategias metodológicas puestas en marcha;
- j. Las condiciones físicas desde el punto de vista del ambiente en que se desarrolla la actividad educativa, incluyendo aulas, laboratorios, bibliotecas, canchas deportivas, áreas de recreación, servicios de agua potable e iluminación y equipamiento.
- k. El grado de compromiso y la intervención de la familia, el hogar y la comunidad en el proceso educativo. Párrafo. Las autoridades encargadas de la supervisión y de la evaluación global del sistema, pondrán especial énfasis en el establecimiento de medidas correctivas, para los casos en que el proceso educativo no resultare de la calidad deseada.

1.3.4 La Ley en cuanto a la calidad educativa en el Sistema Educativo Dominicano.

En el art. 60.- Se establece un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación como el medio para determinar la eficiencia y eficacia global del Sistema Educativo.

El art. 61.- El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación tendrá por funciones:

- a. Disponer de informaciones objetivas del rendimiento escolar particular y general.
- b. Establecer, además de la evaluación sistemática y continua del rendimiento de los educandos, mediciones periódicas mediante un sistema de pruebas nacionales de término en los niveles y ciclos que el Consejo Nacional de Educación considere pertinente.
- c. Evaluar sistemáticamente todos los parámetros determinantes de la calidad de la educación.
- d. Utilizar la investigación y los resultados de las evaluaciones para mejorar la calidad de la educación.

Art. 62.- El Consejo Nacional de Educación queda facultado para elaborar el reglamento que norme el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, tal como se prevé en el inciso b) del artículo 216 de esta ley.

1.3.5 El Currículo visto desde la Legislación Escolar.

En lo referente al fomento y a la innovación y a la flexibilidad curricular en su art. 63 dice la Ley que La educación dominicana estará siempre abierta al cambio, al análisis crítico de sus resultados y a introducir innovaciones. Los cambios deben ser producto de las necesidades, de la reflexión, de las investigaciones y del aprovechamiento de experiencias anteriores. Las innovaciones nacionales tomarán en cuenta el desarrollo de la educación a nivel internacional.

También el art 64 dice que el currículo será flexible, abierto y participativo. La flexibilidad del currículo permitirá respetar las especificidades de los diferentes niveles, ciclos y grados, las características de los educandos y las capacidades de los maestros, así como las características y necesidades de las diferentes regiones y comunidades del país.

El currículo es abierto porque debe permitir su enriquecimiento, a medida que las exigencias de la sociedad lo requieran o por el desarrollo que se operan en la ciencia y la tecnología. El currículo es participativo porque intervienen los diferentes sectores de la sociedad en las distintas etapas de su desarrollo.

1.3.6 Reglamento o Estatuto del Docente en Dominicana. Características.

Por otra parte en el Manual o Reglamento del Estatuto del docente encontramos que en el cap.1, el Art. 9 y el inciso b en su párrafo expresa que “Los docentes cualquiera sea el cargo y categoría que desempeñen deberán prestar sus servicios en forma participativa, reflexiva, democrática, promoviendo en todo momento el trabajo en equipo”. Los incisos siguientes continúan expresando que en los centros educativos con sus docentes se promoverá un

- f) Liderazgo en el trabajo y en la comunidad.
- g) Autoformación permanente en su área de desempeño.
- h) Actitud de trabajo en equipo.

Podemos ver como el Reglamento Docente sigue reafirmando en los deberes y derechos de éste, la conciencia de equipo. Por ejemplo en el cap. 2, art. 34 de los Deberes el Reglamento del Estatuto del Docente dice en los incisos:

d) Cumplir con el currículo oficial establecido para el nivel o modalidad en que el Docente labora.

e) Desempeñar con interés, dedicación, eficiencia e integridad las labores de su cargo y categoría.

i) Crear la conciencia del trabajo en equipo.

1) Atender adecuadamente las actividades dirigidas a su formación, adiestramiento, perfeccionamiento y actualización de conocimientos, a que haya sido destinado conforme a programas prioritarios de la Secretaría de Estado de Educación.

En cuanto a temática como la evaluación docente el Reglamento en su art.39 Coloca como un punto a evaluar en el docente b) Corresponsabilidad: implica el trabajo compartido de los actores del Sistema Educativo para que desde sus respectivas responsabilidades aporten las informaciones requeridas para la elaboración del desempeño docente.

e) Participación: involucra los distintos actores en la evaluación del desempeño docente.

t) Pertinencia: responde a las necesidades del Sistema Educativo y de la sociedad.

f) Liderazgo en el trabajo y en la comunidad.

g) Autoformación permanente en su área de desempeño.

h) Actitud de trabajo en equipo.

En la función directiva, también el Reglamento del Estatuto del docente en el art.74 expresa las funciones de los directores de centros educativos, sus competencias como director/a son:

1) Coordinar la formulación, aplicación y evaluación del plan de desarrollo educativo de su centro.

2) Coordinar las Juntas de Centro o Planteles.

3) Garantizar la buena marcha de los asuntos técnicos, pedagógicos y administrativos del centro.

5) Propiciar la disciplina, convivencia y demás factores que intervienen en el ambiente escolar.

6) Impulsar relaciones de integración y convivencia entre el centro educativo, sus actores y la comunidad.

7) Fomentar la descentralización de funciones.

8) Cumplir con los procedimientos y normas de información de las direcciones generales que faciliten el seguimiento, análisis y planificación de los planes generales de la institución.

Entendiendo como director /a de centros aquel/ella que ejerce las funciones de conducción y aplicación de los aspectos técnicos, pedagógicos o administrativos en forma unificada en un centros.

1.3.7 Manual Operativo de Centros Educativos.

De acuerdo al Manual Operativo de centros el Director y su coordinador docente tienen la tarea en el centro de:

- a. Asesorar a los profesores/as en la elaboración y aplicación en el aula de los planes de clase diario y dar seguimiento a su implementación.
- b. Orientar a los profesores/as para la incorporación de metodologías, procedimientos y actividades afines con las particularidades de los/as estudiantes, el centro y su contexto y recomendar la incorporación de alguna cuando si es necesario.
- c. Sugerir procedimientos y metodologías de la enseñanza, que faciliten la equidad y atención a la diversidad.
- d. Diagnosticar los procesos pedagógicos del centro, proponer mejoras cuando amerite y elaborar y presentar informe al director/a.
- e. Revisar los resultados de las evaluaciones de los/as estudiantes y reflexionar con respecto de estos con el Director/a y profesores/as, de forma individual o colectiva conforme amerite.

El director de centro debe velar en su tarea para que sus docentes puedan

Aplica el currículo en el aula guiado por el plan de clase diario formulado y logra objetivos de aprendizaje según los estándares y criterios establecidos.

- a. Participar en la elaboración del Proyecto Educativo del Centro y del Plan Operativo Anual.
- b. Elaborar el Plan Anual de Clases cuando corresponda.
- c. c. Elaborar diariamente el plan de clases para aplicar en el aula (contenidos, estrategias etc.) y presentarlo a la Unidad de Coordinación Docente.
- d. Impartir docencia siguiendo el plan establecido para cada día.

1.4 Reforma Educativa: Planes Decenales de Educación Recientes.

En el marco del primer Plan Decenal (2002-2012), se propició por reclamo social la renovación de la Ley de Educación 2909 del año 1951 y pasamos a tener una Ley más actualizada con los requerimientos de los nuevos tiempos. El Congreso Nacional aprobó la Ley 66'97, la cual en sus fines concibe la Educación como factor primordial de desarrollo individual y social, como interés público nacional y responsabilidad del estado

de brindar en igualdad de oportunidades a todos en cantidad y calidad, haciendo efectivo el principio de igualdad de oportunidades en los ciudadanos.

Otros aspectos a destacar en la Ley General de Educación 66'97 es que los principios y fines de la misma se orientan a través de unos propósitos en orden a la calidad de vida, a la democratización y a lo pedagógico. En este último quiere: fortalecer hábitos que permitan el desarrollo efectivo, el acceso a la información, a pensar y expresarse con claridad y a la relación social y natural del educando. Además a la apropiación del conocimiento, al desarrollo de los talentos, capacidades y actitudes de acuerdo a su desarrollo integral.

Desde la primera reforma se perseguía objetivos enfocados hacia la mejora de la calidad educativa del país, hacia la eficacia del sistema. Constituyendo estos planes en cada gestión gubernamental en un compromiso del Estado para ir dando pasos en la respuesta al interés colectivo de de la sociedad tanto nacional como internacional, quienes esperan se pueda alcanzar la eficacia educativa que demandan los nuevos tiempos.

1.5 Pactos Sociales y Apoyo a la Educación.

En el reciente informe de Desarrollo Humano del PNUD 2013 sobre la actual realidad educativa dominicana, ha evidenciado que la eficiencia y calidad educativa dominicana están en unos niveles bajos a pesar de los esfuerzos realizados en formación, capacitación, apoyo al docente, a los directores de centros, al personal técnico-docente y la inversión de forma creciente en el sistema educativo, en el presente año la misma se le ha otorgado el 4% de PIB como lo expresa la Ley General de Educación 66'97, esto se espera que tiene que producir y evidenciar un impacto positivo que redunde en la eficiencia y calidad de todo el sistema educativo nacional.

Recientemente las fuerzas vivas de la nación, llámese empresariado, sociedad civil organizadas en grupos de diferentes áreas y campos profesionales, los sindicatos, especialmente el de docentes, junto al estado representado por las autoridades del Ministerio de Educación en la República dominicana, se unieron en un esfuerzo nacional para establecer un pacto por la Educación que abarca el período 2014- 2030.

En este pacto educativo salieron a relucir las problemáticas más acuciantes del sector educativo para entre todos los sectores importantes de la sociedad dominicana buscarle soluciones viables. Los temas abordados con mayor énfasis y que conectan con la presente investigación o estudio se refieren a la reafirmación como grupo a considerar la educación como derecho fundamental de los ciudadanos y como responsabilidad del Estado.

También en cuanto a que la persona debe recibir una educación integral de calidad permanente y en igualdad de condiciones y oportunidades porque la educación es la herramienta más poderosa para realizar las transformaciones que demanda el país, las cuales repercuten en sus familias, las condiciones de vida de sus habitantes y en toda la sociedad.

El Pacto valora los contenidos curriculares en cuanto ayuda a la persona a lograr las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual y de construir ciudadanía plena para vivir en sociedad.

Reconoce la calidad profesional, fuerza moral y la dignificación y entrega de los docentes, destacando el rol clave que juegan en la calidad educativa, por lo tanto se comprometen a apoyar su formación continuada, ya la misma es fundamental para su desempeño y para producir las transformaciones sociales que demanda la realidad dominicana.

Los firmantes del pacto entienden que la educación es el medio idóneo para la cohesión social en la nación dominicana, por lo que están dispuestos a poner el interés colectivo de la población a cualquier interés personal que hubiere para garantizar el derecho que tienen los estudiantes a recibir una educación de calidad como lo dice la Constitución de la República y para ello hablan de una visión compartida que integre a la familia educativa.

Dicen que la gestión es clave, por ello asumen formar a los directores de centros educativos para que sean capaces de asumir y promover con sus docentes, una cultura de mejora continua en la gestión pedagógica y en la institucional a partir del trabajo en equipo, el liderazgo transformador, así como el desarrollo de capacidades de planificación, de administración, del tiempo y de los recursos disponibles a fin de garantizar más y mejores aprendizajes por parte de los estudiantes.

Proponen promover una formación docente integral que impacte el pensamiento y la práctica docente y le habilite para la construcción de conocimiento y la generación de experiencias creativas de enseñanza-aprendizaje de forma individual y con sus pares.

Implementar en los centros herramientas participativas con el propósito de facilitar la continua integración docente, las innovaciones en los procesos pedagógicos llevados a cabo en el centro, para eso el Ministerio debe establecer espacios de tiempo para que los docentes puedan reflexionar, socializar experiencias pedagógicas con miras a fomentar nuevas y mejores prácticas docentes en el centro.

1.6 La Gestión Educativa, aspecto clave para una Educación Efectiva de calidad.

La excelente gestión educativa es considerada como elemento clave para ofertar una eficiencia escolar, según Flores, R. (2012). La misma unida a la implementación de políticas educativas propiciadas por el propio Ministerio Educativo debe rendir los frutos consensuados y deseados por todos los sectores de la vida económica, social, educativa y política que hacen opinión pública en el país.

Los centros educativos constituyen la parte operativa de la gestión educativa, el lugar donde se ejecutan o llevan a cabo las políticas que planifica, promueve, proclama e informa el Ministerio Educativo, por lo cual, los mismos se constituyen en fuente de verificación obligada para cualquier investigación que desee obtener unas conclusiones de cualquier temática a estudiar. En tal sentido se hace necesario acudir a dicha fuente para evidenciar los indicadores de eficacia y calidad propuestos en las reformas y esbozados por las gestiones gubernamentales dominicanas ejecutadas desde el Ministerio de Educación.

La gestión de los centros educativos de sistema escolar tiene una gran importancia para la sociedad, porque es mediante su accionar que se ponen en ejecución los mandatos operativos de las políticas socioeducativas de los gobiernos y su ministerio educativo. En ellos se administra el currículo que se implementa en el sistema, se ejecutan los programas y planes del Ministerio, se socializan y propician los modelos administrativos, se dan los tipos de relaciones que se desean en la sociedad, porque esta es la instancia educativa descentralizada donde se da el hecho educativo, dónde se puede verificar la eficacia lograda en la implementación curricular y de los procesos pedagógico desarrollados en la gestión.

El cuidado de la gestión en cualquier estamento del sistema educativo, es algo de vital importancia en la implementación del currículo, cualquier programa, proyecto. Por ello se considera relevante a la hora de contemplar su eficacia en la ejecución, porque la sociedad, el pueblo, las comunidades, recibirán su influencia y de acuerdo a las mismas se beneficiarán o se perjudicarán de su accionar. De ahí la gran responsabilidad de cuidarla. En ese sentido Lepeley (2001) señala que la característica de la nueva organización impone nuevas demandas y que generan grandes desafíos a los sistemas educacionales, donde históricamente ha prevalecido el énfasis en los procesos y la cantidad por encima de la calidad de la educación y la importancia de la persona.

El modelo de gestión de la calidad en cuestión es por sí mismo un indicador que quiere verificar la efectividad en cuanto a calidad de las inversiones hechas en el campo educativo, inversiones en capital humano y capital económico. En tal sentido realizar una investigación con la cobertura planteada en el presente proyecto dará un marco de referencia y posicionamiento ante la implementación del nuevo modelo de gestión.

La investigación planteada en el presente proyecto incidirá de manera determinante en la en la decisiones ministeriales para implementar la calidad educativa del pueblo porque la presente constituye la primera investigación en este ramo, en el país no ha habido una investigación en este ámbito que se adentre sobre aspectos de relevancia de la gestión de la calidad educativa en los equipos directivos de centros educativos.

1.7 Contexto Socioeducativo en que se realiza la Presente investigación.

El contexto socioeducativo en el que se realizará la presente investigación presenta las siguientes características. El Sistema Educativo dominicano en las últimas décadas ha iniciado un gran despertar, con relación a las décadas anteriores, las cuales estuvieron marcadas por un gran estancamiento. Los diferentes sectores de la vida social hoy hablan de la educación, hacen sus planteamientos y exigen el cumplimiento de las leyes en torno a lo que el país demanda en este sector.

En las gestiones recientes del Ministerio Educativo se han hecho esfuerzos por dinamizar la educación, muestra de ello son los planes decenales impulsados en las últimas décadas y en la actual coyuntura. Desde los inicios de las reformas educativas el Estado ha iniciado un proceso de implementación de cambio que pueda enrumbar al país hacia el desarrollo.

En la cobertura escolar el país ha avanzado en 91% lo que coloca al país entre las naciones latinoamericanas con la mayor cobertura escolar para la población de 6 y 18 años de edad. En ese mismo orden el país ocupa el 98% en el rango 8 – 13 años y ocupa el segundo lugar en América Latina entre la población de 14 y 18 años PDE (2007 – 2017).

Aunque se da este avance también existen grandes males generados por esta cobertura como lo es la superpoblación en aulas de clase, lo que hace que no se pueda atender con la calidad que demanda al estudiantado y se pueda disponer del personal requerido con la formación y preparación suficiente para responder a las políticas educativas que demanda el país para el logro de las metas de desarrollo demandada por los objetivos del milenio para erradicar la pobreza.

La ejecución del gasto educativo sigue siendo inferior a lo que expresa el presupuesto educativo de la nación, pese a que está consignado en dicho presupuesto el 4% del PIB en la República Dominicana.

La carga horaria del currículo oficial es de 1080 horas para el nivel inicial y básico, 1,250 horas para la educación media general, y 1,400 horas para la modalidad técnico profesional, según lo expresa el calendario escolar. Pero se puede constatar en la práctica que el promedio de horas trabajadas es inferior a las 500. Esto se da por diversas razones, entre las cuales es la deficiente cobertura en la infraestructura, esto hace que no haya suficientes aulas y la superpoblación de las existentes.

Todo esto está acompañado de una falta de motivación en el aula por los bajos salarios que perciben los gestores que ven el cúmulo de trabajo que deben realizar y no lo hacen porque no hay seguimiento, esto mismo el equipo hace con sus maestros convirtiéndose la educación una de las actividades sociales con menos control. A esto se añade la falta de evaluación periódica de este servicio.

La presente gestión ha querido poner control a esta situación, ha ido implementando planes que den prioridad a la gestión en el centro, por ello ha lanzado el proyecto de mejora gestión de calidad a implementarse en todos los centros de educación pública del país, el cual será un referente válido para el presente estudio.

El Estado quiere que la educación sea de calidad y que la misma sea eficaz, por lo que todo su empeño en este momento está siendo dirigido a la construcción y equipamiento de planteles escolares para implementar la tanda extendida, que los docentes sólo tengan y atiendan un grupo que no exceda en número de treinta alumnos y lo segundo dedicarse de lleno a la formación y preparación docente, tanto en la formación inicial, como la formación continua.

En los dos tipos de formación a nivel nacional esta validación va a permitir conocer lo que piensan los docentes en cuanto a la temática de la colegialidad y esto servirá de aporte y base para elaborar un plan a nivel general de su potenciación e impulso que permita a los docentes constituirse en equipo en cada centro para lograr los objetivos institucionales, para apoyarse mutuamente, para avanzar en el logro de los aprendizajes del alumnado del Nivel Primario en los centros y así contribuir a avanzar en lograr la calidad educativa que se tiene como principio y meta de la Educación Dominicana.

Capítulo 2. El Modelo de Cohesión Social

2.1 Historia del Modelo de Cohesión Social.

Los objetivos del milenio pusieron la mirada en los países pobres sobre todo en los menos desarrollados del planeta proponiendo alcanzar metas sociales hacia 2015, que le ayudasen a avanzar en educación, salud, igualdad de oportunidades para todos/as sobre la población o los segmentos menos favorecidos, la sostenibilidad del medio ambiente, el empleo, entre otros.

En el área educativa en los países latinoamericanos, según el Informe del PNUD de Desarrollo Humano del 2013, ha habido un avance en los países, en cuanto a cobertura para el acceso a la educación, la inversión del gasto, aunque se acentúan los niveles de inseguridad, etc.

Para la República Dominicana el avance educativo se evidencia en el acceso o en la universalización del nivel Inicial para los niños de 5 años entrar a la escuela y en cuanto a la permanencia en la misma sobre todo en la Educación Básica. No sucediendo así en la Educación Media, donde la deserción es mayor debido a factores sociales, culturales...

La educación aunque ha experimentado unos logros por un lado no exhibe logros significativos en cuanto a la eficacia, a la calidad, a lo que promueven los centros educativos a lo interno, en su currículo.

Cada año los resultados de las Pruebas Nacionales, dadas al final de cada nivel nos colocan en lugares a nivel nacional e internacional muy lejano de obtener la calidad esperada. Los resultados de las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, en lo sucesivo), con el segundo estudio comparativo de la región, no pueden ser peores, estando en estos momentos a la espera de los resultados del tercer estudio realizado.

En ese sentido nuestro sistema escolar no está dando respuestas para el logro de oportunidades y metas sociales que ayuden al logro de estos objetivos que ya se cumple el período final de la meta, pero los tenemos muy retrasados en los logros, sobre todo en lo socioeducativo.

Esto nos hace pensar que lo expresado también a nivel de legislación educativa, tampoco se está logrando con instancias formadas para el cuidado de la calidad, implementándose dentro de los niveles, proyectos, planes y programas, obteniendo financiamientos para los proyectos que coadyuven a la calidad educativa desde el desarrollo humano, como son CONAVISIDA, Prevención de embarazos en adolescentes, vacunación, alimentación escolar, entre otros.

Por esta reflexión es que inscribo la calidad, la eficacia educativa de nuestros centros desde el concepto de Cohesión Social, adoptado y llevado a cabo por el Consejo de Europa, guía para el desarrollo de políticas públicas y el cual ha concebido el concepto de calidad de una forma más integradora y sistémica, mirando la calidad como un derecho para toda la sociedad.

Jornet, J. (2012) plantea que es necesario identificar los factores que actúan como obstáculos para el desarrollo personal y social, si se quiere promover una mejora. Porque en la actualidad se convive con unos contrastes sociales que se mueven en los extremos de grandes logros conviviendo con grandes desigualdades sociales; esto lo llama selva, mientras se actúa en marcos competitivos malsanos, donde un pequeño grupo ejerce con eficacia el poder sobre mayorías desfavorecidas.

Expresa que se ha mal llamado la sociedad del Conocimiento por el predominio del avance tecnológico pero que no llega ni beneficia a la mayoría; lo mismo con la sociedad de la Información, la misma no beneficia ni llega a todos, sólo se queda en los países más avanzados del mundo, mientras los menos favorecidos no logran obtener nada.

En su planteamiento, Jornet, J. (2012) dice sobre el uso extensivo, positivo, de medios y recursos tecnológicos, económicos y sociales, para promover la transformación social y lograr cotas deseables de bienestar, justicia y equidad.

Asevera que nos sigue faltando cohesión social, reconocimiento del otro como alguien que, por el simple hecho de haber nacido, tiene los mismos derechos que cualquiera.

Los avances proclamados y difundidos para vender una falsa imagen de progreso, también reconoce la existencia de signos que dan esperanza y son precisamente esa “masa crítica” que se siente preocupada y comprometida con “el otro”, basado en el reconocimiento y amor al ser humano, le da importancia y esto en diversas áreas están posibilitando abrir caminos de esperanza y mejora social.

Este compromiso social voluntario está creciendo, reuniendo a personas que desde diferentes posiciones y motivaciones, las cuales colaboran con la expectativa de mejorar las condiciones de vida de los más desfavorecidos de la sociedad.

Hoy día, expresa Jornet, se necesitan voces, y yo agrego, plumas, publicaciones, que se sumen al reclamo de los derechos, la eliminación de la pobreza y exclusión social, porque se necesita un mundo mejor, para todos/as y no para un grupo o minoría.

2.2 Objetivos del Modelo de Cohesión Social.

El objetivo principal del Modelo de Cohesión Social es una propuesta desde la Unión Europea que sirviera de marco guía, de las políticas sociales, que ayude a desarrollar de forma más armónica y homogénea en derechos y oportunidades y grado de bienestar para que toda la población tenga acceso equitativo a recursos y derechos y las mantenga a lo largo de su vida.

Aunque tuvo su origen en la comunidad europea, ha sido acogido en Iberoamérica y el Caribe, sobre todo por la CEPAL, siendo canal de cooperación entre UE e Iberoamérica, unificando a muchos países en la idea del desarrollo social que garantice el bienestar para todos/as.

Aunque el sector educativo no fue parte de la formulación inicial de esta propuesta de (CS), es sabido que dentro de los objetivos del mismo está la promoción social, la equidad de género, etnias, multi-culturas, la igualdad de oportunidades para todos/as, los educadores son los que tienen grandes posibilidades de asumirlos, por el carácter social que tiene la educación para los pueblos.

2.3 Dimensión Educativa del Modelo de Cohesión Social.

Esta dimensión educativa del Modelo de Cohesión Social fue desarrollada por Jesús M. Jornet Meliá (2012), de la Universidad de Valencia.

En el Cuadro 1 se presenta un modelo educativo orientado hacia la promoción de la Cohesión Social desde la evaluación docente. Para ello, se recoge una síntesis de las posibles dimensiones a tener en cuenta en la evaluación de la docencia, indicando posibles informantes, ya que, como es obvio, la tarea educativa no engloba todas las posibilidades de alcanzar la cohesión social en toda la sociedad (si no que habría que tener en cuenta más disciplinas).

Dichas dimensiones se entiende que pueden establecerse como elementos de relación vertical entre los planos de análisis mencionados (aula, escuela, sistema). Por todo ello, el modelo de evaluación debe establecerse en diferentes niveles de análisis, reconociendo los roles diferenciales que las diversas variables e indicadores pueden jugar en el modelo global de evaluación Jornet, (2012a).

Para Jornet un objetivo de la dimensión educativa del modelo de Cohesión Social es desarrollar una gestión interna de las instituciones orientadas hacia la convivencia y la colaboración. Según López M, (2009), las instituciones educativas constituyen verdaderos laboratorios en los que se ensaya la convivencia y se aprende a llevarla cabo.

Dimensiones de definición de la CS	Constructos o dimensiones implicados
Bienestar social (para todos)	Clima social y de aprendizaje en el aula
	Gestión social del aula
	Gestión de conflictos en el aula
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular):
	✓ Competencia en comunicación lingüística.
	✓ Competencia matemática.
	✓ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades)	✓ Tratamiento de la información y competencia digital.
	✓ Competencia social y ciudadana.
	✓ Competencia cultural y artística.
	✓ Competencia para aprender a aprender.
Integración de la diversidad (personal y social)	✓ Autonomía e iniciativa personal.
	Competencia y desarrollo emocional
	Valor social de la educación
	Resiliencia
Participación (social)	Metodología didáctica (participativa, equipos, el estudiante como protagonista de su aprendizaje...)
	Metodología de evaluación (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos)
	Colegialidad docente
	Respeto, dignidad y reconocimiento
	Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Participación (social)	Colaboración Familia-Profesorado-Escuela
	Estilos educativos familiares
	Estilos educativos docentes
	Sentido de pertenencia discente
	Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad)

Figura 4 Modelo Cohesión Social. Fuente: Jornet (2012a, p. 358).

El concepto de CS como base para el proceso de integración, y el logro de la sociedad del bienestar como objetivo de la UE. El Consejo de Europa define la Cohesión Social de una sociedad moderna como la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable (Consejo de Europa, 2005; p: 23), citado por Jornet, (2012).

Para Perales, Ortega y Jornet, (2012), el camino hacia una sociedad caracterizada por la cohesión social tiene su punto de partida en las condiciones personales, familiares y sociales (que deberían ser atendidas desde políticas sociales, creando condiciones reales, objetivas, para que se dé la igualdad de oportunidades), y asume como uno de sus instrumentos más poderosos la Educación –condiciones educativas de calidad que permitan acceder a todos los ciudadanos a niveles de competencia adecuados, entre los que se destaca su formación para acceder a la educación a lo largo de toda la vida.

El modelo pretende desde la educación la interiorización de los valores y actitudes que se produce mediante su ejercicio real. En este sentido, las universidades constituyen

el universo cercano en el que todos los miembros de la comunidad aprenden a convivir bajo la idea de justicia social. Implica que seamos capaces de desarrollar comportamientos en gestores, administradores, profesorado y alumnado que se alejen de la arbitrariedad, y que persigan la identificación de normas compartidas que faciliten la vivencia del reconocimiento del otro.

2.4 Incidencia del Modelo de Cohesión social en la sociedad.

En cuanto a la incidencia del Modelo de Cohesión Social desde la educación, Jornet, (2012) señala que es en las evaluaciones de instituciones educativas y/o escuelas, o evaluaciones de la docencia del profesorado donde debe realizarse. Estimamos que es ahí donde hace falta un mayor esfuerzo de reflexión y concreción.

La actuación sobre la Educación como elemento de transformación social debe incidir en diversos planos, desde los más macro-analíticos hasta los micro-analíticos. Pero debemos ser conscientes de que las actuaciones que se hagan deben incluir estrategias claras que permitan que los cambios se produzcan desde las aulas, si no es así, su poder de cambio estará muy limitado, por no decir que será nulo.

Para esto desarrolló los planos de análisis desde las políticas sociales a las políticas educativas como instrumento de transformación Social. El modelo sistémico de Evaluación de Sistemas, evaluación y acreditación de Instituciones y evaluación de la docencia que imparte el/la profesor/a en el aula. Así atiende a los tres planos posibles de análisis. También otorga un espacio especial al contexto, como factores que pueden facilitar o dificultar la acción educativa sobre las personas y sobre los colectivos sociales.

Desde la educación se puede hacer mucho para promover el modelo de Cohesión Social (CS); en ese orden, Jornet, (2012) plantea que tradicionalmente, las instituciones educativas se organizan como agentes para dar respuesta social a las necesidades y expectativas de educación de una sociedad.

Sin embargo, también es cierto que estas instituciones son vistas normalmente por la mayoría de las sociedades como las organizaciones que prestan el servicio de educar, igual pasa en otras áreas. Términos como el de Comunidad Escolar que está presente en todos los idearios de los centros educativos de los llamados países avanzados, raramente se identifican en toda su extensión en la realidad, en la vida cotidiana escolar. Escuela, Familia y Sociedad, deberían actuar en complicidad y este aspecto en pocas ocasiones se consigue.

Dice que incluso en centros de disciplina positiva, la convivencia se observa, en múltiples ocasiones, que hay claras disonancias entre el profesorado, aunque formalmente

mantengan adecuadas relaciones interpersonales y trabajen con modos de acción en los que se atienda la coordinación académica de forma sistemática.

Afirma que en muchos casos, el grado de cohesión real es superficial y no profundo, y ello se manifiesta en diferencias importantes en cuanto a los modos en que se enseña, se evalúa a los estudiantes, el modo en que se aborda la resolución de conflictos internos del aula o incluso con familias, diferencias en cuanto a tolerancia y/o aceptación de la diversidad de cualquier índole, por ejemplo.

En todos estos casos, el alumnado percibe, vive y siente los modos en que se trabaja -o no se trabaja- por el bienestar de todos (el profesorado y, de forma común, entre el alumnado, o cómo se expresa la justicia y la equidad), incidiendo de forma clara en el grado en que finalmente se da una CS, a nivel de aula, centro y comunidad.

El problema, sigue diciendo, es que la Educación es cosa de todos, y la hacemos – o deshacemos- entre todos. Se estructura en planos de acción de carácter sistémico, en el que las interrelaciones entre los diversos subsistemas pueden ser muy poderosas, y en gran medida difusas, por lo que es complejo organizar y arbitrar respuestas de intervención educativa eficaces que tengan carácter multidimensional y mantengan coherencia en –y entre- todos los planos.

Las sociedades democráticas, por suerte, viven en libertad y no pueden modificarse como si de un trabajo de laboratorio se tratara. Por eso intentará conectar todos los planos de intervención educativa del modelo, de forma que se logre un nivel razonable de coherencia entre ellos. Es obvio que la mayor probabilidad de éxito en la intervención educativa se podrá estructurar a nivel de aula (más que a nivel de sistema), pero incluso en el plano del salón de clases la influencia situacional y contextual del conjunto del centro escolar, de la familia y de la sociedad es evidente.

2.5 Constructos implicados en el Modelo de Cohesión Social.

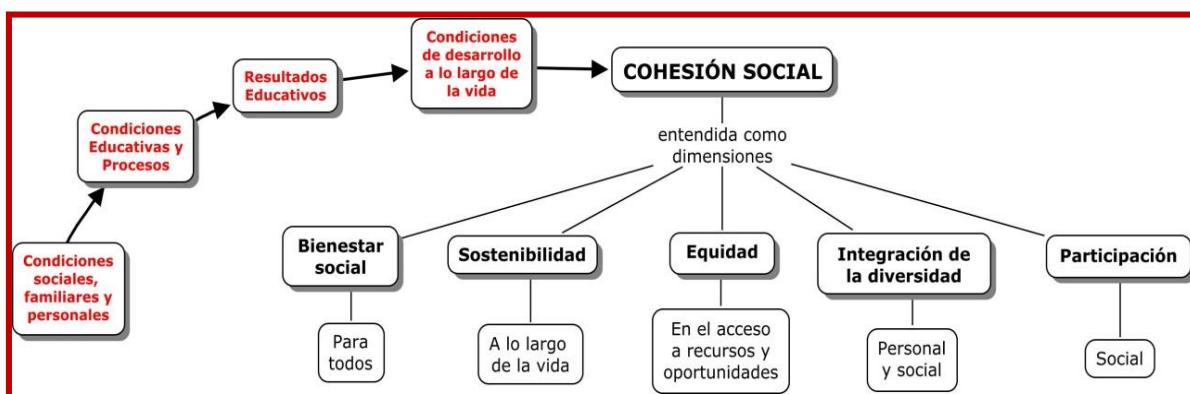


Figura 5. Constructos Modelo de CS. Fuente: Jornet (2012)

Para Jornet, (2012), la Educación probablemente es el mejor instrumento de las políticas sociales para orientar la transformación y la mejora de las personas, los colectivos y las sociedades. Sin embargo, en muchas ocasiones observamos que la educación escolar por sí sola no puede ser elemento de transformación, al estar presentes en las sociedades factores que actúan con enorme fuerza.

Se observa tanto en sociedades poco desarrolladas como en las avanzadas. ¿Podría la Educación, por si sola, levantar la situación de un país como la que vive actualmente Somalia? ¿Por qué en una sociedad como la española, donde se han conseguido grandes niveles de desarrollo y bienestar en últimos 30 años, se observan niveles educativos menos favorables que en otros países con menos ventajas socioeconómicas? ¿Por qué en países de alto nivel de desarrollo y bienestar se comienzan a observar tendencias de disminución de los niveles educativos? La verdad es que el problema es esencialmente complejo y multidimensional.

Coincidiendo con sus planteamientos en la educación dominicana se ha adolecido de todo, por lo tanto las oportunidades de avances para los estudiantes estaban muy limitadas. Desde hace un tiempo las políticas educativas empezaron a cambiar para mejor, ofreciendo mayores recursos pedagógicos, de motivación y satisfacción para los docentes, mejores infraestructuras, capacitaciones docente, pero esto no se ha traducido en mejoras de la calidad educativa en los estudiantes.

Creemos que desde las aulas, la gestión, la forma de enseñar, debe producirse un cambio, para que todo el esfuerzo que se está realizando y el que se continuará propiciando redunde en beneficio del alumnado; por ello me inscribo en esta dimensión de colegialidad docente, porque creo que el esfuerzo comunitario de los verdaderos gestores de aula, su trabajo coordinado, apoyado y motivado, entendiéndose como comunidad escolar resultaría beneficioso para el sistema educativo, porque le aportaría la calidad deseada en todos los órdenes de actores que la integran.

La dimensión educativa del Modelo de Cohesión Social presenta unos constructos que es conveniente tener en cuenta para entender los aspectos que abarca. Como puede verse en la Figura 5, los constructos implicados en este Modelo son:

- Bienestar Social para todos.
- Sostenibilidad a lo largo de la vida
- Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades).
- Integración de la diversidad (personal y social)
- Participación social

Estos Constructos del modelo de Cohesión Social, expresados en dimensiones para la educación, Jornet, (2012) los explica de la siguiente manera.

Expresa que a la par de ofertar unos apoyos en infraestructuras, materiales, medios externos, hay que crear las condiciones sociales internas para que los resultados sean los esperados.

Muchas veces se crean niveles de bienestar social muy elevados que llegan a satisfacer y dar confianza tales que los estudiantes no ven necesaria la educación como elemento de promoción social, por ello se observan niveles de rendimientos inferiores a los que les correspondería dar.

Señala que los resultados educativos serían máximos cuando se hubiesen creado las condiciones de bienestar social suficiente, para que la educación sea un posible factor de transformación social y no se haya perdido la visión de su valor para la promoción y el desarrollo social.

Este tipo de observaciones, que puede extraerse de los grandes estudios e investigaciones educativas, también lo vive cotidianamente y con frecuencia el profesorado a nivel de aula en sus relaciones con el alumnado y sus familias. Por ello, hoy, en muchos casos, en España se reclama la cultura del esfuerzo, disciplina, el compromiso con la educación, reconocimiento de la autoridad del docente, etc.

2.6 Complicidades necesarias en el modelo de Cohesión Social.

Con todo, ese tipo de aspectos que se invocan (esfuerzo, disciplina, compromiso...) no se improvisan, y no pueden tampoco ser desarrollados únicamente desde la Escuela. Los Modelos Sociales de referencia que se difunden gracias a estar en la Sociedad de la Información (que no del Conocimiento) no apoyan este tipo de cultura social. Desde la forma de hacer política hasta el acceso al éxito social y económico, en los países desarrollados nos encontramos con factores de educación informal extremadamente fuertes.

No los puede contrarrestar la Escuela por sí sola, ni el profesorado de forma aislada. Para que la Educación funcione se necesitan complicidades.

Jornet (2012) señala dos tipos de complicidades las cuales son determinantes para que esta mirada se desarrolle ampliamente; las mismas son internas y externas, vamos a exponerlas, pero de antemano decimos que la Colegialidad Docente está relacionada o vinculada con los dos tipos de complicidades, tanto interna que se da al interior de la comunidad educativa, como en la externa al centro educativo.

Complicidades internas en las instituciones educativas, para que todo el profesorado actúe de forma colegiada, siendo modelos de referencia homogéneos respecto a principios básicos de orden democrático y de actuación social. Las vivencias del alumnado en las Escuelas deben estar acordes con lo que se les pretende aportar como personas. Si hablamos de equidad, de justicia, de aceptación y respeto por la diversidad, de la tolerancia, o del esfuerzo y el respeto, etc. deben vivirlos, sentirlos.

Las emociones que hayan acompañado y generado sus vivencias actuarán como elementos de refuerzo para interiorizar, mantener y promover esta cultura. Por ello, no se trata sólo de que el profesorado se coordine en lo formal, en lo superficial; sino de compartir la vivencia educativa de la institución escolar de forma que el alumnado encuentre un modelo de referencia homogéneo y sólido, es decir, cohesionado.

Complicidades externas a la Institución Educativa. Básicamente en sus relaciones con las familias del alumnado, y con el contexto social en el que se inserta la institución. Buena parte del éxito escolar está relacionado con la imagen social que se tiene del profesorado (respeto, reconocimiento de la autoridad del profesorado) y de lo que le exige a sus alumnos (esfuerzo, disciplina, compromiso, y éstos están dispuestos a realizar y lograr (expectativas y acciones). Esta imagen social depende obviamente de todos, también del profesorado. Pero no hay que olvidar que la complicidad de las familias con el profesorado es la clave. Es necesario que se den actuaciones coherentes y mutuamente apoyadas entre los actores principales de la educación. El profesorado no debe ser identificado como un agente social servilista (como en ocasiones, por desgracia se ha malentendido en sociedades que se dicen democráticas), sino que “presta un servicio de gran valor social”.

Ambas consideraciones son radicalmente diferentes. Apoyar al profesorado como Modelo de Referencia es apoyar que su actuación pueda ser más eficaz. En este sentido, no sólo se trata de que las familias participen en la educación, sino que se establezca esta corriente de complicidad que mencionamos anteriormente. Del mismo modo, y junto –o frente- a las familias y a la escuela, los Modelos Públicos de referencia deben ser un apoyo con su comportamiento en la creación de las condiciones para que esos principios, actitudes, valores, etc...que se pretenden desarrollar en el alumnado puedan llegar a consolidarse. El valor social de la educación, en definitiva, es determinante. Este tipo de aspectos, obviamente señala también hacia la cohesión como objetivo: Cohesión Familia-Escuela, y Cohesión Social.

2.7 El Nivel Primario en el Sistema Educativo Dominicano, función del equipo docente para lograr sus objetivos.

El Nivel Primario del Sistema Educativo de la República Dominicana, nació en la Ley General de Educación como Nivel Básico, el cual abarcaba desde el primer grado hasta el octavo grado. Funcionaba con dos ciclos, los grados de primero a cuarto conformaban el primer ciclo y los grados de quinto hasta el octavo conformaban el segundo ciclo.

En la actualidad este nivel ha sido modificado y ya no se sigue llamando Básico, sino que ahora se llama Nivel Primario, así era su nombre antes de llamarlo Básico. Recuperó su nombre original. En esta etapa el Nivel Primario abarca desde el primer grado hasta el sexto grado y se divide en dos ciclos. El primer ciclo lo conforman los grados de primero a tercero y el segundo ciclo lo conforman los grados de cuarto a sexto grado.

Su finalidad esencial es propiciar el desarrollo de las potencialidades y capacidades humanas, mediante la participación en el desarrollo curricular, de acuerdo al plan establecido, para este nivel de formación. Se pretende que los alumnos aprendan a partir de su involucramiento en experiencias planificadas y sistematizadas, a utilizar el lenguaje en sus diversas manifestaciones, de manera que pueda expresarse y comunicarse, debe comprender su realidad natural y social y su actuación sobre ellas.

Comparte la formación de los ciudadanos, ciudadanos con la familia, con la comunidad, los medios de comunicación social y en todos los espacios donde interactúe.

El Estado es el garante en igualdad de acceso y oportunidades, de la entrada obligatoria de los niños, desde los seis años, hasta los catorce, y debe garantizar su permanencia hasta terminar el nivel. El Estado debe procurar que los aprendizajes de los niños se den para su promoción, eliminando los índices de repetición, deserción, sobreedad, para ello este nivel debe asumir los procesos pedagógicos pertinentes, para alcanzar los aprendizajes propios de este nivel.

La educación del Nivel primario en la República Dominicana pretende ser una educación de calidad, integral, crítica, transformadora, creativa, de experiencias significativas, favorecedora de la interacción y el aprendizaje cooperativo, la solidaridad, favorecedora del aprendizaje cooperativo, la ayuda mutua, favorecedora de la formación ciudadana en una democracia participativa.

Este nivel garantiza el dominio de la lengua materna, en todas sus expresiones: escrita, oral, simbólica, artística; apoyándose en las demás áreas del conocimiento:

formación Integral humana y Religiosa, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Matemática, Educación Artística,, Educación Física, Inglés y Francés.

Para estos dominios el nivel tendrá en cuenta sus dimensiones personal y social, y contribuirá al desarrollo físico, afectivo, emocional, intelectual y psicológico de los estudiantes. Les ayudará al uso racional del tiempo a fin de optimizarlo.

El Perfil del egresado de este nivel se expresa en las siguientes dimensiones:

- Personas que construyen permanentemente su identidad personal y social.
- Personas que construyen sus conocimientos y saberes.
- Personas con actitudes y destrezas para el trabajo.
- Personas democráticos.
- Personas capaces de expresarse de formas diferentes.

El Plan Decenal de Educación 2008-2018, que en su política No. 3 establece la necesidad de revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo. Esta política es coherente con el planteamiento de que la educación dominicana estará siempre abierta al cambio, al análisis crítico de sus resultados y a introducir innovaciones, tal como lo establece la Ley General de Educación 66'97.

La nueva gestión gubernamental además de dar el 4% del PIB a la educación ha desarrollado un plan masivo de construcciones de planteles escolares con la finalidad de implementar de manera gradual la jornada de clases extendida para los alumnos de los tres niveles del sistema: Inicial, Primario y Secundario. Esta política del Plan Decenal que se ejecuta, además está expresada en el Plan de la Estrategia Nacional de Desarrollo (Ley 01-12), y la firma del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana, 2014-2030. Con lo cual se pretende incidir de manera significativa en la calidad educativa.

Además se acaba de revisar el currículo del Nivel Primario, en sus dos ciclos y se ha organizado el currículo por competencias, con los siguientes componentes: competencias, contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, actividades, medios y recursos para el aprendizaje, y orientaciones para la evaluación. Uno de los cambios más importantes que el reciente Proceso de Revisión y Actualización introduce al currículo dominicano es la incorporación del enfoque de competencias.

La nueva estructura del diseño curricular del Nivel Primario consta de los siguientes componentes:

- La incorporación de las competencias, además de expresar las intenciones educativas, permite enfatizar la movilización del conocimiento, la funcionalidad

del aprendizaje para la integración de conocimientos de diversas fuentes en un contexto específico, dando así lugar a un aprendizaje significativo.

- Aprendizaje significativo. Aprender implica la construcción del conocimiento en función de referentes con sentido para la persona, a partir de lo cual transforma sus esquemas mentales, para dar respuestas a las diferentes situaciones que se le presentan. La significatividad de los aprendizajes es psicológica, sociocultural y lógica.

Con todo ello, las *Competencias Fundamentales del currículo dominicano* son:

1. Competencia Ética y Ciudadana
 2. Competencia Comunicativa
 3. Competencia de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico.
 4. Competencia de Resolución de Problemas
 5. Competencia Científica y Tecnológica
 6. Competencia Ambiental y de la Salud
 7. Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual
- Funcionalidad del aprendizaje. El aprendizaje significativo implica la construcción y movilización del conocimiento y su aplicación en un determinado contexto para responder a una situación, resolver un problema o producir nuevas realidades. Implica, además, según Ausubel, los procesos que el individuo pone en juego para aprender: lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, la naturaleza de esos aprendizajes, las condiciones requeridas para aprender, sus resultados, y su evaluación.

El educador o educadora cumplen un papel fundamental pues son responsables de planificar y diseñar situaciones de aprendizaje que propicien el desarrollo de competencias, así como también de dar acompañamiento y retroalimentación durante el proceso.

Se denomina situación de aprendizaje o didáctica a las circunstancias creadas sobre la base de la realidad, con el propósito de que el estudiantado construya y aplique determinados conocimientos o saberes. Al diseñar las situaciones de aprendizaje se debe tomar en cuenta que las Competencias Fundamentales se desarrollan de manera interactiva.

Para ello, el estudiantado debe estar motivado y participar activamente cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como grupal.

Sobre el contenido curricular.***- Conocimiento del contenido curricular.***

El docente conoce y comprende el diseño curricular y los métodos de investigación, las aplicaciones, las actitudes y los valores en las áreas del conocimiento que enseñan y crean situaciones de aprendizaje significativas para asegurar el desarrollo de las habilidades y competencias en el estudiantado.

- Desarrollo de habilidades y competencias.

El docente conoce y comprende cómo integrar las áreas curriculares y cómo utilizar las diferentes perspectivas para involucrar al o la estudiante en el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, y colaborativamente, solucionar problemas relacionados con temas locales, nacionales e internacionales.

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.***- Técnicas, instrumentos y tipos de evaluación***

El docente identifica, comprende y utiliza múltiples técnicas, instrumentos y tipos de evaluación para conocer y retroalimentar los resultados del aprendizaje de los y las estudiantes, así como para tomar decisiones sobre sus intervenciones pedagógicas y los niveles de progreso.

- Practican diferentes modalidades, técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo a la competencia a evaluar y sus indicadores de logro.
- Utilizan los resultados de la evaluación para reorientar su enseñanza y los aprendizajes de los niños y niñas.
- Promueven la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de acuerdo a las orientaciones del currículo.

- Planificación de la Enseñanza

El docente planifica la enseñanza para que cada estudiante logre desarrollar las competencias y propósitos de aprendizaje rigurosos apoyándose en las áreas curriculares, las destrezas interdisciplinarias y pedagógicas, así como también las necesidades de los o las estudiantes y el contexto de la comunidad.

- - Diseña situaciones que generan en los y las estudiantes cuestionamientos, preguntas, interrogantes y búsqueda de alternativas de solución a los problemas.
- - Utiliza la realidad del entorno natural y socio-cultural como primer recurso didáctico y elabora materiales educativos pertinentes.

- *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje*

El docente conoce, comprende, y utiliza una variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje para motivar al o a la estudiante a desarrollar competencias y habilidades en las áreas curriculares y sus conexiones, y aplicarlas en formas significativas.

- - Toma en cuenta los conocimientos previos del estudiantado y facilitan la articulación de éstos con los nuevos saberes.
- - Selecciona, recrean y aplican estrategias metodológicas pertinentes para el desarrollo de las competencias, de acuerdo al área académica y a los aprendizajes que esperan lograr en el estudiantado.
- - Promueve el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje y de desarrollo de competencias.

Compromiso Personal y Profesional, Comunicación y Lenguaje.

El docente conoce y comprende que el dominio de su lengua materna lo capacita para promover en el aula las competencias y habilidades del currículo que enseñan, a fortalecer los procesos de aprendizaje en su aula y centro educativo, y a lograr el óptimo desarrollo personal y académico de sus estudiantes y de sí mismo o de sí misma.

- Expresa adecuadamente sus ideas y sentimientos, aceptan las ideas de los demás y comprenden sus sentimientos.
- Usa apropiadamente el lenguaje en la descripción de los hechos, objetos, situaciones y fenómenos de su entorno.
- Domina el sistema y las normas del código en que se produce la comunicación.
- Expresa adecuadamente sus desacuerdos con las ideas de los niños, niñas y colegas, contrasta sus conocimientos con los de ellos y ellas, para construirlos y transformarlos.
- Adapta su expresión verbal a la situación, edad y necesidades de sus niños y niñas.
- Comunica eficazmente a los niños y niñas, a sus padres y madres y a sus colegas los problemas detectados en su ejercicio docente, así como las estrategias de solución y los resultados obtenidos.

Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas.

Los docentes se comprometen con experiencias continuas de desarrollo profesional y usan la evidencia para evaluar continuamente su práctica, particularmente los efectos de sus acciones y decisiones en otros (los estudiantes, los padres y las madres o los tutores y las tutoras, otros y otras profesionales y la comunidad), y adoptan prácticas para satisfacer las necesidades de cada estudiante.

- Reflexionan continuamente sobre su práctica y sus resultados docentes como medios de renovación, actualización e innovación permanentes.
- Están comprometidos con valores éticos y ciudadanos, tanto en la calle, en la escuela como en la comunidad.
- Son realistas en la visión de sí mismo y de sí misma, conocen sus talentos, aceptan sus limitaciones, y admiten sus errores.
- Asumen un compromiso con el cumplimiento del calendario y el horario escolar.
- Son sensibles y solidarios ante el dolor y las necesidades de sus estudiantes.
- Son rigurosos al evaluar la veracidad de las informaciones en las que se basan sus juicios.
- Promueven y se comprometen junto al estudiantado con el uso racional y
- Promueven y se comprometen junto al estudiantado con el uso racional y responsable de los recursos naturales: reducen, reúsan, reciclan materiales y recursos.

Liderazgo y colaboración.

Los docentes muestran actitudes de liderazgo apropiado y oportunidades para asumir responsabilidad por el aprendizaje del o de la estudiante; colaboran con los o las estudiantes, los padres, las madres o los tutores, las tutoras, colegas, autoridades y otro personal escolar además de integrantes de la comunidad, y de esta forma aseguran el crecimiento del o la estudiante y el avance en la profesión.

- - Acompañan con amor y dedicación el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.
- - Practican valores y procedimientos que conducen a la formación de sujetos democráticos, libres y en capacidad de dialogar permanentemente con la realidad, con el fin de colaborar en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.
- - Son responsables y confían en los demás al trabajar en equipo.
- - Manejan adecuadamente y a través del diálogo las situaciones de conflicto, escuchando las opiniones de los y las demás, valorándolas y tomando decisiones de acuerdo al bien común.
- - Fomentan la participación y propician oportunidades de desarrollo para los niños y las niñas basándose en principios de igualdad y equidad.
- - Valoran y respetan la diversidad de creencias religiosas de sus estudiantes.
- - Desarrollan en sí mismo y en sí misma, y en sus estudiantes valoración y respeto por su entorno natural.

- - Interactúan eficazmente con los padres y madres y otros agentes comunitarios, con el fin de motivarlos a participar y comprometerse con la escuela.

El estudiantado de hoy maneja mucha información y enfrenta múltiples situaciones en su quehacer diario. El o la docente deben acompañarle para que pueda conocer y utilizar diversas estrategias que le permitan transformar, construir y reelaborar los conocimientos para dar sentido al mundo que le rodea.

Para este aprendizaje por competencias y para los desafíos que tiene el nivel primario, se hace necesario que los docentes adquieran unas características que les ayude a realizar un trabajo de calidad y que los estudiantes al egresar del nivel y sus respectivos ciclos puedan exhibir los logros de haber adquirido ese perfil del egresado de Educación Primaria.

Capítulo 3. Colegialidad docente en la gestión educativa de centros

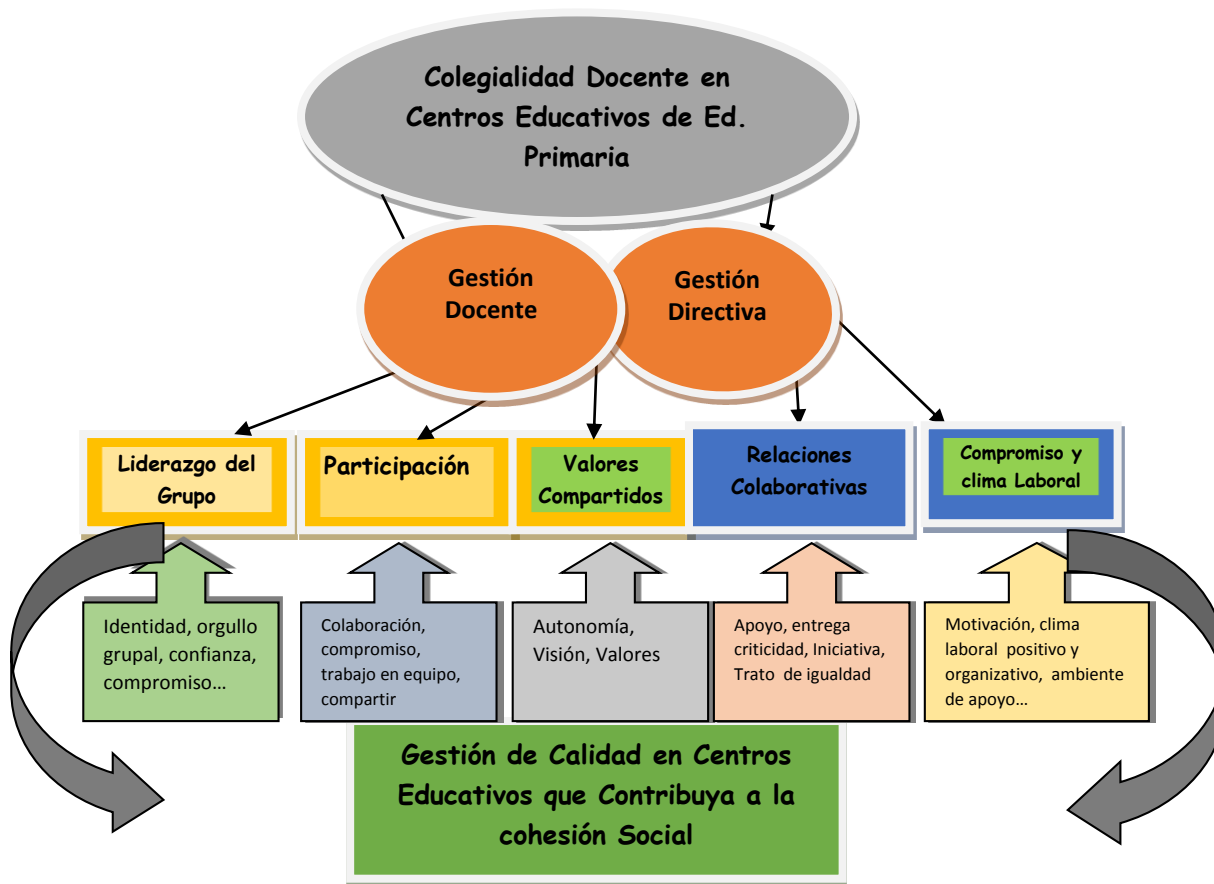


Figura 6 Modelo Colegialidad Docente en la Gestión. Fuente: elaboración propia.

3.1 Introducción.

El desarrollo de los pueblos del mundo es el objetivo central de las políticas de los organismos internacionales, llámese, ONU, UNESCO, PNUD, UNICEF, BM, BID... todos plantean que el mundo puede lograr su desarrollo si cumple eficazmente con sus metas, si se erradica la corrupción en los gobiernos y el dinero del pueblo se administra con pulcritud, dándole prioridad a los sistemas educativos que puedan educar bien a los ciudadanos y estos tengan la oportunidades de desarrollar sus talentos, poderse insertar a la sociedad contribuyendo al desarrollo sostenible de la sociedad.

Los sistemas educativos a través de la historia, han respondido a planteamientos de la organización del poder social. Su mirada de la economía, la política y la sociedad da paso a una corriente de pensamiento en los cuales se apoyan, una de esas corrientes de apoyo y de difusión del mismo es la educación.

Según Borrell, (1989), hay tres formas de acercamiento a la realidad educativa o tres paradigmas, los cuales se inspira en el positivismo lógico, que es la estructura de la

racionalidad científica, en la corriente de interpretación simbólica (hermenéutico-fenomenología) y en la perspectiva socio-crítica (política).

Sin ánimo de vincular el modelo de cohesión social en la dimensión educativa con ninguna de estos paradigmas, me inclino a ver sus planteamientos relacionados con la perspectiva socio-crítica en el sentido en que las sociedades ceden sus derechos naturales, personales para crear los derechos comunitarios, aunque lo hacen con una finalidad de salvaguardar la paz amenazada por la guerra de poderes, propugnado por la corriente sofisticada de la antigüedad.

La perspectiva crítica no sólo explica el control de las relaciones sociales, sino que busca crear condiciones mediante esas relaciones sociales para transformarlas en acciones organizadas, en lucha política compartidas, a través de las cuales las personas superan las injusticias que desvirtúa sus vidas, para ello estas luchas los lleva a la liberación.

En el modelo de cohesión social se pretende que las exclusiones sociales sean superadas, que las oportunidades sean para todos/as. Que esas desigualdades se luche desde la participación para alcanzar el bienestar social para todos. Por ello la dimensión educativa del mismo requiere que desde el ámbito educativo se propicien estrategias de participación que ayuden a superar las desigualdades existentes y que sean sostenibles a lo largo de la vida.

Todo este foco está basado en la participación social, porque es conveniente destacar como lo dice Kliksberg. (1999) que desde 1990 los organismos internacionales le han dado una gran prioridad al tema y al mismo tiempo estrategia de participación social para lograr el avance y desarrollo sostenible de las naciones.

Sigue afirmando Kliksberg (1999) que el Banco Mundial (BM), la Organización de Naciones Unidas (ONU), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Proyecto de las Naciones Unidas (PNUD), todos han vinculado sus apoyos económicos, sus préstamos, a las naciones en base a la participación de las organizaciones nacionales. En los informes anuales que ofrece el PNUD la participación se toma como un factor de evaluación prioritario. El Banco Interamericano en 1997 editó un libro de consulta de Participación. En su introducción el libro indica que «la participación no es simplemente una idea sino una nueva forma de cooperación para el desarrollo en la década del 90» (Kliksberg, 1999, p. 1). Se destaca el peso que se proyecta asignarle. «La participación en el desarrollo y su práctica reflejan una transformación en la manera de encarar el desarrollo a través de los programas y proyectos del Banco». La Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD) (1993) reconoce también que la “participación más

amplia de todas las personas es el principal factor para fortalecer la cooperación para el desarrollo”. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1993) destaca que: “La participación es un elemento esencial del desarrollo humano” y que la gente “desea avances permanentes hacia una participación total”.

Según Kliksberg (1999) en las sociedades latinoamericanas se está dando un crecimiento continuo de abajo hacia arriba de la presión por estructuras participativas, y una exigencia en aumento sobre el grado de genuinidad de las mismas. La población demanda participar, y entre otros aspectos una de las causas centrales de su interés y apoyo a los procesos de descentralización en curso, se halla en que entrevé que ellos pueden ampliar las posibilidades de participación si son adecuadamente ejecutados.

La participación para estos organismos internacionales tiene una legitimidad macroeconómica y gerencial, también es percibida como una alternativa con ventajas competitivas netas para producir resultados en relación a las vías tradicionalmente utilizadas en las políticas públicas y también como estrategia de gran potencialidad para obtener logros significativos y al mismo tiempo mejorar la equidad. Por eso la ven como una gran oportunidad.

3.2 Una mirada al concepto de Gestión Colegiada y colaborativa desde la participación.

En la actualidad la temática de la *Colegialidad Docente* y la colaboración está tomando mucha relevancia a nivel internacional, señalándolas como básicas para que se den los cambios que los sistemas de educación de calidad, la eficacia educativa han desatado en el mundo, por ello ocupan hoy debates educativos tanto los que la defienden como los que la descartan para implicarla en el cambio educativo que debe producirse en los sistemas educativos del mundo.

La educación de calidad es un modelo educativo centrado de los procesos en las organizaciones e instituciones, para que estos ayuden al ser humano a alcanzar el bienestar poniendo a este ser humano en la cima de la sociedad, por ello se basa en la cualificación del capital humano de la sociedad.

Por ello la calidad es vital en todos los procesos tanto pedagógicos como institucionales del centro, y quien lleva a cabo estos procesos son los docentes. Ellos son los responsables de que se logre la calidad esperada, por tal motivo, deben buscar las estrategias que les permitan ayudarse a lograr esta calidad.

La colegialidad y la colaboración en los centros educativos debe tener como base una gestión participativa, la cual asegure y garantice la actuación conjunta, responsable

de los actores del proceso y desde ahí pueda contribuir a impulsar los cambios sociales que permitan la igualdad de oportunidades en la sociedad, la justicia social, algo tan demandado por nuestros pueblos, sobre todo los que estamos envía de lograr ese desarrollo pleno al que aspiramos.

Entendemos que el concepto de colegialidad docente tiene que estar vinculado o basado en una gestión participativa en los centros educativos para que la misma pueda llenar su cometido y por medio de la misma puedan los actores construir los valores profesionales y éticos compartidos. La cohesión como grupo, el compromiso con la tarea, la toma de decisiones, las relaciones colaborativas y construir de manera participativa el clima laboral organizativo de los centros educativos.

Para ello debemos basarnos en una gestión entendida desde la participación, porque el conjunto de actores estaría basado en esos logros compartidos y desde ahí se estaría contribuyendo a lograr la colegialidad docente, la cual es un componente básico en la cohesión social.

Por ello, vamos a hacer un recorrido por las diferentes aportaciones que hacen autores de relevancia en el área educativa, organismos internacionales, investigaciones realizadas, los cuales avalan nuestros planteamientos que apoyan el concepto de colegialidad docente de nuestro instrumento, desde las dimensiones que abarca.

Veremos cómo la entienden los autores y cómo el concepto se vincula con otros conceptos que hacen referencia al sentido que invoca en su aplicación; como por ejemplo la misma participación, el trabajo en equipo, la idea de comunidad educativa, y todos los indicadores contemplados en el instrumento que validamos, porque todos ellos permiten al docente desde su espacio educativo, que es el centro o escuela contribuir al logro de una gestión de aula y de centro eficaz y eficiente, para así lograr la calidad educativa deseada.

3.2.1 Recorrido por diversos autores.

La calidad abarca a toda la organización, en nuestro caso a todo el centro educativo, en todos los procesos que administra y gestiona, uno de los principios en los cuales se basa la gestión de calidad es el de la colaboración y el trabajo en equipo.

Iniciamos nuestra reflexión vinculando el concepto de colegialidad docente con el concepto de participación, por ser ésta, la base para cualquier tipo de colaboración o trabajo en equipo. Para llegar a eso hay que empezar desde la participación en cualquiera de sus manifestaciones.

La colegialidad hace referencia a colaboración, a participación, ya sea para participar dando ideas, opinando, como participar decidiendo o ejecutando o aplicando decisiones. Pero todo el proceso participativo es conveniente vincularlo, y eso lo haremos, mirando cómo la entienden y definen diferentes autores del área.

Moreno (2006) dice en un artículo sobre este tema que advierte que estos términos se emplean junto con otros como: dirección centrada en la escuela, potenciación docente (*empower teacher*), toma de decisiones descentralizada, mentorización, entrenamiento en equipo (*coaching*), análisis inter pares y otros similares. También afirma que la colaboración y la colegialidad son vistas como una estrategia positiva, deseable e incluso imprescindible para conseguir mejores resultados en los centros educativos.

La colegialidad y la colaboración se oponen a la cultura del aislamiento que tienen muchos docentes en sus centros educativos, durante mucho tiempo la enseñanza ha sido considerada "una profesión solitaria", siempre en términos peyorativos. En ese orden se afirma que el aislamiento profesional de los profesores limita el acceso a las nuevas ideas y a las mejores soluciones, crea estrés interno que amarga y se acumula, no reconoce ni aprecia el éxito, y permite que exista y persista la incompetencia en detrimento de los alumnos, de los colegas y de los propios profesores. El aislamiento favorece, aunque no siempre produzca, el conservadurismo y la resistencia ante las innovaciones en la enseñanza, señala Moreno (2006).

Afirma Bullough, (1997) citado por Moreno (2006), que la clase es el santuario de los profesores. El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el aislamiento, y que padres, directores y otros profesores no quieren violar. Cuando se proponen que es necesario que los profesores colaboren y trabajen conjuntamente, muchas veces nos enfrentamos con la cruda realidad de los profesores que prefieren refugiarse en la soledad de sus clases, el mismo favorecido por la arquitectura escolar donde rara vez hay un salón para los profesores reunirse.

Los papeles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando de manera conservadora un currículo caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías (televisión, radio, internet) y los profesores no pueden hacer como si nada de eso tuviera que ver con ellos. Blumenfeld (1997), citado por Moreno (2006), señala que el papel del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos.

Moreno (2006), no duda en afirmar que la colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes. A menudo, se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el desarrollo del profesorado. Se afirma que la colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrásica, y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos.

Destaca investigaciones que han arrojado pruebas de que la confianza que se obtiene con la puesta en común y el apoyo colegiales promueve la disposición a experimentar y correr riesgos, y con ello el compromiso para un perfeccionamiento continuo de los docentes, como un aspecto más de sus obligaciones profesionales. En este sentido, considera que la colaboración y la colegialidad configuran unos puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado. Sin duda, los aspectos de la colaboración y la colegialidad que adoptan las formas de decisiones compartidas y de consultas al profesorado están entre los factores de proceso que aparecen correlacionados reiteradamente con unos resultados escolares positivos en los estudios de eficacia escolar.

Para que se dé la colaboración entre los docentes primero tiene que darse una gestión participativa en el centro educativo, propiciada por directivos con liderazgo transformacional, compartido, descentralizado, que permita y garantice a los docentes una participación genuina, auténtica, que pueda ser la base para llegar a la colaboración y a la colegialidad docente.

Por ello es importante destacar en los conceptos de participación expresados, el aporte que ésta le ofrece al ser humano, en la ayuda que le presta para su desarrollo personal; se destaca el concepto de participación en sentido humanista en perspectiva de desarrollo humano.

Isaacs (1995) entiende la participación como un medio que permite a la persona aportar lo que puede a los distintos sistemas sociales a que pertenece, a la vez recibiendo de ellos lo que necesita para su satisfacción y desarrollo personal.

Beltrán (2000) sostiene que la participación, desde la perspectiva democrática, implica ejercicio del poder, entendido éste como “capacidad para expresarse a sí mismo e interactuar con el resto en la construcción de algo común” (p. 29). En este planteamiento cobra fuerza la orientación de que las personas se expresan, ponen de relieve su voz en la organización. No silencian los problemas, los denuncian a la vez que hacen propuestas y enfrentan el conflicto que puede surgir de las mismas. Esto implica en la institución una

construcción compartida, pensar y poner en ejecución, propuestas y proyectos que estén al servicio de todos.

La participación para Carniceroy Gairín (2009) es una forma de compartir, colaborar, de cooperar y de asumir unas finalidades, unos propósitos individuales y colectivos deseables. Esta se hace indispensable en los centros educativos si la entendemos como estructura social pluralista y de un amplio enriquecimiento humano permitido a sus miembros.

La participación tiene un carácter procesual. Por ello se le presta atención al sentido y a la articulación de las acciones, así como la continuidad y la pertinencia de las mismas. Este carácter procesual exige procesos formativos sistemáticos. De acuerdo con lo expresado por Carniceroy Gairín (2009) el proceso participativo incluye varias etapas: etapa de información, donde los miembros de la organización se informan de las metas, de la visión de la misma, luego viene la etapa de las acciones, donde la comunicación tiene que ejercer la función motivadora para que las personas miembros opinen, realicen sus planteamientos, posturas, espacios para la reflexión y el análisis, para aportar en la solución de los conflictos que puedan surgir, reforzar ideas, todo ello para llegar a la etapa de la toma de decisiones.

Antúnez (1993) entiende la gestión como el conjunto de actuaciones de movilización de recursos orientadas hacia la consecución, de unos objetivos planteados a un plazo determinado. El hecho de movilizar recursos (personas, tiempo, dinero, espacios, materiales, etc.) implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar, controlar y evaluar los procesos y los resultados.

La gestión educativa para ser eficaz, sigue afirmando Antúnez (1993), necesita que los actores del proceso, además de tener una formación específica, se impliquen; es decir, tengan unos niveles de involucramiento, de participación en la misma. En el caso que nos ocupa de la función docente, es clave que se produzcan unos niveles de participación real que permita que la gestión del currículo, del clima laboral, de la actitud docente, de la unión y colaboración para el logro de los fines, se alcance por parte de los docentes, directivos y los alumnos.

En ese sentido Beyery Liston (2001) afirman que el compartir un fin común que exige y fomenta las formas de comunicación, la valoración de las relaciones sociales y los aspectos intelectuales de las relaciones que dan al trabajo un verdadero sentido, y la formación de comunidades de fines compartidos están relacionados con la dinámica de la democracia.

Kliksberg (1999) señala seis tesis según las cuales, la participación es esencial en las organizaciones; según sus aportes señala que: la participación da resultados. En ese orden expone que la participación para estos organismos internacionales tiene una legitimidad macroeconómica y gerencial, también la perciben como una alternativa con ventajas competitivas netas para producir resultados en relación a las vías tradicionalmente utilizadas en las políticas públicas y también como estrategia de gran potencialidad para obtener logros significativos y al mismo tiempo mejorar la equidad. Por eso la ven como una gran oportunidad.

El análisis científico de algunas de las organizaciones con mejores resultados actuales indica que los estilos gerenciales que han adoptado se hallan totalmente distantes del paradigma tradicional.

Mintzberg (1997) en la Universidad McGrail en Canadá, coinciden en identificar que el éxito se asocia con factores como capacidades para el análisis sistemático del contexto y sus tendencias, detección de los problemas estratégicos, comunicaciones activas, horizontalidad, participación, potenciación de las capacidades de la organización, construcción de redes de contactos, y otros semejantes. Se ha descrito la transición paradigmática en desarrollo como el “paso de la administración a la gerencia”.

El modelo deseado para el 2000 fue el de: organizaciones inteligentes, que aprenden, adaptativas, innovadoras. Buscando caminos para construir las, gerentes, expertos e investigadores llegaron permanentemente en los últimos años a la participación. Estudios pioneros como los de Tannenbaun (1974) ya arrojaban evidencias al respecto. Analizando empresas jerárquicas y participativas en diversos países se observó correlaciones significativas entre altos grados de participación y mayores niveles de satisfacción, mayor motivación laboral, e incluso menor frecuencia de síntomas de úlcera. Walton (1995) indica que desde los años 70 del s. XX diversas empresas emprendieron lo que llama “la estrategia del compromiso” tratando de lograr el involucramiento activo de su personal. Menciona entre ellas plantas de la General Foods, General Motors, Procter and Gamble, Cummings Engine.

Los beneficios para la productividad eran muy claros. En Japón surgieron los círculos de calidad, basados en la idea de capitalizar los aportes que en cada sector de la empresa podían hacer los operarios al mejoramiento de las tareas que allí se realizaban. Se realizaban en horas de trabajo, eran alentados fuertemente, tenían incentivos. Se estimó que aportaron cerca del 60% de las mejoras de productividad de la empresa japonesa durante un extenso período de tiempo. Constituían una forma básica de participación.

A fines de siglo la participación es convocada gerencialmente desde posiciones más sofisticadas. Así se plantea que un motor de la organización es la “visión compartida”. Peter Senge (1992) la considera un instrumento eje para la productividad. Crea una sensación de vínculo común, da coherencia a las actividades, inspira. Estudiando equipos con alto desempeño; Maslow (1965) ya había anticipado que uno de sus rasgos esenciales era la visión compartida.

Tiene ventajas comparativas. Expresa que poner en práctica modelos participativos genuinos, significa gerenciar con excelencia. La participación da resultados superiores a otros modelos organizacionales de corte tradicional. Así, por ejemplo, el Banco Mundial llevó a cabo 121 proyectos de dotación de agua en países de Asia, África y América Latina entre los años 1994-1995 apoyados por 18 agencias internacionales. La investigación aportó que comparativamente en análisis cuantitativos y cualitativos, los proyectos de alta participación comunitaria obtuvieron el mayor grado de efectividad. Contrario a lo ocurrido en los proyectos de baja participación, los cuales obtuvieron el 3% de efectividad, el de mediana participación obtuvo un 31% de efectividad y en los proyectos de alta participación obtuvieron un 81% de efectividad.

La participación de la comunidad cambió radicalmente los grados de logros en las metas de los proyectos, fue un factor fundamental de empoderamiento de la comunidad, influyó en los miembros en la adquisición de nuevas habilidades organizativas y de destrezas propias de la temática tratada y fortaleció la organización comunitaria.

La participación fue la causa del éxito del proyecto, lograron una meta de desarrollo común. Otra experiencia que apoya esta línea de interpretación para corroborar la importancia de la participación es que en América Latina se ha estado implementando el Presupuesto comunitario participativo realizado en diferentes ayuntamientos, cita a Brasil como un país donde se inició, y se pone de manifiesto que el mismo ha tenido un enorme impacto positivo en logros en los ciudadanos.

Es el núcleo de la gerencia a partir del año 2000. En cuanto a esta tesis, nos apoyamos en que desde finales del siglo XX y en este siglo XXI cambió el paradigma de la eficiencia en las organizaciones, aunque aún persisten ideas dominantes de la gerencia del siglo pasado y siguen ejerciendo influencias, pero la calidad demandada se asocia con un nuevo estilo de gerencia. Señala que los cambios se deben a las modificaciones profundas de la realidad, pues los contextos plantean nuevas demandas.

En la actualidad el contexto plantea demanda tecnológica, de información, cómo gerenciar el conocimiento, y esto debe hacerse rápido porque las variables geopolíticas

se afectan en cualquier momento, porque el presente se transforma velozmente convirtiéndose con rapidez en futuro.

Las organizaciones que han logrado desenvolverse con rapidez y responder a los desafíos actuales son aquellas en las cuales sus miembros tienen una alta participación, porque se requiere de una alta tasa de innovación permanente, lo que se resuelve con el trabajo en equipo y la participación.

Drucker, (1993) plantea que el líder del pasado era una persona que sabía cómo ordenar, el líder del presente y futuro es una persona que sabe preguntar, necesita imprescindiblemente de los otros.

Todo este recorrido nos lleva a ver la participación como paso previo, básico para que se dé la colaboración y colegialidad docente, porque el mundo cambió y la tarea que tiene un docente en la escuela es de una magnitud grande, lo cual le impide seguir aislado, tiene que apelar a la participación entre colegas para ponerse de acuerdo en aspectos vitales si se quiere como centro trabajar en pos de la calidad.

Por ello consideramos que es necesario que los docentes colaboren entre sí con confianza, honestidad, franqueza, audacia y compromiso con el perfeccionamiento constante. Es innegable el valor de la colaboración profesional entre los docentes en el ámbito de la escuela y fuera de ésta, destaca Moreno (2006).

3.2.2 La participación enfrenta fuertes resistencias e intereses.

Nos encontramos con una realidad muy distinta a como lo plantean algunos autores e investigadores, quienes afirman que en América Latina se viven procesos de participación, mayores que en otros continentes. Esto podrá ser cierto en algunos países y sociedades, pero a nivel de la participación en el sistema educativo, es muy arriesgado afirmarlo. Nótese que apenas se lleva dos décadas de implantarse la reforma educativa y por la falta de participación auténtica del profesorado el avance no ha sido mayor porque el cambio ha sido lento.

En este aspecto se señala que aunque hay una percepción de que la participación es un hecho en América Latina, no es del todo cierto, porque existen grupos de gran peso social que no se oponen abiertamente a ésta, pero ofrecen explicaciones para no implementarlas las cuales se constituyen en trabas para lograr el avance deseado.

Una de esas excusas que se expone es el eficientismo cortoplacista, que presenta la participación en término de costo/tiempo, vista de esa manera ésta genera costos y se lleva mucho tiempo para producir lo esperado, pero los estudios realizados por el Banco mundial en la región con la puesta en marcha de sus proyectos echan por tierra esta teoría.

Otra excusa es el reduccionismo economicista. Este mira el tema de la participación desde un análisis puramente económico, las relaciones que les importan son de costo/beneficio. No se fija en el aspecto subjetivo, no tangible que genera participar en una organización, como el aumento de la autoestima, la confianza en la fuerza de la comunidad, la motivación de la responsabilidad colectiva, la visión compartida, la solidaridad. Todo esto no le interesa, porque no tiene que ver con la visión económica.

Todo ello es de una importancia capital porque forma parte de la naturaleza misma del ser humano, que cuando se le niega hay opresión y las personas se resisten a aportar, pero cuando se da la participación dichos factores pueden ser un poderoso motor de productividad en la organización.

La tercera excusa es el predominio de la cultura organizacional formal. Según el autor existe un predominio del pensamiento organizativo desde una visión formalista donde el orden la jerarquía, el mando, los procesos regulados, y una perspectiva verticalista y autocrítica de la gestión se consideran claves para el logro de la eficacia, en esta visión el cumplimiento de la rutina está por encima de lo sustantivo.

Esta visión no tolera la participación, la cual se basa en la cooperación, la flexibilidad, la gerencia adaptativa, la visión clara y conjunta de los fines y la subordinación a ellos en el proceso de organización. Por ello se da un choque de visiones, porque existe un predominio de organizaciones verticales, las cuales intentan poner en marcha proyectos participativos, lo cual genera mucha resistencia interna que termina desmotivando la misma participación de los actores. Se requieren políticas y estrategias orgánicas activas para hacer avanzar la participación.

La participación se halla en la naturaleza misma del ser humano. Efectivamente, en la identidad básica del ser humano, se halla la necesidad de la participación. Un profundo conocedor del tema, Juan XXIII, resaltó en su encíclica "*Mater et Magistra*" que el designio divino ha creado a los seres humanos de tal modo que: "en la naturaleza de los hombres se halla involucrada la exigencia de que en el desenvolvimiento de su actividad productora, tengan posibilidad de empeñar la propia responsabilidad y perfeccionar el propio ser" (p. 175). El involucramiento es una exigencia interna de la naturaleza misma del ser humano.

De estas seis tesis planteadas por Kliksberg (1999) destacamos y citamos las anteriores para este estudio, por las ideas que aporta en lo referente a la participación.

Además de ver las resistencias que tiene la participación, si esta es previa a la colaboración y a la colegialidad docente, vemos que existen corrientes que se oponen a

la colegialidad, porque ve con recelo y sospechan acerca de la pertinencia el tema. Algunos sectores educativos destacan que se trata de una estrategia más amplia para atraer la atención de los docentes de un modo más eficaz para la reconstrucción económica.

Hargreaves, (1999) pone en tela de juicio el empleo de la colaboración y la colegialidad entre el profesorado —tal como la entiende la administración educativa central— y advierte de los riesgos que entraña el sumarse a un discurso que esconde tras de sí la manipulación del profesorado con fines económicos nacionales. Plantea la conveniencia de que docentes y directivos no se dejen llevar por el "canto de las sirenas", al tiempo que se les insta para que asuman una actitud moderada y crítica respecto a la colegialidad, pues el depositar expectativas demasiado elevadas puede conducir al desánimo y la frustración. De ahí la necesidad de promover una verdadera colegialidad y evitar una colegialidad artificial.

Se unen también a estas voces disidentes o críticas hacia la colaboración Ozga y Lawn (1988) cuando refieren que la naturaleza de la enseñanza está siendo alterada por distintas iniciativas políticas cuyo efecto ampliará el control del gobierno central sobre la fuerza de la enseñanza, lo que se traducirá en un énfasis en aumento de la competencia técnica; pérdida de los derechos negociadores de los profesores; aumento del control sobre el currículo y los exámenes; separación cada vez mayor entre los profesores y los directivos. Esto, según los autores, amenaza con cambiar de forma radical la naturaleza del trabajo docente.

Contreras (1999) se refiere al tema afirmando que la proletarización del profesorado apunta que el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que ha conducido a los enseñantes a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo, es decir a la pérdida de autonomía.

McTaggart (1989) hace referencia al concepto de "privacidad docente", como la causa que produce una especie de "trampa dentro de la cultura del individualismo". La línea argumental predominante es que a causa del aislamiento y el individualismo de los profesores, la colegialidad no puede prosperar.

Al parecer existe consenso en señalar la importancia de la colaboración y la colegialidad, sin embargo, hay autores que expresan sus desacuerdos y se plantean preguntas y unos porqués, y algunas preguntas: La colaboración y la colegialidad tal como se proponen (como una forma de desarrollo profesional) ¿tendrán la eficacia

suficiente para resolver los complejos problemas educativos?, o ¿se trata sólo de otro modo de sedimentar el control dentro del proceso de enseñanza? Apunta Moreno (2006).

Para algunos países el tema de la colaboración y la colegialidad docente puede resultar hasta cierto punto novedoso, en otros países se trata de un concepto viejo que vuelve a ser reavivado como prioritario en la agenda educativa. El reto de ir construyendo auténticas comunidades académicas donde la colaboración y la colegialidad docente sea una de sus fortalezas principales. Sin embargo no pensamos que la colegialidad impuesta sea la vía correcta, más bien al contrario: es un obstáculo para la mejora de la educación, toda vez que conforma una cultura de la simulación.

El concepto de colegialidad es complejo. No se trata tan sólo de que los profesores se consulten mutuamente. Si queremos comprender lo que significa la colegialidad debemos contemplar cómo las administraciones estatales deciden intervenir en la manipulación de los docentes. Hasta ahora, hemos hecho muy poco para ayudar al personal docente a reunirse, como miembros de una organización, a fin de analizar la enseñanza y su mejora con regularidad y seriedad Schmoker (2003).

El movimiento del cambio planificado en los setenta fracasó por desconocimiento de este último punto, pues creían que el cambio educativo estaría dirigido desde el exterior sin el conocimiento, el consentimiento o la participación activa de los profesores. Moreno (2006), asegura que los conceptos de colaboración y colegialidad empiezan a estar estrechamente ligados tanto con la naturaleza del trabajo de los profesores como con la cuestión de quién ejerce la influencia predominante al moderarla en determinados momentos históricos. Algunos estudios al respecto se han centrado en el proceso laboral de la enseñanza y el trabajo de los docentes como base de preguntas sobre por qué se está experimentando esta urgencia para que los profesores funcionen de forma colegiada.

Todo proceso de cambio, siempre va a encontrar opositores y detractores, pero esto no debe ser obstáculo para su implementación, porque son mayores los beneficios que reporta la colegialidad y el trabajo colaborativo que el individual, todo cambio pasa por la cultura de los que lo van a ejecutar. El reconocimiento de que los cambios estructurales no serán suficientes sin cambiar las ideas, las creencias y las actitudes de las personas que integran dichas instituciones, es una cuestión esencial.

Según Fullan (1993) el nuevo trabajo del profesor requerirá por lo menos siete componentes interrelacionados:

1. Los profesores del futuro han de poner más énfasis en su compromiso moral; lo harán más activo, más visible y más problemático.

2. El profesorado debe profundizar notoriamente su conocimiento de los métodos de enseñanza.
3. Se infiere de los dos primeros componentes que, día a día, los profesores deben conocer los vínculos entre el propósito moral en la escuela y cuestiones más amplias de política educativa y desarrollo social.
4. Además de tener un propósito y visiones personales, los profesores deben trabajar interactiva y conjuntamente, evitando las trampas de las formas inútiles de colegialidad, trabajando de forma productiva con los demás profesores, con los administradores, padres, empresas y organismos de la comunidad.
5. Los maestros trabajarán en nuevas estructuras.
6. Con el propósito de hacer (y ser) lo anterior, los profesores (individual y colectivamente) deben adquirir los hábitos y actitudes para la investigación y el aprendizaje continuos buscando siempre nuevas ideas dentro y fuera de sus entornos.
7. Sobre todo, los profesores deben sumergirse en los misterios y las ventajas y desventajas de la dinámica complejidad del proceso de cambio.

Los profesores no deben esperar que el sistema cambie solo. Deben presionar para establecer el tipo de cultura profesional que desean, a veces ante directores, supervisores, administradores y comunidades escolares insensibles, y a veces, aprovechando las cada vez más numerosas oportunidades de participar en propuestas de reforma sustanciales que reestructuran y reculturizan las escuelas con el fin de lograr un aprendizaje continuo para todos. Los profesores no pueden ni deberían hacer esto solos, pero han de generar su propia energía para romper el ciclo. Finalmente, el motivo por el que los profesores, como individuos, deben desarrollar sus capacidades personales de cambio es que, con el tiempo, se integrarán inexorablemente en distintos grupos. Trabajar solamente en el desarrollo del grupo en el que uno está, es limitado. Por más colaborador que sea el grupo, no durará, porque las personas van y vienen. Por consiguiente los individuos deben adquirir y mantener actitudes para las acciones que conduzcan el cambio conforme se crean relaciones a lo largo del tiempo.

3.3 El concepto de gestión participativa es un compromiso en la ley educativa dominicana.

Desde una perspectiva legislativa dominicana, la colegialidad como idea de compromiso docente y trabajo común coordinado está abordada en la Legislación Educativa vigente en el Reglamento del Estatuto del docente cap. I art.9 inciso b expresa

que los docentes, cualquiera sea el cargo y categoría que desempeñen, deberán prestar sus servicios en forma participativa, reflexiva, democrática, promoviendo en todo momento el trabajo en equipo. También en el inciso h destaca que el trabajo se hará en equipo y en el inciso i destaca que se debe crear la conciencia entre el grupo de docentes del trabajo en equipo, de la corresponsabilidad que implica un trabajo compartido entre todos los actores del sistema educativo dominicano.

En el art. 39 del Estatuto Docente Dominicano, dice que al docente hay que evaluarlo en su sentido de corresponsabilidad, que implica un trabajo compartido, la participación o su involucramiento y el liderazgo de trabajo en equipo.

En los Estándares profesionales y de desempeño de la carrera docente en el Sistema Educativo de la República Dominicana consideran que la profesión docente es una actividad compleja por los diversos elementos y actores que involucra, siendo un actor de relevancia el docente y el tipo de gestión que lleva el centro, expresa que la interacción de todos los elementos abren un abanico de posibilidades para un mejor desempeño docente que promueva la calidad y la eficacia educativa en el sistema.

En ese sentido el Ministerio de educación ha elaborado los Estándares, los cuales son el referente orientador que promueve la calidad de las intervenciones docentes, mirando su desempeño y comportamiento a nivel de aula, a través de investigaciones e innovaciones educativas.

Cassaus (2003) afirma que los Estándares son construcciones de referencia elaboradas y acordadas entre personas con la autoridad y conocimiento para hacerlo, los cuales expresan una descripción de modelo a seguir. Ellos establecen criterios de desempeño, los cuales permiten formular juicios pedagógicos, integrar concepciones innovadoras de aprendizaje en los diferentes niveles del sistema.

Se puede decir que el sistema educativo dominicano en la actualidad cuenta con unos estándares profesionales de la carrera docente, los cuales sirven de referente para dar seguimiento a los procesos pedagógicos que gestiona el docente, entre las funciones que realizan están las siguientes:

- Estimular profesionalmente a los docentes.
- Orientar, apoyar y monitorear el quehacer docente.
- Proveer de instrumentos de evaluación y acompañamiento enfocados en los procesos de enseñar y aprender.
- Sugerir planes de desarrollo profesoral y actividades significativas para los docentes.

En los Estándares se distingue el 1 referido a los estudiantes, el 2 referido al contenido Curricular, el 3 al proceso de Enseñanza-aprendizaje y el 4 al compromiso personal y profesional, dentro del cual se enmarca esta dimensión de colegialidad docente.

Este aspecto señala el aspecto comunicacional como esencial para una relación de calidad con los estudiantes, los demás docentes, los padres y comunidad; también la reflexión de su práctica, lo que le permita evaluar su desempeño, superarse y mejorar, actualizarse.

Algo importante a destacar en este aspecto es el ejercicio colaborativo que señala este apartado, en el cual se expresa la apertura del docente, con capacidad para aceptar que puede aprender de los demás y reconoce la importancia de reunirse con sus pares para como equipo dialogar sobre asuntos del proceso educativo de su centro, el cumplimiento de la visión y propósitos del centro, para hacer uso de su liderazgo, para aportar sus opiniones de manera que el centro se constituya en una comunidad de aprendizaje y sea un escenario donde se respete la diversidad, se celebren los logros de todos los integrantes, se modelen conductas éticas y se busque la mejora continua para el bienestar de toda la comunidad educativa.

En resumen, estos Estándares elaborados por el Ministerio de Educación en la República Dominicana refuerzan significativamente todo lo expresado por la legislación educativa del país; la misma favorece el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo entre los docentes por lo tanto esta idea, este concepto de colegialidad docente, está muy explícito en los documentos citados.

Cabe destacar que estas disposiciones legislativas educativas y todas las ordenanzas, resoluciones, orientaciones curriculares, los manuales de puestos, expresan este ejercicio profesional ejercido de una forma colaborativa y que los docentes en los centros cada vez más expresan la imposibilidad en educación de un trabajo en solitario, individual porque quedaría reducido, limitado y cada vez con menor riqueza, sobre todo si se quiere ser eficaz y obtener la calidad; en ese sentido Hargreaves (1996) afirma que la resolución de problemas en colaboración constituye la piedra angular de las organizaciones postmodernas.

La Ley de Educación 66 – 97, en el Título IX, Capítulos del I al III, le asigna un rol importante a la participación, como herramienta necesaria para el fortalecimiento de la gestión de los centros educativos. Las orientaciones del texto subrayan aspectos relevantes desde el punto de vista educativo.

Consideramos la participación como un derecho y un deber. Desde esta perspectiva, valora la importancia de que los actores de la comunidad ejerzan ese derecho y lo asuman como un compromiso con la comunidad de la que forman parte. Por otra parte, la Ley de Educación 66 – 97, en el Título IX, Capítulos del I al III, le asigna un rol importante a la participación, como herramienta necesaria para el fortalecimiento de la gestión de los centros educativos. Las orientaciones del texto subrayan aspectos relevantes desde el punto de vista educativo.

La Ley de Educación 66'97 en la República Dominicana, le presta atención especial a la gestión de los centros educativos. Una gestión que debe presentar las características propias de la cultura democrática. Insiste en el involucramiento activo de los actores. Este énfasis de la Ley de Educación, constituye una oportunidad para los centros, pues los mismos, pueden fortalecer el dinamismo de las instituciones educativas. Para los actores, a su vez, también esta insistencia es una oportunidad porque encuentran el escenario adecuado para poner en acción sus capacidades, sus sueños y sus iniciativas.

Se valora una participación que tenga en cuenta las competencias de los actores. De ahí la necesidad de que estos tomen conciencia de lo que pueden aportar. Esta reiteración de la intervención según competencias también puede entenderse como preocupación para que cada sujeto desempeñe la función que le compete sin solapamiento ni duplicidad de funciones y tareas. Pero también requiere vigilancia y sentido crítico porque puede asumirse como una vía para excluir y marginar a los que sean considerados incompetentes. Los centros educativos tienen la responsabilidad de profundizar el espíritu de la Ley de Educación 66 – 97, de manera que su aplicación en lo que respecta a la participación, posibilite el fortalecimiento del ejercicio ciudadano y el desarrollo integral de los actores.

Otro aspecto que capitaliza la atención de la Ley de Educación 66 – 97 son los organismos de participación. Estos tienen como misión principal, apoyar de manera efectiva, la gestión de los centros educativos. De ahí la importancia de la Asociación de madres, padres, tutores y amigos del centro educativo, las asambleas que se conforman en el mismo, y los organismos de consulta que puede funcionar en los centros.

Una tarea inmediata de los centros educativos es analizar, en qué medida la gestión del mismo hace posible la participación. Investigar, qué acogida tienen en la práctica, las orientaciones de la Ley de Educación 66 – 97, sobre participación en la gestión de los centros educativos.

Es importante revisar también, la participación de esta asociación en la definición y orientación de los procesos de gestión pedagógica, de los procesos de gestión administrativa y de los procesos de gestión institucional. Asimismo, constituye una tarea significativa, valorar la propia práctica de los equipos directivos y de los equipos de gestión a la luz de la concepción de participación que presenta la Ley de Educación 66 – 97. Los procesos reflexivos que se desarrollen en este ámbito, deberán encaminarse al fortalecimiento de la cultura de la participación y de una gestión educativa coherente.

3.4 Pertinencia e importancia de la gestión desde la colaboración.

El tema de la colegialidad es un tema que preocupa a un gran número de colectivos, tanto a nivel nacional como internacional, expresan Jornet, Carmona y Bakieva (2012) y es abordado desde dos ópticas bien distintas. Por un lado, como una estrategia positiva para conseguir mejores resultados en los centros educativos destacando sus ventajas, y por otro lado es tratado como una opción política de inhibición de los docentes que responde a intereses económicos. En el presente estudio, la colegialidad es tratada como una herramienta de carácter positivo tanto para el profesorado, alumnado, mirándola como estrategia que pretende lograr mejores resultados educativos y de todos los actores o agentes que intervienen en los centros educativos.

Jornet, Carmona y Bakieva (2012) definen la colaboración como una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida en el centro y por compartir la tarea de enseñanza, hablando acerca de la enseñanza, planificándola conjuntamente e interaccionando con los colegas de modo que se produce un apoyo y aprendizaje mutuo.

Una condición para impulsar la colegialidad docente, señala Jornet, es que la misma no debe ser impuesta, es una variable que debe surgir del colectivo docente, aunque no descarta la posibilidad que esta se introduzca creando las bases para crear un clima propicio de donde surja la colegialidad en un contexto determinado.

Hargreaves (1996) es quien aborda la idea de equipo docente como una institución en el mundo postmoderno. La toma de decisión en colaboración con los demás y la solución de problemas son una pieza angular de las organizaciones posmodernas resaltando los esfuerzos para construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento del docente e ir más allá de la definición de colegialidad. En ese sentido coincide en esa línea con Harris y Anthony (2001).

Para López (2005) en su trabajo de Tesis Doctoral abordando esta misma temática señalan que los motivos por los que últimamente se valora de forma positiva la

cooperación en la educación y se convierte ésta en una práctica imprescindible. Son, también, de muy distinta índole, y es importantes señalar estos tres grupos los cuales identificamos que responden a otras tantas convicciones fundamentales: el primero se enmarca en que la sociedad del futuro va a demandar colaboración, el segundo está conformado por los entienden que colaborar resulta siempre provechoso, y el tercero el que afirma que el ejercicio de esta actividad constituye una característica positiva de la profesionalidad docente.

Hargreaves, en el trabajo citado, define dos maneras de trabajo conjunto: culturas de colaboración y la colegialidad artificial. Ésta última concepción es una forma de colegialidad impuesta o más segura, perfecta y controlada por parte de la administración, que es la cara reversa de la colegialidad real, llamada – la cultura de colaboración del profesorado. Según Hargreaves (1996) las formas de colaboración pueden dividir o unir, ya que se ha producido cierto grado de colaboración de los departamentos académicos, pero la colaboración entre áreas de conocimiento se ha visto restringida, creando una inconsistencia pedagógica, territorialidad competitiva y falta de oportunidades para que los maestros y las maestras aprendan y se apoyen mutuamente.

Gimeno Sacristán (1995) dice que “La colegialidad es una especie de nueva ortodoxia que enlaza el desarrollo del profesor, la mejora de su motivación, el desarrollo del currículum y la calidad de los centros escolares, tomada como bandera multicolor de la democratización, de la descentralización y también de la privatización del sistema educativo” (p. 33).

Para Handal (1992) una posible razón para explicar que actualmente tome vigencia la colaboración podría ser la creencia de que la idea es que dos cabezas piensan mejor que una, y puede aplicarse incluso a las escuelas. Se podría llegar a creer gradualmente que haríamos un trabajo mejor si tomáramos ideas, sugerencias, recomendaciones e incluso material procedente de nuestros colegas. Dentro de esta creencia estaríamos, sin embargo, todavía dentro de la metáfora del juego paralelo de los niños, pero añadiendo la conveniencia y el placer de intercambiar juguetes e ideas para darle un uso personal dentro de nuestra actividad particular. El elemento colectivo se consideraría como un medio de afrontar las metas individuales de s trabajan en un ambiente cuna forma más eficiente.

Little, citada en López (2005, p. 17) expresa que la cooperación puede ser promovida como medio de rentabilizar la fuerza de trabajo de los profesores y de

aprovechar su creatividad y los conocimientos que tienen de sus procesos de trabajo y de las formas en las que se producen los aprendizajes.

Al observar la realidad en los centros educativos se puede ver que cuando los docentes trabajan en un ambiente colaborativo muestran entusiasmo, motivación y fascinación por el trabajo y ven por lo general para cada uno en particular las posibilidades de desarrollo profesional que ofrece, también la admiración que suscita en los docentes de otros centros y las adhesiones que suscita dentro del mismo centro educativo, pues los resultados en los logros son los motivadores.

3.5 Gestión Participativa o Colegial en la tarea docente.

Las sociedades se renuevan permanentemente, y los marcos legales de ella también, para adecuarse a los avances logrados, por eso el pensamiento humanista y la democratización se van desarrollando e influyen en las estructuras organizativas de sus instituciones. Eso lo vemos en nuestra escuela dominicana, la cual con el avance sociopolítico se ha ido transformando en las últimas décadas y lo ha hecho con mayor rapidez que cincuenta años atrás.

En el marco de la colegialidad docente un aspecto muy importante para que la misma se dé al interior de los centros educativos es el tema de la participación, sobre todo la participación como grupo de docentes, como colectivo que actúa siendo sujeto de decisiones en todo lo que conforma la cultura organizacional y relacional del centro con la finalidad de cumplir su misión en el sistema educativo dominicano.

El centro educativo es considerado como una construcción social donde se dan múltiples relaciones y la mayoría de ellas confluyen en la toma de decisiones de acuerdo a sus metas compartidas. Carniceroy Gairín (2009) son coincidentes con ese planteamiento cuando definen al centro educativo como microsistemas sociales definidos por las relaciones de interdependencia producidas entre sus componentes y que dan lugar a reacciones complejas con frecuencia difícilmente previsibles.

Los centros están conformados por personas y dentro de éstas están los docentes, quienes se interrelacionan configurando un sistema relacional dentro de la institución. Ahondando en esta idea Carnicero y Gairín (2009) siguen afirmando que las formas de relación incluyen procesos de participación, comunicación y toma de decisiones, las cuales generan compromisos respecto a los planteamientos institucionales, adecuando sus inquietudes individuales y colectivas a la estructura existente configurando o reforzando el clima y la cultura determinados.

La participación, es uno de estos principios que ha entrado al escenario educativo. La misma implica nuevos modos de ejercer el poder en el interior de las organizaciones educativas. Este ejercicio se caracteriza por la ruptura con prácticas individualistas y excluyentes en las comunidades escolares, como se hacía en décadas anteriores. Esta participación pone énfasis en una distribución del poder al interior de la organización escolar. Hoy los centros educativos y sus docentes tienen una participación muy significativa en las decisiones que en su interior se toman. Esta distribución del poder genera sentido de pertenencia y compromiso personal con la escuela y con la comunidad.

La participación es un proceso que requiere la puesta en acción, de las facultades reflexivas y de la capacidad de toma de decisiones, de los seres humanos. Las personas tienen necesidad de intervenir de forma proactiva en los espacios y contextos en los que interactúan, como forma de sentirlos propios, de comprometerse con ellos en el logro de sus metas y objetivos.

Es una relación que paulatinamente va pasando de la simple expectativa a la intervención activa. Y este reclamo natural de participación se articula con la necesidad de una inserción real en el ámbito de lo social. Este rasgo de lo social queda dimensionado por Velasco (2000) quien profundiza sobre las razones sociológicas y humanistas de la participación.

Todo lo anterior nos evidencia que el hecho de participar, la participación misma, tiene una clara dimensión política. Esta dimensión subraya el ejercicio del poder y sobre todo, un poder descentralizado y orientado a la búsqueda del bien común en las decisiones que se tomen. La dimensión política constituye una oportunidad para que las personas, entre ellas los docentes, desarrollen su vocación y compromiso con lo público. En este contexto se asume lo público como lo que es de todos y para todos. Aquello que tiene como núcleo central, el bienestar común. En ello se afrontan los conflictos y problemas con la convicción de que las decisiones que se tomen incidirán en la vida de las comunidades y en sus propias vidas.

Esta dinámica participativa le permite a los docentes, aportar a la construcción y consolidación de lo público, entendiendo este concepto, como aquellos espacios, instituciones y oportunidades que son de todos y para todos. De igual manera, esta dimensión política fortalece la conciencia y el ejercicio de una ciudadanía libre, autónoma y corresponsable. A su vez, la dimensión social de la participación remite a un proceso que no se realiza en soledad, sino que implica la interacción con otros y otros, así como el contraste de ideas, posiciones y hechos, que inciden en las estructuras y relaciones de

la sociedad. En este sentido Cano (2003), recuerda que la participación real es sensiblemente diferente a la de los manuales y a la contemplada en la ley 66-97. Este aporte es importante tenerlo presente para que en el proceso de acción y búsqueda los docentes mantengan una postura realista.

En este marco, se pone en evidencia que la naturaleza de la participación tiene raíces antropológicas, sociales y políticas. Antropológicas en cuanto que el ser humano toma posición, actúa, asume roles, tareas, y compromisos que les permiten involucrarse de forma libre y consciente en la solución de los problemas personales y colectivos. Y esta diversidad de acciones, las realiza, a partir de la negociación y el establecimiento de acuerdos con otros y otros, para alcanzar por esta vía, el bienestar de la colectividad.

García Hoz y Medina, (1987), citado por Velascos (2000), sostiene que asistimos en esta época a una renovación de los derechos de participación en las organizaciones, que suponen nuevos planteamientos, nuevas categorías, nuevas fórmulas organizativas, nuevas estructuras.

En ese sentido López (2005) señala que cuando los profesores cooperan en su trabajo docente están apoyando y promoviendo una cultura de la colaboración en sus aulas, en sus centros y, en general, en la sociedad. Además, contribuyen a su emancipación profesional y desarrollan valores comunitarios y solidarios que conducen al ejercicio de una auténtica democracia.

La participación no es un fin, sino un medio destinado a captar las energías creadoras de los hombres y a vencer las resistencias que se oponen al cambio (Esta es una visión muy utilitarista de la participación).

Hargreaves (1996) afirma que las comunidades de profesores afrontan exigencias y limitaciones similares en su trabajo a lo largo de los años, en este contexto generan creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por el grupo. Estos elementos constituyen la cultura de la escuela y transmiten a los nuevos enseñantes las soluciones históricamente generadas en la comunidad. La cultura de una escuela es la forma de actuar que caracteriza a ésta, sus usos y costumbres y las tradiciones acumuladas que la distinguen de otras.

La participación es vista desde quien dirige como ofrecimiento de oportunidades. Los colaboracionistas participar es aceptar y asumir esas oportunidades legítimas y como poder e influencia. Los directivos deben estar abiertos hacia una participación de sus docentes, de los estudiantes, de los padres, reafirma lo expresado Otero (1974) cuando dice que el ser humano necesita motivos para participar y para producir y que ésta se da,

de acuerdo a esos motivos; necesita descubrir la relación entre lo que hace y la satisfacción de sus necesidades y el desarrollo de sus posibilidades.

El centro escolar tiene a nivel Institucional que crear un clima para participar, donde la persona se sienta valorada y con capacidad para aportar a la solución de los problemas, ayudando a crear en los miembros de ese centro una cultura participativa.

En una institución donde se actúa de esa forma existen unas relaciones de trabajo colaborativas, las cuales permiten como grupo la revisión de acciones, los planteamientos de propuestas, la promoción de cambios, las reformulaciones de ideas, contrastarlas hasta lograr un afinamiento que le permita al grupo tomar la mejor decisión.

La participación reclama también, intencionalidades y opciones definidas respecto a ella misma. La gestión de los centros educativos tendría que priorizar la cultura de la participación acompañados de una formación continua en perspectiva crítica. Las personas se vinculan a las instituciones por sus capacidades personales, sus actitudes y aptitudes y por las expectativas que la misma institución genera en los intereses y vocación de la persona, de ahí que ambas salen enriquecidas y como grupo también.

3.6 Ejes de una gestión participativa orientada a la transformación socioeducativa.

La gestión participativa se va construyendo día a día. Es un proceso continuo por tanto lo que ocurre depende del tipo de actuación que adopten los diferentes actores. Una gestión participativa tiene ejes que orientan su forma de acción. Estos ejes son interdependientes. Se intercomunican por lo que aún teniendo su especificidad propia, se complementan y se refuerzan. Estos ejes son:

a) *Diálogo crítico con el contexto.* Este eje permite que la gestión de los centros educativos, parta de la realidad de los actores, de la situación de la comunidad más inmediata al tiempo que se interesa por los fenómenos más globales que inciden en los procesos de la institución. El contexto adquiere más sentido, y se aprovecha para aprender lecciones que reorientan las concepciones y práctica de los actores y de los centros educativos. Asimismo, el trabajo del aula se fortalece con los aportes del contexto al establecerse un diálogo crítico y propositivo que permite incorporar la vida a la escuela y por tanto tomar claramente las necesidades reales de los sujetos.

b) *Formación sistemática.* La formación es un eje fundamental para el fortalecimiento de la dimensión transformadora de la gestión de los centros educativos. Desde este eje es posible potenciar las capacidades de los sujetos;

fortalecer sus valores y posibilitarle una apropiación progresiva de las implicaciones de una gestión orientada a promover transformaciones en la sociedad y en el sector educación. Esta formación adquiere un sentido especial pues tiene que armonizar, las necesidades de los actores con el sentido estratégico de la gestión misma. Los procesos de formación tendrán además un carácter sistémico para superar fragmentaciones y fortalecer la perspectiva de integralidad de estos procesos.

c) *Investigación – Innovación.* Desde este eje, la gestión participativa explora nuevas prácticas y profundiza los conocimientos relacionados con el ámbito de la gestión. De igual manera, busca explicaciones a los problemas que afectan a la gestión de los centros educativos, utilizando las metodologías propias de la investigación científica. En este tenor, la gestión se abre a procesos de innovación y cambio, al tiempo que aporta nuevos referentes para recrear la práctica y mejorar sus resultados. Este eje implica la formación de los actores y de manera particular, de los equipos directivos y equipos de gestión, en el campo de la investigación. Esta formación debe iniciarse en la etapa de estudios universitarios y debe fortalecerse de forma sistemática, con procesos y estrategias investigativas, al interior de los centros.

Relación impersonal y de presión con los actores. La participación necesita un clima cálido que permita la expresión libre y la confianza entre los sujetos y entre estos y los docentes. Las relaciones constituyen un cauce importante para impulsar la participación o restringirla, necesidad de los seres humanos de articularse para afrontar con más seguridad, las situaciones que encuentra en su medio.

3.7 El concepto colegialidad aplicado a la gestión docente.

El objetivo del presente estudio tiene las finalidades de primeramente realizar una revisión teórica del constructo de Colegialidad y luego delimitar las dimensiones del constructo con el fin de diseñar un instrumento para evaluar la Colegialidad en centros educativos de Educación Primaria en dos distritos de regionales educativas en República Dominicana.

Partimos de la definición de Jornet, Carmona y Bakieva, (2012) acerca del término de colegialidad docente. Lo definen como el concepto utilizado tradicionalmente para identificar la calidad de la unión entre las personas que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común. En el contexto de habla hispana, si nos centramos en la definición de Colegialidad que aparece en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española así como el diccionario del uso de español de María

Moliner, podemos observar que ambas fuentes hacen alusión a la colegialidad como la condición del colegiado o cualidad que se organiza como un colegio o una corporación.

Partiendo del concepto colegialidad docente definida ésta como la calidad de unión entre los docentes y directivos del mismo centro educativo, que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común de mejora de la cohesión social y basada en un fuerte compromiso con los valores y normas compartidas, creando un clima positivo de cohesión y confianza en el grupo a través de la toma de decisiones consensuada sobre la tarea educativa común, es preciso hacer un recorrido por diversos autores e investigadores que coinciden con este pensamiento, los cuales han trabajado la temática y así constatar las coincidencias de pensamiento y luego aplicar dicho concepto a la gestión docente considerándola desde su significado como gestión colegiada docente.

Entendiendo la colegialidad como calidad de unión entre docentes y directivos de un centro, es bueno destacar que esa unión tiene que darse dentro de un marco de gestión democrática- participativa. Una gestión donde exista una gran fortaleza en las relaciones de participación entre esos dos colectivos de actores educativos que convergen para lograr la calidad de los objetivos del centro educativo. Unas relaciones de las cuales dependen los resultados educativos de la institución, que si se dan en armonía, respeto, colaboración, compartiendo visión y las decisiones, con el involucramiento activos de los actores, se van a obtener los resultados esperados.

Jornet, Carmona y Bakieva (2012) sostienen que un centro educativo es una institución para y por la enseñanza, que tiene ciertas condiciones comunes entre sus miembros, pertenecientes a la misma profesión pero que atienden a una diversidad. Así pues, sería conveniente hacer referencia al concepto de corporación/organización, ya que de forma sistemática reflejaría ese sentimiento corporativista de la comunidad.

Sacristán (1995) define la colaboración docente como una especie de nueva ortodoxia que enlaza el desarrollo del profesor, la mejora de su motivación, el desarrollo del currículum y la calidad de los centros escolares, tomada como bandera multicolor de la democratización, de la descentralización y también de la privatización del sistema educativo.

Izquierdo (1996) entiende que la colaboración es un proyecto de un grupo que se aglutina en torno a unos fines o que, al menos, hace suyas las metas que otros le proponen. A partir de estos fines compartidos se producen unas interacciones y surgen de forma progresiva unas reglas del grupo que permiten llegar a conclusiones compartidas que superan las opiniones personales.

Gisbert (2001) señala que la organización del trabajo en el nuevo marco económico que se avecina se caracteriza por la valoración de la participación, la autonomía y el trabajo en equipo con altas dosis de cooperación. Se trata de formar equipos interdisciplinarios y multiculturales capaces de trabajar en curvas pronunciadas de crecimiento en contextos acelerados de cambio. La capacidad de cooperación es sin duda una de las principales competencias interpersonales del trabajador del conocimiento.

En ese orden Covey (1999) afirma que en instituciones como la escuela, que necesitan de la participación y el apoyo en la solución de problemas, se impone que sus actores como seres verdaderamente independientes, pueden unirse para lograr propósitos en común que beneficien a la familia, el grupo, la organización y la sociedad en su totalidad.

Senge (2000) también propone que es necesario hacer que todos los que pertenecen al sistema expresen sus aspiraciones, tomen conciencia y desarrollen juntos sus capacidades en el centro educativo. Así el espacio escolar puede rehacerse, revitalizarse y renovarse en forma sostenida.

Fernández (2001) expresa que para el desarrollo del dominio organizacional es necesario el desarrollo de cualidades y maneras de trabajo entre el personal directivo, profesores y comunidad. Sugiere dentro de estos requisitos que el liderazgo del director del centro y demás personal docente, debe propiciar una gestión de cambio que facilite el trabajo en equipo, identificación conjunta de los problemas y sus posibles soluciones dentro de un marco ético y de creatividad. Esto propiciará que la escuela y la comunidad conciben, elaboren y ejecuten el proyecto educativo en un clima de asunción compartida.

Schemelkes (1992), afirma que en una escuela, quizás más que en ningún tipo de organización, los resultados dependen de las personas y de las interrelaciones entre las personas. Y en una escuela al igual que cualquier organización todas las actividades están estrechamente vinculadas entre sí. Por eso, un movimiento hacia una mejor calidad del proceso educativo requiere el involucramiento activo de todos los agentes implicados. No obstante, de estos agentes los más importantes son los que causan la calidad, es decir, el equipo docente. Director y maestro tienen que compartir el propósito de mejorar la calidad, comprender que se requiere un cambio de actitudes y estar dispuestos a modificar sus actitudes y a ser consecuentes con esta decisión de cambio.

Las definiciones de colegialidad están basadas sobre unas condiciones que nos hablan de unas reglas impuestas, siguen afirmando, establecidas a nivel jerárquico desde la institución, es lo que se ha denominado colegialidad formal (Harris y Anthony, 2001)

citados por Jornet, Carmona y Bakieva, (2012). Afirman que este tipo de colegialidad burocratizada conlleva según diversos autores al riesgo de perder la autenticidad de la colegialidad. Sin embargo, este tipo de colegialidad también puede servir como punto de partida para establecer formas de colaboración entre el profesorado según Williams, Prestage y Bedward, (2001), también citados por los autores.

Hoy se habla de gestión escolar de calidad haciendo referencia a los procesos que hacen posible que la escuela alcance buenos resultados de aprendizajes de sus alumnos, en ese sentido Weinstein, J. (2002) nos cita una serie de factores críticos que debe tener o cumplir la gestión para que sea de calidad; padres involucrados, buenos materiales didácticos, liderazgo del director/a, trabajo en equipo de los docentes y directivos, una escuela con un sentido compartido de misión y de proyecto educativo que recoja de manera preferente el tema pedagógico.

Los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Calidad Educativa (LLECE) coordinado por UNESCO/OREALC en 1997 y los siguientes estudios del SERCE y el TERCE, para la educación primaria de los países de la región sus resultados evidenciaron la existencia de factores de gestión que pueden asociarse a un mejor rendimiento de los alumnos de esas escuelas, lo que constituyen un cierto ideal de escuela que alcanza mayores logros en sus alumnos, como son los incentivos a sus docentes, ambiente adecuado, la convivencia armónica (factores del clima escolar) la formación inicial y continuada de los docentes, padres involucrados en el quehacer de la comunidad escolar, existencia de bibliotecas en la escuela y en las aulas.

Raczynski y otros (2002), citados por Weinstein (2002) afirman que algunas investigaciones han arrojado algunos factores críticos de una gestión escolar de calidad, entre ellos destacan, la escuela con sentido compartido, la formación y el aprendizaje de los alumnos, el desarrollo de los docentes, padres empoderados, el trabajo en equipo de los profesores y el buen nivel de compromiso por el trabajo colectivo, el proceso de planificación del trabajo participativo, liderazgo del director, participación efectiva de los distintos actores, el clima laboral y la buena convivencia positiva entre docentes, directivos y alumnos y una adecuada inserción del centro con su entorno.

Señala que para una efectiva gestión escolar hace falta profesionalización y liderazgo de los directores, cultura de evaluación, carrera docente centrada en la excelencia, sostenedores comprometidos con la calidad educativa.

Nos centraremos en la característica que tiene que ver directamente con la carrera docente orientada a la eficiencia. Por ser nuestra temática sobre la colegialidad docente, orientada a través de ella llegar a la calidad educativa.

Para lograr una gestión educativa de calidad se requiere imperativamente el apoyo de los docentes. Ellos constituyen los actores estratégicos e insustituibles en esta tarea. Por eso cualquier reforma educacional que no cuente con los profesores o se hace con profesores mal capacitados y desmotivados, está condenada al fracaso.

Por ello son defensores que a los docentes se le asignen de Excelencia Pedagógica, ese proceso de acreditación voluntaria, sobre la base de estándares de desempeño profesional, para evaluar el conocimiento, las habilidades y y competencias de los docentes que postulan a través de ellos para ser reconocidos como docentes de calidad.

También el sistema de evaluación del desempeño, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por ellos. La formación permanente desde la reflexión de la práctica pedagógica y curricular, sobre todo en estos momentos que se está implementado el programa de jornada extendida.

Dice Weinstein (2002) que no se puede mejorar la calidad de la práctica docente si no se establece primero un referente que defina lo que vamos a entender por buena enseñanza. De ahí que las universidades tienen un gran reto en la preparación adecuada de los docentes, para que desde la formación inicial de los docentes se apunte a mejorar la calidad educativa del país y con un programa de formación continuada que desde el centro se refuerce el currículo y sus implicaciones pedagógicas.

3.8 Conclusión.

La educación desde la gestión participativa está retada a responder con eficacia a la demanda de la sociedad del conocimiento y de la tecnología, que tiene que llevar al ser humano al logro de sus capacidades al máximo, para así entregarlo a la sociedad listo para servirle y desarrollarse como un ser humano que con sus capacidades pueda aportar al logro de una mejor sociedad; para que esto se dé, tiene que haber el compromiso con la calidad de la escuela y de sus docentes y directivos, porque deben proporcionar esa calidad educativa que pueda desarrollar al máximo las capacidades de sus ciudadanos.

Este compromiso se enmarca en un tipo de gestión, en la participativa, una gestión que lleve a cabo los procesos de involucramiento de todos los actores a la tarea educativa del centro, pero de manera especial la de sus docentes, considerados como actores clave de relevancia para lograr la calidad. Por ello esa participación debe ser cualificada para que ayude a tomar las mejores decisiones, y pueda hacer avanzar la educación.

Cuando esa participación alcance esa dimensión, estará lista para convertirse en la gestión participativa y colegiada que tanto bien puede hacer a la educación de calidad y a los mismos docentes, porque habrá fortalecido la institucionalidad del centro, porque ese cuerpo docente trabajará como equipo para ese logro y para el fortalecimiento de la parte pedagógica, que constituye el motivo esencial de la existencia de la escuela.

Esos actores deben participar activamente, colaborar, apoyarse, informarse, reflexionar juntos, trabajar coordinados, colaborar y en todo momento actuar desde la identidad que le da el centro a partir de compartir la visión y misión y trabajar unidos de forma comprometida para lograr la calidad educativa de los aprendizajes de sus estudiantes.

Capítulo 4. Dimensiones de relevancia desde la gestión de centros

4.1 Compromiso con la tarea docente: Actitud de mejora profesional continua.

La gestión de calidad conlleva en sus principios que para que la misma se dé tiene que haber una comunidad que aprende, en el real sentido de comunidad, donde los miembros de la misma tengan unos altos niveles de confianza y apoyos mutuos que les permitan realizar el trabajo con sentido de compromiso para hacer las cosas bien hechas. Ello implica que se dará un constante monitoreo de la planificación, de los procesos, para implementar un plan de mejora, que ayude a avanzar al equipo.

El conjunto de actores de relevancia para llevar a cabo la tarea educativa lo constituyen los docentes de un centro educativo. Ese grupo de docentes debe contar con un deseo de realizar la tarea educativa en la cotidianidad con calidad, para ello debe cultivarse en el grupo dicho compromiso. El mismo procede de su vocación al magisterio, de su compromiso de entrega social, con el deseo de hacer bien las cosas, pero sobre todo de la identidad que haya creado el grupo de cada centro traducido en un compromiso con sus alumnos, con sus comunidades y con la sociedad.

Esto no se da sólo, hay que trabajarlo al interior de los centros educativos. Los equipos docentes, liderados por su director deben trabajar en pos de lograrlo, pues la tarea que tienen entre sus manos requiere que los docentes estén unidos, actualizados, técnicamente preparados para enfrentar los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento, los contextos sociales de donde proceden los alumnos, los cuales cada día demandan mayores soluciones, mayores transformaciones para enfrentar los desafíos crecientes que se suscitan.

Es por ello que al interior de los centros educativos debe existir ese motor que impulse el deseo colectivo por adquirir nuevas destrezas, por actualizar los conocimientos, por un reciclaje constante del personal, favoreciendo el modo en que el

equipo pueda aportar soluciones de manera significativa a los desafíos socioeducativos.

En ese sentido como centro y equipo docente deben programarse al respecto y que en su interior surja un movimiento participativo que oriente la gestión y dirección de todas las acciones que contribuyan a lograr dichos objetivos. Para ello los directivos juegan un papel de primer orden, para ir marcando la pauta junto a los equipos docentes del rumbo formativo de cohesión interna que quiere y demanda el centro educativo.

4.2 La formación docente como prerrequisito esencial en la mejora profesional y de los procesos educativos del centro.

La educación es una tarea inacabada sus exigencias surgen de las necesidades y prioridades del contexto social y hacia él debe responder para que la misma tenga sentido. La persona es un ser abierto y está en un permanente proceso de cambio, según afirman Mañú y Govarrola (2011). Un docente tiene su mirada en el contexto presente y en el futuro, por ello la lectura permanente del mismo es tarea obligada tanto a nivel personal como tarea de grupo de docentes. Por lo cual deben ser profesionales idóneos con capacidad para llevar a cabo su cometido en la sociedad.

Estamos en la sociedad del conocimiento y esta cada segundo demanda de todos los profesionales una actualización permanente y creciente y sobre todo de los educadores, para poder responder a los desafíos sociales que cada vez son mayores al ritmo que lleva el conocimiento, las ciencias y los avances de las tecnologías. En ese sentido Marco (2008) afirma que asistimos a una aceleración sin precedentes de creación y acumulación de conocimientos y al propio tiempo de depreciación del conocimiento por la fuerte intensidad de progreso científico y tecnológico. A un aumento denominado en Economía del capital intangible, que son las personas, la formación, los conocimientos y la revolución en los instrumentos del saber con la entrada en la era digital, algo que afecta fundamentalmente a la capacidad de producir y distribuir información y conocimiento.

Debemos ver que la razón de ser de la escuela es el currículo y para administrarlo de manera cada vez mejor es que el docente se forma de manera inicial, pero debe seguir haciéndolo durante toda la vida, si quiere que su accionar no quede desfasado. En ese sentido Moreno (2006) opina que no se debe olvidar que lo decisivo para el aprendizaje de los alumnos sigue siendo el compromiso y las competencias de los profesores. La cuestión central en educación es si los profesores son capaces de conseguir que todos y cada uno de los alumnos diferentes acceda a contenidos relevantes y logren trabajar en cooperación con otros educadores para favorecer su desarrollo. Podría afirmarse que el

éxito para todos depende del desarrollo de una base de conocimientos ampliamente compartida por toda la profesión, así como de su compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos. Esto último es muy importante pues tiene que ver con el cumplimiento de los principios de equidad e igualdad. Se trata de que todos los alumnos aprendan y no sólo unos cuantos, pero además de que lo que aprendan sea valioso.

Fullan y Hargreaves (1997) también afirman que la realidad social se ha transformado en los últimos años y esta transformación está obligando a las instituciones, incluida la escuela, a cambiar sus concepciones y modos de hacer las cosas. Las demandas a la escuela y al profesorado por parte de la sociedad son cada vez más amplias, complejas y diversas, de suerte que los docentes requieren una formación y actualización permanente y pertinente para poder dar respuesta a los requerimientos que se les están planteando. Pero no sólo esto, urge una transformación de los centros educativos de modo que se conviertan en lugares donde profesores y alumnos aprendan.

Los profesores tienen que saber colaborar. Así serán capaces de organizar y promover interacciones entre los alumnos, de tal modo que pueda producirse un aprendizaje en común suficientemente potente. También tienen que ser capaces de analizar su práctica profesional y reflexionar sobre ella, evaluar los efectos de su docencia y, cuando proceda, acometer su reconstrucción y mejora.

Moreno (2006) concluye diciendo que debemos imaginar y promover modalidades más potentes de formación del profesorado: tanto en su formación inicial como en el transcurso de sus carreras profesionales. Tenemos que desarrollar una visión de la enseñanza como una verdadera profesión. Desafortunadamente, en nuestro medio existe la idea generalizada de que el acceso a la enseñanza superior no debería estar sujeto a restricciones, salvo la comprobación de que se domina la materia en cuestión. Y es precisamente la aceptación de esta premisa la causante de tanto fracaso docente.

Diferentes investigaciones realizadas en los países de América latina, en los últimos años nos ayudan a decir que, a pesar de las deficiencias del actual sistema de formación y capacitación profesional, los profesores que han tenido una preparación como tal para la enseñanza son mejor valorados por los alumnos y tienen más éxito con ellos que quienes no la han tenido.

Algunos de los estudios realizados sobre profesores (Darling–Hammond,2001) revelan que fueron admitidos a la profesión sin haber tenido una formación pedagógica adecuada mostrando serias deficiencias en los mismos:

- Suelen lamentar su falta de formación. Enfrentan mayores dificultades para planificar la enseñanza;
- Tienen más problemas para trabajar en el aula y organizarla;
- Mayores dificultades en diagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes;
- Mayores dificultades en favorecer el aprendizaje adaptando la enseñanza, algo que, por lo demás, no asumen como parte de su trabajo.

4.3 Planteamientos del Ministerio de Educación en cuanto a la formación docente.

La calidad del desempeño docente es un factor clave para suscitar aprendizajes de calidad en el alumnado. Investigaciones realizadas por Darling-Hammond (2000; 2003) en Escuelas de Estados Unidos muestran esta realidad dada la complejidad de la variable del desempeño docente. Este desempeño fue visto desde: las escuelas efectivas, las escuelas que mejoran y desde las escuelas u organizaciones escolares que aprenden. Lo que hace un docente en el aula está influenciado por sus características personales y sus experiencias dentro de todas las variables que inciden en el hecho educativo.

La Ley General de Educación 66-97 en su artículo 9 y el Estatuto del Docente en su artículo 2-a establecen el compromiso del gobierno dominicano y su marco institucional, así como de la comunidad educativa en general en el sentido de formar a los docentes como parte de la estrategia para asegurar la calidad de la educación. Por lo tanto este tema es parte de la responsabilidad gubernamental asumida en el Ministerio de educación y la cual debe ser aplicada en toda la geografía nacional.

El MINERD (2014) en sus Estándares Profesionales destaca que el formar docentes representa un gran reto para esta sociedad en cambio constante, pues la misma conlleva el desarrollo de competencias y empoderarlos para la toma de decisiones sobre el aprendizaje de sus alumnos, por lo cual deben ser capacitados para transformar sus espacios donde se realicen diálogos pedagógicos profundos, donde se indague y se lleven a cabo reflexiones sobre la práctica y se tomen decisiones colaborativas que coadyuven a la calidad educativa nacional.

La propia evaluación de desempeño docente que plantea la Ley General de Educación 66-97 en su artículo número 9 establece que el estado debe facilitar y financiar la formación y actualización de los docentes y que deben ser evaluados con unos criterios de valoración en su capacidad, formación, rendimiento, localización, en su responsabilidad y los méritos obtenidos.

En el Plan Decenal 2008-2018 establecido para la mejora del Sistema Educativo Dominicano, el Ministerio de Educación se planteó que sus docentes deben ser fortalecidos en su formación tanto inicial como continua, si se quiere la mejora del sistema educativo dominicano, si se pretende que éstos puedan aplicar con eficiencia un currículo revisado y actualizado como se lo plantea el plan.

Para ello una de las metas a corto y mediano plazo que se plantea el Ministerio es la formación continua de sus docentes en un 25% en la etapa inicial hasta alcanzar la totalidad de ellos en todos los niveles y modalidades.

En la actual gestión gubernamental se plantea en la Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, describe la educación como eje principal para un desarrollo que posibilite fortalecer capacidades, ciudadanía activa, solidaria, incluyente, que promueva la carrera docente con programa de formación continua y la certificación profesional, medidas que fortalecerán el sistema educativo dominicano.

El documento Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad IDEC, (2013) dice que es urgente asegurar la calidad educativa dominicana y para ello la formación docente es clave, en consecuencia plantea diez proyectos de Formación para los docentes, para la formación inicial, la formación continua, los proyectos de Fortalecimiento de la Profesión docente, de Innovaciones e Investigaciones educativas, entre otros.

4.4 Desarrollar nuevas capacidades como respuesta a nuevos desafíos educativos.

Los docentes son los responsables en sus centros, de la gestión innovadora del currículo adaptado a los tiempos, a la realidad social; son los responsables de los procesos de gestión orientados a la construcción del conocimiento en sus espacios educativos, para lo cual deben tener de base una vasta formación científica y una permanente formación y actualización que los capacite para el logro de una tarea tan compleja. La permanente actualización docente es la responsable de crear impacto en la calidad de los aprendizajes que se dan en las aulas.

Para ello se necesita que exista una coordinación grupal docente en los centros educativos, para que de forma conjunta y de manera constante, le permita formarse y actualizar sus contenidos y así poder conectar con los alumnos con sus intereses, con la realidad, eso garantizará la calidad esperada.

Dentro de los cambios que la actual sociedad del conocimiento está demandando está el nuevo profesionalismo docente como lo plantean Marcelo y Vaillant (2009) cuando afirman que junto al concepto de profesionalización hoy se habla de

profesionalismo, entendido este como la capacidad de los individuos y las instituciones para desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los beneficiarios del cambio, en un ambiente de colaboración.

Siguen afirmando que los estudios sobre profesionalismo han visto la necesidad de re-profesionalizar la función docente y han visto que la ampliación de funciones es positiva, observando que los docentes pueden realizar funciones que van más allá de las tareas tradicionales y que se reducían al espacio físico del aula.

Hargreaves y Goodson (1996) conciben este profesionalismo como una manifestación actual de las demandas a los profesores o docentes para que trabajen en equipo, colaboren y planifiquen conjuntamente; también incluyen funciones mentoras o relacionadas con la formación inicial o continuada y con aspectos centrados en la formación. La colaboración está en la base de la reforma del currículo y de las escuelas, que propicie la planificación colaborativa, el coaching entre compañeros, la mentorización, o la investigación colaborativas. Son todas las iniciativas que favorecen las innovaciones, como la enseñanza en equipo y la creación de un ambiente escolar positivo las que propician un buen aprendizaje en los centros educativos.

El desarrollo profesional docente puede ser un compromiso individual y como colectivo docente, donde se propician experiencias de diversas índoles tanto formales como informales contextualizadas en la escuela, según Heideman (1990).

Fullan (1990) concibe el desarrollo del profesorado de forma más amplia al concluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación de roles actuales o futuros.

Rudduck (1991) se refiere al desarrollo profesional del docente destacando aquellas actividades que desarrollan las capacidades del profesor para mantener la curiosidad acerca de las clases, tales como identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorar y buscar el diálogo con colegas expertos, como apoyo en el análisis de datos; y, finalmente, sugiere que este desarrollo se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas y en la búsqueda de sus soluciones

Fullan (2000) nos dice que muchas investigaciones han demostrado que el desempeño de un maestro/a depende mucho del ambiente, del clima de la Institución escolar. Estos enfoques abordan la problemática desde una perspectiva sistémica en el profesorado, que es considerado como un ente social el cual desempeña un rol en una institución escolar, en una cultura escolar dentro de una comunidad.

Todo esto requiere una transformación progresiva y sostenida en el saber y unas inversiones elevadas en educación, formación, investigación, desarrollo de programas informáticos y sistemas de información, creación de nuevos conocimientos. De ahí que el capital humano de los centros educativos deba adquirir nuevas cualidades para ser capaz de responder a las exigencias de este mundo cambiante.

Leaman (2012) señala que la enseñanza es una profesión en la que los mismos docentes están aprendiendo continuamente; siempre hay diferentes retos que aceptar y personalidades nuevas para lidiar, porque el flujo de nuevos alumnos y de iniciativas nuevas no cesa nunca. Por eso la enseñanza nunca puede ser aburrida y para ello requiere de habilidades organizativas.

El ciclo básico de los nuevos administradores y trabajadores del conocimiento, sostiene Medrano (2006) sería el siguiente: destrezas básicas y educación en valores, aprender a aprender, aprender a crear conocimientos y aprender a no dejar de aprender, es decir una educación de la cuna a la tumba. La educación tiene que ser parte de este cambio, porque de lo contrario los docentes quedarán inhabilitados para conectarse con las nuevas generaciones.

Nos quejamos del bajo nivel de desempeño de nuestros alumnos. Del Valle y Vega (2002) afirman que debemos apostar por el docente como el elemento fuerza que garantizaría el cambio educativo. No existe transformación que no pase por el docente, por eso en él es en el que hay que concentrar los recursos de toda índole, los mayores esfuerzos si se quiere hacer de la escuela la verdadera puerta de ingreso a la calidad y a la competitividad. Por ello se debe mejorar los conocimientos y destrezas de los maestros en los centros educativos.

Para Villegas-Reimers (2003) en su investigación sobre el desarrollo del profesorado, expresa que este constituye un proceso largo que le da oportunidades, experiencia y crecimiento a los docentes y que desde la perspectiva constructivista el maestro es el sujeto que aprende de forma activa en las tareas de enseñanza y reflexionando su práctica. Sigue afirmando que los docentes con el construyen el desarrollo de la escuela, se conciben como docentes reflexivos de sus prácticas desde un trabajo colaborativo con el grupo de docente, es un trabajo orientado al desarrollo de la persona y de la organización escolar.

4.5 Calidad del desempeño Docente.

El mundo es hoy un gran mercado competitivo y los seres humanos deben responder a las demandas de su entorno, es por ello que las instituciones se empeñan en

contratar personas idóneas, con la formación necesaria para el desempeño de sus funciones; y si estas personas tienen un tiempo en la empresa y son idóneas, la empresa opta por ofrecerle el apoyo para su capacitación, porque no se trata de perder esos recursos humanos, antes bien recuperarlos bien formados.

El mundo empresarial actual apuesta por la calidad y por esta razón las organizaciones invierten grandes recursos económicos en el desarrollo de competencias en su personal. La educación en el mundo también se ha apuntado a la calidad, pero la misma no se puede lograr si sus recursos humanos no pueden responder a las demandas del conocimiento que marcha de forma acelerada, y para ello requiere de personal cualificado que esté a la altura de lo demandado.

El mundo actual ha modificado el significado de ser docente. Tenemos un docente formado en el pasado para educar un presente que lo desborda y no lo asume y un futuro que le teme. Un docente que viene de ser el centro de atención en el espacio escolar a un mundo donde el alumno es el centro sujeto de su propio aprendizaje, donde la tecnología y la información están al alcance de un clic del alumnado.

El mercado laboral está influenciado por la calidad en las sociedades del mundo en la hora presente y los puestos de trabajos están demandando personal cualificado, para ello tienen que estar en permanente formación. La sociedad de la información y el conocimiento están cada segundo aumentando el caudal de informaciones, por esta situación las personas en sus trabajos y los directivos no están exentos de ello, debe procurar una formación permanente, porque las habilidades y competencias de las profesiones cambian a un ritmo rápido.

En ese sentido Willi y Dubín (1990), citados por Guillén y Guil (2000), indican que las personas que están en un trabajo pueden seguir aprendiendo, porque no hay pérdida de habilidades con la edad, sólo que las personas que no quieren seguir aprendiendo o renovándose conforme a los nuevos conocimientos y técnicas reflejan fracaso y para ello las empresas deben actualizar a sus empleados y tratar de que se reciclen en el contexto de su trabajo laboral. Warner y Sherry (2003) afirman que las personas que no se montan en el tren de la formación permanente, están condenadas a quedarse obsoletas, porque la formación permanente del personal directivo es factor determinante para la gestión de calidad.

4.5.1 Desempeño directivo favorable en los centros educativos.

La calidad del desempeño directivo es un factor clave para suscitar aprendizajes de calidad en el alumnado de sus centros. Investigaciones realizadas por Darling-Hammond,

(2000; 2002) en Escuelas de Estados Unidos muestran esta realidad dada la complejidad de la variable del desempeño docente.

Este desempeño fue visto desde: las escuelas efectivas, las escuelas que mejoran y desde las escuelas u organizaciones escolares que aprenden. Lo que hace un directivo en el centro está influenciado por sus características personales y sus experiencias dentro de todas las variables que inciden en el hecho educativo.

Fullan (2000) informa que muchas investigaciones han demostrado que en el desempeño de un directivo depende mucho del ambiente, del clima de la Institución escolar. Estos enfoques abordan la problemática desde una perspectiva sistémica en la que el director es considerado como un ente social el cual desempeña un rol en una institución escolar, en una cultura escolar dentro de una comunidad.

El enfoque de las escuelas efectivas está hecho desde un diseño cuantitativo y una metodología compleja para verificar cuáles son los factores que inciden para que unos centros más eficaces que otros. Especifican qué hay que cambiar y explican cómo hay que hacerlo.

En cuanto a las organizaciones que aprenden el enfoque viene dado por los procesos de cambio y de mejora en el desempeño de los centros educativos, tal como indica Senge (2000) conceptualizando las escuelas como Comunidades de Aprendizaje. Estos tres enfoques se han aplicado y lo hemos tenido en cuenta en las escuelas dominicanas y han resultado útiles para el desempeño docente y directivo por su perspectiva holística, integradora y descentralizada, porque todas conciben la escuela como unidades operativas con proyectos educativos, resultados del pensamiento y esfuerzo colectivo del grupo, quienes reconocen los cambios que hay que realizar y se involucran en su conquista.

Pero no se puede decir que los centros que así han funcionado sus directivos y docentes sea la media normal del sistema. Estos constituyen un número limitado que constituyen una minoría. Los demás los cambios vienen impuestos desde el sistema, lo cual no es asumido, por los directivos y docentes, no producen mejoras significativas.

En ese sentido es bueno destacar un grupo de estándares y competencias claves que deben tener los directivos y docentes para implementar en el centro y sus aulas y dinamizar los procesos pedagógicos, facilitar la gestión y el aprendizaje de los estudiantes y así obtener la calidad educativa esperada.

Entre ellas se puede citar una amplia formación general y una vasta cultura general, unos dominios de las funciones directivas y las curriculares de las áreas que se imparten

en el centro, conocimiento y dominio de las metodologías y estrategias pedagógicas de aprendizaje y de evaluación.

Debe tener unos dominios y gran sensibilidad por el ser humano que aprende (niños/as, jóvenes), conocer el contexto social y psicológico para ayudar a los docentes en las técnicas referidas al modo en que aprenden los niños, deseo de crecimiento del personal a su cargo tanto personal como profesional, además de un manejo adecuado de las tecnologías y de la información como factores claves para el desarrollo actual.

Si se quiere una escuela de calidad se tiene que trabajar duro por la cualificación de los directivos de todas las instituciones tanto del Nivel Primario como del Secundario, ayudar todos los procesos que tienen que ver con su formación inicial, continuada y permanente, porque esta es la que ofrece la garantía de esos dominios esperados se adquieran y se pongan en práctica.

También el sistema educativo en sí debe tener unos mecanismos implementados por personas idóneas como son los directivos de centros, los técnicos pedagógicos distritales, los cuales acompañan los procesos pedagógicos por áreas de las aulas, ellos son la piedra angular para darle la direccionalidad a esa calidad que la sociedad aspira y que el sistema educativo debe garantizar en los procesos pedagógicos de cada aula de clase.

Las universidades en la formación ofrecida en sus *pensums de carrera* tienen que emplearse a fondo para establecer coladores auténticos que permitan llenar unos mínimos de exigencia para la permanencia y termino de la carrera, un seguimiento riguroso a la práctica directiva para así garantizar que la formación teórica recibida se evidenciara en las metodologías aplicadas en los centros educativos, en las aulas. Sólo así la formación de los directivos y docentes y su seguimiento conformarán un profesional de calidad.

Boza, Méndez, Monescillo y otros, (2010) afirman que antes poseer un título era una garantía porque el mismo era sinónimo de buen desempeño, actividad para la que título te capacitaba y además te lo aseguraba para toda la vida. El título te abría puertas porque aseguraba un nivel de conocimientos que el resto de la población no tenía. Hoy esto ha cambiado, porque para asegurar el trabajo no basta con el título, los títulos tienen fecha de caducidad.

El mundo lleva una velocidad de cambios rápidos y esto se pone de manifiesto en la sociedad del conocimiento y las tecnologías, para lo cual hay que ir adicionando competencias idóneas para desempeñar bien el trabajo e ir produciendo las innovaciones que respondan a las nuevas competencias que generan el cambio.

El desarrollo social va unido a la formación, a la mejora de la calidad de vida. Una población directiva y docente cualificada, activa y actualizada en sus aprendizajes constituyen uno de los ejes primordiales para este desarrollo, por esto el sistema educativo debe favorecer las iniciativas del fomento de las capacidades de sus recursos de gestión y de los docentes, favoreciendo el desarrollo de las competencias profesionales, el reconocimiento social a las existentes y fortalecer el establecimiento de perfiles profesionales adecuados a los nuevos tiempos.

4.6 La toma de decisiones en la tarea docente en el centro educativo.

En el centro educativo debe existir un liderazgo capaz de suscitar entre los docentes los cambios propuestos, capaz de descubrir las posibilidades de producción de los docentes y enfocarlas hacia el proceso de cambio, mediante una real y efectiva participación, desde un compromiso e identificación con la institución. Debe darse un liderazgo capaz de cambiar las actitudes de resistencia por actitudes favorecedoras hacia lo nuevo y un positivo rumbo para la institución. Debe suscitar un verdadero liderazgo capaz de optimizar las capacidades educativas allí convocadas, los recursos y los procesos de cambio que se implementan.

Los directores de centros son piezas claves del proceso de cambio, porque permiten, viabilizar, apoyar, facilitar las demandas a nivel profesional de sus docentes. De las actitudes que tengan los directores, como líderes naturales de sus centros, sobre el tema educativo y la forma de relacionarse con el cuerpo docente, dependerá gran parte del entusiasmo y motivación en el trabajo que muestren sus docentes, los padres en el centro educativo, y el mismo influirá en la calidad de los resultados.

Fernández (2001) aporta que la experiencia indica que las principales causas del fracaso hacen referencia a factores humanos y no a factores técnicos, los cambios afectan a las personas de manera significativa, porque al fin y al cabo van a ser las encargadas de abandonar algo conocido por algo nuevo e incierto, por lo tanto es necesario trabajar sobre los aspectos humanos que favorecen la adaptación de las personas, y más adelante reafirma que las instituciones deben movilizar el entusiasmo de su personal.

Este entusiasmo se materializa a través de retos claramente específicos que muestran el camino a seguir; para construir este cambio las personas deben tener acceso a las herramientas necesarias para promover la innovación y así surge la necesidad de involucrar a los líderes de esas instituciones, a las personas que van a liderar en sus diferentes niveles la transformaciones.

4.7 Conclusión.

La formación docente tanto inicial como continuada es la garantía para que éste pueda realizar su labor de aula con calidad, así lo demuestran investigaciones diversas. Es una prioridad personal de cada docente procurar que la misma sea de calidad, por el empeño y dedicación que le preste a la misma tanto a nivel de su profesión inicial, cuanto más para su formación continua.

Los avances de la ciencia y la tecnología en esta sociedad del conocimiento están reclamando cada vez más unos docentes de mayor preparación, actualizados, si quieren seguir en el tren de la educación, incidiendo de manera eficiente a las nuevas generaciones, porque si no lo hacen se estarían auto-descalificando para la tarea educativa.

Si encima se desea que los aprendizajes de los alumnos sean cada vez mejores y que respondan a las exigencias de esta sociedad, el docente, los docentes, deben atender a la realidad y la voluntad firme de responder a ella capacitándose permanentemente, para así ganarse el respeto ellos mismos como personas, como profesionales y ganarse el respeto del alumnado, de sus padres y de toda la sociedad, porque podrán decir que sus aportes van en la línea de lo que requiere la sociedad.

Eso de vivir del pasado, de lo que se enseñaba, de cómo se enseñaba, de las costumbres, eso tiene que ir siendo modificado, paulatinamente, no tan lento que no permita llegar a tiempo a la cita con la historia presente, pero sí sostenidamente; para realizar esta ardua tarea no pueden hacerlo sólo, es una tarea de equipo, como grupos de colegas que quieren apoyarse en lograr las metas compartidas, y para ellos colaboran juntos compartiendo sus estrategias, sus conocimientos, sus expectativas, de forma que puedan lograr en colaboración la educación de calidad que demanda la sociedad y el mundo.

Capítulo 5. Liderazgo y Autonomía en la tarea docente

5.1 Introducción.

El liderazgo es un aspecto fundamental en el modelo de gestión de calidad, es como el corazón en el cuerpo humano, es el centro el motor de cualquier organización, según Lepeley (2001). Liderar es educar y desde la perspectiva educacional, cada educador es un líder. Para la calidad el liderazgo es la ciencia de conducir una organización, de una situación actual, comparativamente a una situación mejor, donde las personas son el principal factor de cambio.

Las relaciones colaborativas se dan en las organizaciones e instituciones de manera coordinada y organizada por un liderazgo asumido para tal finalidad, porque los grupos necesitan ser coordinados, por personas que les inyecten y comuniquen motivación, sinergias, direccionalidad, dinamismo para el logro de los objetivos y metas propuestas en la organización.

Lopez (2005) afirma en su tesis doctoral sobre la Colaboración docente que la cooperación entre profesores no puede ser promovida por compensaciones, sino que surge de la valoración positiva que los enseñantes hacen de la colaboración y de su deseo de construir propuestas necesarias para el centro. Esta valoración positiva del trabajo conjunto, sin embargo, no se produce de forma automática, sino que la colaboración debe ser pensada, aprendida, nutrida y apoyada hasta que reemplace al trabajo privado(Lieberman., Saxl y Miles, 1988)..

El cambio que demanda el Sistema Educativo Dominicano en los procesos que se ejecutan en los centros educativos, para implementar con eficacia la colaboración docente, en la cultura de los maestros, actores claves para hacerlo, debe basarse en que al docente se le valore, se le reconozca su trabajo, la importancia de la participación activa, de hacer de la colaboración docente un instrumento real y efectivo para la calidad docente. Es por ello que para agrupar colaborativamente a los maestros en un trabajo que cree visión, compromiso, organización, comunicación, identidad, participación, clima... entre otros procesos de gran importancia, se necesita de un liderazgo en los centros educativos.

Estas relaciones colaborativas se tienen que aprender, apoyar, animar, motivar, emprender, fomentar y formar a los docentes en su ejercicio; de ahí es que se necesita de ese liderazgo que guíe, que conduzca, motive, cree sinergias en los grupos de maestros y logre esa eficacia docente en cada centro educativo, que lleve a alcanzar esa educación de calidad que la sociedad espera.

En la actualidad los centros educativos tienen sus directores, su equipo de gestión. Un directivo, como gerente o gestor puede empoderarse de hacer funcionar una institución escolar y hacerlo muy bien, conduciendo con éxito su equipo docente, porque éste domina la parte técnica, didáctica, pedagógica de la profesión, pero es necesario pasar más allá de lo técnico, es necesario inspirar al grupo, cohesionarlo al calor del ideal, de las metas, de los objetivos, que se sienta con identidad, que sienta su participación activa en las decisiones emanadas, eso le crea un sentimiento y unos resultados distintos; para ello se hace necesario un liderazgo, que lleve al grupo a la eficacia y efectividad docente que lo conduzca a crecer como grupo y profesionalmente y a alcanzar la calidad educativa de cada centro.

Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (2001), sostienen que los centros educativos deben mirar su ideal de liderazgo y calidad en estos nuevos tiempos para poder influir en la percepción del claustro de docentes, pues debe influir en ella, para esto proponen diferentes actividades que lleva a cabo el Proyecto IQEA para fomentar las innovaciones educativas desde los aspectos que necesita el liderazgo.

Estas actividades señalan diferentes aspectos del liderazgo:

- El papel del liderazgo es clave a la hora de establecer, visión clara y conjunta de la escuela.
- Habilidades del liderazgo relacionadas con la pericia para realizar la tarea y para fomentar la innovación en el centro educativo.
- Ver el equilibrio entre la cohesión del grupo de trabajo y el pensamiento crítico, esa función de liderazgo debe verse ahí.
- Hacer participar a los miembros del grupo, es decir a los docentes, distribuyendo responsabilidades, aplicando un reparto del poder.

Desde el ejercicio de un liderazgo participativo, bien ejercido, los directivos del centro junto a los docentes deben construir la visión del centro educativo, desde una participación real y donde los equipos de docentes puedan participar en todos los momentos y niveles en la toma de decisiones, reflexionadas en conjunto, consensuadas y bien articuladas desde las metas que tiene el centro. Para ello un buen líder, un liderazgo hace un gran papel en el grupo para hacer posible el ejercicio de participación, de colaboración de todos, para lograr los objetivos del centro educativo.

5.2 Conceptos de liderazgo desde una gestión colaborativa.

El liderazgo es una temática muy actual y de un gran desarrollo de pensamiento en los tiempos presentes donde la democracia y la participación son principios y doctrinas

esenciales en el desarrollo de los sistemas sociopolíticos de los países del mundo. El mundo se mueve desde la representatividad y esta la encarnan los líderes de diferentes áreas, los cuales son las voces de naciones, pueblos, conglomerados que los eligen para que los representen y sean su voz.

En todos los estamentos de la sociedad se reproduce esta estructura y en cada organización se elige una persona quien la represente, quien sea la voz de todos, en esto vale decir; sindicatos, Juntas, confederaciones, instituciones públicas y privadas, que juegan un rol en la sociedad.

Lepeley (2001) dice que el líder de calidad concentra la atención a las personas, en sus necesidades y bienestar, confía en la gente, inspira confianza, tiene visión de largo plazo y perspectiva global, busca soluciones, promueve ideas creativas, apoya el cambio, estimula las acciones de otros, adopta lo mejor, delega responsabilidad y poder de decisión, da más importancia a lo que los colaboradores hacen bien y educa en lo que es posible hacer mejor.

García, (1991) -citado por Sabucedo, (1996), y también teniendo en cuenta los trabajos de Stogdill (1974) y Bass, (1981)- señala las diferentes categorías en las que pueden analizarse las diversas definiciones que se han dado sobre liderazgo. Las categorías son las siguientes: a) como actividad y proceso grupal; b) como tipo de personalidad; c) como la capacidad de provocar obediencia; d) como ejercicio de influencia; e) como conducta; f) como relación de poder; g) como el instrumento para el logro de metas grupales; h) como resultado del proceso de interacción; i) como rol diferenciado; j) como iniciación y mantenimiento de la estructura de rol.

En la administración de negocios, en el mundo del trabajo, el liderazgo ha cobrado mucho valor en las últimas décadas, junto con el reconocimiento de la repercusión del ambiente organizacional en que éste se realiza. Los psicólogos modernos examinan la estructura o atmósferas de diversos tipos de empresas, sus patrones y estilos de comunicación, así como las estructuras sociales de carácter formal e informal que producen; todo ello lo hacen a fin de investigar el efecto que tienen estos factores en el comportamiento de sus empleados Schuarstein (1995).

Las administraciones de empresas con el avance que lleva el mundo, tienen muy en cuenta su capital y buscan siempre ganar. Para ello la forma de organización, de planificación, del control, no se deja suelta, sino que se le confiere a un liderazgo que garantice el éxito ante todo.

Esto implica que se necesitan personas con capacidades de gerencia que aprendan a utilizar las habilidades del personal, que sean capaces de comunicarse, tomar decisiones, resolver conflictos, dirigir, crear un ambiente motivador y positivo que promueva en el empleado la consecución de las metas corporativas, esto es, liderazgo efectivo (Donnelly, Gibson y Ivancevich, 1996; Robbins, 1999).

Nos preguntamos *¿por qué y para qué surgen los liderazgos en las sociedades, en los pueblos, en las organizaciones e instituciones de la misma?* La vida lleva en sí unos dinamismos que permanentemente la hace avanzar. Las sociedades, los pueblos están formados por seres humanos, seres sociales en permanente cambio.

Las sociedades por estar conformadas por seres cambiantes mantienen ese dinamismo de cambio y para propiciar los cambios son los humanos quienes deben realizarlo. Pero no todos tienen las mismas fuerzas o impulsos para llevarlo a cabo, en ese sentido Gauthier (2004) expresa que cualquier miembro de la comunidad ejerce de vez en cuando cierta influencia, pero hay quien modifica el curso de las cosas más a menudo que otros. Entonces hablamos claramente de liderazgo, una influencia regular ejercida por una persona o un grupo restringido, sobre las decisiones y acciones de un grupo mayor o a veces de un conjunto más amplio como una organización, un gobierno, un partido, un sindicato, un movimiento de masas, o una nación.

En ese sentido, Gauthier (2004) define el liderazgo como la influencia regular y al líder como aquel que ejerce un liderazgo en un contexto determinado. En inglés se le llama leader y leadership, en alemán Führer y Führung y en español se llama líder y liderazgo.

Arlen (2006) define el liderazgo por sus funciones, y señala que liderazgo es la facultad que tiene una persona para influir, motivar y conducir a un grupo de personas hacia el logro de un objetivo común y líder es esa persona que por sus cualidades de inteligencia, tiene el poder de convencimiento, de influir, de persuadir, de emprender en un grupo y de ayudar a identificar y lograr sus metas u objetivos, capaz de construir participación y consensos en los grupos.

Los cambios en la sociedad son llevados a cabo por personas que se han erigido por su nivel de influencia en los grupos, ayudan a determinar sus objetivos, como líderes para llevarlos a cabo con motivaciones, con decisiones acertadas y por tales razones el grupo les transfiere poderes y ayudan al grupo a identificarse con sus metas; ellos ejercen este liderazgo en nombre de la colectividad. De ahí que el término está ligado al poder. En las organizaciones se ostenta la función de director, coordinador, responsable, pero no tienen

el mismo peso que implica el término líder, ya que no ejercen por su simple función ese nivel de influencia que implica el liderazgo.

Así, Fiedler (1961) -citado por Kreitner y Kinicki (1997)- considera el liderazgo como un hecho subjetivo que estructura el poder de un grupo. Esta unidad estructurada se realiza por medio de una constelación de relaciones entre el líder y los restantes miembros del grupo. Este líder debe tener como características principales la satisfacción de necesidades de su grupo, la seguridad y la tendencia a la unidad.

Desde otro punto de vista, el liderazgo es la capacidad de influir en un grupo para que se logren las metas. La fuente de esta influencia podría ser formal, tal como la proporcionada por la posesión de un rango general en una organización (Robbins, 1999).

El liderazgo es también un proceso altamente interactivo y compartido, en el cual los miembros de todos los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso; implica establecer una dirección, visión y estrategias para llegar a una meta, alineando a las personas y al mismo tiempo motivándolas (French y Bell, 1996).

Liderazgo es, además, la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos. El liderazgo es considerado como un fenómeno que ocurre exclusivamente en la interacción social; debe ser analizado en función de las relaciones que existen entre las personas en una determinada estructura social, y no por el examen de una serie de características individuales (Chiavenato, 1999).

Para Drucker (1997) la gestión de calidad, basa el liderazgo en el poder legítimo, es condición del liderazgo educacional, pues los profesores enseñan y transmiten los estilos de liderazgos a los alumnos y que estos incorporan a sus vidas y modo de hacer en el curso de sus vidas. Según el autor basado en la teoría de McGregor, los valores del liderazgo intentan humanizar las organizaciones, la economía y la sociedad, y el enfatizar la importancia que tienen las personas en el desarrollo de los procesos productivos.

Drucker (1997) señala las característica del liderazgo, diciendo que un líder debe concentrarse en el desarrollo de las características o cualidades en siete áreas específicas como son: un líder es facilitador con sus colaboradores, es evaluador, capaz de retroalimentar al personal de forma honesta y objetiva, y de los obstáculos saca oportunidades; es visionario, prevé el futuro y se sabe ubicar frente a la información. Es consejero, motivador, asertivo, sabe escuchar a los demás.

Arlen (2006) señala que es importante distinguir al dirigente del que ejerce un liderazgo. Que la condición de dirigente tiene que ver más con la legalidad estatutaria, y

con el procedimiento formal de designación, en tanto que el liderazgo se sustenta en la legitimidad de un mandato que se asume.

El líder se inspira en la convicción, sigue afirmando Arlen (2006) o en la entrega emocionada de sus seguidores; en tanto que el dirigente confía en la disciplina de sus correligionarios, y en la solidez de la organización.

El líder debe ser y parecer, y el dirigente basta con que lo sea. El que ejerce un liderazgo no está sometido a términos o fechas; pero el que desempeña una dirección normalmente responde a plazos estrictos, enfatiza la autora.

Se pueden observar diferentes organizaciones, instituciones que poseen responsables, personas que las coordinan, las dirigen, las cuales no tienen esos niveles de influencia que se observan en los líderes, porque les faltan las características que éstos poseen ya sean innatas o adquiridas para que el grupo los considere como tales. Los líderes en las organizaciones deben ser capaces de adaptarse a los cambios, entender la historia, el mundo, la tecnología y a los propios empleados de la empresa.

En las organizaciones se necesitan los líderes para ayudar a evolucionar a los miembros de la organización, para implementar los cambios que se necesitan realizar, para crecer en todos los órdenes, para avanzar social, política y psicológicamente. Ellos les imprimen unos niveles de confianza, ardor, motivación, entusiasmo, energías, vitalidad a los grupos para enfocarlos al logro de las metas y objetivos comunes en la toma de decisiones.

El liderazgo es entendido como la influencia positiva que ejerce un individuo sobre un grupo, y líder es la persona con capacidad de ejercer tal influencia. Líder, es la persona con una autoridad informal y formal en un grupo, con interacción, aceptación, poder entre sus miembros. Es la persona con capacidad para tomar decisiones con calidad en bien de la colectividad. Según Cardona, Cardona y Cardona (2006) y Pont, Nusche y Moorman (2008) el liderazgo es un proceso de influencia social a través del cual una influencia intencional es ejercida por una persona (o grupo) sobre otras personas para dar forma a las actividades y relaciones dentro de un grupo u organización. El término intencional es importante, dado que el liderazgo está basado en objetivos o resultados hacia los cuales el proceso de influencia debe conducir.

Lo propio del liderazgo es establecer consensos amplios en torno a metas significativas para la organización y hacer todo lo necesario, empujando y apoyando a las personas para movilizarlas en esa dirección (Leithwood et al., 2006).

El liderazgo involucra influir en las personas para pensar y actuar de un modo diferente Robinson, Hohepa y Lloyd, (2009).

Sobre el mismo particular, Kast (1973) -citado por Sobral (1998)- afirma que el liderazgo es el proceso por el que un individuo ejerce consistentemente más influencia que otros en la ejecución de las funciones del grupo. Además, este autor pone el énfasis en que esa influencia no puede limitarse a unas pocas ocasiones o acciones, sino que debe tener una perdurabilidad en el tiempo. Ello provoca que el papel del líder sea permanente, en el sentido que se le concede capacidad de influencia sobre un grupo determinado y por un periodo temporal más o menos amplio.

A través de la historia, el significado de liderazgo se ha desarrollado y modificado de acuerdo con los cambios del desarrollo humano y social. Al principio un líder era un enviado del cielo, era la persona elegida, enviada, quien tenía la misión de guiar a otros. Este era el encargado o tenía la misión de ser el mediador entre la divinidad y los mortales, también era quien revelaba las verdades y las transmitía a su grupo o seguidores. Se nos presenta la figura de Moisés en el Antiguo Testamento en la Biblia, la figura de Abrahán, de Josué y luego todos los reyes, hasta llegar a Jesucristo con el gran liderazgo que despertó y que sigue en la historia con un liderazgo espiritual para los cristianos.

La figura del líder conocida desde hace miles de años llama poderosamente la atención por la fuerza e influencia que imprime al grupo y también por gran influencia sobre la historia de los pueblos humanos. Figuras como Jesucristo, Gandhy, Mandela, Luther King, Madre Teresa de Calcuta, ponen a pensar acerca de si los líderes nacen o se hacen, de si sus procesos psicológicos son aprendidos o heredados y de cómo un líder efectivo conduce la conducta de un grupo Amaya (1996).

Según Gómez-Radá (2009), siguiendo a Culligan (1986), indica que históricamente han existido cinco edades del liderazgo, y describe las siguientes:

- a. *Edad del liderazgo de conquista*: durante este periodo, la principal amenaza era la conquista. La gente buscaba al jefe omnipotente, el mandatario despótico y dominante que prometiera a la gente seguridad a cambio de su lealtad y sus impuestos.
- b. *Edad de liderazgo comercial*: a comienzos de la edad industrial, la seguridad ya no era función principal del liderazgo. La gente comenzaba a buscar a aquellos que pudieran indicarles cómo elevar su nivel de vida.
- c. *Edad de liderazgo de organización*: durante este periodo se elevaron los estándares de vida y eran más fáciles de alcanzar; la gente empezó a

buscar un sitio donde pertenecer. El significado del liderazgo se convirtió en la capacidad de organizarse.

- d. *Edad del liderazgo de innovación:* a medida que se incrementaba la tasa de innovación, con frecuencia los productos y métodos se volvían obsoletos antes de salir de la junta de planeación.

Los líderes del momento eran aquellos que eran extremadamente innovadores y podían manejar los problemas de la creciente celeridad de la obsolescencia. Tales líderes creadores e innovadores siempre estaban ocupados en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Los nuevos conocimientos y habilidades se utilizaban para nuevas ideas de producción, conceptos financieros y de mercadeo. Las industrias que tenían la más alta calidad de liderazgo innovador, atraían la gente más creativa.

- e. *Edad del liderazgo de la información:* a medida que la tecnología avanzaba cada vez más rápido, había una angustia más acentuada a quedarse a la zaga del amanecer electrónico. Por lo tanto, se hizo evidente que ninguna compañía podría sobrevivir sin líderes que entendieran como debía manejarse la información. El líder moderno de la información es entonces aquella persona que mejor la procesa, aquella que la interpreta más inteligentemente y la utiliza en la forma más moderna y creativa.

En el tiempo actual se considera que está emergiendo un nuevo tipo de liderazgo:

- f. *Liderazgo en la Nueva Edad:* este estará caracterizado por líderes que deberán conocer cómo se utilizan las nuevas tecnologías, cómo analizar y sintetizar eficientemente la información que están recibiendo y deberán entender que dirigen gente, no cosas, números o proyectos. Tendrán que ser capaces de suministrar lo que la gente quiere con el fin de motivar a quienes están dirigiendo.

Tendrán que desarrollar su capacidad de escuchar para descubrir lo que la gente desea, tanto como su capacidad de proyectar en el mediano y en el largo plazo, y así conservar un margen de competencia.

5.2.1 Cualidades de un líder.

Hay una controversia en cuanto a poseer la cualidad de liderazgo en las personas, hay autores partidarios de que se nace líder y otros que afirman que también los líderes

se hacen. Lo interesante es saber que un líder debe tener unas cualidades que lo caracterizan para aprenderlas, cultivarlas, cuidarlas y así ejercer esa función con mayor eficacia.

En los centros educativos las personas, ya sean docentes o directivos, que ejerzan el liderazgo deben cuidar adquirir estas características, las cuales ayudarán al grupo a cohesionarse, apoyarse, a participar y llegar a los consensos en la toma de decisiones como equipo que les permitan tomar las decisiones más acertadas por el bien de todos y el logro de los objetivos de la institución. Comunicación, donde conecta los objetivos de la organización con los de los colaboradores, sustituye la jerarquía por el compromiso, sincroniza un plan de acción en armonía con las personas, todos estos elementos facilitan lleva a cabo la misión institucional en la dirección de la calidad.

Drucker (1997) el gran propulsor del cambio organizacional, caracteriza el líder con los siguientes elementos: tiene visión de futuro, habilidad de comunicación, capacidad de organización, capacidad negociadora, aptitud, gana-gana, y predisposición creadora de valor y flexibilidad. Un líder debe tener grandes sueños, con un mejor futuro para la organización, tiene una buena comunicación con sus colaboradores.

Limas (2013) ha recopilado diversos autores para un trabajo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, entre ellos: Etling (2006), Hernández (2006), Lozano (2013), Rabinowitz (2013), Sandoval (2013). Ha planteado unas características que deben tener los líderes, las cuales compartimos a continuación. Las mismas ayudan a la formación del equipo docente y su liderazgo en la formación de la colegialidad docente que pretenden desarrollar para su desarrollo profesional.

Para desarrollar un liderazgo efectivo el líder debe tener o contar con las siguientes características o cualidades: compromiso, comunicación, carisma, iniciativa, imparcialidad, responsabilidad, perseverancia, honestidad, autodisciplina, capacidad de escucha, dar participación al grupo, interpretarlo, hacer consenso con las ideas expresadas, buscar las mejores fórmulas de solución compartida.

Para el liderazgo efectivo el líder debe contar las siguientes características, inteligencia, ser emprendedor, persuasivo, con capacidad para influir en los otros, poder de convencimiento, capaz de ayudar a identificar las metas del grupo, saber manejar las listas de prioridades del grupo, ser una persona con un alto grado de honestidad e imparcialidad; todo ello porque maneja personas, grupos, intereses y esto produce adhesión. Asimismo, deber ser una persona con un sentido de la democracia, lo cual le lleva a dar participación a los miembros del grupo. Ser una persona que está motivada y

por ello motiva a los demás, porque lo importante es lograr las metas con efectividad, llevar al grupo al logro de los objetivos comunes.

5.2.2 Tipos o clases de Liderazgo.

El liderazgo ha sido históricamente un tema muy controvertido, no hay un consenso entre los diversos autores estudiosos de la temática, en cuanto al mejor liderazgo, encontrando diferentes teóricos, los cuales han desarrollado modelos explicativos según los grupos, sus intereses, metas y de acuerdo a la historia.

El interés mostrado por este tema ha llevado a la elaboración y desarrollo de diversos enfoques desde las décadas del siglo pasado, han delineado un panorama que abre un gran abanico de posturas según autores para el entendimiento del mismo. No obstante las posiciones planteadas, es posible agrupar las explicaciones en unas cuantas tendencias o teóricas de mayor relevancia.

En ese sentido Según Gómez-Radá (2009) afirma que históricamente, el abordaje del liderazgo ha ido tomando cursos relativamente distintos que se suceden a veces como oleadas cíclicas que retoman ciertos énfasis y disminuyen el valor de otros. Algunos enfoques han evolucionado y agregado nuevos elementos a las premisas planteadas por concepciones anteriores. Se puede decir que las explicaciones más antiguas sobre el liderazgo estuvieron relacionadas con las características personales e invariables de los individuos poseedores de dicha cualidad.

En su exposición Gómez-Radá (2009), hace un resumen de las clases de liderazgo que se recogen en el devenir histórico, que constituyen características muy visibles en los liderazgos tratados, con las cuales nos sentimos identificados, por entender que diferentes elementos de estos tipos de liderazgos están presentes en los centros educativos del país, los cuales compartimos a continuación.

Señala dentro de su enfoque: la teoría de los rasgos, el liderazgo carismático y la teoría motivacional. Otro grupo de investigadores ha tratado de ver el liderazgo más como un conjunto de comportamientos específicos que exhibe el líder y que determinan su estilo de interacción con los subordinados. En esta perspectiva el autor ubica también las teorías conductuales y el liderazgo transaccional/transformacional.

Gómez-Radá (2009) en un enfoque menos conocido evalúa al liderazgo en términos de un rol social. Dentro de este se inscribe la teoría racional- burocrática. Un enfoque más reciente, desarrolló los postulados de la teoría conductual y subordinó su efecto en función de las condiciones contextuales en las que se ejerce el liderazgo. Dentro de este grupo están las teorías situacionales o contingenciales. Por último, recientemente

abordó el problema del liderazgo como un fenómeno perceptual, perspectiva en la cual se encuentra la teoría de la atribución de liderazgo de Kreitner y Kinicki (1997) y Robbins (1999).

Gómez-Radá, C. (2009) se basa en Hellriegel, Slocum y Woodman (1999), para presentar las características más importantes de estos enfoques.

De este modo, sobre la Teoría de Los rasgos, señala que este punto de vista teórico surgió a inicio del siglo XX, y que la idea de que el liderazgo está determinado por una serie de atributos personales que poseen los líderes. Es una teoría surgida a inicio del siglo pasado, alrededor de los años 20 y se han hecho varias investigaciones sin que en ninguna de ellas se hayan tenido resultados generalizables según Hogedts, (1992). Sin embargo, algunas características, que se consideran comunes, incluyen la inteligencia, la responsabilidad, la actividad social, la confiabilidad, la originalidad, el estatus económico, las habilidades cognoscitivas y de seguridad, como los rasgos más importantes.

Gómez-Radá (2009) siguiendo a Donnelly, Gibson, e Ivancevich, (1996) señala que, desde hace algún tiempo, los investigadores están tratando de identificar varios rasgos personales de los líderes como criterios para describir o pronosticar los sucesos. Algunos ejecutivos que se dedican a reclutar y seleccionar gerentes, consideran que el enfoque sobre los rasgos es tan válido como cualquier otro método; sin embargo, la comparación de los líderes mediante varios rasgos físicos, de personalidad y de inteligencia, ha logrado como resultado poco acuerdo entre los investigadores.

A principios del siglo XX se creía que los líderes poseían rasgos distintivos como inteligencia, estatura física y confianza en sí mismos, por lo que continuó la búsqueda de la mejor combinación de rasgos durante los 40 años siguientes, ofreciendo como resultado poca concordancia sobre qué rasgos y habilidades caracterizaban a los líderes de éxito.

En adición a lo anterior, se pueden citar los planteamientos de Daniel Goleman, quien ha expuesto que unos de los rasgos distintivos que definen al líder moderno es la inteligencia emocional; es decir, la capacidad para captar las emociones del grupo y conducirlos hacia un resultado positivo. Sin embargo, a diferencia de lo que plantean la mayoría de los autores de la corriente de los rasgos, según los cuales estos atributos sean innatos, este autor considera que dicho talento se puede aprender y promover en las organizaciones Goleman (1998).

Para un trabajo colaborativo entre los docentes de los centros educativos que permita un excelente clima de innovación, de compartir informaciones, de trabajo

participativo entre los miembros del grupo, se hace necesario esta clase de liderazgo planteado por Goleman, para convertir y conducir todas las capacidades de los docentes hacia resultados de calidad y efectividad en la tarea docente.

Por otra parte, la teoría del Liderazgo Carismático plantea que el liderazgo es la habilidad que tienen los líderes para influir de forma inusual en los seguidores, basados en unos poderes de atracción casi sobrenaturales. Estos líderes se caracterizan por ser personas con mucha confianza en sí mismos, una visión clara y fuerte compromiso con ella, capacidad para comunicar de forma explícita dicha visión, comportamiento poco convencional y en muchos casos extraordinario, ser agentes de cambio y sensibilidad al entorno, etc., (Gibson, Ivancevich y Donnelly, 1996).

Los líderes llamados carismáticos disponen de poder social, es decir, tienen la autoridad para socializar su pensamiento y sus conductas individuales. Debe entenderse por "carisma", la cualidad que pasa por extraordinaria (condicionada mágicamente en su origen, lo mismo si son profetas que hechiceros, árbitros, jefes de cacería o caudillos militares) de una personalidad, por cuya virtud se le considera en posesión de fuerzas sobrenaturales o sobre accesibles a cualquier otro, o como enviadas por Dios, como ejemplar y en consecuencia, como jefe caudillo, líder o guía (Gil, 1990).

Actualmente, la atención se ha enfocado a tratar de determinar la forma en que los líderes carismáticos influyen en los seguidores. El proceso empieza con el líder articulando una visión interesante. Esta visión proporciona un sentido de continuidad a los seguidores al unir el presente con un mejor futuro para la organización.

El líder comunica entonces altas expectativas de desempeño y expresa la seguridad de sí mismo del seguidor. Luego, el líder transmite palabras y acciones mediante un nuevo conjunto de valores; y con su comportamiento establece un ejemplo para que los seguidores lo imiten. Finalmente, el líder carismático hace auto-sacrificios y se compromete en comportamientos no convencionales para demostrar coraje y convicciones acerca de la visión (Robbins, 1999); Kreitner y Kinicki, 1997).

En nuestra escuela dominicana, cuando la población docente era muy reducida y se podía ejercer el control y eficiencia en la formación docente, en los centros se podían encontrar docentes con este tipo de liderazgo que se identificaba más con la vivencia de su vocación. Pero a medida que ha ocurrido el crecimiento poblacional y la demanda educativa experimentó un crecimiento, ha ido desapareciendo en los centros ese estilo de liderazgo carismático.

Otro tipo o clase de liderazgo es el Motivacional: desde esta perspectiva el autor Gómez-Radá (2009) destaca la presencia de tres motivadores fundamentales que se dan en éste: poder, logro y afiliación. Según el autor, estos motivadores activan y dirigen la conducta de las personas, aunque no necesariamente están presentes en igual intensidad en cada persona; y en la mayoría de los casos, solo uno de ellos determina el tipo de conducta que manifiesta el líder.

Para Romero (1993) los líderes que han alcanzado cierto crecimiento personal conducen a sus seguidores a la búsqueda del mismo, entendiendo este crecimiento como un proceso por el cual la persona genera construcciones integradoras cada vez más complejas sobre su realidad interior y exterior. Para esta teoría, un líder motivacional es una persona en crecimiento que no teme equivocarse y que cuando lo hace, está dispuesta a corregirse.

Considera que para este clase de líderes, no existen verdades absolutas y sus planteamientos son conjeturas sujetas a verificación; el líder es hábil para escuchar a los demás y se aproxima a la gente expresando un interés genuino; quienes le siguen no lo hacen por temor sino por identificación, respeto y confianza en sus juicios y decisiones; es un inspirador que tiene las ventajas del poder propio del cargo que ostenta (Romero, 1993).

El liderazgo motivacional es un buen liderazgo a cultivar porque aporta y desarrolla actitudes en las personas de cercanía, de empatía, de escucha, confianza, respeto, algo muy esencial en un ambiente de trabajo colaborativo, sobre todo en los docentes de centros educativos.

Por otra parte, desde las Teorías Conductuales se busca establecer una correspondencia entre lo que hace el líder y la forma en el modo en que se desempeña el grupo. Hodgets (1992) afirma que este modelo, desarrollado por investigadores de la universidad de Michigan, incorpora dos dimensiones principales: a) el interés del líder en lograr que el trabajo se realice, y b) su preocupación por las personas mismas, dicho de otra manera, el interés centrado en el trabajo y el interés centrado en los trabajadores.

En este mismo sentido, en la universidad de Ohio se desarrollaron estudios similares que permitieron postular la existencia de dos factores denominados: a) la estructura inicial, la cual supone que la conducta del líder se caracteriza por definir los roles, las tareas y la forma como estos deben ser llevados a cabo por los miembros del grupo, y b) la consideración que se caracteriza por un liderazgo basado en relaciones mutuas de confianza, respeto y entendimiento entre el líder y los trabajadores.

Los estudios realizados desde esta perspectiva no han mostrado de forma clara que un estilo de liderazgo resulte más eficaz que el otro, más bien se ha planteado que un liderazgo eficaz implicaría puntuar alto en ambas dimensiones (Gibson, Ivancevich y Donnelly, 1996).

Una tercera teoría dentro de este grupo es la Teoría de la Parrilla Gerencial o también denominada Grid Administrativo, desarrollada por Robert Blake y Jane Mouton. Ellos propusieron que el estilo de liderazgo podía ser trazado sobre una gráfica de dos dimensiones. A los individuos se les pregunta sobre su estilo de liderazgo y tomando como base sus respuestas, son colocados en un punto correspondiente de una gráfica. Estos dos autores utilizan la Parrilla Gerencial como un marco de referencia para ayudar a que los gerentes conozcan su estilo de liderazgo y dirijan su movimiento hacia el estilo ideal de la gerencia.

Ellos consideran que hay cinco estilos específicos que se utilizan para describir las diferentes maneras que existen para dirigir a otros así:

- a. Gerencia empobrecida: en ella, el líder considera que se debe ejercer el mínimo esfuerzo para realizar el trabajo.
- b. Obediencia a la autoridad: el líder busca la eficiencia en las operaciones, desafiando condiciones de trabajo en donde el ser humano interfiera lo mínimo posible; muestra, además, poco interés en el desarrollo y la moral de sus subordinados.
- c. Club campestre: el líder se enfoca en apoyar y mostrarse considerado con los empleados; sin embargo, terminar el trabajo no constituye el asunto de mayor interés para él.
- d. Gerencia de organización del hombre: el líder busca el equilibrio entre la necesidad de realizar el trabajo y una moral satisfactoria en los empleados, y e) Equipo: el líder considera que los logros en el trabajo son resultado de un trabajo mancomunado entre los subalternos y la organización, el cual conduzca a relaciones de confianza y respeto mutuos.

En ese sentido se puede decir que la parrilla gerencial es un enfoque de actitudes que mide los valores, opiniones y sentimientos de una persona, relacionando la eficacia en el trabajo y la satisfacción humana como un programa formal de desarrollo de la gerencia (Gibson, Ivancevich y Donnelly, 1996; Robbins, 1999).

Dentro de esta perspectiva, los escandinavos han propuesto un enfoque que pretende superar las limitaciones de las propuestas clásicas de las escuelas de Ohio y

Michigan, las cuales fueron diseñadas para un mundo de finales de los años 40 y proyectado hacia el futuro. El mundo organizacional en la actualidad es mucho más dinámico, es decir, cambia permanentemente. Se requiere entonces un nuevo tipo de líder que valore la experimentación, que busque ideas, que genere e implante el cambio. A este nuevo estilo de liderazgo lo denominan orientado al desarrollo (Robbins, 1999).

Recientemente se ha planteado una teoría que puede ubicarse en este contexto: liderazgo transaccional/transformacional. Este enfoque recoge los planteamientos iniciales hechos por las universidades de Michigan y Ohio para plantear un enfoque renovado. De acuerdo con ello, habría dos formas en que el líder interactúa con sus subordinados, configurando dos tipos de líder: el líder transaccional y el líder transformacional. El primero identifica los deseos y preferencias de sus seguidores y les ayuda a alcanzar el nivel de rendimiento que les permitirá alcanzar las recompensas que ellos desean. El segundo se caracteriza por tener habilidad para inspirar a los subordinados a conseguir objetivos mayores de los inicialmente planeados y a obtener recompensas intrínsecas. Para lograrlo, parte de la comunicación clara de su visión personal (Hellriegel, Slocum y Woodman, 1999).

El Liderazgo Transformacional dice Bass (1985) que es un tipo de liderazgo a través del cual el líder consigue efectos extraordinarios en los seguidores por medio de una serie de conductas basadas en el carisma, inspiración, estimulación individual y consideración individualizada, además de transmitir una visión poderosa y positiva que atienda a las necesidades individuales de sus seguidores. Coincide con el Liderazgo Auténtico en el desarrollo de los seguidores como una forma de alcanzar y superar los objetivos, aunque difieren en los mecanismos de influencia. Los líderes auténticos no se basan en el carisma, la inspiración o la utilización de símbolos para la creación de relaciones sólidas y duraderas con sus seguidores, sino en su comportamiento, su dedicación y su conducta ejemplar y transparente.

Estos dos liderazgos toman cualidades del liderazgo motivacional y del liderazgo de Inteligencia Emocional de Goleman, los cuales comparten rasgos que tienen que ver con el logro de las metas institucionales y la forma de administrar el grupo de una manera efectiva y donde los integrantes se sientan motivados, identificados, se sienten parte del mismo.

A partir de aquí abordamos otros tipos de liderazgos que es conveniente describir, porque aunque en numerosos países ya han sido superados, en el nuestro tenemos muchos elementos de estos tipos, porque marcaron fuertemente la forma de ejercicio del poder y

las relaciones entre los docentes. Como todavía persisten estos rasgos es conveniente mencionar los siguientes liderazgos.

En primer lugar, el Liderazgo Racional Burocrático: este tipo de liderazgo se fundamenta en la democracia. Este modelo hace énfasis más en el papel que en quien lo ocupa. La ley está por encima de los funcionarios independientemente de sus rasgos y la obediencia se tributa a esta y no a arbitrio del gobernante (Rodríguez, 1988).

Otro enfoque a reseñar es el Liderazgo Situacional: en él se agrupa un conjunto de teorías que parten de la idea de que el comportamiento del líder estaría afectado por una serie de factores del contexto en el que se ejerce dicho liderazgo y ello determinaría su efectividad como lo expresan Kreitner y Kinicki (1997). En esta misma línea, Adair (1990) considera que el liderazgo depende de la situación y, por lo tanto, esta resulta relevante.

Dentro de este grupo de teorías, existen diversos planteamientos; uno de ellos profundiza en el apoyo socio-emocional que el líder proporciona a sus seguidores, así como en los requisitos situacionales para que este pueda ejercer, es decir, el apoyo que el líder presta a una situación determinada (Rodríguez, 1988).

Una segunda teoría en este sentido, es la desarrollada por Fiedler (1961)- citado por Robbins (1999)-; según esta teoría, el grupo tendrá un desempeño adecuado cuando se produce una combinación adecuada del estilo de interacción del líder con sus subordinados.

Este enfoque tiene dos tendencias básicas: orientadas a la tarea y a las relaciones. Esta vinculación adecuada entre el estilo del líder y sus subordinados dependen de las características de la tarea y el grado en que la situación le da control o influencia al líder, dando lugar a tres consideraciones básicas: a) grado de estructuración de la tarea: que puede ser alto o bajo; b) cantidad de poder de que dispone el líder de acuerdo con su posición en la organización; que puede ser fuerte o débil; y c) calidad de las relaciones interpersonales entre el líder y demás miembros del grupo; que puede ser buena o pobre. De ello se genera una matriz que involucra ocho posibles circunstancias.

En su propuesta, Fiedler predice que en las situaciones I, II, III, VII y VIII, que se pueden considerar extremas, se desempeña mejor un líder orientado a la tarea, mientras que en las situaciones IV, V y VI, que se consideran moderadas, un líder orientado a las personas obtendría mejores resultados (Schriesheim, Bannister y Money, 1979; Gibson y Eols, 1996; Vroom y Jago, 1990; Robbins, 1999).

Otra propuesta bajo este modelo es la de Hersey y Blanchard (1996). Paul Hersey y Ken Blanchard (¿?) a partir de la matriz situacional de Fiedler (Fiedler y Chemers, 1985) desarrollan un modelo de liderazgo llamado teoría del liderazgo situacional, la cual ha obtenido gran reconocimiento entre especialistas del desarrollo gerencial y ha sido aplicada en varias de las grandes empresas que aparecen en la revista Fortune 500.

Dentro de esta óptica, el estilo de liderazgo que el líder debe exhibir para lograr resultados óptimos, está exclusivamente en función de las características de los seguidores, más concretamente, con el nivel de competencia de éstos y la disposición a colaborar con las propuestas del líder. A pesar de lo que el líder haga, la eficacia depende de las acciones de sus seguidores. Esta es una dimensión importante que ha sido pasada por alto o menospreciada en la mayoría de las teorías del liderazgo (Robbins, 1999).

El liderazgo situacional utiliza las mismas dos dimensiones del liderazgo que plantea Fiedler: comportamiento orientado a la tarea y orientado a las relaciones. Sin embargo, Hersey y Blanchard van un paso más adelante al considerar que dentro de cada una se puede puntuar alto o bajo; y a partir de su combinación ofrecen cuatro estilos específicos de liderazgo: comunicar, vender, participar y delegar (Robbins, 1999).

5.3 El liderazgo desde la perspectiva educativa.

En la República Dominicana y su sistema educativo el tema del liderazgo educativo para lograr la eficacia de los centros educativos, es una temática tratada desde la misma ley 66-97 y en los planes decenales llevados a cabo en las tres últimas décadas. Desde entonces este liderazgo ha comenzado a tener un inusitado interés al interior de las escuelas.

Para el Ministerio de Educación ha representado un área a la cual se le ha querido brindar atención en los cinco años recientes, ofertando una formación a los directivos del sistema para que aprendan a dirigir en base a concepciones sobre liderazgo en las organizaciones, que les ayuden a obtener los conocimientos que les permitan encauzar al profesorado hacia el logro de metas que les alcancen la calidad educativa, teniéndola como factor fundamental que la calidad de la organización escolar es la calidad de la dirección educativa.

Por otra parte, la investigación internacional sobre eficacia y mejora escolar, muy vinculada a las concepciones de calidad de las enseñanzas actuales, aporta un conjunto de conocimientos importantes y coherentes con esta línea. Estudios de diversos autores, en mayor grado del ámbito anglosajón y algunos iberoamericanos, enfatizan lo relevante y determinante que resulta la presencia de un liderazgo claro en la institución educativa.

El cambio vertiginoso que está experimentando la humanidad en los últimos 50 años, nos ha permitido observar que el conocimiento y el avance tecnológico han sido factores de gran relevancia para su ocurrencia y difusión de manera masiva en los países del mundo. Este proceso de cambio ha conllevado en todas las áreas del conocimiento una permanente y exigente renovación que le permita avanzar y estar acorde con el desarrollo global.

El sector educativo ha recibido con mayor imperativo social este cambio, por ser el encargado de preparar las personas, las nuevas generaciones, los sujetos sociales beneficiarios o influenciados por el mismo para insertarse en el mundo en cambio. También la política ha estado influenciada por el cambio, por lo cual los sistemas políticos y los partidos han entrado en unos cuestionamientos y llamadas de atención para renovarse y adaptarse al mismo.

En el sector educativo las políticas educativas, los procesos pedagógicos e institucionales han experimentado cambios, dentro de los cuales entramos los procesos de reformas educativas que se han dado en toda América Latina. Este continente ha sido escenario de las mismas impulsadas todas desde el área política-económica, entiéndase han sido financiadas por: el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Todo el tema de las reformas educativas se dieron por las deficiencias observadas, la ineficacia, y la falta de calidad de la educación actual de los pueblos, la cual no está respondiendo a los nuevos tiempos, a los cambios que lleva el mundo, a la idea de desarrollo que proponía el Neoliberalismo en la región.

Toda la reforma educativa del continente puso énfasis en un común denominador: transformación y mejoramiento. A ese tenor en la mayoría de los países del continente se empoderó a la sociedad civil, donde estaban representados los intereses económicos de los pueblos; esta sociedad civil, junto a los gobiernos propiciaron la reforma educativa, desarrollando procesos participativos socioeducativos de consultas dentro del sistema y en la sociedad, de consultas; todos terminaron en la reforma de sus leyes educativas, adecuándolas al nuevo orden y enfoque propuesto.

La comprensión, asimilación e implementación de las reformas, que ha traído nuevos métodos, enfoques, visiones, innovaciones en los sistemas educativos, por parte de los docentes en nuestro país ha ido con lentitud, porque la misma no surge de ellos, de sus necesidades e intereses, sino de intereses de políticas macro. Se percibe que en los

docentes de las escuelas de este país, el cambio se ha hecho lento, ello ha implicado agotar etapas formativas, de concientización, que no estaban preparados para asumir.

En el transcurrir de estas casi tres décadas se ha ido avanzando en el sector educativo del país, muchas veces a remolque, con una parte significativa de docentes que ya estaban de salida por su edad y con una población más joven, la cual había que motivar; para darse este cambio la presencia en los centros educativos de verdaderos líderes docentes, se hace imprescindible, para contagiar entusiasmo, horizontes, nuevas visiones en los docentes que les permitan formarse, desaprender, reaprender para conectarse con los nuevos lineamientos educativos de la actualidad.

El liderazgo educativo se caracteriza por dotar de un sentido común a la organización escolar y por influir en el comportamiento de ésta, teniendo como norte, la mejora de la calidad educativa, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes que adquieren los estudiantes. Como lo subrayan Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera que mejorarán los resultados de aprendizaje de los alumnos, también Elmore (2004), en esta misma línea, define el liderazgo educativo como la guía y dirección para mejorar la instrucción.

Para implementar esa educación de calidad, esa eficacia educativa hay que contar con los docentes, en cada centro educativo, y para ello los directivos tienen que constituirse en líderes para desde un ambiente de colaboración docente lograr los avances que producirán los cambios que demanda el Sistema Educativo Dominicano.

En ese sentido consideramos relevante y novedoso el planteamiento que hace Mureira (2004) a partir de un estudio donde asociaron el liderazgo educativo con algunas variables que han sido identificadas como necesarias y vitales a nivel de funcionamiento del centro, como son la colaboración y la satisfacción pedagógica de los docentes, puesto que es bueno resaltar que todo esfuerzo personal, aunque valioso, resulta insignificante si no hay un verdadero esfuerzo y un trabajo colectivo enriquecedor y satisfactorio.

El liderazgo desde la perspectiva educativa, se visualiza como la influencia que se ejerce en el comportamiento de las personas o grupos para el alcance de los objetivos, por lo que influye de forma muy notoria en toda organización institucional. Según Rosales (2007), un líder educativo en su institución educativa se debe caracterizar por tener:

- Una dirección y una visión de futuro.
- Una conducta ejemplar, habla con hechos más que con palabras.
- Trabajo en equipo.

- Motivación e inspiración.
- Generador de cambios, en búsqueda de la excelencia.

Liderazgo es un mensaje de progreso y humanidad lleno de posibilidades; de confianza, visión y destino para las personas y las organizaciones. Su estudio es una puerta abierta a la esperanza, porque su fin es encontrar respuestas que satisfagan aquellas necesidades de las personas y los grupos sociales, de autonomía y responsabilidad, creatividad y realización personal. Liderazgo “es la influencia que puede ser determinante para el desarrollo de las personas y organizaciones” Linch -citado por Rosales (2007)-.

Chacón (2011) señala en un trabajo investigativo sobre Liderazgo educativo, que el estado costarricense debe posibilitar las condiciones necesarias para una adecuada formación y ejercicio del liderazgo en los docentes y en los alumnos. Afirma que este tipo de gestiones implica la toma de decisiones que busquen la promoción de una cultura de participación efectiva de los profesores para el logro y mejora de su propio quehacer y de los objetivos declarados en el proyecto educativo de la institución escolar Uribe (2007)

Esta cultura, sigue afirmando, según el criterio de Jennings (2003) debe estar basada en:

- Un conjunto de valores muy arraigados.
- Una secuencia de trabajo eficientemente organizada y sistematizada.
- Un ambiente en el cual el trabajo se hace conforme a las mejores prácticas.
- Un deseo compartido de eliminar el desperdicio y alcanzar un nivel elevado de productividad.

Asimismo, un ambiente competitivo en el cual cada uno de los actos realizados sirve de punto de partida para el mejoramiento continuo y para construir una cultura eficaz dentro de la institución, según Jennings (2003), requiere:

- Tener un gran objetivo.
- Poder de convencimiento para todos y voluntad de trabajo.
- Decir siempre la verdad en la comunicación.
- Eliminar todo aquello que signifique un obstáculo para el crecimiento.
- Valorar a las personas.
- Cuestionarse constantemente.
- Evitar el desperdicio.
- Mejoramiento continuo.
- Remuneración justa para impulsar la cultura.

- Empleo acertado de la tecnología.

5.4 Cómo mira el Ministerio de Educación el liderazgo docente.

En el Sistema Educativo de la República Dominicana en ésta última década se ha dedicado una atención especial al tema del liderazgo. Las demandas de competencias en liderazgo en el perfil de profesionales de la educación, tanto en profesores como en directivos, se evidencian cada vez más a tener en cuenta en los perfiles que manejan las pruebas de los concursos del Ministerio de Educación.

De esa manera también se le ha prestado atención a la temática, por la incidencia que comporta en el ejercicio docente a los directores de centros educativos en su formación continuada en la Escuela de Directores que lleva a cabo el Ministerio, que en la actualidad va por la séptima cohorte. De esa manera la atención de la formación de los directivos se centra en temáticas que les ayuden a ejercer mejor su función y que la misma no se centre solamente en la parte administrativa como ha sido la tradición.

A partir de la elaboración de los Estándares Profesionales y del desempeño de la Carrera Docente, se encaminó el Ministerio a establecer los estándares mínimos para los docentes en las dimensiones: I- del estudiante y su aprendizaje, II- en el contenido curricular, III- en el proceso enseñanza aprendizaje, y IV- en el compromiso personal y profesional., para todo ello expresan que el docente debe estar dispuesto a ejercer un liderazgo profesional colaborativo, mostrando actitudes apropiadas para el mismo, asumiendo sus responsabilidades por el aprendizaje de calidad de sus estudiantes, colaborando con los padres, con sus colegas, con otros profesionales y la comunidad, logrando así avanzar en su profesión. Del mismo modo se plantea para los directores de centros escolares, en los que se demanda también la presencia de aspectos estrechamente vinculados al liderazgo.

En lo que respecta a la carrera docente y sus implicaciones el Ministerio de Educación, rector de todas las políticas educativas, lo prescribe en la Ley General de Educación en el Reglamento del Estatuto del Docente. En dicho Reglamento se definen las funciones docentes.

Según el Reglamento del Estatuto del docente de la República Dominicana, en su artículo 5 describe la función docente de la manera siguiente:

Función docente es la actividad que desarrollan los profesionales amparados por este Reglamento, la cual comprende:

- a. *Docencia*: es la acción o exposición (persona) directa o indirecta (virtual, semi-presencial o a distancia) realizada en forma continua y sistemática por el docente, dentro del proceso educativo.
- b. *La gestión curricular*: comprende aquellas labores educativas, tales como las actividades co-programáticas, culturales, extraescolares, coordinador de curso y demás acciones propias del quehacer escolar.
- c. *Las actividades de dirección, planificación, supervisión, coordinación y evaluación* relacionadas directamente con el proceso educativo: son aquellas labores necesarias en todos los niveles del Sistema Educativo a fin de realizar la programación general del proceso de enseñanza aprendizaje y la adecuada administración de los recursos en el mismo.

En el capítulo primero del Título II, párrafo del artículo 9 del Estatuto del Docente, refiriéndose a las distintas categorías que puede tener un docente, se expresa lo siguiente: los docentes, cualquiera sea el cargo y categoría que desempeñen, deberán prestar sus servicios en forma participativa, reflexiva, democrática, promoviendo en todo momento el trabajo en equipo.

Para un docente realizar el conjunto de actividades pedagógicas para las cuales se formó y ha sido contratado por el Ministerio de Educación, tiene que poseer un liderazgo educativo para llevarlas a cabo, entre ellas, las que siguen: en el artículo 12 sobre los requisitos de la función docente y el artículo 30 sobre las condiciones del docente se determina que el docente debe tener idoneidad para el cargo a ejercer, cualidades morales, éticas e intelectuales y afectivas, aptitud mental, titulación docente, conducta adecuada, dedicación a sus funciones de investigación e innovación, orientación y participación en la vida institucional y comunitaria del centro educativo.

También el desarrollo de la sensibilidad social, la responsabilidad, el compromiso, el trabajo en equipo, la calidad educativa de los estudiantes, la equidad y la democracia interna, como características de su desempeño profesional.

Estas actividades comportan en los docentes grandes componentes del liderazgo para su realización en el centro educativo, de ellas dependerá el nivel de influencia que tanto los docentes como los directivos del mismo puedan llenar la misión, el cometido, las funciones para los cuales fueron contratados en la escuela.

A nivel de las Universidades del país, se han trabajado los *pensum* de las Escuelas de Educación y se siguen adecuando en la actualidad. Es una realidad en el área pedagógica

el trabajo y la reflexión amplia con los docentes del tema del liderazgo, para poder gestionar los procesos pedagógicos de aula y del centro.

En la formación permanente de los docentes se está insistiendo, sobre todo en los diplomados, las especialidades y maestrías como programas de post-grado en la Gestión de los Centros Educativos en maestros y directivos, porque el Ministerio lo considera básico para el logro de los objetivos educativos.

En el artículo 39 del Estatuto del Docente se refiere a los principios que fundamentan la evaluación del desempeño docente son:

- a. *Integralidad*: articula las diferentes dimensiones del desempeño docente al tomar en cuenta su complejidad.
- b. *Corresponsabilidad*: implica el trabajo compartido de los actores del Sistema.
- c. Educativo para que desde sus respectivas responsabilidades aporten las informaciones requeridas para la elaboración del desempeño docente.
- d. *Equidad*: garantiza que los procesos y las acciones de evaluación se desarrollen en un marco de justicia.
- e. *Sentido ético*: permite una evaluación coherente con los principios de la educación dominicana, atiende de manera equilibrada el interés colectivo y el auto desarrollo de los docentes.

Como puede observarse los mismos están contenidos en el instrumento del presente estudio, quedando evidenciado que por lo menos a nivel de literatura lo tiene consignado el reglamento para desde ahí plantear la evaluación del desempeño docente.

En adición a lo antes expuesto la evaluación del desempeño docente tiene en cuenta las siguientes áreas a considerar. El artículo 43 expresa que las áreas de evaluación de desempeño docente son:

- a. Nivel de formación académica de la materia específica.
- b. Apropriación y aplicación del currículo.
- c. Resultados de logros de los alumnos de su clase.
- d. Nivel de cumplimiento de normas y reglamentaciones establecidas.
- e. Relaciones interpersonales con los estudiantes, compañeros y la comunidad.
- f. Liderazgo en el trabajo y en la comunidad.
- g. Autoformación permanente en su área de desempeño.
- h. Actitud de trabajo en equipo.

Son todas áreas que tienen que ver con el liderazgo que deben tener los docentes y los directivos en la gestión de los centros educativos.

Como puede observarse el Ministerio de Educación tiene en toda su legislación educativa, que comprende desde la Ley General de Educación 66-97, el Reglamento del Estatuto del Docente, el Manual de desempeño de los puestos docentes y las diferentes orientaciones pedagógicas que rigen las áreas todas ponen especial empeño en el ejercicio de un liderazgo docente para la eficacia escolar y así lograr la calidad educativa, que es la finalidad del Sistema Educativo Dominicano.

5.5 Diferencias entre los conceptos de gestión y liderazgo.

El sistema educativo de una sociedad constituye un pilar esencial e importante para el desarrollo en todos los países del mundo, de una sociedad necesitada de comprender y transformar su realidad y proyectarla hacia el logro de un mejor futuro. La República Dominicana lleva alrededor de tres décadas trabajando en ese desarrollo a través de la educación, mediante los tres planes decenales decretados para adecuar la educación al cambio, al avance de los nuevos tiempos.

El sistema educativo en el mundo ha evolucionado a través de la historia, según las necesidades de sus sociedades, cuando surge la sociedad del conocimiento, este sistema ha desarrollado la capacidad de aprender e implementar nuevas competencias, para lo cual las estructuras educativas y los actores principales, entre ellos los gestores educativos desempeñan un rol de relevancia con la finalidad de adecuarse a las nuevas exigencias y poder así responder a las demandas de sus realidades y desarrollo humano de sus poblaciones; es así como pueden lograr sus objetivos por cada nivel de escolaridad.

Así lo afirma Delors (1996) cuando dice que es de gran importancia ofrecer una educación consecuente y flexible con los cambios y transformaciones tecnológicas, científicas, industriales y técnicas que de manera vertiginosa se presentan en la era actual del conocimiento.

La gestión de los centros educativos, es una pieza clave para este desarrollo, constituye en cada centro escolar, la operativización y ejecución de toda la implementación y la planificación macro del sistema. Es allí donde se ejecutan en el día a día de cada centro, con su director y sus docentes lo que las altas instancias conciben y en cascada llega a la escuela para su aplicación.

Los centros escolares con su personal docente deben poner en acción lo concebido. Constituye la gestión del mismo una tarea ardua para todos los procesos que involucra, por ello en la nueva ley de educación dominicana la gestión está concebida en equipo, para cada centro se conformó un equipo de gestión donde el directivo con su personal docente lleva a cabo esta tarea.

Según el diccionario la palabra gestión es sinónima o equivalente a administrar, gobierno, dirección, gerencia, trámite, diligencia, encargo, papaleo. Este es un término que el sistema educativo ha adoptado del mundo empresarial, quien fue uno de los primeros en utilizarlo.

Chiavenato (2000) define la administración no, como actividad mecánica que dependa de ciertos hábitos físicos que deban ser superados para lograr un comportamiento correcto. Sigue afirmando que el éxito del administrador no está correlacionado con lo que le enseñaron ni con su brillantez académica ni con su interés personal en poner en práctica lo aprendido, el administrador debe tener habilidad técnica, habilidad humana y habilidad conceptual.

La administración es una áreas con muchas complicaciones y retos, pues cada administrador soluciona problemas, planifica, busca estrategias, diagnóstica, pero muchas veces el éxito logrado en una organización no se replica en otra, según lo expresa Torres (2014).

Druker (2000) -citado por Chiavenato- expresa que no existen países desarrollados ni países subdesarrollados, sino simplemente países que saben administrar la tecnología existente y sus recursos disponibles y potenciales, y países que todavía no saben hacerlo. En otros términos existen países administrados y países sub-administrados.

Garbanzo y Orozco (2007) quienes dicen que la administración de la educación se debe a un modelo de sociedad, sus necesidades, sueños y desafíos, para lo cual se acompaña del paradigma administrativo, en coherencia con el currículo educativo.

Ugalde (1979) define la administración de la educación como un proceso que conlleva varias acciones, encadenadas como un conjunto coherente ejecutándose para alcanzar el máximo rendimiento posible.

Chiavenato (2007) argumenta que las organizaciones educativas, en sus distintos niveles de acción, requieren de mayores niveles de autonomía y descentralización de sus recursos, para lo que se necesita mayor independencia en la toma de decisiones; lo que indica que a través de la administración de la educación se fortalece la educación para todos, satisfaciendo las necesidades de todas las personas involucradas en este proceso.

Para Antúnez (1993) la palabra gestión sugiere inmediatamente actuación, tiene siempre una dimensión dinámica y además, necesita ir acompañada de un referente, de una especificación que la complemente. Por esa razón nos referimos a gestión de recursos humanos, gestión administrativa, gestión del patrimonio, gestión del paisaje. En el ámbito más específicamente escolar, a gestión del currículum o gestión económica.

El término gestión, por sí mismo, no sirve para explicar de manera suficiente y precisa el alcance de las actuaciones que representa en el centro educativo. Habitualmente se utiliza como una etiqueta-paraguas bajo la cual se agrupan indiscriminadamente conceptos diferentes. De tal manera que preguntas como ¿qué es, pues, la gestión escolar?, ¿quién o quiénes gestionan o deberían gestionar los centros escolares?, o ¿en qué consiste gestionar?, alude que estas cuestiones, no siempre, encuentran una respuesta unívoca y satisfactoria.

La gestión educativa tiene un reto de gran significación, el mismo constituye la razón de ser de la escuela, este reto es la gestión del conocimiento, hacia eso están dirigidos todos los esfuerzos y los procesos. Nonaka y Takiuchi (1995) destacan su importancia y coinciden en fundamentar la gestión educativa en la gestión del conocimiento para lo cual destacan cuatro procesos a incorporar en ésta: socialización, exteriorización, combinación e interiorización.

Ellos destacan que esta gestión es la guía de actuación de una institución educativa para una administración eficaz y eficiente, también Benavidez y Quintana (2003) coinciden con este planteamiento y añaden que esta gestión constituye el reto fundamental de la escuela, porque el conocimiento se ha convertido en un recurso valioso en las organizaciones escolares.

Cuando se visita un centro educativo, desde la entrada al mismo nos damos cuenta si la gestión del mismo está teniendo buen funcionamiento a nivel de aulas y a nivel general del centro, porque existen indicadores que permiten evaluar primero el aspecto físico de la edificación, el nivel de organización, el clima escolar mostrado, la disciplina, el orden, la higiene, entre otros, lo cual permite obtener una evaluación a primera vista de la gestión que lleva a cabo el centro.

Al permanecer por un espacio mayor de tiempo en el centro se puede profundizar y darse cuenta de muchos otros aspectos, de mayores detalles, los cuales incorporan elementos como, el nivel de influencia y relación del director con sus docentes, las relaciones de los docentes con los alumnos, la realización ejecución del trabajo docente, los procesos pedagógicos de los maestros, el respeto y autoridad que existe en las clases, entre docentes, de la dinámica y el clima laboral que impera. Esos detalles que a simple vista no resaltan, sin embargo pueden ser visibles para cualquier visitante.

Estos aspectos más profundos tienen que ver con el liderazgo que allí se ejerce, el cual es el responsable de los resultados que puede tener el centro educativo, el cual es fruto de conjugarlo con la gestión.

Por ello es conveniente establecer la diferencia entre estos dos conceptos: liderazgo y gestión. En este sentido, es posible identificar dentro de las prácticas de los directivos, aquellas que son propias del liderazgo de aquellas que son propiamente de la gestión: mientras que estas últimas pueden considerar ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización, las prácticas propias del liderazgo educativo ponen el acento en aquella influencia sobre otros que permite avanzar hacia la consecución de metas grupales de carácter educativo.

La Gestión Educativa, según Vargas (2008) es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos formales, en donde la gestión debe ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar.

En el ámbito de la gestión educativa de calidad, interesan las acciones que realizan sus líderes como cauce para la intervención transformadora. También nos interesan los procesos que ejecutan, pues estos le agregan a la acción, el componente reflexivo, le añaden un tiempo educativo y humano; le incorporan también, un ritmo propio según la naturaleza del proceso y la idiosincrasia de los sujetos que intervienen.

Garbanzo y Orozco (2010) señalan que la gestión de la educación es una tarea compleja, sobre todo porque en el caso específico de la educación se refiere a un servicio de formación cuyos resultados son a largo plazo, en el cuál sus parámetros de calidad constantemente varían según las necesidades del contexto. Se plantean como criterios educativos: recursos suficientes, revisión y evaluación constante, cauces y órganos para posibilitar la participación en la gestión de la institución, clima institucional satisfactorio y estimulante, actuaciones concretas con relación a la atención hacia la diversidad de los alumnos y profesores, autonomía en la institución.

La gestión es una actividad vinculada con procesos de burocracia, cuyos procesos exigen de mucha creatividad, de un profundo sentido ético, honestidad, y de capacidad para la toma de decisiones en todo momento, y en especial en el momento educativo que vive el país hacerlo de una manera consensuada con los todos los actores.

Antúnez (1993) concibe tres planteamientos de la gestión: como acción de la administración material del centro, como tareas gestoras y como tarea realizada por encargo. La primera la define como administración, burocracia; la segunda como actuaciones propias de la función directiva. En esta función desliga de este concepto de gestión todo lo referente a las decisiones curriculares del centro, tanto los de forma personal como de grupo que ejercen los docentes. En cuanto al tercer planteamiento lo

identifica en la función de gestión que se realiza por encargo. Primeramente desliga esta concepción del planteamiento tradicional el cual le atribuía a la gestión todo el proceso desarrollado por la iniciativa de alguien. Hoy se ve la gestión como proceso realizado por un grupo, el cual define los objetivos y delega a una persona para coordinar las tareas.

Para los fines del presente trabajo, la gestión es vista como el conjunto de actuaciones, de movilización de recursos, que realiza el equipo docente, con la conducción del directivo, orientadas a la consecución de los fines, metas, objetivos de la institución educativa, las cuales implican planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir y coordinar, monitorear, controlar y evaluar los procesos y resultados de manera conjunta y colaborativa entre los miembros de la institución escolar, entre directivos y docentes.

Esta no es labor de una sola persona, en este caso del directivo, porque sobrepasa la simple administración del centro. Aquí está implicado algo muy significativo para la comunidad educativa el currículo, la gestión del conocimiento, y todos los procesos pedagógicos que se derivan de ellos, como son la toma de decisiones, los órganos colegiados de gobierno, la motivación del equipo docente, la resolución de los conflictos, donde toda la comunidad educativa en función de sus capacidades deben intervenir y participar colaborativamente en la gestión del centro educativo.

La tarea de gestionar es compleja; es un proceso concreto que involucra diferentes componentes de las organizaciones. Arce, Gatjens, Murillo, Quintanilla y Vásquez, (2011) consideran a la gestión como un ciclo en coordinación, donde se llevan a cabo las distintas acciones administrativas, curriculares, financieras y, por último, lo correspondiente a la infraestructura; todo ello, necesario para un adecuado proceso de gestión. Aunado a ello, Hellriegel, Jackson y Slocum (2005) consideran las funciones de planeación, organización, dirección y control como las tareas y actividades de las que se encarga la administración; al respecto, indican que la administración se refiere a las tareas y actividades implicadas en la dirección de una organización o una de sus unidades: planeación, organización, dirección y control.

El Ministerio de Educación ha visto con preocupación cómo los centros educativos del país, están dirigidos por docentes que no fueron formados ni capacitados para dirigir, ni gerenciar y mucho menos liderar a las personas y a los procesos en un centro educativo; es por ello que desde hace dos años está ofreciendo una capacitación a los directivos desde un programa llamado Escuela para directores con la finalidad de formar los directivos en

gestión y así puedan estar en capacidad para coordinar o liderar los equipos de docentes de cada centro y juntos poder gestionar la calidad educativa.

En el mismo se les ofrece a los alumnos directores de centros de todos los niveles del sistema: primaria y secundaria, la oportunidad de conectar la práctica con la teoría en especial de la gestión. La principal finalidad es formar gestores en los centros, para que puedan administrar con eficiencia los procesos, todo lo relacionado con lo administrativo del centro, la contabilidad, la planificación y su organización; pero tiene la limitación de reducir dicha formación a la parte exclusiva de la gestión, sin centrarse para responder a las demandas insatisfechas del profesorado que quiere verdaderos gestores-líderes que los conduzcan y acompañen en los procesos pedagógicos de aula, para lograr eficientemente los resultados esperados: la calidad educativa.

Tomando en cuenta la relación entre liderazgo y gestión, también Bush y Glover (2003) distinguen entre liderar y gestionar. Mientras el liderazgo involucra organizaciones de gobierno mediante la formación de actitudes, motivaciones y comportamientos de otras personas, la gestión está más asociada al sostenimiento y ejecución de las operaciones y rutinas en marcha.

Se adiciona a lo expresado, lo planteado por Torres (2014) cuando dice que es importante destacar la función de líder que debe ejercer cada gestor o gestora de centro educativo, transmitiendo la visión y trazando, a la vez, una estrategia que los lleve a la consecución de los objetivos planteados. Toda una institución educativa es, en sí misma, un semillero de líderes, donde deben potenciarse las habilidades de los educandos para que ellos se desarrollen como líderes desde las aulas. Por lo tanto, dentro de las instituciones educativas es importante que el liderazgo se distribuya de forma amplia por toda la institución escolar, haciendo partícipes en la construcción de éste, a todos los actores implicados en el proceso.

De otra parte, Dimmock (1999) diferencia entre liderazgo educativo, gestión y administración, reconociendo que la responsabilidad de los líderes educativos incluye estos tres conceptos: sin importar como estos términos se definan, los líderes educativos tienen dificultades para decidir el equilibrio entre tareas de alto nivel diseñadas para mejorar el desempeño del personal, los estudiantes y la escuela (liderazgo), mantener la rutina de las operaciones en curso (gestión) y tareas de un nivel más bajo (administración).

La OECD (2008) considera que las escuelas exitosas necesitan líderes, gestores y administradores eficaces. Los tres términos están tan interconectados que es difícil para cualquiera de ellos ser exitoso sin el otro. Aclara que su definición de líderes educativos

(*school leaders*) no sólo alude a quienes ocupan cargos educativos formales sino que puede estar distribuida entre varios miembros de la organización. La distribución del liderazgo entre diferentes miembros dependerá de las condiciones de cada escuela en cuanto a sus tipos de gobierno escolar, estructuras de gestión, niveles de autonomía, tipos de rendición de cuentas, tamaño y niveles de logro de los alumnos.

El informe elaborado para la OCDE por Pont, Nusche y Moorman (2008) sobre ‘La Mejora del Liderazgo Escolar’ afirma rotundamente: “El liderazgo educativo se ha convertido en una prioridad internacional en las agenda de la política educativa”. Dicho informe señala que la necesidad de rendición de cuentas y la autonomía de los centros escolares están intensificando la necesidad del liderazgo en tales instituciones.

Un estudio de (2009) en los Estados Unidos de Norteamérica sobre ‘Nuevos Líderes para Nuevas Escuelas’ (‘New Leaders for New Schools’: www.newleaders.org) concluye que más de la mitad del impacto de las instituciones escolares sobre el rendimiento de los estudiantes puede atribuirse a la efectividad del director del centro y de los profesores: la incidencia de los directores de centro sobre dicho rendimiento se fija en el 25% y la de los profesores en el 33%.

Brighthouse y Woods (2008) destacan que la evidencia, puesta de manifiesto en estudios nacionales e internacionales sobre calidad de la educación, señala que la dirección de los centros escolares, como se ejerce como un auténtico liderazgo educativo, constituye uno de los factores clave del éxito escolar y de la propia institución educativa.

En su estudio sobre ‘Promoción del Liderazgo de los Profesores, Shelton, Birky y Heady (2008) ’ponen de manifiesto que el caso del liderazgo como herramienta para mejorar las escuelas en Norteamérica, especialmente en las escuelas secundarias a través la reforma de la educación, está bien documentado en el último cuarto del siglo XX, y ha sido particularmente enfatizado por la ‘Comisión Nacional sobre Excelencia en la Educación (‘Commission on Excellence in Education’), en (1983). Esta llamada a los estándares elevados en la preparación de futuros líderes escolares, para el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes ha sido codificada en muchos Estados en los años 1990.

Parece, por tanto, que uno de los rasgos típicos de los sistemas escolares de éxito en el mundo actual es, precisamente, la autonomía de los centros educativos, especialmente en la configuración de sus propios diseños curriculares, y en la evaluación de sus estudiantes. Obviamente, esta autonomía está fuertemente relacionada con la intervención de la dirección escolar, de su gestión.

Cierto que la excelencia o calidad de una institución educativa no se debe únicamente al ejercicio del liderazgo de la dirección (ni siquiera cuando se produce junto al de los profesores, y al de otros miembros del centro y de la comunidad escolar). Aun contando con la dificultad de estructurar todos los componentes y elementos que contribuyen a la mencionada calidad de un centro educativo, se presenta un modelo de referencia que viene sometiéndose a la consideración de profesionales y personas implicadas en la educación.

Esta propuesta sitúa el liderazgo pedagógico o educativo en la base de la estructura dado que, al menos desde un punto de vista teórico, su papel de impulsor del buen funcionamiento de otros componentes, parece básico para el logro de la calidad o, al menos, la mejora de la institución en su conjunto y en sus componentes.

El Ministerio de Educación a través del Manual operativo de los centros educativos ha establecido que el director y el equipo de gestión de cada centro tienen la tarea de asesorar al equipo docente en la planificación y darle seguimiento en la aplicación e implementación del currículo, también darle orientación en el uso de metodologías, procedimientos, actividades, proponer mejoras, revisar evaluaciones, reflexionar con cada maestro a nivel personal y como grupo, participar en la elaboración del proyecto educativo de centro y en los planes de clases. Todas estas tareas están diseñadas para ser realizadas por el director y su equipo de gestión y ellas aluden a la ejecución de una gestión pedagógica curricular.

Para la realización de tales tareas se hace necesario que los directores y su equipo de gestión y también todos los docentes ejerzan un liderazgo que permita gestionar correctamente la función pedagógica que debe realizar la escuela, para ello deben situar este liderazgo pedagógico en la base de la institución como lo señala Gento (2013) para así considerarlo como liderazgo pedagógico colegiado, que lleven a cabo los órganos pluripersonales.

Líder es la persona capaz de provocar la liberación desde dentro de la energía interior de otros seres humanos, para que éstos se esfuercen por alcanzar el modo más eficaz y confortable las metas que dichos seres humanos se han propuesto lograr para su propia dignificación y la de aquellos con quienes conviven. Gento (2013).

Yukl (2002) define el liderazgo como un proceso, donde una influencia intencional es ejercida de una persona sobre otras, con la intención de guiar, estructurar y facilitar las relaciones y actividades organizacionales.

Según Chacón (2011), la potencialidad liberadora del líder lo convierte en servidor de sus colaboradores, en cuanto que asume la misión fundamental de ayudar a superar obstáculos. Para esto debe fomentar las dimensiones del liderazgo pedagógico educativo de ser carismático, emocional, profesional, anticipador, participativo, cultural, formativo y gerencial.

En ese sentido Rosales (2007) expresa que el liderazgo es como la influencia que se ejerce en el comportamiento de las personas o grupos humanos para el alcance de los objetivos, por lo que influye de una manera notoria en la organización institucional. Esto incluye visión de futuro, dirección, conducta ejemplar con hechos, más que palabras, trabajo en equipo, motivación e inspiración, generar cambios y búsqueda de la excelencia.

Es un imperativo en la escuela dominicana fomentar un liderazgo cercano con las personas, con el contexto escolar, que no sea exclusivamente directivo, que sea más bien participativo, para que el mismo contribuya a reforzar más a los docentes como personas, como profesionales para colaborar recíprocamente.

Liderazgo y gestión son conceptos distintos, pero se complementan entre sí, para el bien de la institución educativa y el logro de las metas trazadas. Tanto el liderazgo como la gestión tienen métodos de actuación diferentes de acuerdo con sus naturalezas y función, pero ambos se focalizan en la búsqueda del mejoramiento continuo de las instituciones.

Hemos estado proponiendo el liderazgo transformacional, por ser un liderazgo carismático, visionario, transformativo, flexible, comunitario, democrático, de cultura y compromiso, de un modelo compartido con los miembros de la organización, como apunta Salazar (2006).

También Bryman (1996) afirma que el liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques de liderazgos con una connotación orientada a la participación y flexibilidad de la organización, dando significado a la tarea, la visión, la cultura y el compromiso.

Visto así este liderazgo busca convertir a la comunidad educativa de cada centro; maestros y directivos en líderes gestores de la institución, creando una cultura de cambio, de acuerdo con lo expresado por Mulford (2006) cuando señala que para hacer realidad una educación con calidad la formación del capital social es esencial para un liderazgo eficaz.

En relación con la influencia del liderazgo de la dirección de centros escolares sobre los profesores, Shelton, Birky y Headly (2008) afirman que los directivos constructivos

influyen sobre el liderazgo de los profesores de su centro. Con sus palabras y acciones pueden desanimar, o estimular y motivar a los profesores a ser líderes efectivos, por ejemplo, como directores de departamento, como líderes de equipo o en otros órganos formales o informales.

La realidad en diversos centros educativos ha puesto de manifiesto que el director escolar que ejerce un auténtico liderazgo pedagógico, promueve la utilización estratégica eficiente de los recursos disponibles City (2013).

Es necesario que en los centros educativos tanto los directores como los docentes tomen conciencia sobre la importancia que tiene dentro de su contexto educativo la formación de líderes, y sobre todo que adquieran ese nuevo perfil como dirigentes de la educación, cooperen con el enriquecimiento cultural mutuo, que construyan una identidad institucional con la que se comprometan, que se genere en el grupo un verdadero liderazgo, que el equipo docente genere una cultura de transformación en la cual las habilidades, los valores, las competencias profesionales, busquen siempre una mejora y dé aprendizaje permanente.

Es imprescindible en cada centro educativo de la Educación Primaria en el país que a los profesores se les ofrezca el espacio de participación en la toma de decisiones de manera que vayan construyendo un liderazgo junto a los directores, esto ayudará a adquirir competencias que los conviertan en transmisores de cultura colaborativa, y también en transformadores de la realidad actual, de tal forma que con su práctica educativa colaborativa logren adquirir las destrezas y las competencias necesarias orientadoras para formar un liderazgo transformador en las nuevas generaciones de docentes que propicie la calidad educativa.

El rol de liderazgo no es atribuible exclusivamente a la dirección, ya sea ésta individual o colegiada. Y, por supuesto, cabe considerar el liderazgo colegiado llevado a cabo por diversos órganos pluripersonales. El ejercicio de tal rol ha de contemplarse en varios niveles y ámbitos de actuación, toda vez que las oportunidades para dinamizar a personas en formación son múltiples y diversas.

5.6 El Liderazgo Docente. Sus características.

Elizondo y otros (2001) expresa que las características de los Centros dentro de un paradigma de proyecto son las siguientes:

- *La unidad de cambio es la escuela.*

Los actores del proceso elaboran el proyecto de Centro del cual sale el proyecto curricular y la planificación de cada año. Para su elaboración y unidad debe existir

una comunión de intereses y una estrecha comunicación e interacción entre todos los actores.

- *La escuela es el motor de los cambios.*

La escuela es la responsable del cambio y debe ser apoyada por todos los que allí trabajan para vencer las resistencias contra la materialización del proceso.

- *Modificar las realidades objetivas y subjetivas.*

La gestión que cambia debe asumir el cambio en los espacios físicos, presupuestos, dinámicas administrativas, rendimiento académico, conducta del grupo.

- *El cambio es cooperación.*

El cambio debe lograr una alta participación de todos los actores, pues debe ampliar la capacidad del Centro para resolver sus problemas, esto requiere un trabajo grupal.

- *El conflicto es una oportunidad dentro del cambio.*

El conflicto ofrece la oportunidad de aprender, pues busca interactuar y ventilar los distintos puntos de vista de los actores, a enfrentar la realidad y a trabajar en equipo.

- *Procesar valores y programar objetivos.*

La gestión escolar impulsa valores, fija objetivos y establece normas para alcanzarlos y lo hace desde el Centro Educativo, para lograr todo esto los directivos tienen que adquirir un liderazgo.

Un líder maneja y domina las técnicas directivas y organizativas, además de las habilidades de comportamiento, según Cardona, J. Cardona, S. y Cardona A. (2006).

Según Mulford (2006) los efectos de un liderazgo efectivo en los centros se manifiestan en:

- El liderazgo es un factor importante, que contribuye a lo que aprenden los estudiantes.
- Los líderes indirectamente contribuyen al aprendizaje de los alumnos, sobre todo por su influencia sobre otras personas. Para esto dedican tiempo y atención.
- Cuatro son las bases de liderazgo con éxito: formación de las personas, marcar las directrices, gestionar programa de instrucción.
- Rediseño de la organización.

Para el logro de estos aspectos, el líder educativo debe crear una cultura institucional de trabajo en equipo, de servicio y de identificación con los objetivos del

centro, obliga a cada docente a que cree una identidad con su escuela de modo que se sienta parte de la misma y corresponsables de las acciones que se tomen.

Deben ser conscientes que las decisiones que se tomen de forma colegiada les afecta a todos y a la institución, a su misión y sus objetivos y metas propuestas. Lo que debe propiciar y potenciar un docente con el desarrollo de su liderazgo educativo transformador es la conformación de esa cultura institucional que cree identidad interna como grupo líder.

Para el éxito de esta nueva cultura institucional, y esta nueva opción de liderazgo, caracterizado por su flexibilidad, su adaptación a las circunstancias y al contexto en el que se desenvuelve, estando abiertas al cambio es importante que cada uno de sus integrantes, aprenda a construir visiones compartidas, también a dominarse a sí mismo, buscar mejorar sus modelos mentales, a trabajar en equipo y adquirir un pensamiento de grupo como colectivo docente dentro de la institución educativa.

Este enfoque del liderazgo educativo es un factor clave en los procesos de mejoramiento de los centros educativos, les ayuda a ser más efectivos y eficaces en la mejora de los resultados logrados como institución, puesto que un buen líder cambia su entorno y un buen liderazgo transforma tanto las instituciones como a las personas que en ellas laboran.

Por ello se constituye en un factor determinante en la creación de cultura de calidad educativa, puesto que ya la responsabilidad y el compromiso no estarán a cargo de una sola persona, sino que la tiene el liderazgo compartido del grupo de docente con su director y la responsabilidad es recíproca entre todos.

De esta forma tanto el director, los docentes, como los alumnos, padres, y toda la comunidad geográfica, donde se ubica e incide el centro, recibirá el beneficio que ofrece el accionar bajo esta clase de liderazgo.

A esto Mulford (2006) agrega, que para que pueda ser realidad una educación con calidad, la formación de capital social es esencial para un liderazgo eficaz. Por otra parte, un buen liderazgo debe promover a nivel organizacional la creatividad; la adaptación al cambio; cuando existe una real preocupación por la situación de los subordinados y se promueve la crítica y la proactividad, lo que se pretende es crear “comunidades de liderazgo” (Uribe, 2007).

El Directivo de una organización es líder cuando ayuda conscientemente a los que les rodean, a aumentar su autoconfianza y autoestima, a elevar su propia identidad y a reflexionar sobre el contenido que pueden dar a sus vidas, interiorizar desafíos, ser más

humanos, más éticos, más libres, a trabajar, a elevarse por encima de las preocupaciones, a auto-realizarse.

Los directivos de centros educativos en este proceso de cambio deben implementar un nuevo modelo de gestión en sus centros y para ello tienen que influir en los actores del mismo, en cuanto al cambio de actitudes hacia diferentes variables que en el estilo tradicional se llevaban a la práctica de forma diferente.

Deben influir positivamente en los docentes para implementar la participación, el compromiso para realizar una gestión de calidad. Tienen que redimensionar como afirma Shelmelkes, (1997) la labor de supervisión de acompañamiento docente, algo de vital importancia para el mejoramiento de la gestión y para alcanzar la calidad. Tiene que impulsar el Proyecto Educativo del centro, PEC.

Gutiérrez (2005) afirma que la concreción de un proyecto de calidad de la educación, solo puede llevarse a la práctica, si la institucionalidad renueva sus estructuras concentradas, centralizadas, aisladas y burocráticas por procesos integrados, orientados hacia una gestión de calidad, al servicio de los educadores y del público en general.

Hay una concepción de liderazgo que alude a llevar al grupo o seguidores en determinada dirección, pero este concepto maneja el colectivo como objeto. Entender el liderazgo así sería un reduccionismo. El director de centro tiene que ver en su equipo docente, sujetos que junto a él, lograrán metas, es la persona capaz de transformar y contagiar de entusiasmo y motivación al grupo para que lleguen solos. Esta es una labor educativa que tiene que llevar a cabo el directivo en su equipo docente, para que su equipo lo convierta en líder y no a la inversa.

Estos lineamientos presentes en ella obligan a que la educación misma produzca personas líderes curriculares, en especial potenciar el rol de los directores como mediadores e implicar a los docentes mismos sobre todo en la toma de decisiones curriculares e innovaciones. Para lograr estos cometidos es importante tomar en cuenta que esta transformación de la concepción y operacionalización del currículo nacional, debe tener como metas:

- El desarrollo integral de la persona y las personas.
- La contextualización y regionalización curricular.
- El mejoramiento de la calidad de vida de las personas.
- La formación de líderes íntegros.
- Rescate y fomento de los valores y la humanización de la sociedad.

Propiciar un liderazgo transformacional y fomentar escuelas y colegios que aprenden, se constituye en dos de los retos más importantes que tiene el sistema educativo costarricense. Hasta que no seamos capaces de iniciar una reestructuración en cada una de las áreas que competen a la educación, será muy difícil que estos objetivos se concreten. Hay que simplificar los procedimientos, eliminando todos aquellos procesos burocráticos que se convierten en un obstáculo para el desarrollo y el crecimiento tanto de líderes como de sus instituciones mismas.

5.7 El liderazgo docente, factor clave para la cultura de colaboración en los centros educativos.

El liderazgo del siglo XXI se tiene que caracterizar por su flexibilidad, su adaptabilidad, su descentralización y autonomía de todas las instituciones y organizaciones. Más que un ejercicio del poder, se tiene que orientar hacia enfoques más holísticos y sistémicos, de tal forma que cada parte que compone una institución educativa, sea un componente importante de un sistema en el cual cada una de sus partes estén interconectadas y se afecten mutuamente.

El ejercicio de liderazgo que han de ejercer el director y los docentes de un centro escolar ha de ser eminentemente pedagógico o educativo: su perfil y actuación han de acomodarse a lo que es esencial en el logro de una educación de calidad, a los recursos que para tal consecución se precisan, y a los procesos para conseguirlo. La preocupación fundamental del liderazgo de un director escolar y los docentes ha de ser la promoción o empoderamiento de todos los miembros implicados en el centro educativo en procura del logro de la efectividad y mejora en la calidad de la educación.

Echave Sanz y otros (2009), señalan que uno de los retos que plantea la sociedad del conocimiento consiste en avanzar en una cultura educativa de la colaboración. La educación y la formación del profesorado también deben impulsar esta cultura y formar a los estudiantes para que desarrollen las capacidades necesarias para su integración en un mundo que está experimentando grandes cambios.

Así, entendemos que cultura es todo complejo que incluye el conocimiento, el arte, las creencias, la ley, la moral, las costumbres y todos los hábitos y habilidades adquiridos por el hombre no sólo en la familia, así como el ser parte de una sociedad como miembro que se es de ella.

Desde las Ciencias Sociales la cultura se define como un conjunto de ideas, comportamientos, símbolos y prácticas sociales, aprendidos de generación en generación

a través de la vida en sociedad. Sería el patrimonio social de la humanidad o, específicamente, una variante particular del patrimonio social.

Desde el punto de vista organizacional la cultura se define como el grupo de normas, políticas, costumbres y valores que comparten en una institución y logra una mejor interacción entre el grupo que la compone.

La principal característica de la cultura es que el mecanismo de adaptación, que es la capacidad que tienen los individuos para responder al medio de acuerdo con cambios de hábitos, posiblemente incluso más que en una evolución biológica. La cultura es también un mecanismo acumulativo porque las modificaciones traídas por una generación pasan a la siguiente generación, donde se transforma, se pierden y se incorporan otros aspectos que buscan mejorar así la vivencia de las nuevas generaciones.

Cultura es aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad (Tylor, 1977).

Ello se manifiesta también en la legislación. De este modo, las nuevas prácticas que implican los nuevos tiempos, el nuevo modelo curricular, las nuevas formas organizativas del ejercicio del poder expresado en la Ley de Educación 66-97 y su Estatuto del Docente, la nueva estructura de ejercicio de la gestión, la cual pasa por los organismos colegiados y los equipos de gestión, implica que los docentes y los directivos de los centros educativos se tengan que ir adaptando a las nuevas formas de liderar los procesos educativos al interior de los centros educativos. En definitiva, redefine la cultura escolar.

Todo esto tiene que permitir en los docentes y directivos desaprender procesos, conductas, prácticas, tradiciones, valoraciones, creencias para dar paso a lo nuevo, manteniendo la esencia e intencionalidad de lo que se hace. Desterrando prácticas verticalistas, basadas en principios de gestión muy clásicos-burocráticos e incorporando toda la concepción democrática, participativa de colaboración.

Este proceso de adaptación progresiva de los docentes dominicanos, de cambio de comportamientos en las prácticas pedagógicas, en las costumbres y creencias, en las valoraciones y visiones de todo el sistema educativo, para responder a lo nuevo de la sociedad del conocimiento y la tecnología y las nuevas ideologías políticas-sociales que entrañan, va generando y definiéndose tanto a nivel personal como colectiva la cultura de la colaboración en los centros, donde el papel protagónico lo tiene el equipo docente.

La cultura verticalista de ejercer el liderazgo, que en el pasado formó y definió a los docentes, va hoy dando paso a una cultura más democrática –participativa, a un

liderazgo más horizontal donde el docente orquesta ha desaparecido y ha hecho su aparición liderando el escenario educativo nacional el “equipo docente” con un liderazgo transformacional.

Pérez Gómez (1998) opina que la cultura de la colaboración no se limita a tratar de conseguir una educación más eficaz, sino que supone una condición básica de los procesos educativos basada en los intercambios y la comunicación reflexiva.

Por todo lo expuesto del momento que vive la educación dominicana, en cuanto a lo exigido por el Ministerio de Educación en sus normativas, políticas y recomendaciones pedagógicas sobre todo en el nivel primario, se ve claro que el nuevo enfoque de liderar la educación ha experimentado un cambio, que paulatinamente ha ido permeando la organización-administración de los centros, las relaciones entre sus actores, sobre todo directores-docentes, el cual ha ido avanzando en las tres últimas décadas.

Esto ha permitido ir desmontando viejos esquemas organizativos y de visión, estableciendo nuevas relaciones, el nacimiento de un nuevo liderazgo para gerenciar el cambio, algo que no ha sido tarea fácil de realizar. Se ha evidenciado un sector de docentes resistente al cambio. Pero es que su modo de trabajar era diametralmente opuesto a lo que se pretende como innovación, y esto exige adoptar nuevas formas, basadas en nuevas creencias.

La adquisición de una nueva cultura tiene que estar basada en un nuevo sistema de creencias y de valores de la persona, en este caso de los equipos docente. Acción que lleva tiempo lograr, en ese sentido McCarthy (1991) asevera que la creencia es una idea que uno considera cierta y basado en este ideal la persona emprende una acción que genera unos resultados compatibles con esas creencias, los cuales al obtenerlos refuerzan la creencia.

Estas creencias provienen de unos significados compartidos que se interrelacionan con el quehacer cotidiano, con las metas y objetivos a alcanzar; con aquello que la sociedad ve y considera bueno, deseable y cuyas instituciones sociales lo refuerzan constantemente, Los docentes desde el Ministerio de Educación son así reforzados ante el cambio que demandan los nuevos tiempos, las nuevas exigencias, de la cual es responsable el sistema educativo dar respuestas, formando adecuadamente los sujetos sociales demandados.

Por ello hay una relación directa entre cultura con la política y la economía en una sociedad. Si la sociedad cambia es porque ha visto que sus prácticas, sus sistemas de hacer las cosas, ya no les funciona, ni les sirve para responder a esa sociedad, ya no le

son útiles, por ello se opera el cambio, de ahí que el conjunto de personas cambian manteniendo el conjunto de significados compartidos para sentirse unidos, identificados, cohesionados, caminando para lograr fines comunes.

Sacristán (2001) al respecto señala que “cultura y sociabilidad no pueden separarse. La primera lo impregna todo, porque es creación de significado sobre lo que vemos, hacemos y deseamos, y, por tanto, también influye en las relaciones sociales: las formas en que percibimos al otro, lo interpretamos, actuamos ante él y con él, nos comunicamos, reaccionamos, etc. Todo esto lo hacemos de acuerdo con unos determinados significados. Si por cultura entendemos las formas de vida, las sociales constituyen una parte importante de la misma.”

También Emerick (1998) expresa que las creencias tienen un gran poder que al dar forma y color a nuestras experiencias condicionan las ideas de nuestras capacidades, tal es el poder que tienen las creencias de influir en la realidad.

En este caso, podemos apoyarnos en la idea de Calatayud (2009) cuando dice que la cultura social influye sobre la cultura organizativa tanto como la cultura organizativa influye sobre la cultura social. Se produce un ajuste permanente entre ambas. Así podemos afirmar que el contexto construido por la cultura organizacional podría beneficiar una cultura social de trabajo colegial, pero no ser determinante en la construcción de este tipo de cultura docente.

Por otro lado Pérez Gómez (1998) basándose en antropólogos como Malinowski, Sapir y Mead, define la cultura como una compleja herencia social, no biológica, de saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias que determinan la textura de la vida de los grupos humanos. Se trata de un contexto simbólico que rodea de forma permanente y de manera más o menos perceptible al crecimiento y desarrollo de las personas y de los grupos.

López (2005) señala que la definición de Tylor es la que mejor se adapta a la cultura, considerando al ser humano como un sujeto capaz de ser moldeado por unas pautas objetivas socialmente cristalizadas. Destaca lo expresado por Gustavo Bueno cuando considera también que la cultura forma y moldea al ser humano envolviéndole en su seno, que la cultura sustantiva es objetiva, ante todo, porque envuelve al individuo y a los individuos, que se supondrá nacen y se forman en cuanto personas en su seno. La cultura envuelve a los individuos a la manera como la lengua materna, anterior a ellos, también los envuelve, precediéndolos (Bueno, 2000).

Avalando lo expresado, la UNESCO, Finkelkraut (1990) afirma que la cultura es el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen. La misma se construye socialmente en relación con las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo.

Una cultura es el conjunto de significados, expectativas y compromisos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. Así la define Pérez (1998).

Bueno (2000) desde una concepción moderna del S. XVIII hace una clasificación de la cultura y define lo que es cultura objetiva y cultura subjetiva referida a la modificación o moldeamiento que el cuerpo adquiere tras un aprendizaje, tanto las personas como los colectivos cultos, que se han cultivados y han llegado a adquirir conocimientos. En ese sentido, Lledó (1998) afirma que la educación transforma la cultura objetiva en subjetiva, ya que prepara para participar en la sociedad en la medida que nos ayuda a apropiarnos de la cultura de este mundo.

Cambiar hacia un liderazgo que facilite y permita una cultura colaborativa en los centros educativos de la República Dominicana es un reto que desde el inicio del primer plan decenal se inició y cada vez se están dando pasos de avance lo cual permite que los docentes se sientan más unidos, hablando el mismo lenguaje, con unidad de compromiso. Esto no se está dando de manera uniforme, pero sí se van dando pasos significativos, los cuales hace sentir a los docentes como una comunidad educativa con intención pedagógica común.

En ese orden, Sacristán (2001) afirma que la cultura crea comunidades, y el hecho de compartirla con otros supone pasar a formar parte de un nosotros. Este fenómeno nos sitúa con los demás o frente a ellos. Formamos comunidad con los que compartimos cultura, pero a veces la identidad está impregnada de conflictos y contrastes con los demás y no podemos hablar de identidades colectivas en sentido estricto. Sin embargo formar parte de una comunidad cultural no es un vínculo determinista, ya que dentro de ella existen márgenes para ejercer la autonomía individual.

De esta misma manera lo afirma Giroux (2001) que habla de la cultura como medio de socialización cuando dice que la considera como el medio a través del cual se producen

y divulgan las prácticas sociales y en el que adquieren significado y trascendencia, en definitiva: “la fuerza pedagógica por excelencia.”

Stenhouse (1997) en ese orden coincide con los autores citados cuando asevera que la cultura apoya dos tipos de experiencia que son fundamentales para una comunicación y una cooperación satisfactoria entre individuos: el reconocimiento y la previsión de los pensamientos y acciones de los otros. Tenemos ideas comunes sobre el modo de sentir y de pensar de las personas y sobre su forma de actuar. También sigue diciendo nos permite la cooperación, cuando cooperamos adquirimos una cultura. Ésta se aprende y transmite a través del grupo que acoge con aprobación y recompensas la adaptación a las expectativas compartidas y desaprueba y castiga las inadaptaciones. Cultura y cooperación, cooperación y cultura se convierten así en causa y efecto de modo interactivo.

La cultura colaborativa en los docentes es una realidad que avanza en el sistema educativo dominicano y está incidiendo en la gestión y el liderazgo de los centros educativos, haciendo que el mismo sea cada vez, más participativo y contribuya a la transformación de la gestión educativa. De esa experiencia comunicativa colaborativa entre los docentes surge ayuda recíproca, el mutuo reconocimiento de sus capacidades, en la adaptación y acogida de la diversidad.

Trabajar juntos en los centros se torna para los maestros y directivos, cada vez con mayor recompensa porque logran objetivos comunes juntos, adquieren la identidad como parte del centro y comparten logros y dificultades lo cual les permite caminar en la misma dirección.

Por tanto, los educadores deben permanecer muy alertas para permanecer en el avance continuo en el logro de esta cultura colaborativa y unir esfuerzos en la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje que se caractericen por una cultura de la colaboración y la colegialidad, pero surgidas de las necesidades sentidas de los propios profesores y no impuestas o decretadas. Como dice Hargreaves (2003) no olvidemos que el modo como los docentes trabajan con docentes compañeros, afecta su forma de trabajar con los alumnos.

Se puede asegurar que el liderazgo distribuido implica a todos los miembros de la comunidad escolar que se ponen en movimiento las habilidades de cada uno para el logro de objetivos comunes, aseveran Harris y Chapman (2002), de esta manera el liderazgo se expresa horizontalmente, en todos los niveles de la escuela. Esta dispersión del liderazgo lejos de diluir el compromiso provoca sinergia en la comunidad logrando que la

transformación y la mejora se establezcan como el sello distintivo de esa organización (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003); Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004).

5.8 Conclusión.

Como hemos podido observar la educación es la responsable de la creación, formación, desarrollo de los liderazgos. Esos liderazgos que a través de la historia han ido produciendo el cambio en la sociedad. El cambio siempre ha tenido resistencia, es más fácil, seguir y continuar haciendo lo mismo, pero las personas con visión, son las que toman la delantera y se ponen a la cabeza para dirigir y abrir nuevos caminos.

Para eso prepara la educación a las personas, para que puedan abrir nuevos caminos, desde la innovación que aporta a la novedad, desde la experiencia que abre nuevos horizontes. La educación siempre ha sido el soporte de lo nuevo, de lo que establece nuevas formas de hacer, de pensar. Por ello ésta cada vez más debe asumir su rol, de formadora y desarrolladora de auténticos liderazgos.

Hoy no es cuestión si se nace o se hacen líderes. Todos por igual necesitan ser formados, educados, para que puedan ser realizados desde las demandas de las realidades, de los contextos, desde la nueva visión de sociedad que emerge de tiempo en tiempo, la cual aglutina características nuevas que deben ser reasumidas, por las personas que integran las sociedades.

Liderar es educar -escuchamos decir- porque los líderes asumen este papel con sus seguidores, tienen que educarlos, y para eso se preparan para su conducción en las organizaciones e instituciones, grupos que dirigen, por lo tanto los educadores todos son considerados líderes.

Por sus manos pasa el alumnado que conforma las diferentes generaciones, por lo que, debe prepararse para ejercerlo y desde él contribuir a los cambios sociales. Ser líder en la sociedad de hoy comporta unas características que los educadores deben conocer para adquirirlas si no las tienen, y poder ayudar a que se den los cambios con la calidad y asegurar los valores genuinos que deben permanecer, por ser parte de la identidad o forma de ser de los pueblos.

El docente ya sea maestro, o directivo, lleva bajo su espalda esta responsabilidad propia de cultivar el liderazgo para poder influir en su grupo de alumnos, entre sus colegas, entre otros. Debe asumir la responsabilidad si la vida le ha dado la oportunidad de estar al frente de un grupo de docentes como director, debe buscar la forma de ejercer el liderazgo, para ayudar a descubrir a los seres humanos con sus potencialidades y que puedan construirse cada instante para ser mejores personas.

Los directivos tienen diferentes referentes en este marco teórico que les pueden ayudar a reflexionar y construir liderazgos con su personal docente, mirando sobre todo aquellos que fomenten la participación del profesorado, una participación que los construya y permita que lleguen a conocerse, quererse, ayudarse, apoyarse, constituir un equipo de trabajo donde puedan ejercer un liderazgo compartido, en el que crezcan, maduren como personas y como profesionales.

Un liderazgo que les permita ir realizando una práctica distinta en las aulas, práctica participativa, constructora de democracia, de relaciones horizontales, donde la gente no compita por el poder, sino que coopere, colabore para construir juntos los nuevos cambios que pide el mundo.

La escuela debe jugar su rol de formadora de nueva humanidad. La humanidad actual presenta unas características sobre las que hay que reflexionar y tratar de cultivarlas, sembrarlas en las nuevas generaciones, en los niños y jóvenes quienes serán los líderes de esta nueva sociedad. No desaprovechemos esta oportunidad que nos ofrece la vida, nuestras prácticas de aula, y de dirección marcarán incidirán en los nuevos líderes para la nueva sociedad, por ello nuestra responsabilidad como educadores es grande, somos portadores del futuro, de una nueva esperanza para la humanidad.

Capítulo 6. Clima laboral y organizacional

6.1 Introducción.

En el presente trabajo de validación del constructo de Colegialidad docente una de las dimensiones que tiene en cuenta y evalúa es el clima laboral, ya que éste juega un rol de primer orden y de gran importancia para que se dé la colegialidad docente en la gestión de los centros educativos, entre los docentes y directivos de las escuelas del nivel primario de la República Dominicana.

El clima laboral es muy amplio, concibe muchos aspectos que se interrelacionan entre sí formando una madeja, y cuando se toca un aspecto éste inmediatamente expresa su interconexión con otros aspectos, todos relacionados y guardando relación para darse en los centros un determinado clima entre el personal que labora en el mismo.

Todos los docentes que trabajan o convergen en un espacio educativo aportan para la creación del clima que allí se crea, desde la motivación que tienen de manera intrínseca o extrínseca, la comunicación fluida, cordial y el grado de amistad y empatía entre todos, la conformación de los equipos de trabajo y el trabajo colaborativo, el conocimiento y seguimiento de la normativa interna del centro, y todo lo referente a una buena información que fluya entre el personal, constituyen aspectos vitales para la creación de un clima dinámico y positivo en los centros escolares.

Por tal razón a todos los conceptos relacionados con el presente subtema del clima institucional, les daremos su espacio y ponderación debida para que se clarifique en cada uno de ellos su alcance y cómo correlacionan entre sí, contribuyendo y siendo factores claves para la cohesión interna del equipo docente y favorecedores de la colaboración docentes en los centros educativos.

El concepto de clima laboral, organizacional procede, en sus orígenes, de las teorías psicosociales, y así debemos mirarlo, que el mismo incluya elementos de orden intrínseco como los intereses, las necesidades y las expectativas de cada docente que convive en los centros educativos con aquellas condiciones extrínsecas referidas a aspectos formales-organizacionales de la institución educativa a la que pertenece.

Es bueno destacar que el concepto de clima laboral está asociado al modelo de la gestión de calidad en Educación, donde se le da prioridad al bienestar del personal que trabaja en la organización, de manera interna, para que haya buena comunicación, apoyo mutuo, sinergia, motivación, compañerismo, confianza, para realizar de forma conjunta el trabajo con la calidad que expresan los objetivos de la organización. Si este clima se da en la organización de seguro que habrá una educación de calidad en cada aula de clase y

en el centro educativo.

Debemos partir de que en los centros educativos del nivel primario de la República Dominicana, sus docentes permanecen en su lugar de trabajo todo el tiempo de permanencia del estudiantado, algo que no ocurre en el nivel medio del Sistema Educativo Dominicano. Esta permanencia y continuidad en el trabajo, le permite al personal docente que labora en cada centro, crear un ambiente adecuado, un clima que permita la comunicación, el intercambio de ideas, el trabajo en equipo, la acogida a la diversidad, la cohesión interna, que le ayude a adaptarse y trabajar de forma más coordinada entre todos, donde se apoyen mutuamente en la cotidianidad del trabajo, es decir se cree un buen clima laboral.

La estructura organizativa que desde la Ley de Educación 66-97 establece en la gestión de los centros educativos nacionales, y la cual es refrendada en el Reglamento del Estatuto del Docente Dominicano y todos los documentos de gestión emanados desde el Ministerio de Educación, de los cuales hemos hecho mención en el presente trabajo, toda ella está diseñada para que se dé un ambiente propicio que contribuya a una cooperación en el trabajo docente, a generar ese clima que lo permita y desarrolle en la gestión de cada escuela del sistema.

En el este apartado pretendemos primero abordar el clima laboral- organizacional-social a nivel general con las teorías que lo sustentan y las investigaciones que han aportado al desarrollo del constructo. Luego ver en la medida en que este clima contribuye a la colegialidad docente en la organización escolar, destacando la importancia de las relaciones entre los docentes y directivos en el espacio educativo: el centro escolar, analizado dentro de las dimensiones que evalúa el constructo de la colegialidad docente en el presente trabajo.

6.2 Conceptos de clima laboral y organizacional.

El clima organizacional es un constructo muy complejo en la Psicología de las organizaciones. Mirándolo desde la Teoría de Sistemas, la cual establece que las distintas partes que componen una organización estén interrelacionadas entre si y como fruto de esas interacciones surge la realidad llamada clima.

El clima es una realidad psicosocial que se convierte en un fenómeno contextual de influencia y una variable moduladora entre las estructuras, los procesos de la organización y los comportamientos individuales.

La visión sistémica plantea el clima como una realidad imprescindible en el mundo de la empresa, que surge de las relaciones existentes entre los diversos subsistemas y que

constituye una ligazón entre el individuo y ambiente. Muchos lo verán positivo o negativo, beneficioso o perjudicial, todo va a depender de las percepciones que tengan los integrantes de la organización.

Para crear un buen clima de trabajo es necesario crear un buen clima organizacional al interior de los centros educativos y a nivel del Ministerio de Educación a través de la política organizacional creada para ejercer una gestión colegiada, donde la democracia participativa sea la base de actuación interna.

Se hace necesario que el liderazgo interno de cada centro educativo se organice de manera que pueda trabajar en ese sentido y crear las bases, las cuales permitan que el clima organizacional genere un excelente clima laboral cohesionado, que permita se pueda dar la colegialidad docente en la gestión de los centros educativos del nivel primario.

Según las aportaciones de Guillén y Guil (2003), en su libro *Psicología del Trabajo para Relacionales Laborales*, destacan que hay diferentes definiciones de clima, las cuales incluyen predominio de:

- Los factores organizacionales.
- Los factores individuales.
- Los factores que enfatizan la interacción persona-situación.

Para la parte organizacional, se basa en la definición que presentan Forehand y Gilmer (1964) en la que afirman que el clima es un conjunto de características que describen una organización, las cuales distinguen una organización de otras, son duraderas en el tiempo e influyen en la conducta de los individuos de las organizaciones. También en lo planteado por Tagiuri (1968), el cual define el clima como una cualidad relativamente duradera del ambiente total del personal, el cual influye en su conducta, puede ser descrito en forma de valores y de un conjunto particular característico del ambiente.

Sigue señalando que desde estas directrices los individuos según el clima social, elaborarán directrices conductuales, según la percepción que se forme del clima social como cualidad organizacional.

Esta concepción de clima organizacional de acuerdo a las percepciones individuales es destacada por Payne y Puh (1976) al definirlo como el que describe los procesos comportamentales característicos en un sistema social de forma puntual y que llegan a formar parte de su constructo, reflejando los valores, actitudes y creencias de los miembros.

Otros autores que también citan es a James y Sells (1981) los cuales centran las percepciones de las personas, quienes le asignan valoración a la organización, cuando afirman que el clima es una representación cognitiva de eventos situacionales, relativamente cercanos, expresados en términos que reflejan el significado psicológico y la significatividad de la situación para el individuo, siendo las percepciones una función de componentes históricos, es decir esquemas cognitivos que reflejan experiencias de aprendizajes.

Desde el punto de vista organizacional, desde el conjunto o grupo de personas organizadas para realizar un trabajo, la teoría de los sistemas socio-técnicos plantea la formación de los grupos autónomos de trabajo, los cuales constituyen un gran empuje y proporcionan una opción de cambio, pues permite al grupo detectar las dificultades, proponer y aplicar soluciones. También favorecen la satisfacción de los individuos, facilitan el aprendizaje, potencian el compromiso y la implicación en la tarea de la organización, logrando así poder ofrecer mayor calidad en los servicios.

Mirar el clima a través de la percepción y valoración de los grupos ofrece una visión relevante de la organización, la formación de los subgrupos, el marco de influencia, la aparición y determinación de líderes, los sistemas de comunicación y las relaciones interpersonales, es decir permite obtener un conjunto de informaciones muy importante para el análisis y funcionamiento de la organización.

Para una organización dentro de su proceso evolutivo y de desarrollo, es importante tener en cuenta cuidar, trabajar su clima, establecer una política adecuada, de relaciones estables entre sus miembros, si se pretenden alcanzar logros, metas, fines, desde unos niveles de satisfacción laboral entre los miembros de la organización, aseguran Guillén y Guil (2003).

Los psicólogos, meteorólogos, los investigadores psicosociales y el público en general nos hablan del *clima* para referirse al contexto, pero a nivel de organizaciones el clima es referido a las distintas unidades, situadas en diferentes niveles, al equipo de trabajo, el departamento o la propia organización. Según lo expresan González y Peiró (1999), el concepto de clima alude a las descripciones de un contexto psicosocial.

El clima escolar ha sido objeto de estudios a nivel internacional, porque la convivencia es un factor clave para que se dé una buena interacción entre los actores del proceso educativo y de manera colectiva se puedan obtener los logros educativos

Siguen afirmando que en función de su contenido un clima puede ser de apoyo, para describir el grado en que las relaciones entre los miembros de ese departamento son

amistosas, de colaboración, de ayuda mutua, a la hora de resolver problemas.

El clima organizacional de acuerdo con Méndez (2006) -citado por García, M. (2009)- ocupa un lugar destacado en la gestión de las personas y en los últimos años ha tomado un rol protagónico como objeto de estudio en organizaciones de diferentes sectores y tamaños que buscan identificarlo y utilizan para su medición las técnicas, el análisis y la interpretación de metodologías particulares que realizan consultores del área de gestión humana o desarrollo organizacional de la empresa.

Caligiore, Corrales y Diaz Sosa (2006) aseguran que una organización es un grupo de personas con responsabilidades específicas, que actúan juntas para el logro de un propósito específico determinado por la organización. Todas las organizaciones tienen un propósito, una estructura y una colectividad de personas. La universidad como institución educativa es una organización y está conformada por un grupo de elementos interrelacionados entre sí, tales como: la estructura organizacional, los procesos que ocurren dentro de ella y la conducta de los grupos e individuos. La interacción de los componentes antes mencionados produce patrones de relación variados y específicos que encajan en lo que se ha denominado Clima Organizacional.

Para Dessler (1976) la importancia del concepto de clima está en la función que cumple como vínculo entre aspectos objetivos de la organización y el comportamiento subjetivo de los trabajadores. Es por ello, que su definición se basa en el enfoque objetivo de Forehand y Gilmer (1964) que plantea el clima 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.

Como parte de su teoría toman en cuenta cinco variables estructurales: el tamaño, la estructura organizacional, la complejidad de los sistemas, la pauta de liderazgo y las direcciones de metas. Se considera que el enfoque estructural es más objetivo porque se basa en variables que son constantes dentro de la organización y definidas por la dirección.

Este es un fenómeno macro-organizacional que ha sido estudiado en los últimos tiempos por la escuela humanista administrativa, donde los investigadores comienzan sus indagaciones preguntándoles a los miembros de las organizaciones cómo lo perciben. En suma, el clima organizacional es el ambiente interno de una organización que no es físicamente palpable, pero sí se siente.

Koys Deccottis (1991) señalan las facetas del clima en las organizaciones, las cuales agrupa en la siguiente clasificación: autonomía, cohesión, confianza, presión, apoyo,

reconocimiento, imparcialidad e innovación. Estas facetas tienen características psicosociales, todas ellas implican un grupo de individuos que interactúan en un determinado contexto agrupa en la siguiente clasificación.

Un grupo o un equipo de trabajo presenta un buen clima, cuando existe entre ellos un elevado grado de acuerdo, entre las descripciones individuales de los miembros de la unidad (Gonzalez y Peiró, 1999).

James y Sells (1981) definen el clima desde una concepción de atributo personal explicando que son percepciones individuales de los ambientes en los cuales los sujetos forman parte y que, por lo tanto, las medidas del clima son individuales. Autores como Dexler (1977) y Joyce y Slocum, (1979) se oponen a este planteamiento, cuando expresan que no se puede hablar de clima en una unidad, si no existe un consenso o acuerdo entre los miembros.

El ambiente laboral de una organización es fundamental para que entre sus miembros se dé la colaboración, cuando se construye un ambiente altamente significativo para todo el grupo, en ese orden Peiró, Prieto, y Roe (1996) señalan que los elementos básicos del constructo de clima organizacional coinciden con los atributos o con el conjunto de atributos del ambiente de trabajo, es decir ante la percepción de la realidad organizacional, considerada como realidad subjetivada.

También Weinert (1985) coincide en señalar el clima como una cualidad relativamente perdurable del mundo laboral interno de una organización, distinguiéndose entre sí por el clima. Afirma también que éste resulta de las conductas, de las disposiciones y reglamentaciones que vienen de la dirección de la organización y los miembros de la organización perciben este clima y este sirve de base para describir la situación laboral.

Halpin y Crofts (1962) se plantean el clima organizacional como la opinión que el empleado se forma de la organización. Mencionan como elemento importante del clima el espíritu cuyo significado es la percepción que el empleado tiene de sus necesidades sociales, si se satisfacen y si gozan del sentimiento de la labor cumplida. Otro factor importante tomado en cuenta, es la consideración acerca de hasta qué punto el empleado juzga que el comportamiento de su superior es emocionalmente cercano, de apoyo, o distante. Otros aspectos discutidos por los autores son los factores del clima relacionados con la producción.

Litwin y Stringer (1968) señalan que el clima organizacional comprende los efectos subjetivos, percibidos del sistema formal, el estilo informal de los administradores y de

otros factores ambientales importantes sobre las actitudes, creencias, valores y motivación de las personas que trabajan en una organización.

Dessler (1976) sugiere que los empleados no operan en el vacío, llegan al trabajo con ideas preconcebidas, sobre sí mismos: quiénes son, qué se merecen y qué son capaces de realizar. Dichas ideas reaccionan con diversos factores relacionados con el trabajo como el estilo de los jefes, la estructura organizacional, y la opinión del grupo de trabajo, para que el individuo determine cómo ve su empleo y su ambiente, puesto que el desempeño de un empleado no solo está gobernado por su análisis objetivo de la situación, sino también por sus impresiones subjetivas (percepciones) del clima en que trabaja.

Dessler, (1976) cita la posición de Watters que define el término como las percepciones que el individuo tiene de la organización para la cual trabaja y la opinión que se ha formado de ella en términos de autonomía, estructura, recompensas, consideración, cordialidad, apoyo y apertura. Watters y sus colaboradores identificaron cinco factores globales del clima: la estructura organizacional eficiente, autonomía de trabajo, supervisión rigurosa impersonal, ambiente abierto estimulante, y orientación centrada en el empleado.

Según Sudarsky (1977) el clima organizacional es un concepto integrado que permite determinar la manera como las políticas y prácticas administrativas, la tecnología, los procesos de toma de decisiones, etc., se traducen a través del clima y las motivaciones en el comportamiento de los equipos de trabajo y las personas que son influenciadas por ellas.

Por su parte, Likert y Gibson (1986) plantean que el clima organizacional es el término utilizado para describir la estructura psicológica de las organizaciones. El clima es la sensación, personalidad o carácter del ambiente de la Organización, es una cualidad relativamente duradera del medio ambiente interno de una organización que experimentan sus miembros, influye en su comportamiento y puede describirse en términos de los valores de una serie particular de características o atributos de la organización.

Álvarez (1995) define el clima organizacional como el ambiente de trabajo resultante de la expresión o manifestación de diversos factores de carácter interpersonal, físico y organizacional. El ambiente en el cual las personas realizan su trabajo influye de manera notoria en su satisfacción y comportamiento, y por lo tanto, en su creatividad y productividad.

Gonçalves (1997) considera que el clima organizacional se relaciona con las condiciones y características del ambiente laboral las cuales generan percepciones en los empleados que afectan su comportamiento.

Chiavenato (2000) argumenta que el clima organizacional puede ser definido como las cualidades o propiedades del ambiente laboral que son percibidas o experimentadas por los miembros de la organización y que además tienen influencia directa en los comportamientos de los empleados.

Goncalves (2000) expone que los factores y estructuras del sistema organizacional dan lugar a un determinado clima, en función de las percepciones de los miembros. Este clima resultante induce determinados comportamientos en los individuos y dichos comportamientos inciden en la organización y en el clima, y así se completa el circuito.

El clima organizacional para García (2003) representa las percepciones que el individuo tiene de la organización para la cual trabaja y la opinión que se ha formado de ella en términos de variables o factores como autonomía, estructura, recompensas, consideración, cordialidad, apoyo, apertura, entre otras.

Las anteriores definiciones nos permiten vincular al clima organizacional con la identificación de características que tienen los individuos que componen la organización, las cuales influyen en su comportamiento. Esto hace necesario para su estudio, la consideración de componentes físicos y humanos, donde prima la percepción del individuo dentro de su contexto organizacional.

La colegialidad docente implica colaboración entre los maestros dentro de la organización escolar y para que la misma se dé es necesario un clima laboral al interior de los centros escolares, el cual permita que fluyan unas relaciones dinámicas, armoniosas, creativas entre todos los docentes.

Es necesario un clima dinámico y positivo para que los docentes superen cualquier obstáculo que surja y puedan cooperar, trabajando con ilusión, creando un buen ambiente, formándose y compartiendo dicha formación, un ambiente que le permita alcanzar el éxito académico como centro.

Por lo tanto, para entender el clima de una organización es preciso comprender el comportamiento de las personas, la estructura de la organización y los procesos organizacionales.

García (2009) define al clima organizacional como la percepción y apreciación de los empleados con relación a los aspectos estructurales (proceso y procedimientos), las relaciones entre las personas y el ambiente físico (infraestructura y elementos de trabajo),

que afectan las relaciones e inciden en las reacciones del comportamiento de los empleados, tanto positiva como negativamente, y por tanto, modifican el desarrollo productivo de su trabajo y de la organización.

Para Méndez (2006) la medición del clima organizacional a través de instrumentos, se orienta hacia la identificación y el análisis de aspectos internos de carácter formal e informal que afectan el comportamiento de los empleados, a partir de las percepciones y actitudes que tienen sobre el clima de la organización y que influyen en su motivación laboral.

En este orden de ideas, el objetivo de la medición es hacer un diagnóstico sobre la percepción y la actitud de los empleados frente al clima organizacional específicamente en las dimensiones que elija el investigador; de tal modo, que se puedan identificar aspectos de carácter formal e informal que describen la empresa y que producen actitudes y percepciones en los empleados, que a su vez inciden en los niveles de motivación y eficiencia. Con estos resultados, el propósito es recomendar acciones específicas que permitan modificar sus conductas para crear un clima organizacional que logre mayores niveles de eficiencia y cumplimiento de metas por la acción del recurso humano.

Rodríguez (2004) aborda el clima escolar con una mirada sociológica y lo define como un conjunto de características psicosociales de un centro educativo determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la Institución; esta dinámica relacional asegura que el clima resulte específico para cada entidad.

Klem, Levin, Bloom, y Connel (2004) incluyen en su lectura sobre este constructo el rol del docente como agente facilitador de los procesos comunicacionales y de aprendizaje para los educandos; el clima escolar resulta directamente proporcional al grado en el que los estudiantes perciben que sus docentes les apoyan, con expectativas claras y justas frente a sus individualidades.

Noam y Fiore (2004) señalan cómo las relaciones interpersonales contribuyen al crecimiento, aprendizaje y hasta la mejora en el desarrollo de procesos terapéuticos; hablan de escuelas exitosas y las definen como aquellas donde los estudiantes se sienten respetados por sus profesores, y cuyos niveles de pertenencia e identidad cohesiva son altos; los docentes se constituyen en otros significativos o interlocutores válidos que contribuyen a la formación del auto concepto de los estudiantes sobre su desempeño académico si bien, su origen se ubica en una dimensión familiar.

Wubbels, Theo y Tarwijk (2006) realizaron estudios donde se compara la experiencia docente con la proximidad en sus relaciones y la influencia que ejercía; esta

tendencia pudo establecer que la proximidad de ambos y la cantidad de influencia del profesorado, como media, crecía en los primeros seis años de experiencia docente.

Fullàn (2000) nos dice que muchas investigaciones han demostrado que el desempeño de un maestro/a depende mucho del ambiente, del clima de la Institución escolar. Estos enfoques abordan la problemática desde una perspectiva sistémica en la que el docente es considerado como un ente social el cual desempeña un rol en una institución escolar, en una cultura escolar dentro de una comunidad.

Cancino y Cornejo (2001), dicen que un espacio conflictivo sumado a las características infanto-juveniles derivadas de las sociedades modernas afecta los sistemas de comunicación.

6.3 El centro educativo como espacio laboral.

Un centro educativo y su equipo docente constituyen la unidad que impulsa el cambio en un centro educativo, en sus aulas, pero esta dinámica no se construye sola. Le corresponde al directivo del centro crear ese clima laboral dinámico y colaborativo en el centro, el cual será positivo si propicia la calidad docente y del alumnado y ambos se benefician mutuamente en esta interacción.

Desde el punto de vista de Pérez et al. (2008) el centro escolar es considerado como el lugar donde realmente se aprende, es decir donde es posible adquirir nuevas destrezas y conocimientos al servicio de la mejora, en él se puede incidir de manera global en todos los factores que intervienen en el proceso educativo. Todo esto precisa de un buen clima donde los factores organizativos favorezcan la colaboración de todo el personal, la coordinación pedagógica, el apoyo de la dirección, la participación en la toma de decisiones, la elaboración de proyectos, todo esto hace el proceso educativo, muy rico y lleno de posibilidades.

También agregan que si queremos profesionalizar la escuela y mejorar la calidad es preciso crear estímulos para trabajar con los demás, para que el tiempo y las energías empleadas ayuden a la creación de un clima que permita trabajar con dedicación y entusiasmo para lograr resultados educativos cada vez mejores en los centros educativos.

Somos partidarios de estos planteamientos porque ese espacio escolar, donde realizamos la labor educativa, es un espacio sagrado, porque allí se educa, se modela la persona, se le ayuda a imprimir un sello especial desde los procesos de socialización que viven, la adquisición de conocimientos, valores y actitudes que les ayudan a vivir asociativamente e insertarse en de manera productiva y activa en la sociedad, por lo tanto

es un espacio que debe ser cuidado, respetado, planificado, gestionado, para que dé los frutos que se esperan en él.

En el Informe de la OCDE de (1991) -citado por De La Torre, S. (2002)- se afirma sobre la Escuela y la calidad de la enseñanza, que la motivación y los logros de cada estudiante están profundamente afectados por la cultura y el clima de la escuela y numera características que ayudan a identificar este clima positivo, entre ellas: la planificación en colaboración, la coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación, así como una dirección positiva hacia la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento.

La innovación y el cambio no lo produce una sola persona; es labor de un grupo y no cualquier grupo, un grupo que se ha constituido en equipo docente a nivel institucional, así el mismo puede actuar como agente motivador del centro e informar con su sello la gestión.

De la Torre (2002) sigue expresando que la colaboración debe darse a tres niveles para obtener una buena relación entre el clima positivo y la función directiva en un centro educativo con sus docentes:

- a. *Colaboración a nivel de Planificación como en la toma de decisiones.* Explica que no se resolverán los problemas de la calidad educativa, con profesores con un trabajo aislado, ni con sistemas jerárquicos, ni burocráticos técnicamente perfectos, si los docentes no se implican y colaboran institucionalmente.
- b. *Colaboración desde un marco experimentación y evaluación,* propio de un clima colegial que no le tema ni al fracaso ni al ridículo, sino un grupo que se siente seguro y apoyado para poder asumir los riesgos, pero controlado por una evaluación formativa y sumativa.
- c. *Entiende la colaboración desde una Dirección positiva con un liderazgo institucional fuerte.* Entendiendo el mismo, como pieza clave en el marco de las escuelas eficaces.

El clima afecta los comportamientos individuales y grupales de la organización. Un buen clima dispone a trabajar mejor y da como resultado productividad y desarrollo, pero por el contrario, un mal clima indispona a los trabajadores y no hay respuesta a excelentes resultados. También el clima organizacional repercute en el compromiso de la organización y afecta el sentido de pertenencia. Una empresa con buen clima propicia las posibilidades de aumentar la confianza de los trabajadores y hacerlos sentir parte de la organización. Aquí el clima se afecta por los comportamientos de los miembros y las

actitudes rivales que se encuentran. Un comportamiento negativo significa insatisfacción por el clima y se percibe con actitudes de descontento tales como la desmotivación, falta de interés en el trabajo y críticas. Igualmente es afectado el clima por mala dirección, políticas, valores morales, despidos e incertidumbres.

6.4 El clima laboral y su relación con otras variables.

Un gran número de autores establecen la importancia de la influencia del clima sobre una serie de variables. De acuerdo a lo planteado por Guillén y Guil (2003), esas variables son psicológicas y organizacionales, entre ellas destacan la comunicación, la toma de decisiones, la solución de problemas, la motivación, la productividad, la satisfacción e innovación.

Schneider (1975) destaca la relación entre clima y las características de la personalidad. Él plantea la importancia que tienen las cogniciones y la conducta en la adaptación al entorno y el papel que juegan las diferencias individuales en el proceso de adaptación. También en ese sentido Peiró (1986) en sus investigaciones establece que existe una relación entre clima y características personales y que es probable que las características de personalidad influyan en la forma de percibir el clima de la organización. Así pues se puede determinar que los rasgos de personalidad moderan la percepción del clima y que las relaciones se observan más importantes cuando el nivel de análisis es como una cualidad organizacional; así también lo afirman Payne y Pugh (1976).

Otras variables relacionadas son clima y satisfacción. De acuerdo con Guillén y Guil (2003), el clima se refiere a la organización como sistema, como un todo, mientras que la satisfacción se centra en un interés particular, a una valoración con carácter emocional, mientras que el clima se refiere a la organización y para ello habría que elaborar herramientas de medición.

El clima y la conducta son variables en las que algunos autores han identificado relación. Según Forehand y Gilmer (1964) el clima afecta a las conductas de las personas de una organización de tres formas, primero definiendo los estímulos del ambiente que confrontan a la persona y la hacen experimentar elementos específicos, segundo a través de las limitaciones que una persona observa a la hora de elegir su comportamiento, y tercero indicando el tipo de refuerzo que la organización establece en función del tipo de conducta de los trabajadores.

Otras relaciones del clima con otras variables las encontramos entre clima y organización, señalando los componentes más encontrados de la estructura organizativa,

como son el tamaño, la centralización, la formalización, el ambiente físico, la rotación del personal, la especialización de la tarea y la densidad del personal.

El liderazgo en la organización también resulta un factor clave en relación al clima. Existen relaciones más significativas entre el clima del equipo y la conducta del líder, porque éste se convierte en un mediador de las percepciones de los miembros sobre los métodos y procesos organizacionales, según lo demuestran los estudios de Peiró, González-Roma, y Ramos (1992) y los de Jackofsky y Slocum (1988).

Finalmente, también se ha observado una relación entre tecnología y clima, de forma que cuando la tecnología que usa una organización no es muy complicada y la misma se estructura a través de grupos pequeños, se suelen desarrollar climas laborales más positivos que en aquellos en que la tecnología es más sofisticada.

6.5 Dimensiones del Clima Organizacional.

Los diferentes autores manifiestan una postura unánime cuando expresa que existe una perspectiva multidimensional en el clima organizacional, para lo cual han aglutinado un conjunto de características para establecer las dimensiones del clima. Para estas han elaborado cuestionarios, a los cuales les hicieron los análisis factorial para extraer las dimensiones. Para esto Guillén y Guil (2003) destacan cuatro dimensiones:

- a. *Autonomía individual.* Lo fundamental de este componente es la libertad de la persona, para ser su propio jefe y el poder para tomar decisiones. Destacan los factores de responsabilidad individual de Litwin y Stringer, la independencia de la gente de Schneider y Bartlett, la orientación hacia las reglas y la oportunidad para ejercer la iniciativa individual de Tagiuri.
- b. *Grado de estructura impuesta sobre la posición ocupada.* Aquí se evidencia que en los sistemas y los objetivos de trabajo son establecidos por los directivos y transmitidos a sus miembros.
- c. *Orientación hacia la recompensa.* Todos los elementos se caracterizan por la presencia de recompensas, tales como: la satisfacción en general, la orientación hacia la promoción y el logro, la orientación hacia las ventas y la consecución de beneficios, según investigaciones realizadas por diversos autores.
- d. *Consideración y apoyo.* Esta dimensión agrupa los aspectos de apoyo directivo de Schneider y Bartlett, de apoyo a los subordinados de Kahn, el efecto y apoyo a las prácticas de supervisión de Litwin y Stranger y en relación al trabajo con un supervisor competitivo.

Otras dimensiones a destacar son las del clima de seguridad. En ese sentido Zohar (1980) destaca ocho factores:

- Importancia percibida en los programas de entrenamiento de seguridad.
- Actitudes percibidas en la dirección hacia la seguridad
- Efectos percibidos en la conducta de seguridad sobre la promoción.
- Nivel percibido de riesgo en el lugar de trabajo.
- Efectos percibidos en la marcha del trabajo requerida por la seguridad.
- Estatus percibido del oficial de seguridad.
- Efectos percibidos en la conducta de seguridad sobre el estatus social.
- Estatus percibido del comité de seguridad.

En cuanto a las dimensiones del clima de creatividad. Para ello los autores anteriormente citados plantean el instrumento de Taylor y Ellinson (1975) para estudiantes de quinto y sexto grado compuesto por ocho factores, a saber: disfrute de la escuela, participación, instrucción individualizada, desarrollo de la carrera, desarrollo de la independencia, control democrático, autoconcepto, experiencias múltiples de talento.

Por otra parte, hay que destacar las dimensiones del clima de comunicación de Daly, Falcione y Damhorst, (1979), que se refiere a la cantidad de comunicación emitida y la cantidad de comunicaciones recibida por un individuo. La discrepancia entre estas comunicaciones, la oportunidad de las respuestas, y grado de discrepancia.

Por último, mencionar las dimensiones del clima de compromisos dual de empresa sindicato. En este sentido encontramos las siguientes: cooperación sindicato-dirección. Visión sindicato-dirección. Participación conjunta. Apatía. Hostilidad. Confianza- imparcialidad. También se consideran la armonía, la apertura, la hostilidad, la apatía y la prontitud.

6.5.1 Importancia del Clima en una organización.

Martínez Santos, (1996), siguiendo a Brunet (1980), manifiesta que el clima constituye la personalidad de la institución o la organización. Compartimos este planteamiento porque éste es el resultado de las interacciones del día a día y es el que va moldeando a los miembros de una organización hasta crear una cultura, un modo de hacer las cosas de relacionarse entre sí para alcanzar las metas y objetivos que tiene dicha organización.

Por ello el clima tiene mucho que ver con la forma de comportarse de una persona en su trabajo, lo cual no depende solamente de sus características personales,

sino de la forma en que percibe su clima en el trabajo y los componentes de su organización, tal como afirma Velazco (2000).

Sigue afirmando Velazco que un clima positivo entre los miembros de una organización representa una gran ayuda para los que la integran y lo hace transformacional para toda la organización y para su entorno contagiando responsabilidad y compromiso, por ello puede incidir en gran medida en el rendimiento de la organización.

Gento (1994) señala sobre la necesidad de atender al clima, sobre todo si es en el contexto de la participación y el trabajo en grupo, porque las percepciones generalizables al grupo de dicho clima tienen importantes consecuencias para la organización.

Campos (1997) apunta en ese orden que existen climas institucionales o corporativos que son receptivos a la participación de sus miembros, a las innovaciones de otros, donde los colaboradores se implican en los cambios y en el desarrollo de la misma institución.

Las condiciones más importantes para que este clima se dé y genere en la institución todos los beneficios señalados las señala en su opinión Rodríguez Porras (1992); son la confianza mutua y la comunicación abierta entre los miembros. Opina que hay que empezar ganándose la credibilidad de los colaboradores, seguido de la cooperación para derivar a sentirse todos en un barco común. Para ello debe haber mucha comunicación, mucho diálogo, información en torno a los objetivos, mucha proximidad y mucha paciencia.

En una institución donde se quiera avanzar, lograr los objetivos, las metas, se debe cuidar y trabajar el clima, implementar la participación de sus miembros, ir salvando y sorteando las dificultades y tensiones de orden humano que surgen en las relaciones laborales, porque lo importante es el logro de los objetivos, ese es el punto que los debe unir desde el principio hasta el fin.

El clima de una organización tiene una gran importancia en el logro de sus objetivos y metas. En esta línea, Salgado (2008) asegura que un adecuado clima de trabajo favorece el aprendizaje organizacional y el compromiso de equipo, los cuales son aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizajes institucionales, por ello sigue afirmando que el director y equipo directivo de un centro educativo deben exigir altos estándares de cumplimiento, de reconocer logros y promover lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal de la institución.

El clima organizacional tiene una gran repercusión en toda la vida de la organización porque el mismo influye en la vida a nivel personal de las personas que allí trabajan y colaboran y en el logro de los objetivos que se alcanzan, también en la imagen externa que proyecta la misma institución. Likert sostiene que en la percepción del clima de una organización influyen variables tales como la estructura de la misma, la administración, las reglas, la toma de decisiones, las cuales llama variables causales; también la motivación, las actitudes y la comunicación, todas estas variables apunta que influyen en la productividad, la ganancia y las pérdidas de la organización, porque influyen en la percepción del clima por parte de los miembros. Los comportamientos y actitudes de las personas son una resultante de sus percepciones.

Salgado (2008) indica que el clima y las relaciones interpersonales en una organización están referidas al ambiente de trabajo que se genera a partir de los estilos de relación entre las personas y la tarea, incluyendo las relaciones formales, tales como sistemas de normativo, organizativo, de incentivo, evaluativo y respecto a la tarea, como la comunicación, conversación, resolución de conflictos. Esta medida se obtiene de la calidad de las relaciones interpersonales, de la satisfacción de las personas con el ambiente, tanto para ejercer su trabajo como para convivir con el resto de las personas que allí trabajan.

El clima de una institución educativa funciona igual, porque cuando al interior de un centro educativo se experimentan valores en la interacción docente, como el respeto, la amabilidad, la cortesía en el trato, hay excelente comunicación entre los miembros, se participa activamente en las decisiones que se toman, la gente se involucra en el crecimiento del centro en todos los órdenes, sintiéndolo como suyo, con una identidad fuerte frente a él, en ese ambiente los miembros se sienten felices, motivados, con deseos de colaborar.

Allí la colaboración surge de manera espontánea, de la sinceridad y sentido de pertenencia y compartir entre sus miembros, la cohesión del grupo de docentes se hace evidente y monolítica alrededor de los objetivos que persiguen, las normas y cultura organizacional compartidas: la enseñanza; el equipo estará luchando en conjunto, todos buscarán apoyos y soluciones a problemas comunes hasta ver lograda su meta, sus objetivos comunes, en un ambiente en el que sea agradable trabajar y se augura un alto rendimiento y logros de metas compartidas.

6.5.2 El Clima positivo y dinámico base en la colegialidad docente.

Las organizaciones, sobre todo las educativas, que trabajan y forman en su interior a los seres humanos, en el interior de su organización institucional deben tener un adecuado clima que motive y mueva a todo el equipo docente a contribuir con el logro de los objetivos, razón de ser de la institución educativa. Un buen clima contribuye para que la persona que trabaja encuentre formas de aumentar la productividad, su efectividad y este factor debe ser tomado en cuenta en la organización de la institución.

Chiavenato (2006) asevera que las personas constituyen el recurso más valioso para una empresa u organización, ver a las personas como tales, dotadas de sus características, su personalidad, su motivación, sus valores personales, habilidades, capacidades y conocimientos es fundamental para gestionar con ese grupo humano el clima institucional.

Sigue exponiendo que los seres humanos están obligados a adaptarse continuamente a una gran variedad de situaciones para satisfacer sus necesidades y mantener el equilibrio emocional, lo que él llama estado de adaptación, en los grupos los seres humanos buscan satisfacción de necesidades fisiológicas, de seguridad, de pertenencia, de autoestima, de autorrealización. Porque el ser humano necesita sentirse bien consigo mismo, con los demás y con el ambiente y exigencia de la vida.

El ambiente interno que muestra una organización, es el que muestra cómo sus miembros se relacionan, sus vínculos, el grado de diálogo, colaboración, la motivación, la animación, el interés, la satisfacción, la apatía, el desinterés, el descontento, la agresividad, la agitación, la inconformidad que en su clima existe, el cual va a influir en lo que esa organización tenga como prioritario en sus objetivos, por ello es de mucha relevancia tener en cuenta si la misma quiere tener éxitos.

Borrell (1996) afirma que para que la colegialidad entre miembros de la organización funcione debe existir entre otros una estructura y unos procesos que la incrementen y faciliten, porque sólo así los colaboradores podrán hacer un trabajo significativo y satisfactorio, porque en los aportes que hagan a la organización, hallarán un soporte y un cauce adecuado para llevarlos a la práctica.

El clima es una cuestión dinámica y puede ser influenciado por factores internos y externos a la organización, por ello es necesario que se propicien programas participativos que puedan ser las bases para obtener informaciones de los

colaboradores sobre el clima existente, e ir haciendo los ajustes necesarios en la marcha.

Salgado (2008), basándose enValenzuela, (1987), comenta que un clima escolar positivo es aquel que presenta una gran cohesión en los profesores, estudiantes y apoderados, y donde el respeto mutuo y la confianza son evidentes. Señala y sugiere unas características que compartimos para lograr un clima positivo:

- Crear una estructura organizacional donde los roles sean instrumentos de comunicación al servicio de una relación humana plena.
- Crear un sistema normativo para todas las personas de la organización, que favorezca el desarrollo de la autoestima, autonomía, el respeto mutuo, la convivencia.
- Diseñar un sistema de toma de decisiones participativo que involucre a todos los miembros.
- Producir un sistema de comunicación abierto, complejo y funcional.
- Disponer de espacio físico que ayude a los contactos personales.
- Revisar y reorientar el estilo de liderazgo.
- Revisar el estilo de resolución de conflictos.

6.6 Importancia de la comunicación y la información en la organización base para lograr el clima positivo en el grupo.

La persona es un ser social y comunicativo por naturaleza. Desde que tenemos noticias de su existencia, tuvo objetivos personales de sobrevivencia y también grupales y para lograr dichos objetivos, vemos a través de la historia que cuando se hizo sedentario, tuvo que agruparse en entornos comunes con objetivos también comunes, lo que le permitió paulatinamente ir avanzando en los niveles de convivencia, tolerancia e integración para obtener beneficios comunes, se puede decir desde un trabajo colaborativo.

Para lograr dicha integración, el lenguaje y la comunicación entre ellos, dentro de los grupos, clanes, tribus fue de vital importancia para ellos. En la actualidad lo continúa siéndolo, pues por medio de este lenguaje se crean los nexos culturales y se mantiene, se siguen relacionando con el mundo circundante. Su pensamiento, su lenguaje, su comunicación, su forma de actuar fueron construyendo la vida social, su sistema de interrelación para compartir y poner en común su cultura y todo lo que le es propio, logrando así desarrollar su esencia social y comunicativa.

El mundo en su devenir histórico ha ido avanzando y construyendo a través del lenguaje nuevas relaciones, entre las personas, los grupos, los pueblos, los países y naciones, logrando así hacer avanzar las civilizaciones, poniendo en común ideas, planes y proyectos comunes logrando así construir organizaciones con objetivos y metas comunes, lo cual le permite alcanzar grados de integración social entre los miembros o colaboradores.

Hoy, en la era del conocimiento, con los alcances que exhibe la humanidad, existen diferentes grupos sociales, organizaciones, corporaciones tanto a nivel nacional e internacional, las cuales operan desde los grupos humanos que la conforman y la hacen avanzar, con unos mecanismos y herramientas que les permite el entendimiento para cooperar en la consecución de sus fines.

Las organizaciones educativas, como cualquier otro tipo de organización, están formadas por personas, estructuradas con normativa, las cuales contienen la visión, misión de la misma y establecen que los seres humanos que la conforman realicen diferentes funciones y tareas, por lo cual entre ellos debe existir unas relaciones o interacciones que haga posible el logro de los objetivos de dicha organización.

La comunicación es la herramienta más importante para la interacción de los seres humanos. Ella constituye la actividad más activa para el entendimiento de éstos y para la construcción de sus conocimientos y cultura. Sin comunicación el desarrollo humano estaría muy limitado o escaso. Por lo tanto la misma reviste una gran importancia y relevancia en la sociedad.

La comunicación es de vital importancia para los colaboradores en una organización para poder participar en la misma y lograr sus objetivos; así lo afirman Fernández y Guerrero (1996) cuando dicen que un aspecto que influye directamente en la efectividad de la participación es que los colaboradores cuenten con las herramientas e información necesarias para hacerlo; lo mismo Gento (1994) cuando expresa que una buena participación implica el establecimiento de una estructura de comunicación que permita la intervención responsable de los miembros de un colectivo determinado.

La comunicación en la escuela es un factor tan relevante como complejo. Incorpora las relaciones establecidas tanto al interior del aula, entre el profesor y sus alumnos, como fuera del aula, entre los distintos actores de la comunidad escolar. De esta forma, la comunicación en el seno escolar requiere que el profesor no solo sea capaz de comunicarse eficazmente, sino que ejerza su liderazgo (Imbernón, 2012).

La palabra comunicación significa poner en común, comunión, participación, interacción mutua y hace referencia a un proceso en el que participan los elementos de un (Guillén y Guil, 2003). Además según lo plantea Velazco (2000) siguiendo a Gento (1994) *comunicación* etimológicamente es poner algo en común, una información, lo que implica la creación de un mutuo entendimiento o intercambio de experiencias entre las personas que participan .

Por otra parte Isaacs (1995) la define como un proceso dinámico de intercambio de acciones, de pensamientos, sentimientos entre las personas que componen la organización, las cuales tienden a compartir, proteger, y reforzar algo valioso en las relaciones, aumentando así la calidad y la unión entre las mismas durante el tiempo.

La palabra, el lenguaje, es la forma básica de comunicación, y es lo que nos diferencia de los otros animales, por eso somos racionales por el lenguaje y el pensamiento que tienen los seres humanos. Aseguran Guillén y Guil (2003) que mediante el lenguaje el ser humano se asoma a la realidad y la categoriza; la palabra aporta significado a sus vidas, a los hechos a lo que hace en esa realidad. La principal función de la comunicación social es ser la base sobre la cual se sustentan las relaciones sociales, por ello ésta es imprescindible, necesaria para el cambio social. La comunicación social es el motor del cambio social, sin ella el sistema se anquilosa y se extingue, ella le proporciona al sistema organizativo la energía necesaria para su desarrollo.

Las personas aprendemos a ver la realidad, la construimos en la medida que nos relacionamos con los demás, aprendemos el lenguaje, la cultura, las normas sociales, todo ello dirige nuestra vida, nuestra conducta, nuestro accionar. Nuestros conceptos de la realidad y de objetividad no son más que meras construcciones consensadas en un determinado grupo social, porque los fenómenos de comunicación social implican necesariamente procesos de influencia social incluida hasta la manipulación (Gergen, 1985 y 1996); Maturana, 1996); Segal, 1994; Watzlavick, 1998; Guillén y Guil, 2003).

Pensemos en los animales que su sistema comunicativo es limitado por ser instintivo, no racional o intelectual, su desarrollo no se ha producido en el tiempo, en la historia; contrario a lo ocurrido con los seres humanos, los cuales están dotados de la inteligencia, la racionalidad que le permite, realizar las diferentes operaciones mentales de pensar, comparar, analizar, juzgar, inferir, describir, abstraer, inducir y deducir. Todo ello, gracias -o mediante- al acto comunicativo.

García Hoz y Medina (1987) indican que mediante la comunicación en una organización se pretende provocar o facilitar una determinada actitud o comportamiento

en los miembros de la organización, señalando que una comunicación es eficaz cuando reúne estas tres características: conveniente, en cuanto a utilidad y frecuencia, clara en la expresión de sus objetivos y signos usados, y cordial para el que la recibe; se señalan estas tres características como un estímulo para su conducta posterior.

En el ámbito educativo la comunicación adquiere una dimensión más incisiva, porque debe partir de la dignidad del ser humano que se forma, ella contribuye no sólo al acto comunicativo *per se*, sino, por todo lo que implica y repercute en los seres humanos que se educan, se forman y deben dialogar y reconocerse como tales. Esa cultura comunicativa de relación, de reconocimiento de los seres humanos que están cercanos y con los cuales tenemos que convivir y relacionarnos, es lo que promueve la educación en las sociedades.

Imbernón (2004) asevera que la educación no es ya un patrimonio exclusivo de los docentes, los cuales inciden en participativos en la práctica educativa.

Los tiempos han cambiado y exigen nuevas formas de relación y comunicación muy diferentes a las existentes en el pasado remoto y reciente, porque el nuevo sistema de gestión educativa es muy complejo en la actualidad, puesto que tiene que atender a una educación integral donde todas las dimensiones del ser humano deben estar presentes. Escudero (2006) y San Fabián (2006) coinciden con este planteamiento cuando consideran que hoy hay un aumento de la complejidad de la función docente y mayores exigencias de coordinación y trabajo en equipo.

La comunicación es un acto en el cual los docentes se encuentran entre sí como lo que son: seres humanos, profesionales que los unen unos objetivos y misión común para lograr la efectividad del proceso de aprendizaje en los centros donde trabajan; por ello su comunicación tiene que ser efectiva para que la colaboración entre los mismos, pueda darse sin dificultad y cumpla su misión.

La comunicación, desde la perspectiva constructivista en educación, constituye el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del que participa o dialoga, logrando que este reelabore las informaciones en consonancia con su medio. Ya no es posible un tipo de comunicación que no incluya el análisis y el contexto. Por ello los elementos de la comunicación de emisor, mensaje, receptor, no responde a un esquema de receptor pasivo, como se sobreentendía en el pasado, el mismo responde este esquema constructivista, que reelabora los mensajes según sus propios esquemas cognitivos.

Basándonos en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, asumimos el concepto de comunicación no como efecto, como generalmente este se asume, sino como proceso.

Lo hacemos porque el mismo parte desde el concepto de educación para la democracia como instrumento de transformación de la sociedad desde el ejercicio del poder. Todo grupo humano a través de su esquema comunicativo ejerce en alguna medida un poder.

Freire plantea la educación como praxis, reflexión y acción de la persona sobre el mundo para transformarlo desde la participación, no mirando los integrantes como objetos, sino como sujetos. Por eso no es una educación que busca informar, porque la mera información le da poder a quien la da, sino que busca formar, crear procesos participativos decisorios y desde ahí llevarlos a transformar su realidad, su sociedad.

En este proceso el ser humano tiene que experimentar la libertad para tomar opciones y hacerlo con autonomía, asumiendo su destino activamente desde valores solidarios y comunitarios, desechando las tendencias individualistas y egoístas. Él mismo promueve la participación activa de las personas, los cuales se involucran, hacen preguntas, buscan respuestas, problematizan, porque así es como se educan comunitariamente, nadie se educa solo, sino a través de la experiencia comunitaria con los demás, exaltando los valores de la cooperación, la solidaridad, el diálogo, la reflexión y la participación.

Asumimos el concepto de comunicación de Kaplún (1998) y de Freire (2002) los cuales la ven como el espacio para la construcción del conocimiento a partir del entendimiento, el diálogo y la comprensión de y con los otros, por lo tanto es más que un espacio para la transmisión de informaciones, es el espacio para el reconocimiento de los otros a partir del diálogo, por ello es acción y es proceso, es una manera solidaria de actuar en común, un proceso racional de apertura al otro.

El concepto de colegialidad docente, tal como lo presenta el actual instrumento que estamos validando, está concebido y pensado desde esa visión de los equipos docentes. Sus dimensiones todas tienen que ver con el aspecto comunicativo, tanto en las percepciones que tiene cada docente como en las acciones que implementan como grupo. El concepto de colegialidad dentro de la cohesión social, tiene que ver con ese reconocimiento a la persona, a los otros, para darle su espacio, su palabra, su autonomía, eso implica reconocimiento de los otros y el actuar para transformar.

El accionar conjunto del grupo de docente es para actuar y cambiar la realidad educativa, transformándola de acuerdo a sus metas y objetivos como grupo educativo, esta parte también lo plantea Paulo Freire, es una transformación que se realiza o que ocurre por la interacción, por el diálogo, el consenso, la participación y comprensión de los actores.

Por lo antes expuesto la comunicación constituye un factor importante para que se dé la colegialidad docente en los centros educativos, puesto que la misma es el producto de la interacción, el diálogo, la participación, el consenso entre profesores y esto sólo se logra en un nivel comunicativo entre las personas, a través del lenguaje oral o escrito.

Es el centro educativo, el espacio privilegiado considerado por Carnicero y Gairín (2009) como microsistema social, definido por las interacciones y relaciones que se producen entre sus componentes, las cuales dan lugar a reacciones complejas, en ese microsistema donde los docentes se reúnen y conversan, dialogan, comparten ideas, es el lugar de encuentro común donde realizan la tarea socio-educativa con sus estudiantes y para la comunidad; allí se da el espacio comunicativo por excelencia, para lograr la colaboración entre ellos.

La colegialidad docente se debe dar para colaborar, para participar, pero participar de una manera activa, lo que apunta a la toma de decisiones en el espacio educativo en todas las variables que maneja el centro, esta participación se produce a través de unos procesos de comunicación que al interior del centro se gestionan, se propician y cuidan por todos los actores en especial por los que coordina la gestión y por los docentes en general.

Existen centros que tienen estructuras organizativas ramificadas y relaciones horizontales en cuanto a la participación, propiciando en su interior la toma de decisiones colectivas, propias de las organizaciones colaborativas, para ellos, el tema de la comunicación, es un tema que debe ser planificado y gestionado con mucho cuidado, pues de él van a depender la calidad de las decisiones que emerjan del consenso de sus docentes y sus relaciones colaborativas.

Para este proceso, Carnicero y Gairín (2009) recomiendan que en el centro educativo se estructure como una realidad dinámica y abierta, profundizando en el establecimiento de estructuras flexibles que faciliten la atención a exigencias diversas y a su constante readaptación, donde haya mayor desarrollo horizontal, con la integración de las unidades departamentales, potenciando la delegación de responsabilidades en las unidades de trabajo y se propicie un alto grado de profesionalización entre los docentes, puesto que la formación juega un papel de importancia para participar y decidir con calidad en los centros educativos.

Existe una conexión muy estrecha entre participación y comunicación, porque la participación necesita que las personas estén bien informadas, eso implica un gran flujo de informaciones; la implantación de la participación se hace en base al diálogo,

comunicación de los interlocutores. Lo que se deduce que la cooperación surge después de que los miembros de una organización se hayan puesto de acuerdo en una comunicación, desde la participación de los mismos, en consecuencia existe un vínculo o conexión entre estos conceptos.

Hemos aprendido y hasta memorizado los elementos de la comunicación: emisor, mensaje, receptor y la codificación la decodificación, el canal, el ruido... entre otros elementos a tener en cuenta en el proceso comunicativo. En una organización de comunicación multidireccional todos los miembros de dicha organización se les considera emisores de importancia, y si los concebimos desde la teoría sociocrítica son personas con una dignidad y reconocimiento, nunca objetos, por lo cual se le otorga el respeto a sí mismos y a lo que expresan.

Tanto el emisor como el receptor en una comunicación debe existir un compromiso organizativo de esforzarse por cumplir las condiciones de los aspectos humanos de la comunicación, para una garantía de una comunicación verdadera, es decir una interacción mutua, una comunicación verdadera de influencia mutua que produce unidad y mejora (Velazco, 2000).

La organización debe cuidar la comunicación entre sus miembros; se debe tener en cuenta los estilos al comunicarse o la forma de llevarse a cabo la misma, pues estos pueden influenciar el nivel de participación, los cuales deben promover un clima de confianza, superación y seguridad en la red de comunicación grupal en la misma.

Gento (1994) afirma que para que la comunicación dentro de una organización se lleve a cabo de modo rápido y eficaz y que sirva adecuadamente a los objetivos de la misma, será preciso adaptar los elementos y la estructura comunicativa a las metas fijadas.

Tenemos que considerar en este apartado dedicado al tema comunicación, que la misma tiene diferentes tipos, entre las que cita Guillén y Guil (2003) en formal e informal, vertical/horizontal; intrapersonal/impersonal/acrosocial y microsocioal; verbal/no verbal, entre otras, todas ellas necesarias y hay que tenerlas en cuenta en las organizaciones.

Hay un tipo de comunicación persuasiva muy usada en nuestro sistema comunicativo, la cual es una forma de manipulación, aunque todo fenómeno de comunicación es persuasivo independientemente de su intencionalidad. Sabemos que en todo acto comunicativo hay unos niveles de persuasión, donde sus interlocutores tratan de influenciar a los demás para convencerlos de que su idea es la mejor, en ello se juega el poder de influencia entre el emisor y el receptor.

También cabe destacar en la comunicación en estos tiempos modernos el lenguaje, la forma o modo de presentar el mensaje, los canales comunicativos que muchas veces no son los más atractivos y motivadores. En la sociedad actual las organizaciones no pueden obviar la planificación de la comunicación laboral, la cual debe ser incluida en el diseño organizacional, para ser gestionada y cuidada porque con ella se puede influir negativa o positivamente en los colaboradores para el logro de las metas comunes.

En el mundo del trabajo la comunicación es imprescindible, tanto para la persona como para la organización en la socialización laboral, es importante para evitar la ambigüedad, las insatisfacciones, la falta de motivación en las personas y a nivel organizacional se puede a través de ella canalizar las energías del grupo para facilitar su desarrollo y aumentar su eficacia en la labor que se realiza.

En las instituciones y organizaciones da mucho resultado crear redes de comunicación entre los departamentos y divisiones, estableciendo relaciones horizontales entre el grupo de colaboradores, lo que les permite como señalan Guillén y Guil (2003), repartir el poder, el saber, el ser, de manera que todos los integrantes de la misma, se sientan implicados, comprometidos, cada uno desde su nivel y se puedan aprovechar al máximo todas sus potencialidades; esta movilización de energías integra actitudes dentro de un sistema de valores compartidos, siendo el ser humano fuente y agente de los resultados a lograr en la organización.

Existen muchos estudios que intentan aprovechar los beneficios de la comunicación dentro de las organizaciones laborales: Martín (1997) plantea diez reglas para la comunicación organizacional, donde esboza que la comunicación es el proceso donde mejor nos permite comprender el poder y la responsabilidad de crear entornos positivos que alienten a las personas a aportar dentro de la institución desde sus mejores ideas y esfuerzos, también la considera como herramienta de cambio, porque logrando buenas o malas relaciones entre las personas que trabajan se puede obtener lo mejor o lo peor de esa persona para beneficio o perjuicio de la misma organización.

Por ello esta herramienta tan valiosa, como lo es la comunicación en las organizaciones educativas de la República Dominicana debe ser aprovechada para que la colegialidad docente sea una realidad y podamos tener grupos de docentes bien informados y formados que comparten las ideas pedagógicas, que avanzan en el logro de sus metas, que buscan juntos la solución a las problemáticas existentes en el sector y pueden ir transformándola paulatinamente desde el ejercicio de la colaboración, tomando

las mejores y atinadas decisiones para la efectividad de los aprendizajes en cada instancia educativa.

6.7 El equipo docente, sus relaciones colaborativas y el compromiso organizativo: importancia para el logro de las metas institucionales.

Las organizaciones de cualquier índole que sean, cada vez más están necesitadas de alcanzar sus metas por las cuales fueron creadas, para ello deben prestarle atención a los grupos humanos que las conforman, porque de sus relaciones, la manera cómo se coordinen, comuniquen, integren en la realización del trabajo, será beneficioso para la consecución de sus objetivos.

El mundo cada día está demandando de la humanidad el sentido de la colaboración para trabajar a favor de lo que es de todos. Cada vez observamos cómo lanzan campañas para integrar a la gente en el cuidado del medio ambiente, campaña para solidarizarnos por diferentes causas, muchas veces de iniciativas individual, pero que si todos no colaboran no se logran.

Ya en cuanto a las organizaciones e instituciones ocurre lo mismo. Hace falta que las personas que las conforman se sientan compartiendo una identidad, unidas por una misión y visión, contagiadas por unas metas, motivadas a trabajar por la obtención de lograr unos objetivos comunes, los cuales los recompensarán como institución.

Las sociedades modernas han evolucionado bastante, pues han visto que se obtienen mejores beneficios de la colaboración que de la competición. En la colaboración los logros los disfrutan más personas y en la competición estos son más individuales.

En ese sentido Arestízabal (2012) compara el trabajo colaborativo con el competitivo e individual diciendo que en el trabajo colaborativo o cooperativo la actividad se estructura a través de tareas en las que la cooperación es la condición para que se lleven a cabo. Las mismas no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros, pues lograr buenos resultados, depende del buen trabajo de todos (*Si ganamos todos, gano yo*), mientras que en el trabajo competitivo la actividad se estructura en forma de competición. El éxito de la persona está unido al fracaso de los otros (*Si yo gano, los otros pierden*); también se refiere al trabajo individualizado en el que la actividad se realiza de forma individual, los criterios de progreso son personales y basados en el rendimiento propio. Se está con otros, pero no se trabaja con ellos.

Las organizaciones a través de la historia han tenido que ir superando esas actitudes individualistas para concentrarse en objetivos de grupos, los cuales se logran con la cooperación de todos. Pero esto no ha sido fácil lograrlo, por el acento de las

individualidades y por la diversidad de personas que convergen juntas en un espacio para trabajar en común. Para ello es bueno echar una mirada a la historia.

6.7.1 Historia de los grupos.

Desde la misma historia de la humanidad, podemos ver que el hombre primitivo comenzó a asociarse para salvaguardar su comida. Les iba mejor hacerlo así y a partir de ahí surgen los grupos por los intereses individuales que se extienden a pequeños grupos. Cuando el hombre se hace sedentario esta necesidad aumenta, y comienzan las especializaciones dentro del grupo, quien cuidaba, quien sembraba, recogía las cosechas, en fin los grupos han continuado a través de la historia.

En la historia de los grupos Sabino Ayestarán Echeberria, psicólogo social de la Universidad de País Vasco, expresa una visión al respecto. Él parte de que la historia de los grupos está relacionada en torno a un problema. Y se pregunta *¿Cómo conseguir el desarrollo de los individuos en competencias individuales, en autonomía personal, en creatividad y en la asunción de responsabilidades salvando, al mismo tiempo, su personal compromiso con los objetivos del grupo?*

En el siglo pasado, en los años 80, el interés por el estudio de los grupos se desplazó hacia el concepto de equipo de trabajo en las organizaciones. Para ello la literatura de aquella época estuvo centrada en la pregunta “¿Cómo lograr que un equipo sea eficiente?” Para responder a dicha pregunta se analizaban las variables de entrada como son las características personales de los miembros, la estructura de trabajo, el funcionamiento del equipo y la tarea; además las variables de salida como son los cambios en el funcionamiento del equipo, la productividad del equipo, las características personales y satisfacción de los miembros del equipo. Se suponía que entre las variables de entrada y las de salida existía un proceso de transformación, resultando el modelo funcional INPUT-PROCESS-OUTPUT (I-P-O).

En el pasado reciente, según Ayestarán, se ha reformulado este modelo y la atención de los investigadores se ha desplazado a los “procesos de transformación” que tienen lugar en el interior de los equipos; ahora la pregunta se centra en “¿Por qué algunos equipos son más eficientes que otros?”. Por ello el nuevo modelo de investigación para el área de los grupos y equipos se centra en los mediadores emergentes, afectivos, conductuales y cognitivos, que van construyendo equipos eficientes.

6.7.2 Teorías organizativas a través de la historia, enfocadas como favorecedoras de los grupos y equipos.

El origen de las organizaciones se remonta al origen de la sociedad, Etzioni (1964) y Scott, (1987) -citados por Ros Guasch, J (2006)- definen la organización como una unidad social que ha sido creada con la intención de alcanzar metas específicas, sobre una base continua.

Cuando se quieren superar esas metas individuales los individuos se asocian, asociación que está relacionada con la división del trabajo, cuando se organiza se determinan las diferentes funciones a desempeñar y las responsabilidades a delegar (Tena, 1989); Peiró ,1997); Martínez, 1998); Ros Guasch, 2006).

La Sociología intenta comprender las organizaciones como fenómeno social, luego el interés se centra en el logro de los objetivos, para estas organizaciones conciben la eficiencia en la coordinación de esfuerzos, los objetivos en común, la división del trabajo, y el establecimiento de una jerarquía de autoridad (Mintzberg, 1984).

Weber, Taylor y Fayol en sus teorías estructurales de la Escuela Clásica, expresan que la estructura de una organización existe para la producción, su énfasis es en la persona que produce. Estas teorías surgen a principio del siglo XX en el apogeo de la Revolución Industrial, Weber estructura la organización desde la burocracia como lo más ideal, mientras Taylor la centra en la dirección científica del trabajo. Fayol centra su atención en los procesos de dirección.

Estas escuelas aportaron una visión racional y científica del trabajo en la organización, aportando la división del trabajo en tareas específicas y la jerarquización verticalista, excluye todo lo que sea emociones y sentimientos humanos. Su punto de partida era el individualismo y el interés personal, no favoreció el trabajo en equipo en las organizaciones. Como las mismas contribuyeron a estandarizar y racionalizar el puesto de trabajo se constituyeron en un gran inhibidor del trabajo en equipo. Esta estructura no ayuda a fomentar la cohesión en las personas que requieren los trabajos en equipo.

La Escuela de las Relaciones humanas, centran y orientan su atención al comportamiento de las personas y grupos que conforman las organizaciones; les dan importancia a las relaciones humanas de sus recursos humanos. Nace con la crisis de 1929, cuando hubo un cierre de diferentes organizaciones, y surge esta escuela que va a modificar el modelo organizacional anterior, incorpora y hace énfasis en los factores organizativos y motivacionales, que influían en el comportamiento de las personas.

En esta teoría se destaca la de Las Relaciones Humanas, la cual presenta los efectos que pueden tener la motivación, las actitudes y satisfacción personal y el liderazgo en la consecución de los objetivos de la organización. Las aportaciones de Mayo en 1933 y de Roethlisberger y Dickson en 1939, para la productividad se basaban en la influencia dinámica de los grupos en la organización, aportando mediante un estudio que analizó la práctica de la supervisión y las relaciones humanas para determinar la productividad de los empleados, según señalan Perlman y Cozby (1986) y Dyer, (1988) -citados por Ros Guasch, J. (2006)-.

Estas teorías y los estudios que surgieron superaron las expectativas y contribuyeron para obtener una significativa mejoría en las condiciones de trabajo, subrayando la importancia de los factores psicológicos como determinantes del rendimiento en el trabajo, descubriendo una lógica de los sentimientos por parte de la persona en el trabajo. Sirvió para reconocer la importancia de las actitudes y de los sentimientos individuales, de las aspiraciones y valoraciones subjetivas de la situación laboral, de las relaciones sociales, de la comunicación, del estilo de dirección y la influencia del grupo en el trabajo.

Esta teoría le dio un gran impulso a los grupos y equipos de trabajo en las organizaciones. Esta escuela se caracterizó por:

- La plena utilización del potencial de los recursos humanos de la organización.
- El desarrollo de mejora, perfeccionamiento y armonización de los recursos humanos.
- La gestión del cambio organizativo.
- El tratamiento constructivo del conflicto para buscar soluciones satisfactorias.
- Aceptación del empleado como sujeto activo con sentimiento.

Esta escuela es la primera que intenta hacer compatible los intereses de los individuos con los intereses de la organización o empresa, aunque este punto ha sido históricamente generador de controversia entre los autores y estudiosos de las áreas de la Psicología y la Sociología. Lo que le ha valido diversas críticas, las cuales obviamos porque nuestro interés es otro.

Luego le siguieron diferentes teorías las cuales han acentuado todo lo relativo a los equipos de trabajo en las organizaciones, entre ellas citamos las teorías de las organizaciones situacionales las cuales subrayan la necesidad de incluir el contexto, el entorno y adaptar la empresa a éste, y tienen las organizaciones consideradas como un todo unitario, compuesto por partes. Entre estas teorías tenemos: la de los sistemas, la

contingencia, los sistemas biológicos. Todas ellas consideran las organizaciones como un entramado de relaciones e interacciones formales o no formales. Les siguen las teorías de agencia, desarrollo organizativo, perspectiva cultural, organizaciones que aprenden, entre otras que siguen incidiendo en el desarrollo de las organizaciones en equipos colaborativos que trabajan unidos en pos de lograr los objetivos institucionales.

6.7.3 Concepto de Equipo de trabajo.

En este apartado queremos dejar claro a qué nos referimos cuando en la definición del constructo de la colegialidad docente nos referimos para expresar la idea de grupo de trabajo. Como hemos venido relatando es a partir de la implementación de la teoría de las relaciones humanas que la idea de equipo se empieza a introducir en las estructuras organizativas de las empresas e instituciones, y desde ese punto el concepto de equipo ha ido evolucionando hasta la actualidad.

La idea de equipo en el presente estudio, está asociada a un trabajo coordinado y colaborativo, al compromiso con las normas y objetivos de la organización y los cuales los comparten, en un clima de cohesión y confianza y de decisiones consensuadas en la tarea educativa. Todos estos conceptos se relacionan con la idea que evalúa el constructo de la colegialidad. Miraremos algunos autores que coinciden con este planteamiento.

El trabajo en equipo surge cuando un grupo de personas que tienen conocimientos, destrezas y habilidades, convergen en un espacio y tiene unas metas y objetivos compartidos.

McDougall (1911) fue uno de los primeros en formular la idea de grupo y para ello describió que éste tiene que cumplir las siguientes condiciones:

- Cierta grado de continuidad en la existencia del grupo.
- Una representación compartida del grupo y de su naturaleza.
- Interacción con otros grupos similares bajo la forma de conflicto o de rivalidad.
- Un cuerpo de tradiciones, costumbres y hábitos en las mentes de los miembros del grupo que determinan las relaciones mutuas y las relaciones de cada uno con el grupo en su totalidad.
- Diferenciación de funciones.

Para Allport (1923) se identifican dos conceptos de grupo, desde la concepción colectivista, la cual concibe el grupo como transmisor de normas y valores construidos fuera del grupo e impuestos a los individuos, a través de un liderazgo unipersonal y directivo, ejercido en nombre de la institución, y desde la concepción individualista del grupo, las personas no son capaces de construir valores y normas propias y, en

consecuencia, el grupo se convierte en un agregado de ellas. En ambos casos, no concibe el grupo como agente del cambio cultural.

Borrell (1998) coincide con la idea de equipo que defendemos en este estudio, pues nos dice que un equipo para serlo tiene que darse en él ciertas condiciones entre sus miembros, las cuales detallamos:

- Necesidad mutua de compartir entre ellos conocimientos y habilidades.
- Complementación entre los miembros en cuanto a sus perfiles.
- Relación de confianza.
- Delegación de competencias en los demás.

Drucker (1973) define el grupo como una serie de personas con antecedentes, habilidades y conocimientos reclutados en diversas áreas de la organización, que colaboran en una tarea específica y definida.

Para Tannenbaum, Beard y Salas (1992) un equipo es un conjunto característico de dos o más personas que interactúan dinámica y adaptativamente con respecto a una meta, objetivos, misión y cada uno tiene algunos roles o funciones específicas que ejecutar.

Savoir (1993) define el equipo como un grupo formal que tiene como función la de llevar a cabo un trabajo específico y bien definido, en un lugar concreto, en donde los *rappports* inter-miembros e inter-equipos están establecidos por la organización.

Ros Guasch (2006) señala que un equipo de trabajo no es lo mismo que trabajar en equipo, porque con el equipo nos referimos a la unidad específica para un trabajo concreto, mientras trabajar en equipo es un estilo de realizar una actividad laboral; es asumir un concepto de valores y un espíritu que anima a un nuevo modelo de relaciones entre las personas, como son la sinceridad, el apoyo mutuo entre sus miembros, pero privilegia su interdependencia activa, consciente y responsables de sus miembros, integran la misión del grupo como algo propio.

Bell (1992) define el equipo de trabajo como un grupo de personas que trabajan juntas, las cuales comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan el compromiso, resuelven desacuerdos en discusiones abiertas; todo ello construido mediante procesos. Una acción colaborativa en la que la discusión no es un objetivo, sino un medio por el cual las personas que ejercen funciones directivas o de coordinación no renuncian a la misma ni a su autoridad, ni responsabilidad, ni al control formativo del trabajo de sus miembros.

Las características más destacables de los miembros de los equipos nos dicen Muntaner, (1988) y Madaux, (1991) son las siguientes:

- Interdependencia conocida y compartida por todos. Se cumplen los objetivos personales y del equipo con soporte mutuo. Es un trabajo colectivo, pero interdependiente.
- Sentido de propiedad de los miembros en su trabajo. Se sienten uno y contribuyen al éxito de la organización y los conocimientos y talentos los ponen para lograr ese fin.
- Los miembros trabajan en un clima de verdad, se expresan en libertad, sus ideas, opiniones, desacuerdos y sentimientos. Practican una comunicación honesta y se esfuerzan para entender el punto de vista del otro.
- Reconocen el conflicto de forma normal en la interacción mutua y lo ven como oportunidad para la creatividad. Trabajan el conflicto constructivamente.
- Participan en las decisiones que afectan al equipo.
- El liderazgo es compartido. Su objetivo es buscar resultados positivos.

La diferencia entre un trabajo en grupo y un trabajo en equipo es que el trabajo en grupo espera el producto global como suma de las aportaciones individuales, y el trabajo en equipo se obtiene un total superior a la suma de sus partes, porque los miembros se comunican una sinergia positiva como elemento diferencial que potencia al equipo y cada persona siente la necesidad de aportar más y lo mejor de sí, para el logro de las metas comunes, obteniendo una gran satisfacción colectiva con el logro.

Todo esto lo entendemos desde la cohesión grupal, condición básica para conseguir las sinergias propias del trabajo en equipo. Para fomentar la cohesión interna del equipo Stein (1976) y Kalzembanh (1998) nos indican que:

- Ésta aumenta si el grupo percibe que tiene enemigos externos.
- Los éxitos anteriores del equipo. Porque los éxitos correlacionan positivamente la cohesión. Si un grupo tiene un historial de éxitos crea una imagen fuerte de unidad que atrae y unifica a los miembros.
- Fomenta el conocimiento mutuo. De esto surge que dentro del equipo se dan conversaciones francas entre sus miembros, lo que los lleva a una solidaridad interna.

6.7.4 El equipo docente y su importancia en la colaboración.

Todo lo anterior nos da una idea de lo que significa un equipo para una organización actual. La escuela es una organización de mucha importancia para la sociedad, por lo cual

sus actores de primer orden deben ser cuidados y tomados en cuenta en las políticas que se ejecutan a nivel de los estados, porque la educación se desarrolla en el seno de una organización con sus complejidades estructurales y culturales (Antunez, 1999).

La calidad, la eficacia en educación se enfoca desde un trabajo colaborativo, porque son múltiples las dimensiones que atiende la misma, que un maestro o maestra en solitario no puede abarcarla en un centro escolar, por ello es necesario constituirse no en grupo de trabajo sino en equipo de trabajo.

Todas las organizaciones en el momento actual, buscan la calidad en el producto final que logran, es razón que mueve a las organizaciones y hacia esa meta van encaminados todos los esfuerzos institucionales para su obtención, por tal razón cada vez más se hace necesaria una acción coordinada en los centros educativos para analizar las propuestas, para las toma de decisiones, para incidir en esa calidad, y debe hacerse desde la participación de los equipos de trabajo colaborativo de todos los docentes.

Cada inicio de año escolar se tiende a lanzar metas educativas que quieren lograr una educación más efectiva, más eficaz y de mayor calidad y para ello se invierten recursos, materiales, personal, para superar las dificultades y deficiencias del año escolar anterior y entre todos lograr un avance al término de año escolar.

Esto demanda un trabajo coordinado, enfocado y en equipo que el mismo pueda llevarse a cabo con motivación de los miembros del equipo docente, de los padres y de los alumnos, mediante un trabajo en equipo que se enfoque en los objetivos y metas educativas del centro y trabaje con ahínco para lograrlo.

Todos aspiramos a la excelencia en las estructuras organizativas donde participamos, las Escuelas Eficaces de España, Las Escuelas Efectivas, los planes Decenales surgidos desde el Congreso Internacional de Educación Para Todos celebrado en Jomtien en 1991, se ha dinamizado el tema educativo y todos los países quieren alinearse en esta exigencia.

La República Dominicana con su nueva Ley educativa la 66-97 puso su énfasis en la calidad y en la participación de los actores, concibiendo la gestión de manera colegiada en todos los órdenes, desde la punta de la pirámide, que es el Consejo Nacional de Educación, hasta las juntas de centros educativos. Desde ahí ha habido un movimiento permanente por la educación de mayor calidad, se han abierto foros, movimientos por una educación digna, el movimiento socioeducativo dominicano, entre otros.

Todas las naciones queremos la calidad y excelencia educativa, la necesitamos internamente y se nos exige a nivel internacional. Antunez (1999) señala que en

educación es importante negociar los criterios de calidad teniendo en cuenta la opinión de todos los agentes y parte definiendo la calidad en la educación escolar como atributo o condición que otorgamos a la acción y al efecto de educar en relación a los criterios que establecemos y acordamos en común los miembros de una comunidad. Las acciones que consideramos positivas en relación a unos criterios o parámetros.

Para cada nación los criterios que tiene que defender son los que defienden su Constitución. Entre otros valores comunes tenemos la dignidad humana, la justicia social, igualdad de derechos y oportunidades, la libertad, la participación, la transparencia y otros principios de las sociedades democráticas (Antunez, 1999).

En ese orden, nuestra Carta Magna o Constitución Dominicana, tiene expresado su compromiso con la calidad educativa de sus ciudadanos, en el art. 63 de la misma está expresado este derecho a una educación integral y de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades desarrollando los valores éticos, el acceso al conocimiento, a la ciencia y valores de la cultura.

En la Ley General de Educación 66-97 se expresan esos criterios a tomar en cuenta en la educación de calidad, y para ello se garantiza un ejercicio docente creativo, colaborativo, que promueva el desarrollo del maestro y de los alumnos.

A nivel educativo cita los siguientes criterios a tener en cuenta en la calidad que se persigue, los asumimos por la gran afinidad y coincidencia en los planteamientos de la Colegialidad docente: recursos suficientes, evaluación y revisión constantes, existencia de cauces y órganos que posibiliten la participación en la gestión de la institución, acciones de desarrollo profesoral para todo el personal docente, ambiente de trabajo agradable y clima institucional satisfactorio y estimulante, atención a la diversidad de actores, autonomía y capacidad para administrar dando uso eficaz y eficiente.

Señala que muchos estudios dicen que tiene mucho peso y contundencia el trabajo colaborativo entre profesores, constituyendo uno de los criterios más determinantes para la calidad.

Este trabajo colaborativo se expresa mediante diversos factores como son la planificación y ejecución del trabajo de manera colegiada e interacción estructurada con los profesores (OCDE, 1989). Además Murphy, Hollengier y Mesa (1885) agregan los procesos de colaboración y apoyo, también expresados por Scheerens (1992) quien dice que la misma se expresa en consenso y trabajo en equipo del profesorado.

La colaboración y el trabajo colegiado sigue expresando Antunez (1999) sólo es posible mediante estructuras adecuadas que se requieren en la constitución de los equipos

o unidades de trabajo. Se cuestiona ¿cómo lograr esos equipos docentes que trabajen satisfactoriamente por la calidad deseada y que cumplan en su funcionamiento los criterios de calidad?

Afirma que hoy seguimos sin saber muchas cosas que suceden en relación al clima y la cultura de los grupos de docentes, las motivaciones que les lleva a trabajar juntos en grupo y cómo funcionan los equipos de profesionales de la educación en los centros escolares. Para todas estas interrogantes hemos recurrido a estudios provenientes de instituciones comerciales, empresas y sus resultados los hemos transferidos al ambiente educativo escolar. Sin embargo, es lamentable que este tema se haya obviado en la confección de los programas de formación inicial y permanente del profesorado.

El trabajo en equipo constituye una necesidad, sobre todo entre docentes que comparten la educación de grupos de alumnos que permanece mucho tiempo, en un mismo establecimiento escolar y que por este sólo hecho se justifica que los docentes basen su actuación en la colaboración docente.

En nuestra educación dominicana, hay variedad en cuanto a la permanencia del docente en el centro educativo, en los de Jornada escolar extendida permanecen ocho horas seguidas, los que trabajan por turnos permanecen menos tiempo, pero la gran mayoría tienen dos turnos lo que indica que también que permanecen ocho horas o más en el centro. Ello nos da a entender que ese tiempo de permanencia amerita que los docentes se reúnan, interactúen y se coordinen para su desarrollo profesional, para hacer avanzar los aprendizajes de los alumnos. Es necesario que eso que está expresado en la normativa se ponga en ejecución, no como imposición o camisa de fuerza, si como conveniencia y por los beneficios que reporta a la calidad esperada.

Antunez (1999) expone los motivos que justifican un trabajo colaborativo entre docentes, lo cual compartimos, por basarse en los similares criterios que esgrimen nuestro instrumento que validamos:

- La acción sinérgica del equipo docente suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se les da a los estudiantes, pues ofrece una oferta educativa más completa y una educación más justa.
- La colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes con mayores y mejores criterios.

- Proporciona a los estudiantes la educación de calidad merecida, que exige que entre los docentes que les educan existan planteamientos comunes, criterios y principios de actuación coherentes y esto sólo es posible por la coordinación que proporciona la colaboración en el trabajo de los docentes.

Smith y Scott (1990) y Bell (1992) recogen esas razones cuando justifican el trabajo en equipo como mecanismo que anima los alumnos a trabajar en una atmósfera de trabajo entusiasta, que asume la autoestima del docente, su sentimiento de propiedad, pertenencia al centro escolar.

En muchos países el concepto de colaboración entre docente aún entre diferentes centros grandes, es clave para la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Así lo afirman los estudios realizados por (Little 1982); Purkey y Smith 1983); Stewart y Scott 1990); Rutter y otros 1979); Reynolds, 1992); Antúnez, 1999).

La colaboración mediante el trabajo en equipo es un objetivo de la educación escolar, los currículos de las sociedades democráticas recogen este encargo para los docentes.

Si los docentes no dan ejemplo de trabajo colaborativo, mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua difícilmente serán creíbles para conseguir capacidades, apunta Antúnez.

El trabajo colaborativo a su juicio consiste en la acción de obrar, actuar conjuntamente con otro/otros, con el propósito compartido de alcanzar el mismo fin. La colaboración entre docentes es un modo de trabajar compartiendo recursos para lograr unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado. Es voluntaria, se da entre iguales, es interdependiente entre rangos, posición, jerarquía o situaciones administrativas, y se basa en la lealtad y confianza recíprocas.

La colaboración supone realizar en común de manera participativa el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar, acordar la metodología de trabajo, discutir y evaluar en común el proceso y los resultados.

6.7.5 Algunas barreras que obstaculizan la colaboración docente:

- *El aislamiento.* Las prácticas educativas individualistas, las cuales están muy arraigadas en muchos centros y docentes. Estudios realizados al respecto se han referido a la misma, entre ellos podemos citar a Googland (1984) y Berd, y Little (1986) los cuales señalan que el aislamiento produce atrofia profesional, dificulta la coordinación en la organización y esta última se percibe muy débil en las organizaciones escolares actuales.

- *Las estructuras rígidas.* En los centros se crean dispositivos de unidades que son fragmentadas y rígidas, adoptan el logo-centrismo como principio organizador del currículo, muchas veces los especialistas de áreas dificultan el intercambio entre ellos y los equipos, en el centro educativo.
- *Las estructuras se basan en normas internas rígidas,* las cuales fuerzan a soluciones uniformes, dificultando la descentralización en los procesos de toma de decisiones, también las conexiones y comunicaciones entre diferentes unidades y equipos, donde debe haber agilidad, no la hay.
- *Creencia que la existencia de la estructura formal en un centro garantiza la colaboración.* Lo establecido en el Proyecto de centro, en los reglamentos internos, esa estructuración de los grupos, con sus funciones, reuniones de claustro docente, su organigrama, entre otras formalidades, por estar plasmado no garantiza de por sí que en la práctica, en la realidad se dé, pues muchas veces la realidad está divorciada de lo que expresan los escritos y normativas. Este esfuerzo organizativo plasmado debería favorecer una real colaboración y coordinación entre los docentes en un trabajo en equipo, pero no siempre la misma se corresponde con la realidad.
- *Los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones entre los docentes.* Los mismos docentes quienes señalan a la cultura del grupo o del colectivo docente como la causa fundamental del tipo de relaciones que se establecen entre ellos. La dificultad de la colaboración, pues, está muy relacionada con factores culturales en los grupos, los cuales reducen la tarea profesional sólo, con lo cual el tiempo dedicado a las relaciones entre colegas es mínimo. Todo esto permitido por las instancias directivas quienes elaboran horarios que impiden este intercambio en equipo, también basados en algunos conflictos surgidos a raíz de estas relaciones, los cuales no fueron solucionados. También la pasividad de docentes, quienes no quieren poner en evidencias ante sus compañeros su desactualización profesional.

Los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones entre los equipos directivos y los docentes. Señala que los docentes de España manifiestan el inconveniente que representan los directivos, No existen unas buenas relaciones, ni comunicación, información, transparencia, equidad entre ambos, si se da el corporativismo, amiguismo, lo que hace que no se cree un buen clima para la colaboración. Este aspecto es muy a tomar en cuenta y a solucionar de inmediato

en los centros educativos. Los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones entre los equipos directivos y los docentes es una cultura: la cultura de no pedir cuentas y no pasa nada; así se sigue con prácticas individualistas. El papel que desempeñan los directivos escolares respecto a la colaboración docente es determinante pero, lamentablemente, en muchos casos, ineficiente. Se precisa de directivos que lideren el proceso de una manera más atractiva, creativa y dinámica. Este personal, suelen tener más tiempo que los demás para visualizar los problemas y pueden tener una visión más completa e integral de lo que acontece en centro, por lo tanto puede integrar capacidades de los equipos y no constituirse en la principal barrera o puente para el desarrollo de los procesos colaborativos y de trabajo en equipo. Hay múltiples aportaciones relacionadas con los resultados de investigaciones relativas a corrientes de estudio como son el Desarrollo Basado en la Escuela o el Programa de Desarrollo Institucional Dalin y Rust (1990), entre otros, sugieren que para que se produzcan cambios e innovaciones en los establecimientos escolares es indispensable que existan, además de instancias externas que los apoyen, un motor interno que los dinamice y facilite. Los directivos escolares son señalados como ese motor interno o figuras clave para conseguir la colaboración.

- *La disponibilidad de tiempo suficiente.* Este es un tema bastante socorrido para quien no le interesa implementar la colaboración como estrategia de relación entre los docentes de un centro educativo. No lo contempla la legislatura y por ello a los docentes se les llena de clases el horario sin tiempo para esta interacción profesional.
- *Un tamaño razonable del personal del centro que permita una gestión ágil.*
- *Una formación inicial y permanente satisfactoria y adecuada* de profesores y directivos. Preparar suficientemente a los docentes y directivos para ser miembros eficaces de una organización formándoles para la colaboración o el trabajo en equipo.

La naturaleza de la enseñanza, el valor que tiene para la sociedad hacen del docente, un profesional de una gran relevancia para el desarrollo presente y futuro de los mismos, un actor clave y sujeto activo, líder del proceso escolar. Por ello tanto a nivel de política de estado, a través de los ministerios, debe implementarse la estrategia de la colaboración docente, porque ello contribuye a su propio bienestar como profesional y a obtener con más efectividad los resultados esperados.

El maestro debe salir del aislamiento y despertar a la nueva sociedad que le ha tocado educar. Ya nadie vive en solitario, los países o naciones permanecen comunicados, integrados para poder subsistir en esta globalización y mundialización.

El conocimiento y su gestión ha cambiado y el docente debe tomar conciencia de ello, los estados también; la colaboración es la estrategia para el docente llevar a cabo una gestión curricular adecuada que favorezca la calidad y eficacia educativa desde el compromiso docente. Dicho compromiso viene como resultado de constituirse en equipo no en grupo en su centro docente, donde pueda interactuar con sus colegas, donde aporte, donde se forme desde unas relaciones de confianza, respeto mutuo, diálogo pedagógico franco, donde las informaciones se procesen para mejorar el trabajo, donde el equipo cree, forme comunidades con identidad, comunidades motivadas para realizar su trabajo y puedan todos juntos apostar por la educación de calidad, eficaz y actualizada que demanda el desarrollo de los pueblos del mundo.

6.8 La motivación del equipo docente para unas relaciones colaborativas.

Las organizaciones e instituciones están conformadas por personas, las cuales realizan el trabajo que requieren las mismas cumpliendo así sus fines y metas. Hemos visto en otros apartados que no todas las personas colaboran ni se integran al trabajo con la misma emoción, intensidad, entrega, disponibilidad y hasta pasión, contribuyendo con ello a la creación del clima laboral positivo y dinámico que requiere la organización para lograr los objetivos y metas institucionales.

En ese sentido Hodge, Anthony, y Gales (2005) definen las organizaciones como dos o más personas que actúan en conjunto, dentro de unos límites identificables, para alcanzar unas metas u objetivos en común. Enfatizan el componente humano como parte de las organizaciones, dada la complejidad de las relaciones sociales, de la variedad y diversidad de personas que agrupa; por ello las organizaciones deben atraer, motivar y retener a las personas adecuadas para colaborar en la consecución de sus fines.

Según el avance de los tiempos, las diferentes organizaciones, cada vez más, precisan de personas con actitudes positivas en sus trabajos, las cuales les permitan realizarlo con gusto y satisfacción personal, algo que va a repercutir como una sinergia en todo el grupo porque le va a contagiar energía positiva a todos los miembros de la organización.

Esta actitud, se está demandando cada vez con mayor frecuencia, tanto en el perfil de las personas que solicitan el ingreso a diferentes organizaciones, como a los que permanecen en ellas; por ello es un criterio que se tiene en cuenta en la evaluación del

desempeño del empleado, porque es algo que se ha generalizado en la creencia que la motivación de la persona guarda una estrecha relación con los resultados que se obtienen a nivel del trabajo y las actividades de sus vidas.

En ese sentido Hernández (2006) considera que la motivación de la persona en su labor, se ve reflejada en la productividad, en la calidad de los servicios que ofrece, el ambiente que promueve la persona en su entorno laboral, pues ésta le da un valor agregado a su trabajo, por la energía, la sinergia que comunica a las personas que colaboran en la consecución de las metas comunes dentro de la organización.

La escuela de las relaciones humanas fue la que introdujo el enfoque de las relaciones en las organizaciones, el papel de los grupos y los procesos sociales en ellas. Se destacan los trabajos y estudios realizados por Hawthorne, Dickson y Mayo, quienes veían la dirección de las organizaciones orientada a la eficiencia y hacia la racionalidad del trabajo. Aportaron que las interacciones de grupos y el clima social del trabajo era importante para el rendimiento, porque las organizaciones estaban formadas por personas.

De estos estudios salieron escuelas, de las cuales destacamos la de las relaciones humanas que busca la eficiencia de la organización, se opone a las teorías clásicas de ver la personas como máquinas dentro de las organizaciones, ve las personas con la importancia que tiene para la empresa lograr la eficiencia, porque las mismas asumen papeles, roles y objetivos de importancia en las organizaciones, las cuales, son coaliciones cambiantes de personas con necesidades múltiples y divergentes, por ello se destacan el poder y el comportamiento político en las mismas.

La gestión de calidad tiene su base en la persona, sus intereses, su bienestar, unos como colaboradores internos, que son los empleados y otros externos que son los clientes o usuarios, Una gestión que considere al ser humano tiene que basarse en su desarrollo, en todo lo que lo construya y lo lleve a ser lo que cada ser pretende ser. El modelo de gestión de la calidad respalda una gestión donde los empleados o colaboradores actúen con alegría, confianza, respeto mutuo, eficiencia, ética, responsabilidad, efectividad, honestidad, para ello este ser humano tiene que estar motivado.

La motivación es un elemento que debe estar presente o se debe procurar integrar a la gestión educativa de los centros educativos, porque ésta tiene un alto componente en la ejecución de la planificación del centro, en la calidad de la participación de sus actores, en el clima o ambiente del centro, en su comunicación, en la resolución de los conflictos que puedan surgir en él. Por ello es un tema que se le debe dar la importancia que amerita en el desarrollo de la gestión educativa.

Una idea aportada por la teoría de sistemas, es la que da cuenta o señala dos características importantes en las organizaciones vistas como sistemas, las cuales son el holismo y la sinergia, considerando el sistema como un todo en funcionamiento y la sinergia el efecto interactivo de las partes de este sistema; por el efecto en conjunto de todas sus partes, frente al efecto que producen sólo sus partes, no vistas de forma conjunta.

Para lograr las metas comunes en una organización, Hodge, Anthony y Gales (2005), precisan al señalar que es necesario buscar personas con habilidades, destrezas y conocimientos especializados, las cuales puedan coordinarse para su realización, pero además señalan que debe tenerse en cuenta sus intereses personales para ajustarlos a los intereses de la organización.

Las metas no se logran por haberse establecido, tiene que existir un componente guía de las metas en las organizaciones para que los colaboradores sepan qué es lo que deben hacer y cómo, lo que estimula la motivación de los mismos y más todavía, si las metas van acompañadas de recompensas; pero en todo caso, la motivación es lo primordial para el arranque.

¿Qué es la motivación? ¿En qué consiste?, y ¿cuál es su importancia para producir tales efectos a nivel personal y organizativo en las instituciones? Muchos y diversos autores nos responderían a las interrogantes planteadas, pero como estamos validando el concepto de colegialidad docente, queremos ver la misma desde el punto de vista de las organizaciones, para ello la psicología social nos es de mucha utilidad.

El constructo Colegialidad docente evalúa actitudes en el profesorado, en los docentes el clima organizativo al interior, pero este clima no surge por generación espontánea, sino que proviene de las personas que allí realizan su trabajo, de sus interacciones en el trabajo, en nuestro caso los docentes; por lo cual es necesario adentrarnos en o aquellos desde su vocación, en los niveles de satisfacción que le genera la profesión, los intereses personales, los intereses como grupo de docentes, y los logros alcanzados como tales, para determinar el alcance que tiene la motivación y las actitudes que mide en su accionar laboral.

Chiavenato (2000), siguiendo las posiciones de Kast y Rosenzweig (1970) define el término “motivo” como aquello que impulsa a una persona a actuar de determinada manera o por lo menos que origina una propensión hacia un comportamiento específico; este impulso para actuar puede ser generado por un estímulo externo o internamente por procesos mentales de la persona. Explica la motivación como fuerzas activas e impulsoras, traducidas por palabras como deseo y rechazo. El individuo desea poder,

status y rechaza el aislamiento social y todo lo que amenaza su autoestima. La motivación establece una meta determinada, cuya consecución representa un gasto de energía para el ser humano.

Hernández (2006) define la motivación como un impulso que nos permite mantener cierta continuidad en la acción para lograr conseguir unos objetivos y saciar una necesidad. Es un impulso que existe detrás de un comportamiento; implica, en consecuencia, necesidades, deseos, tensiones, expectativas, desequilibrio, insatisfacciones.

La motivación proviene de la palabra latina *movere* = mover representa aquella energía con la que el individuo se enfrenta al proceso de realización de una determinada tarea para la posterior consecución de unos objetivos prefijados.

En la motivación se dinamiza un proceso, el cual es semejante en todas las personas, aunque varíen los patrones de comportamientos, en esencia el proceso que los origina es el mismo para todas las personas, para lo cual Chiavenato (2000) señala tres premisas que explican el comportamiento humano:

- a. El comportamiento es causado. Existe una causa del mismo la cual influye de manera decisiva en el comportamiento de las personas y se origina en los estímulos internos o externos.
- b. El comportamiento es motivado. En todo comportamiento existe una finalidad, siempre está orientado hacia un objetivo.
- c. El comportamiento está orientado hacia objetivos, en todo comportamiento existe un impulso, un deseo, una necesidad, una tendencia, estas expresiones indican los motivos del comportamientos.

El Ciclo Motivacional, según Chiavenato (2000) se origina cuando surge una necesidad, esta es una fuerza dinámica y persistente que origina el comportamiento. Cada vez que aparece la necesidad se rompe en la persona el estado de equilibrio y produce un estado de tensión, insatisfacción, inconformismo y desequilibrio. Si el comportamiento es eficaz, la persona satisfará las necesidades y por ende descargará la tensión provocada y así el organismo volverá o recobrará su estado de equilibrio anterior.

Carnicero y Gairín (2009) definen la motivación como la fuerza que sostiene y dirige la actividad y el comportamiento de las personas hacia un objetivo; también como proceso psicológico y el origen de un estado de satisfacción. El comportamiento de una persona ante la tarea responde a motivaciones cuando satisface sus necesidades, deseos o aspiraciones.

Para Caballero (2001) la motivación en el trabajo ocupa en la actualidad uno de los lugares más relevantes en la Psicología del trabajo y de las organizaciones, pues existe un especial interés en determinar o descubrir qué hace que las personas posean un cierto grado de estimulación a la hora de realizar su trabajo; cuáles son las fuerzas que impulsan a los individuos a realizar un determinado trabajo y los factores que condicionan su nivel de esfuerzo y rendimiento.

La motivación es definida por Caballero (2001) un factor esencial en la medida que influye en el rendimiento y conducta en el trabajo, como variable indispensable para un eficaz mantenimiento del proceso de trabajo y logro de unos objetivos establecidos previamente, los valores, las actitudes, las expectativas y las experiencias previas.

Para Guillén y Guil (2000) el concepto de motivación reúne una serie de características según diversos autores por ellos consultados:

- a. Se considera como proceso psicológico.
- b. Lo desencadena cualquier necesidad humana.
- c. Está orientada a una meta seleccionada por la persona, considerada válida para satisfacer la necesidad.
- d. Facilita la actividad, es energizante y la mantiene hasta el logro de la meta.

Según señalan Guillén y Guil (2000), Delgado (1998) la define como el proceso mediante el cual las personas al realizar una determinada actividad, deciden desarrollar unos determinados esfuerzos encaminados a la consecución de ciertas metas u objetivos a fin de satisfacer un tipo de necesidad o expectativa y de cuya mayor o menor satisfacción va a depender el esfuerzo que decidan aplicar a acciones futuras.

Robbins (1994), por su parte, la define desde el ámbito laboral como la voluntad para hacer un gran esfuerzo por alcanzar las metas de la organización, condicionado por la capacidad del esfuerzo para satisfacer alguna necesidad personal. Sus tres elementos claves son esfuerzo, metas organizacionales y necesidades. La motivación depende de las necesidades individuales, las metas organizacionales y el esfuerzo, siendo éste último un elemento clave para el logro de las metas.

Por ello es lógico considerar que la conexión que debe establecer la organización en cuanto a las metas y objetivos institucionales debe considerarlas metas personales de los trabajadores o colaboradores de forma que ellos encaminen sus esfuerzos para lograrlas con mayor efectividad y rapidez.

Para Pinder (1998) la motivación desde el trabajo es un conjunto de fuerzas energéticas que se originan dentro de y más allá de la persona para iniciar la conducta

relacionada con el trabajo y para determinar su forma, dirección, intensidad y duración. La dirección él la refiere a la elección de actividades a realizar, como por ejemplo trabajar con esmero en tal o cual tarea. La intensidad está referida al potencial interior que hay en la persona para llevar a cabo los niveles de esfuerzos y la duración refleja la persistencia en la motivación a lo largo del tiempo. Porque las organizaciones quieren empleados perseverantes durante los buenos y malos tiempos.

Muchinsky (2002) destaca cinco conceptos fundamentales en la motivación la conducta, el desempeño, la capacidad, las limitaciones situacionales y la misma motivación. La conducta es la acción en la que inferimos la motivación, el desempeño, el cual se determina por factores que van más allá del comportamiento; éste lleva a cabo cierta evaluación de la conducta observada comparada ante ciertos estándares, la capacidad se asocia a la inteligencia y destrezas, el reflejo de lo que se puede hacer; las limitaciones situacionales las constituyen aquellos factores y circunstancias ambientales que facilitan o retrasan la conducta, lo que se le permite hacer y la motivación como lo que se hará de acuerdo a la capacidad y a las limitaciones situacionales. Cada componente es clave para que se manifieste la conducta.

Keith (2003) concibe que la motivación surge en la persona en el marco de una cultura y refleja un modelo de comportamiento organizacional; así como requiere de habilidades de comunicación y comprensión de los impulsos y necesidades de los empleados.

Furnham (2004) se basa en las posiciones de Westwood (1992) para caracterizar la motivación:

- Un estado interno que experimenta la persona influido por factores externos.
- Ese estado da origen a un deseo, intención, presión de la persona para actuar.
- La persona responde eligiendo actuar de una manera y con una intensidad determinada.
- Actúa y obtiene un desempeño donde puede haber diversos resultados y opciones.
- Esos resultados afectan o hacen diferentes a la persona.
- El estado motivacional es variable, distinto a lo largo del tiempo y en las situaciones

Las actitudes tienen un gran componente en el comportamiento de la persona, ellas influyen en la manera de pensar, de actuar de los individuos y si esto se tiene en cuenta a la hora de establecer las motivaciones de los colaboradores ya sea de manera extrínseca o intrínseca las mismas incidirán en las percepciones que tengan los docentes en cuanto

a los valores éticos y profesionales compartidos en el centro, en las actitudes de alianza y compañerismo con los colegas, en el compromiso en la ejecución de la tarea desde las relaciones colaborativas, en la participación y toma de decisiones colectivas en el centro, en las relaciones colaborativas y en el clima o ambiente creados en el equipo para realizar un trabajo conjunto.

6.8.1 Teorías de la Motivación.

Existen diversas teorías y modelos que explican el concepto de la motivación; algunas de ellas aplicadas al trabajo: están las siguientes para citar algunas de contenidos como de la necesidad de Alderfer, las de las necesidades aprendidas o impulsos de McClelland, de Maslow, de los factores de Herzberg; las teorías de procesos como las de instrumentalidad o Expectativas de Víctor Vroom, el modelo de Porter y Lawler, las del equilibrio de la motivación laboral, la disonancia cognitiva de Festinger, la de la igualdad de Adams, la fijación de objetivos de Locke, de las facetas del trabajo y calidad de la vida laboral de Hackman y Oldham y la del reforzamiento de Skinner; por razones de espacio y tiempo no nos detendremos en el amplio espectro de ellas, sino que señalaremos algunas características de aquellas que más han incidido en el mundo laboral por razones de relación de su contenido con la temática planteada en este trabajo de validación del constructo colegialidad docente.

Todas estas teorías son visiones que en gran medida aportan al conocimiento y a la explicación de los motivos por los cuales actúa el ser humano, para conocer qué acciones realizar en la gestión de los centros, en procurar de que contribuyan a motivar, comunicar entusiasmo a los docentes en su labor para que den lo mejor de sí y poder así contar con una labor educativa más eficiente, de mayor eficacia y calidad.

La colaboración docente demanda en los centros educativos maestros, directivos que estén motivados, para que sientan gusto por realizar la labor humanizadora más alta, la de educar y enseñar, por lo tanto vamos a conocer las diferentes teorías que definen la motivación. La gestión de calidad centrada en la persona, se inclina por las teorías de Maslow y por la de McGregor, pero las demás teorías nos aportan elementos significativos en la conducta del docente.

1.- En primer lugar está la *teoría de la Jerarquía de necesidades de Abraham Maslow*. Psicólogo estadounidense, quien organizó las necesidades humanas en niveles, en una jerarquía de importancia e influencia. Son cinco grupos de necesidades las cuales se estimulan siguiendo un orden específico, de manera que las del nivel inferior deben ser satisfechas, antes de que se activen las del nivel superior. Al principio esta teoría no se le

aplicó al trabajador y su relevancia para las organizaciones. Para Maslow las necesidades son las fuentes de las motivaciones.

En primer plano están las necesidades fisiológicas-biológicas, las cuales tienen unas bases genéticas, éstas influyen inconscientemente en la conducta del individuo. Esto hace que los humanos se comporten como lo hacen en el proceso de satisfacción de tales necesidades. Una vez que se satisface la necesidad ya no domina la conducta y entonces surge otra necesidad para tomar su sitio. Para Maslow la satisfacción de las necesidades no tienen fin. La vida es una búsqueda de satisfacción de las necesidades.

El propone cinco tipos de necesidades: fisiológicas, de seguridad, sociales, de autoestima, y de autorrealización. Las necesidades básicas son las fisiológicas, su satisfacción es necesaria para la supervivencia. Necesidad de aire, agua y comida. Las necesidades de seguridad implican auto conservación, la libertad, frente a las amenazas, el peligro y las privaciones. Las necesidades sociales implican la capacidad del individuo para existir en armonía con los demás e incluyen el deseo de asociación de pertenencia y de compañía. Las necesidades de autoestima incluyen la autoconfianza, el reconocimiento, el aprecio y el respeto de los semejantes. La satisfacción de estas necesidades provoca sensación de suficiencia y su bloqueo produce sentimiento de inferioridad e impotencia. La quinta necesidad es la de la autorrealización, consiste en la ejecución de las propias potencialidades, para acercarse más y más a lo que es uno, para llegar a ser todo aquello que uno es capaz de ser.

Estas necesidades se colocan en orden jerárquico en forma piramidal en cuya base están colocadas las necesidades biológicas-fisiológicas y se va ascendiendo hasta llegar a la cima con la autorrealización.

Las necesidades que no son satisfechas dominan y determinan la conducta. Los individuos satisfarán sus necesidades comenzando por las más básicas y ascendiendo en la jerarquía. Las necesidades básicas tienen prioridad sobre las demás en la jerarquía.

Una vez que una necesidad está satisfecha, ya no motiva la conducta. Hay una progresión para ir satisfaciendo necesidades en escala ascendente y todos pasamos por la vida intentando satisfacer estas necesidades y sólo un porcentaje pequeño de personas ha satisfecho todas sus necesidades de autorrealización en la vida.

Aplicando esta teoría al trabajo podemos decir con lo expresado por Muchinsky (2002) cuando el sueldo de los empleados es bajo, éstos se centrarán en aquellos aspectos del trabajo que sean necesarios para satisfacer sus necesidades básicas. A medida que mejoran las condiciones, la conducta de los supervisores y su relación con el trabajador

adoptan una mayor importancia y con un ambiente muy mejorado el rol del supervisor disminuye y la naturaleza del trabajo vuelve a surgir. El trabajo es importante para la autorrealización y no para la satisfacción de las necesidades básicas.

También esta teoría predice que cuando las personas suben en la jerarquía directiva, se motivan por necesidades cada vez de mayor nivel. De ahí el trato diferente de los diferentes directivos. Los empleados pueden siempre esperar algo más y así la organización puede darle al empleado, aunque nunca bastante en término del crecimiento y desarrollo personal. La naturaleza de la necesidad de autorrealización es de una manera que cuando se activa y se satisface, estimula un deseo incluso mayor de satisfacción, de manera que sea una fuente continua de motivación.

2. Teoría de la Igualdad o Equidad.

Adams (1965) propuso una teoría de la motivación en el trabajo, partiendo del principio de la comparación social, por la intensidad que está dispuesta a trabajar la persona en comparación con otras, la motivación de la persona se ve en comparación con las demás personas. Tiene un origen social, el individuo se percibe en comparación con los demás y en función de eso hace sus aportes a la organización, teniendo en cuenta los estudios realizados, a su inteligencia, experiencias, habilidades, destrezas, por lo cual se espera un resultado óptimo, por el cual se le pagará un sueldo determinado, unas prestaciones, unas condiciones y un status dentro de la organización. En ella se establece comparación entre los esfuerzos realizados por una persona y las recompensas obtenidas, siempre en comparación con otra persona.

En esta teoría se afirma que las personas forman una proporción entre sus aportaciones y los resultados obtenidos. Su autor asume que las personas pueden cuantificar sus aportaciones y sus resultados en unidades escalares normales, de ahí se establece la igualdad con otros empleados y la sobre compensación cuando se obtienen mayores resultados que los otros. Una crítica que se le hace es que se piensa que las personas pueden alterar sus niveles de motivación en un intento por llevar los sentimientos de inequidad al punto de partida. Para eliminar tensiones causadas por la inequidad, se hacen mayores o menor esfuerzo en el trabajo, lo cual repercute en el sueldo percibido.

3. Teoría de las Expectativas o Instrumental.

Se origina esta teoría en la década de los años treinta, en sus inicios no se le relacionó con la motivación en el trabajo, pero a partir de los estudios de Víctor Vroom (1964) se le introdujeron modificaciones a la teoría. Esta es una teoría cognitiva, la cual

asume que la persona toma decisiones racionales y empleará un esfuerzo determinado en actividades que conducen a recompensas deseadas, los individuos saben lo que quieren de su trabajo y comprenden que su desempeño determinará la obtención de la recompensa que desean. Ve una relación entre el esfuerzo empleado y el desempeño en el trabajo. La motivación de la persona determina la cantidad de esfuerzo para alcanzar determinado rendimiento y las personas se motivan cuando su rendimiento es compatible con los resultados obtenidos.

Esta teoría tiene en cuenta cinco puntos principales, según Muchinsky (2002), los cuales son: el resultado en el trabajo, las valencias, la instrumentalidad, la expectativa, y la fuerza. Esta teoría aporta una base racional para comprender la motivación en un puesto de trabajo. Además Caballero (2001) aporta que cada componente es un sistema para analizar el proceso de la motivación. Algunos factores influyen en las percepciones de expectativas, como la autoestima, auto eficacia, los éxitos previos a la tarea, las ayudas recibidas, la información necesaria para realizar la tarea y los buenos materiales y equipo para el trabajo.

4. Teoría del Reforzamiento.

Esta teoría obedece a uno de los enfoques más antiguo de la motivación, aplicado en las teorías clásicas. Se le llama condicionamiento operante y conductismo. Se origina en los trabajos de Pavlov y Skinner sobre el condicionamiento de los animales, luego los psicólogos vieron la aplicación al mundo laboral. Esta teoría se mueve en tres variables: estímulo - respuesta y recompensa. El estímulo es la variable que produce una respuesta conductual. En el mundo laboral representa una medición en el desempeño del puesto, como la productividad y la recompensa es algo de valor que se le da al empleado sobre la base de la respuesta o conducta observada. Esta recompensa refuerza la existencia de la respuesta deseada, poniendo gran atención a la conexión respuesta-recompensa. El esfuerzo es el que condiciona la conducta y se da un valor al ambiente como fuente de la proviene el comportamiento. Los refuerzos son los que dirigen el comportamiento y su respuesta aumenta la posibilidad que se repita.

En lo planteado por esta teoría se describe una técnica basada en el enfoque de modificación de conducta (condicionamiento operante) para la motivación. Según este condicionamiento una respuesta se ve fortalecida o debilitada, debido a sus consecuencias, si se fortalece el condicionamiento es positivo y si se debilita el condicionamiento es negativo.

Esta teoría pone la motivación no en los empleados, sino en los administrativos o de la organización, para que éstos puedan “regular” el gasto de energía de los empleados mediante la manipulación de los programas de reforzamiento, la organización tiene el control y siempre es la responsable de la situación. Pero esto no les gusta mucho a las personas, las cuales quieren tener ellas el control sobre sus propias vidas.

5. Teoría del Establecimiento de Metas o fijación de objetivos.

Esta teoría basa sus planteamientos sobre el supuesto que las personas se comportan de forma racional. Establece relaciones entre metas, intenciones y desempeño de la tarea, porque las ideas conscientes regulan a las personas. La persona de manera consciente intenta conseguir o lograr esas metas, las relacionadas con objetivos futuros.

De acuerdo con Locke y Latham (1990), las metas tienen dos funciones principales: son la base de la motivación y dirigen la conducta. Una meta le proporciona a la persona decidir cuánto esfuerzo debe dedicar a su trabajo, estas son conductas intencionadas y a su vez influyen en el desempeño de la tarea.

Las condiciones para que se dé la motivación según esta teoría, apunta Muchinsky (2002), es que el individuo sea consciente de la meta y luego saber qué es lo que hay que lograr y la segunda es que el individuo debe aceptar la meta como algo para lo cual está dispuesto a trabajar, porque la aceptación de la meta implica que la persona pretende adoptar la conducta necesaria para la consecución de la misma.

Locke y Latham en su teoría dicen que las metas más difíciles conducen a niveles más altos de desempeño en el trabajo, porque un compromiso con una meta es proporcional a su dificultad. Así que las metas más difíciles generan mayor compromiso con su consecución. Mientras más específica es una meta, más concentrado será su esfuerzo para su consecución y más dirigida será la conducta.

De acuerdo a esta teoría existen algunos factores o condiciones inducen a una alta motivación y desempeño en la tarea, porque las metas son intenciones de conducta que canalizan la energía en ciertas direcciones. Cuanto más específica y difícil sea la meta, mayor será nuestra motivación para conseguirla. El feedback sobre nuestro desempeño en la persecución de una meta, nos dirá si nuestros esfuerzos están bien dirigidos. La fuente de motivación es el deseo y la intención de conseguir la meta. El establecimiento de metas asume que las personas fijan objetivos alcanzables y luego canalizan sus esfuerzos en su persecución. Esta teoría pone su énfasis en la dirección de la conducta.

Caballero (2002) destaca que según el modelo que desarrolla Locke la fijación de objetivos lleva implicados cuatro mecanismos, que son: a) que los objetivos dirigen la

atención, b) regulan el esfuerzo, c) aumentan la persistencia y d) promueven las estrategias y planes de acción. También le agregó dos valores el atributo (aquello que se valora y se quiere) y la intensidad (cuánto se valora y se quiere).

6. *Teoría de la motivación e higiene o de los factores de Frederick Herzberg.*

Existen muchos factores o elementos que favorecen que la motivación afecte a la persona, porque no todos los elementos afectan a las personas con la misma intensidad, eso dependerá de la percepción que tenga la persona sobre ese elemento y si ello significa satisfacer sus necesidades.

Los investigadores han identificado una serie de elementos favorecedores de la motivación que según la teoría bifactorial de Herzberg los clasifica en factores de higiene y en factores motivadores, ambos referidos al ambiente laboral del trabajo.

Los *factores de higiene* tienen que ver con la satisfacción de necesidades con motivación extrínseca:

- a) Salario y sus beneficios: en estos se mira el salario base, los incentivos económicos, las vacaciones. En trabajos de investigaciones han determinado que el dinero es el aspecto más valorado en el trabajo (Grupo MOW, 1987).
- b) La seguridad laboral o el grado de confianza en el trabajador. La estabilidad en el trabajo es la aspiración común entre los trabajadores, que proporcionen estabilidad y seguridad laboral.
- c) Las posibilidades de promoción. Esto le ayuda a conseguir status laboral y social. Además le dice al trabajador que forma parte de un sistema donde se toma en y es importante cuenta y el desarrollo profesional y personal, aunque el estudio del (Grupo MOW, 1987) no lo considera importante para todos los trabajadores porque no todos tienen necesidad de promoción.
- d) Las condiciones de trabajo: aquí tiene que ver el horario, características del lugar del trabajo y su ambiente físico, instalaciones y materiales, horarios compatibles con actividades que faciliten su vida personal.
- e) El estilo de supervisión. Control o forma de control de la organización.
- f) El ambiente social del trabajo, de oportunidades de interacción con otras personas, con el líder. Este suele ser un aspecto muy valorado por los trabajadores porque satisface necesidades sociales, de filiación y relación.

Factores Motivadores. Estos satisfacen las necesidades de la personas con motivación intrínseca.

1. La consecución de logros. Esto es llegar a alcanzar los objetivos es para Herzberg el elemento motivador más importante.
2. La característica de la tarea. Entre los atributos motivacionales de este factor están: el interés que ésta despierta en el trabajador, lo variada de la misma, su continuidad de principio a fin, de manera que pueda contemplarla en su totalidad. Y la importancia que la tarea tiene en su contexto social.
3. La autonomía e independencia en el trabajo, esto conlleva la sensación de libertad, la necesidad de tomar decisiones y la responsabilidad respecto a la tarea, esto suele aumentar la autoestima y la autorrealización de la persona.
4. La implicación de conocimiento y habilidades. Resulta motivadora una tarea para un trabajador la cual representa un reto de dificultad intermedia.
5. Retroalimentación y reconocimiento. Información sobre su eficacia en la ejecución de la tarea y consecución de los objetivos de la organización, por parte de quien dirige.

7. Teoría X Y de McGregor .

Esta es una teoría organizacional, pero introduce o parta en la misma nuevos elementos con respecto a la motivación; McGregor describe organizaciones opuestas, una concebida con un estado o actitud de desánimo, a la cual llamó teoría X , esta genera una organización del mínimo esfuerzo, sin expectativas de enriquecimiento y con una alta desmotivación. Para responder a esta situación propone la teoría Y para responder y sobreponerse al desánimo con confianza en el colectivo, en sus capacidades y en el interés que pueden demostrar.

Esta teoría nos aporta elementos nuevos respecto a la motivación, la necesidad de participación y compromiso con la mejora del trabajo. La teoría Z se basa en ciertos valores fundamentales tales como la confianza, la cual debe impregnar a toda la organización, el sentido común y la creatividad, la organización flexible y funcional, la equidad: justicia natural adecuada a la realidad, clima de trabajo comunitario: las personas que trabajan en equipo adquieren el sentimiento de pertenencia al grupo, lealtad mutua, humildad, reconocimiento de las propias limitaciones y capacidades. De ahí que la motivación da la satisfacción de participar en la institución, de sentirse comprometido involucrado en una tarea que le gusta, porque trabaja en un ambiente más agradable, se implica en la mejora del trabajo y de los resultados globales del centro, se ayudan mutuamente entre los compañeros, existe cordialidad en las relaciones y participan en la solución de los problemas.

La motivación y el rendimiento desde esta teoría concibe el rendimiento referido a una variable que se relaciona con el nivel de desempeño obtenido en una tarea. No es lo mismo que el resultado, pues éste es la consecuencia del rendimiento. El rendimiento condiciona los resultados. La motivación influye en el rendimiento, éste en el resultado y ambos en la satisfacción laboral y en la motivación (Guillén y Guil, 2000).

8. Teoría de los Impulsos de McClelland.

Esta teoría expresa que los individuos tienden a desarrollar ciertos impulsos motivacionales, producto del entorno cultural en que viven, el cual influye en la concepción de sus trabajos y en la forma en que conducen sus vidas. Clasificó tres tipos de impulsos más dominantes en las personas:

- a. Motivación de logros: la persona siente impulso a ascender en la escala del éxito y tiende a cumplir objetivos y seguir hacia delante.
- b. Motivación afiliativa: el impulso que siente la persona es para relacionarse social y eficazmente con los demás, realizan para ello trabajos cooperativos con personas afines.
- c. Motivación hacia la competencia: el impulso se siente hacia la realización de trabajos de calidad y para ello desarrolla las habilidades propias, buscan el dominio en sus labores y hacen uso de sus habilidades y creatividad de las cuales se sienten orgullosos.

6.8.2 La motivación en el ambiente escolar.

Como se ha expuesto, en todo este apartado, la motivación es esencial para la persona y para la organización educativa, por lo tanto cuando hay un profesorado desmotivado no presenta un buen rendimiento y buenos resultados académicos de sus alumnos es necesario tomar en cuenta los factores expuestos en las diferentes teorías para organizar la institución educativa teniendo como centro la persona, sus intereses y sus relaciones para que haya un personal motivado y, si lo está, es una garantía para que el clima institucional mejore y los resultados también.

Un profesorado motivado es esencial para crear una cultura participativa, dinámica, emprendedora y con capacidad de decisión, un profesorado creativo, autónomo, que tiene sentido de grupo de docente, un profesorado que tenga cohesión de grupo, factores todos favorecedores de la colegialidad docente.

Al hilo del desarrollo de la temática de la motivación hemos ido observando cómo ésta impacta el constructo de la colegialidad docente, todos los elementos que conectan a nivel personal y grupal, las diferentes características y factores que están presentes en la

conducta de la persona y grupos en la organización escolar; también hemos descrito algunas teorías del gran abanico existente, aquí solamente hemos enumerado unas cuantas relacionadas con el ambiente laboral y personal, pero en todas ellas salen a relucir aspectos muy medulares, relevantes en la conducta humana de forma individual y como grupos organizados.

Entre las teorías descritas están la de las necesidades de Maslow, la cual centra su atención en la satisfacción de una escala de forma continua hasta llegar a la autorrealización; la de Vroom que establece en su teoría la fuerza de las expectativas para actuar de determinada manera; la teoría de la igualdad de Adams, la cual establece comparación entre los esfuerzos realizados por las personas y las recompensas obtenidas según el principio de equidad laboral; la de las metas y objetivos fijados de Locke, la cual constituye un factor de motivación el desarrollo de su trabajo; la de los refuerzos y condicionamiento, de enfoque conductista, en la cual el estímulo condiciona la conducta, solo se fija en las consecuencias. Todas ellas, aportan elementos significativos para la evaluación del constructo de la colegialidad docente.

El constructo tiene que ver las percepciones y actitud del docente en su realidad laboral y la mayoría de las conductas que cada ítem expresa está basado en el mundo laboral, retratando el accionar organizativo del centro, sobre todo cómo lo mira, percibe y hasta evalúa el docente. La motivación que tenga dicho maestro juega un papel preponderante a la hora de describir la colaboración tanto a nivel personal como de equipo docente, por ello este tema es de sumo interés.

También la motivación es un elemento clave para la obtención de excelentes resultados del proceso educativo en un centro; y si además agregamos que el grupo de docentes no está motivado, los resultados no serán los esperados. Marques (2008) asegura que los profesores mejores son los que muestran una actitud más positiva hacia el trabajo, más comprometidos, los que producen un fuerte impacto entre los menos motivados, comunican energías para lograr la calidad del centro. Sigue diciendo que numerosos estudios muestran la existencia de una relación importante entre clima escolar y satisfacción personal y laboral con el compromiso profesional.

Las características presentadas en las teorías expuestas están presentes en los estándares que le pide el Ministerio de Educación de la República Dominicana para la selección de su personal docente en las diferentes funciones del centro. También el Manual Operativo de los centros los trae cuyos docentes deben reunir un perfil para ser

seleccionados y luego evaluados en base a si ese perfil ayudó a obtener los resultados esperados por parte de los estudiantes a quienes deben los docentes enseñar.

Entre los elementos que aparecen en el perfil docente se destacan las competencias y habilidades propuestas por el currículo para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje centrados en los estudiantes para que adquieran los conocimientos, destrezas, habilidades, valores para su desarrollo, para ello el docente debe llenar unos indicadores evaluables:

- buen comunicador, habilidad para interactuar con personas,
- reflexión personal y grupal sobre su práctica, comunicar sus innovaciones educativas, aprender con otros, trabajo en equipo,
- estar motivados para realizar la labor educativa y obtener el logro de los objetivos educativos,
- vocación y sentido de misión,
- participación en actividades de desarrollo profesional y ético,
- participar en las comunidades de aprendizaje,
- liderazgo y comunicación efectivas, importancia de reunirse con sus pares para reflexionar su práctica, tomar decisiones, y
- aprender, dialogar en equipo respetando la diversidad en un clima de confianza, respeto mutuo y aportes significativos para lograr las metas educativas y las profesionales.

Todo ello se logra con una alta dosis de vocación, con una motivación intrínseca y extrínseca, mirando cómo están los docentes afectados por las metas educativas, si las han hecho suyas, para luchar y trabajar por ellas a nivel personal y grupal, enfocando todos sus esfuerzos para satisfacer esa necesidad de logro educativo de su centro.

Por ello el tema de la motivación representa un constructo que se relaciona con el quehacer del docente sobre todo con el impulso que da la participación, sentirse parte de un equipo, luchar juntos por lograr una educación más eficaz para los estudiantes, para logren obtener mejores oportunidades en la sociedad. Así podremos decir que logramos la eficacia educativa.

6.9 El equipo docente: ambiente de apoyo mutuo y los valores compartidos, base del clima laboral.

En el apartado anterior nos hemos referido al equipo en general y al equipo docente, en este queremos destacar dentro de ese equipo docente que colabora la importancia que

revisten los valores compartidos y el apoyo mutuo para favorecer esa colaboración, tema que nos ocupa en este estudio de validación.

La sociedad ha ido evolucionando en su historia, el ser humano, creado para vivir en comunidad ha ido haciendo un recorrido pasado por diversas etapas, en primer lugar se hallaba solo, y se desarrolló el individualismo, cuando la comida escasea, los territorios se defienden y el hombre se vuelve más sedentario por la agricultura, surgen las agrupaciones o clanes, luego las tribus y diferentes grupos, según la importancia y beneficios que les ocasiona la presencia y compañía de los compañeros, en última etapa surgen las organizaciones. La participación de las personas en las organizaciones se canaliza a través de los grupos (Guillén y Guil, 2000).

Según Carnicero y Gairín (2009), un centro educativo es una construcción social, reglada y configurada históricamente. Lo habitual es que en los centros se establezcan leyes y normas de funcionamiento para desenvolverse en el marco pactado por la organización, donde se explicita la orientación general del centro, el papel que se asigna las personas, los valores sociales como la participación, democracia, igualdad, valores personales como el desarrollo integral, formación permanente, reflexión. En definitiva, se trata de establecer un proyecto educativo de centro.

6.9.1 El Proyecto organiza las relaciones formales e informales en el centro.

Desde el Ministerio de Educación de la República Dominicana, viene dada una estructura formal organizativa para los centros educativos públicos del país, que se gestiona en cada centro educativo y se adecúa a la realidad y al contexto de cada escuela, donde se busca el marco común de políticas, fines, principios y orientaciones generales y del currículo. El centro debe con toda la comunidad educativa reflexionar y establecer su propia propuesta para llevar a cabo esa tarea en ese contexto, y es ahí donde los docentes tienen un papel de relevancia en su construcción.

Esta organización formal o Proyecto de Centro, establece el marco de relaciones institucionales establecidas desde una estructura de funcionamiento interno para que los procesos que plantea el currículo se puedan realizar con efectividad y por ello el mismo se identifica con lo oficial con estas normas generales.

El proyecto educativo de centro además de referirse a lo formal establecido, delineará la educación que pretende desarrollar en su contexto específico, los objetivos y metas que se propondrán como institución, la organización interna que se darán para llevar a cabo la gestión del currículo en el alumnado, todo lo referente a las relaciones de coordinación interna entre los actores, como equipo docente para trabajar juntos para

lograr un mejor aprendizaje. Las relaciones interpersonales para llevarla a cabo en un marco y en un clima y cultura de colaboración, implica el compromiso de una comunicación de doble vía entre los actores.

Las relaciones que se dan entre los docentes suelen considerarse como relaciones informales, a ellas nos referimos al decir que en la normativa interna del centro, los equipos deben ponerse de acuerdo para plasmarlas en normas claras y que ellas constituyan una estructura que potencie su labor en el centro a como personas y como profesionales. Carcinecro y Gairín (2009), siguiendo a Davis y Newstrom (1992), dicen que una organización informal tiene muchas ventajas y destacan que hace el sistema más eficiente, aligera la carga de trabajo de la gerencia, ayuda a que se realice el trabajo, hace posible la colaboración, ofrece satisfacción y estabilidad a los equipos de trabajo, mejora la comunicación, es una válvula de escape para las emociones de los empleados y estimula a los directivos a planear y actuar con mayor cuidado.

Los centros educativos tienen definida su visión y misión en el Proyecto Educativo de Centro PEC, la cual resume lo que el mismo se propone realizar en el ámbito escolar, Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis y Ecob (1988) señalan que en el ámbito del liderazgo, de la eficacia y del perfeccionamiento de la escuela, del desarrollo de su profesorado se acepta cada vez más la idea de que las escuelas deben tener una misión o un sentido de misión.

Cuando un centro tiene bien delineada su misión en un proyecto donde todos participan y opinan, se construye el sentido que lleva los objetivos a su ejecución de la práctica (Pérez, López, Peralta, y Municipio 2008). Ashton y Webb (1986) señalan al respecto que mediante la construcción de unos objetivos comunes con la expectativa compartida de que pueden cumplirse, las misiones refuerzan también la sensación de eficacia de los profesores y sus convicciones de que pueden mejorar el rendimiento de sus alumnos con independencia de su origen social.

La forma de interactuar o de interrelacionarse entre los docentes en los procesos de participación interna en el centro, con la toma de decisiones conjunta entre los docentes son fundamentales para coordinarse hacia la búsqueda de la mejora.

Los docentes deben conocer los objetivos que van a trabajar, deben participar en su formulación y que los mismos salgan de las necesidades reflexionadas como necesarias en su contexto. Tienen que sentir como propios esa normativa para involucrarse comprometidamente a su consecución.

En la actualidad se ha pasado de una visión centrada en los rasgos personales de eficacia, dinamismo, autoridad, habilidad para gestionar y solucionar los problemas de la escuela a una definición que está más ligada a la capacidad de aunar voluntades sobre la base de un proyecto común compartido, en la empatía ante las nuevas situaciones que se presentan, en la habilidad de adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean y en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover y conducir el cambio, entre otros (Cayulef, 2007).

Cuando los objetivos institucionales, y toda la normativa surja de las necesidades del contexto y de las urgencias sociales próximas, con la participación activa de los docentes, con su sentido de equipo para lograrlo, se sentirán unos necesitados de los otros para lograr lo que se proponen como organización, se apoyarán en las necesidades, reflexionarán juntos, solucionarán los problemas comunes buscando por consenso la mejor decisión. Esos objetivos tendrán sentido, y lo podrán lograr apoyándose mutuamente desde la colaboración.

Los equipos de trabajo surgen dentro de las organizaciones, en el caso que nos ocupa de la organización escolar, los mismos adquieren una cohesión interna que se le atribuye a la identidad que desarrollan sus miembros, al ambiente positivo y favorable que genera sentirse apoyado por los compañeros y por los valores comunes que comparten en su interior.

Un equipo cohesionado no surge de la noche a la mañana, implica un proceso de vivencias compartidas, metas a lograr mediante el esfuerzo de todos, las cuales van uniendo a sus participantes, lo que produce que se vayan generando compromisos a nivel interno, permitiendo relaciones más profundas porque se comparten experiencias del tipo que elijan sus miembros, se vayan creando las normas internas de funcionamiento, aceptadas por todos, destacando en ellas unos valores que viven y hacen suyos, lo que les confiere y crea la identidad grupal de equipo. Esa cohesión produce sentimiento de unidad, el verdadero espíritu de equipo.

Gil y García (1996) afirman que un equipo de trabajo, es un grupo pequeño compuesto por personas que están en contacto directo, que colaboran entre sí, que están comprometidos en una acción coordinada para lograr unos objetivos dentro de la organización.

Estas personas comparten en la organización, porque desde sus objetivos han creado unas normas, las cuales han creado de forma conjunta, se han comprometido a cumplir, han estructurado unos roles internos, comparten la misión y visión del equipo y

la organización. El centro educativo es considerado como equipo, como comunidad que aprende en un determinado contexto, por lo cual éste se constituye en el equipo docente que funciona desde la ayuda mutua para el cumplimiento de los objetivos del sistema y del propio centro escolar.

Para Pérez et al. (2008) la calidad educativa requiere transformar la cultura profesional de los centros escolares en una nueva cultura que permita la reflexión colectiva y la discusión permanente de los principios que guían la práctica. El trabajo en equipo promueve la implicación colectiva en la búsqueda de soluciones, favorece el mayor compromiso con las decisiones tomadas, aumenta la diversidad de puntos de vistas y con ello el enriquecimiento, implica procesos complejos de aprendizaje e interacción.

Según Isaacs (2004) los valores constitutivos de una comunidad deben ser escritos por sus colaboradores los cuales poseen tres propiedades: generan un concepto de lo que es la organización, sus fines, se forjan proyectos comunes y generan entre los miembros un sentimiento de unidad para lograr los fines.

Por ejemplo el centro educativo busca la educación integral de la persona, pero esa persona vive en un determinado contexto, el cual tiene una determinadas características naturales; debe incluir el centro en su globalidad como equipo de trabajo, que se constituye por las personas que lo integran, las cuales tienen unos valores universales, los propios de cada miembro y los valores del contexto; de forma conjunta el equipo prioriza los valores que van a cultivar en la organización, los resultantes del consenso constituyen la normativa, por la que se rigen sus miembros. Son como las pautas éticas de actuación de todos los miembros del equipo.

Si en una organización no tiene claros los valores y la ética de actuación, se corre el peligro de convertirse en una anarquía. Así como hay acuerdos del equipo para compartir unos objetivos y metas, tiene que haber acuerdos para saber los valores a priorizar en el ideario o normativa organizativa. Todos los valores se conectan a los objetivos, mediante la formulación de los principios que rigen la organización y los equipos, los cuales se expresarán de manera más operativa refiriéndose a la actuación de los actores.

De acuerdo a los objetivos generales se delinearán las funciones de los diferentes actores que conforman el centro o la organización. Se fija y escribe un mínimo normativo, porque si no se determinan las funciones no habrá seguridad acerca de que existan unas relaciones entre los objetivos institucionales y sus miembros o colaboradores, y que estos

puedan desarrollar sus funciones también con autonomía, aportando la riqueza de sus estilos personales y creatividad.

Issasc (2004) afirma que el centro educativo es una organización, cuenta con algunas de las características mencionadas, pero no requiere ser tratado como una organización rígida, sino sobre la base de unos mínimos organizativos, para promover en él el desarrollo personal e intransferible de cada uno de sus miembros.

Sergiovanny (1994) opina que en las comunidades las relaciones entre las personas y los propósitos, también las relaciones entre ellas, no están basadas en contratos sino en compromisos. Estas se definen en función de sus valores, de sus sentimientos y sus creencias, los cuales les dan condiciones para crearles un sentido de nosotros superando el yo o individualismo. Termina diciendo que estas comunidades son conjunto de personas unidas por la voluntad natural para compartir como equipo una serie de ideales y valores.

Balenardo (2001) cita unas dimensiones que le dan sentido a la comunidad, entendida esta como a un equipo con sentido psicológico compartido coherente, comunidad de creencias, sentimientos, valores y relaciones que une a sus miembros, estas dimensiones son:

- Valores compartidos (Objetivos y Disciplina).
- Compromiso (dedicación de tiempo de los docentes).
- Sentido de pertenencia. (sienten el centro como suyo).
- Preocupación mutua, de los unos por los otros.
- Interdependencia. Existe una dirección coordinando diferentes equipos de trabajo.
- Interacción de los equipos. Comunicación, encuentros frecuentes para verse y tratarse.

Strike (1999) afirma que los miembros de una comunidad están unidos gracias a los valores compartidos, por ser una comunidad donde sus miembros se relacionan con lealtad como si fueran socios o copropietarios, con un sentido de familia entre ellos se nutren y que en muchas ocasiones ello se da sin formalismos.

En una investigación realizada por Louis (1995) se concluye que un colegio que tiene un sentido real de comunidad, ese empeño contribuyó a aumentar el sentido de eficacia en el trabajo, lo cual a su vez produjo un aumento de la motivación en las clases, de la satisfacción en el trabajo y más responsabilidades compartidas en relación con el aprendizaje de los alumnos. En tales comunidades educativas los profesores persiguen

objetivos claros y compartidos, dialogan sobre temas profesionales con sus compañeros, abren sus clases a sus colegas, el resultado es una mejora en el aprendizaje de los alumnos.

También Macbeath y Mortimore (2001) han señalado que si se está pensando en la mejora de los procesos de aprendizaje y de los resultados para un número significativo de personas, esto requiere un esfuerzo de cooperación entre varios. Dice que esas investigaciones hacen pensar que los centros que logran este sentido de comunidad, logran mejores resultados en sus alumnos.

En ese aspecto cabe destacar aportación realizada por Cayulef (2007) cuando indica que la mejora se logra en la medida en que se realiza una acción conjunta. Debe existir sinergia en las acciones que se establecen como necesarias, con lo cual será vital la generación de equipos de trabajo que no compitan entre sí, sino que se dispongan a desarrollar tareas que los conduzca hacia un fin compartido. Crawford (2005) en esta línea argumenta que los directivos van identificando y proponiendo metas, hacen un filtro catalizador y generan un clima de confianza, reflexión, apertura y colaboración

Un proyecto común es más que una comunidad a juicio de Isaacs (2004), pues requiere de apoyo constante de proyectos dinámicos que sirvan para enriquecer, formación o capacitación de las personas que van a colaborar en él. El dinamismo que requiere la educación necesita e implica la colaboración de todas las partes y que todas compartan los mismos valores.

Para hacerlo realidad sigue expresando Isaacs (2004) que se debe establecer un marco de referencia organizativo en los centros, que permita el conocimiento del proyecto por todos, que indique los límites y posibilidades de cualquier equipo o proyecto parcial, este marco es el ideario, la filosofía, los principios, los valores que promueve la organización, los actores y las tareas y funciones a desempeñar, las relaciones entre ellos, el modo de actuación, entre otros.

Los miembros de un equipo en una organización tienen que aportar todo su potencial a la misma para su crecimiento, deben participar activamente en la construcción de su ideario para poder conocer profundamente los alcances, su funcionamiento y apegarse a él. Por su parte, en esta misma línea, Rodríguez Porras (1992) aporta que la confianza mutua y la comunicación abierta son condiciones para que se produzca, comenzando por la credibilidad de los colaboradores para derivar en la sensación de tarea común. Austín (1995) también expresa que para lograrlo es necesaria una comunicación en torno a los objetivos, mucha información y mucho diálogo con mucha paciencia y proximidad.

La colaboración docente, cuando es espontánea y no impuesta desde los estamentos superiores, da los frutos esperados, en la interacción docente en la cotidianidad del trabajo. Los mismos objetivos y metas aglutinan al personal docente para juntos buscar estrategias que permitan el logro de los mismos, que ayuden en el desarrollo curricular en las aulas. En ese ambiente se da el apoyo, la ayuda mutua entre los grupos de maestros que persiguen metas comunes.

En este tema creemos que interés contar la experiencia de los veinte años como directora de centro educativo de Educación Inicial y Primaria que viví, en un centro educativo bastante grande en población escolar con alrededor de los dos mil alumnos, dos turnos de trabajo y un equipo docente de sesenta maestros, los cuales construimos la normativa del centro en conjunto. Para todo se hacían equipos de trabajo, el centro funcionaba desde una cultura colaborativa. Se logró crear una identidad fuerte en el interior del centro educativo en la que se incluían como parte del equipo, los padres, el alumnado, el profesorado y, todos ellos, bajo el concepto y de comunidad educativa.

Para el centro sus docentes eran piezas claves, por ello los espacios formativos para mejorar la práctica era una práctica cotidiana, las decisiones internas se tomaban en base a análisis participativos, donde tenían voz y voto. Todos querían hacer las cosas bien, los alumnos eran de todos y todos iban a contribuir a su formación.

Fue una experiencia impactante en la comunidad geográfica, que, me parece en lo sucesivo sistematizaré para compartirla, porque el equipo docente desarrolló una cultura de apoyo mutuo, de respeto, de trabajo serio y responsable. Podía haber paralización de docencia a nivel de ciudad o a nivel general, pero si el equipo docente lo estimaba que no era prudente porque dificultaba el logro de los objetivos del centro, con mucha autonomía decidía no ir a paro, para favorecer la calidad de la enseñanza.

El centro mereció ganar un primer premio a nivel nacional como centro de calidad y dos de sus docentes se les otorgó sendas medallas de oro de honor por ser maestras excelentes y eso fue motivo de júbilo y celebración para todo el equipo docente.

Incluyo esta experiencia dentro de este acápite para señalar que hay una práctica que pone de manifiesto que se puede lograr, que la colaboración docente da los frutos esperados si todos, directivos, docentes, alumnos padres trabajan unidos para lograr la educación de calidad que la sociedad espera, sólo hay que saber compartir el poder y hacer los centros educativos instituciones democráticas y que ayudan a construir ciudadanía.

6.10 Conclusión.

Hablar del clima organizacional y cómo éste impacta en la colaboración docente resulta fascinante y hacerlo sintéticamente no ha sido fácil, porque cada temática encierra un cúmulo de conocimientos provenientes de investigadores antiguos y actuales que enriquecen y aportan significativamente a la concepción del constructo Colegialidad Docente.

Hemos visto desde su origen o surgimiento a través de la historia, cómo los estudiosos han aportado creando vínculos con otros conceptos con los que tienen que ver se relacionan para aportarse conocimientos, que permita ampliar la visión que hasta ahora se tiene de la temática.

Podemos decir que hablar de clima organizacional tiene mucho que ver con el tema de motivación, comunicación, información, de apoyo mutuo, del cumplimiento de los objetivos de la organización, con resolución de conflictos, con la gestión y liderazgo del grupo, con la participación de los actores, y todo está muy interrelacionado para constituir un comportamiento en el lugar de trabajo del docente, lo cual es un facilitador del logro de los objetivos y metas del centro.

Es importante destacar que la gestión juega un papel preponderante, la forma como se gestione este clima, el tipo de liderazgo que esté al frente del grupo de docentes en cada escuela, tiene incidencia para que el clima contribuya o no a la colegialidad docente.

Hay que destacar las aportaciones de Spillane, Halverson y Diamond, (2001; 2004) y de Macbeath (2005) que señalan que lo importante es ir desarrollando un marco teórico-práctico que permita desarrollar un modelo de dirección escolar para el cambio y la mejora que sea diferente y adecuado a las necesidades de la actualidad. Surge así la idea de liderazgo distribuido que tiene como principio básico que es un liderazgo compartido por toda la comunidad escolar.

Desde el Ministerio de Educación se presentan lineamientos generales para la gestión del mismo en cada centro, pero le corresponde al personal docente y directivo de cada uno contextualizar ese clima según las necesidades del personal, en función de los objetivos institucionales a cumplir.

Este constructo desde el espacio laboral en su desarrollo tiene que ver con el ambiente físico que tiene cada centro, con los niveles de satisfacción que experimenten sus docentes, con la participación que se instituya y el manejo de ésta en la vida del centro, en una interacción sana, honesta, transparente de todos los docentes sin importar la jerarquía, en que la institución vea al docente como una persona, para que se puedan

cumplir en profundidad los objetivos del centro que es lograr en los alumnos los aprendizajes esperados.

Para ello el recorrido realizado por diferentes momentos de la historia, por las diversas teorías y sus aportaciones a la organización, por los aportes que ha hecho la Psicología Social y la del Trabajo que permiten conocer los estudios realizados con temas con fines al constructo y con la misma temática objeto del presente estudio, también las opiniones de expertos y estudiosos del área, lo que nos ha permitido profundizar un poco más para así clarificar la importancia del clima en la organización y de ahí trabajar para que éste se cuide en la organización educativa a fin de que el mismo sea un factor que favorezca a la eficacia y la eficiencia escolar.

Sin lugar a dudas, el trabajo de gestión del clima es tarea pendiente en el manual operativo de centros educativos, en los acompañamientos a la gestión en los centros educativos, el personal técnico de los distritos debe tener herramientas pedagógicas, conocimientos psicológicos, científicos para orientar, ayudar a los docentes de los centros educativos a dicha gestión.

Digo más este tema por su capital importancia debe ser incluido en el *pensum* de la formación inicial docente, en la formación continuada, en la formación de los directivos del sistema en los centros escolares, porque si preguntáramos a los docentes, en un porcentaje elevado, posiblemente dirán que sus directivos no contribuyen a la creación del clima en la escuela.

Crear ese clima, esa armonía que ayude al logro de los objetivos, fomente la ayuda mutua, la participación efectiva, a la toma de decisiones, al crecimiento humano y grupal de los docentes, a su aceptación y apoyo mutuo en la profesión que comparten, hará que se sientan bien, se perciban positivos, dinámicos, emprendedores, motivados y, si eso es así, los alumnos serán los beneficiados de un clima organizacional de esa magnitud, pues aprenderán a vivir y trabajar en armonía y a obtener el beneficios de unos aprendizajes fruto de la colaboración de todo un equipo docente que busca la calidad.

Capítulo 7. Beneficios de la colegialidad en los centros educativos

7.1 Introducción.

La educación es la base del desarrollo de los pueblos, esto se ha convertido en un cliché recurrente de políticos, sociólogos, comunicadores sociales y también de los organismos internacionales que están financiando, monitoreando y evaluando, las inversiones y sus resultados de las políticas públicas de los países. Se quiere dar la sensación de una preocupación para las autoridades políticas acerca de esta necesidad

social, dando prioridad a las políticas educativas y al mejoramiento de los sistemas educativos de las naciones.

Esto constituye una necesidad en el mundo globalizado, tecnificado y del avance del conocimiento existentes. Se quiere que las naciones, sobre todo las que están más rezagadas en su desarrollo socioeconómico, se pongan a nivel con el desarrollo demandado a nivel de la exigencia mundial de los países que llevan la bandera del desarrollo global.

La sociedad del conocimiento y los avances tecnológicos están marchando con una carrera veloz, que en comparación con siglos anteriores se diría que sigue un ritmo vertiginoso e imparable. Cada día observamos cómo un equipo de teléfono móvil que no tiene ni seis meses en el mercado, ya fue superado, vemos cómo los paradigmas que sustentan diferentes teorías o pensamiento son superados por planteamientos nuevos que responden a las exigencias sociales que son cada vez mayores.

En el Foro Mundial de Educación para todos celebrado en Dakar en el año 2000, los países se comprometieron a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los ciudadanos, la cual se expresaría en políticas estatales a largo plazo, las cuales debían ser consensuadas y asumidas por toda la sociedad, para lo cual debían desarrollar procesos comunicativos y de información sostenidos. Esto se expresó en el marco regional para las Américas.

Todo esto movilizó los países de la región, quienes ya habían iniciado reformas educativas en sus sistemas educativos, los cuales intentan responder ante los nuevos desafíos que tiene el mundo. Específicamente en nuestro país, República Dominicana, que lleva alrededor de tres décadas queriendo responder o encaminarse por esa vía que le conduzca a un desarrollo basado en la calidad de su sistema educativo.

La calidad es un concepto muy complejo y presenta diferentes manifestaciones (Pérez et al. 2008) para ser entendida como excelencia o nota característica del objeto o servicio, como logro efectivo de un servicio desde lo objetivo o de lo más o menos satisfactorio, el logro de la excelencia por medio de procesos que conducen a resultados eficaces, por la mejora continua, al logro global que aspira toda empresa u organización.

La educación dominicana, lleva en la actualidad el tercer Plan Decenal a partir del año 1992, surgidos por la necesidad global de la mejora, de que la educación sea el motor del desarrollo y despegue de la economía, de todo el avance que requiere el país para integrarse competitivamente junto con los países de la región de Caribe y de América Latina. De ahí que los organismos internacionales, el Banco Mundial y el PNUD estén

apoyando con financiamientos y préstamos blandos que permitan el avance que necesitamos.

El sistema educativo dominicano se ha encaminado en cada Plan desarrollado a ejecutar y propiciar políticas que coadyuven al logro de metas bien definidas para esa mejora que es necesario obtener. Se vio la necesidad de un currículo nuevo que aporte a las demandas de la sociedad actual con unas repercusiones a nivel de la sociedad productiva, la modernización y acceso a la tecnología, el cuidado en cuanto a formación y actualización de los docentes, mejorar la estructura y procesos y dotar al sistema de un marco legal que sustente las reformas a implementar.

Para ello toda la sociedad se involucró, sobre todo el sector productivo, los grupos de empresarios, la sociedad civil, las iglesias, las organizaciones no gubernamentales, el sindicato de maestros y toda la sociedad, porque se tenía que producir un cambio del modelo educativo y sobre la forma de gestionar el conocimiento y para eso el docente es una pieza clave en la transformación.

Desde la Ley General de Educación se propugnó por propiciar una educación de calidad, una educación eficaz para todas las propuestas que contenían los planes decenales, las cuales están citadas en el capítulo sobre la Legislación Dominicana, donde damos detalles de la calidad que se desea y apoya. Un tema de relevancia lo constituyó el docente, como actor de importancia para el cambio e implementar lo nuevo en el ámbito educativo.

El docente es pieza clave en una sociedad donde había una desescolarización de sus niñas, niños, adolescentes y jóvenes en sobre-edad escolar, una alta tasa de deserción escolar, un número bastante reducido terminaba la educación media, las universidades estaban insatisfechas con la calidad de los estudiantes de nuevo ingreso, lo mismo las empresas causaban unas deficiencias formativas en los trabajadores, en fin todo esto llevó al Sistema a iniciar un trabajo arduo, sin tregua hasta lograr la calidad.

Queremos significar que esta contextualización es necesaria para ver en qué perspectiva se situaba el docente de la República Dominicana para poder entender los resultados de validación que arrojen los resultados del instrumento y cómo éste nos puede ayudar a describir el momento profesional y personal de nuestros docentes.

A nivel del Ministerio de educación se apostó por un cambio de actitud del docente, para que mirara su profesión como contribución al desarrollo del país, que se valorara personal y profesionalmente, que cambiara su práctica individualista por una práctica colaborativa, producto de la interacción profesional con los colegas en sus centros, que

gestionara mejor el conocimiento, para ello tenía que capacitarse, profesionalizarse, porque había un porcentaje elevado de bachilleres y maestros normales nombrados que no habían avanzado a otros grados, que la gestión debía concebirse de forma colegiada y para ello la Ley aprobó las juntas de gestión como forma de descentralizar el poder y fomentar la democracia y la participación en todas las instancias, así como otras acciones de cambio a implementar.

7.2 Cambio de actitud del docente de una práctica individualista a una práctica colaborativa.

La sociedad en general cambió y el contexto con ella, la educación tiene que ayudar a transformar y administrar ese contexto, pero el docente nuestro no asumió el cambio, porque tenía una cultura de práctica de aula individualista. El sistema educativo implementó acciones tendientes a ir limitando la resistencia al cambio y para eso desarrollaron los programas formativos tanto de formación inicial como continuada.

Para darse un cambio tiene que cambiar la actitud porque éstas dirigen el comportamiento del ser humano. En ese sentido opinan Guillén y Guil (2003) que los investigadores están preocupados por determinar si las actitudes dirigen el comportamiento humano, aunque Garrison (2002) afirma que son las acciones que influyen en las actitudes como lo expresa la teoría de la Disonancia Cognitiva.

Es importante partir de una definición de actitud. En 1928 Thurstone la definió como la intensidad de efecto a favor o en contra de un objeto psicológico. Allport en 1935 señaló que la actitud es un estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado. Murphy, Murphy y Newcomb (1935) afirmaron que la actitud es una respuesta afectiva relativamente estable, en relación con el objeto. En una época más reciente, Bem (1970) definía las actitudes como los sentimientos favorables o desfavorables que se desarrollan hacia las personas, objetos, y los hechos de nuestro entorno remoto o inmediato.

Para Coon (1998) una actitud es una mezcla de experiencia y emoción que predispone a una persona a responder ante otras personas, objetos o instituciones en una forma positiva y negativa. Según Guillén y Guil (2003) las actitudes se distinguen por su carácter evaluativo-afectivo, indican predisposición a actuar de una determinada forma. Existen un grupo de autores que coinciden en considerar que la actitud es una compleja estructura integrada por tres componentes: uno de carácter cognitivo, otro de carácter afectivo y el otro de carácter comportamental.

Teniendo en cuenta los aportes de estos autores en cuanto a clarificar el término actitud el presente estudio se acoge a las siguientes características para su definición y entendimiento:

- Son experiencias subjetivas, se dan a lo interno del individuo, pero se evidencia en su conducta y puede observarse.
- Pueden expresarse a través del lenguaje, según Allport, y por ello, se pueden medir.
- Se dirigen y se refieren a un objeto social concreto, hechos, situaciones y fenómenos sociales determinados.
- Son muy persistentes a lo largo del tiempo, aunque pueden modificarse.
- Influyen de forma importante en nuestras motivaciones y son predecibles respecto al comportamiento social.
- Implican una organización duradera y estable de creencias y cogniciones.
- Implican juicios evaluativos de diferente intensidad; las actitudes conllevan una carga afectiva a favor o en contra del objeto social al que se refieren.
- Implican una predisposición a responder de una determinada forma ante un determinado objeto.

En las actitudes podemos encontrar tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el conductual. El componente cognoscitivo es el más importante para la persona que quiere cambiar de actitud, porque las razones son la forma de persuadirla e influirlas para el cambio o para mantenerse en ella; la comunicación es un proceso clave y juega un papel de primer orden. Las actitudes en su formación están influenciadas por las necesidades personales, la información, por los grupos de pertenencia y de referencia y por las características de la personalidad (Guillén y Guil, 2003).

Se puede decir que los docentes a lo largo del tiempo han sido influenciados hacia una forma de realizar su práctica educativa, algo que se ha vuelto parte de su cultura y ello se ha arraigado mucho en su forma de trabajar, ha influido en sus creencias y cogniciones; así como en sus motivaciones y comportamiento social de grupo en los centros y en la predisposición que se tiene para el cambio.

Al referirnos al componente comportamental es importante destacar que en el sector educativo, la práctica es la que expresa lo que la persona cree y valora. Ella constituye un indicador de primer orden, porque de acuerdo con Loredó (2002) hacer es creer, porque las acciones influyen en las actitudes. Coon (2001) afirma que la actitud habla por usted.

En ese mismo orden Ovejero (1998) señala que las actitudes y las conductas están relacionadas, o sea que el comportamiento de la gente refleja sus actitudes.

Los docentes dominicanos, vienen de trabajar en sus aulas de una forma muy individualista, lo que a juicio de Lortie (1975), se da mayormente por la arquitectura de las escuelas, pero Flinders (1988) lo atribuye a lo psicológico, a lo ecológico (físico) y como estrategia adaptativa para conservar los pocos recursos ocupacionales. Dice que esto último lo impone el interesado, porque quiere evitar las digresiones y distracciones que supone trabajar con los colegas. McTaggart (1998) lo llama secretismo y por eso Joyce y Fullán (1982) dicen que hay que romper los muros del secretismo (Hargreaves, 1996).

Hargreaves (1980), señala que el individualismo que plantea Lortie (1975) no es presuntuoso ni autosuficiente, sino dubitativo e incómodo, está coloreado con el lenguaje metafórico de la deficiencia y la patología, señala que este ha infectado la cultura ocupacional de los profesores, quienes guardan celosamente su autonomía, no les gusta ser observados y menos que los evalúen porque temen a las críticas que acompañan a la evaluación.

Como afirman estos autores el individualismo que históricamente han tenido estos educadores, les viene de su cultura, así fueron enseñados, así aprendieron y así lo siguen haciendo, se sienten más seguros, no quieren interferencias en su modo de enseñar y consideran como una pérdida de tiempo el hecho de asociarse. Todo esto, frente a un cambio, ameritó que el sistema educativo se empleara a fondo para lograr romper esa barrera e ir paulatinamente llevando al docente a un cambio de actitud que lo sacara en la práctica docente, de un comportamiento individualista y lo fuera llevando a unas prácticas colaborativas.

Según Martín (2001), en el cambio se dan unos niveles de resistencia, porque el mismo amenaza los actuales modos de hacer las cosas, amenaza las actitudes tradicionales, las relaciones establecidas y las dependencias jerárquicas y funcionales existentes.

La reforma se plantea como un cambio, como progreso, acceso a un nuevo paradigma, con mayor eficiencia y eficacia racional, que controle los resultados, que su objetivo sea buscar la calidad. Este cambio en la forma de gestionar el proceso educativo en el aula, involucra a los docentes, los cuales deben tenerse en cuenta para trabajar el cambio de actitud que los mismos experimentarían, porque toda actitud tiene detrás una conducta, que evidencia o expresa la actitud que la motiva. El comportamiento social está

totalmente condicionado por las actitudes (Guillén y Guil, 2003), En ese sentido se expresa la Psicología Social cuando afirma que las actitudes constituyen valiosos elementos para la predicción de conductas. El conocimiento de las actitudes de una persona en relación con determinado objeto, permite que se puedan hacer inferencias acerca de su conducta.

Para este cambio de actitud de los docentes, he partido del concepto del enfoque conductual, el cual dice que las actitudes se aprenden a partir de esquemas de asociación, considerando el componente afectivo que responde a un patrón de condicionamiento clásico y se genera por un proceso de asociación, lo que provoca una valoración positiva o negativa, desencadenando en una actitud hacia el objeto social.

La actitud de los docentes está asociada al cambio, para que éste ocurra ellos deben estar en disposición de asumirlo, de lo contrario, el cambio que se pretende sería una utopía, en ese sentido tiene razón Tedesco (2002) cuando afirma que producir cambios en las personas, en las mentalidades, en las representaciones, en la manera de trabajar es mucho más lento que cambiar un plan de estudios, un edificio o equipamiento de escuelas.

Las actitudes pueden adquirirse por condicionamiento operante por el establecimiento de una asociación entre nuestro comportamiento y sus consecuencias. Aprendemos todo aquello que es efectivo para la obtención de una recompensa o la evitación de un castigo. En este sentido Insko (1965) demostró experimentalmente la importancia del refuerzo social en la adquisición del componente comportamental de las actitudes.

Azjen (2001) sostiene que las actitudes junto a las normas subjetivas influyen en las intenciones para desempeñar un comportamiento, de acuerdo al valor subjetivo que el individuo da al objeto. Estas intenciones constituyen el determinante más inmediato del comportamiento planeado.

El autor, postula que el comportamiento humano está influido por tres grandes factores:

- a) La actitud favorable o desfavorable hacia el objeto.
- b) La presión social para desempeñar o no el comportamiento (norma subjetiva).
- c) La percepción del control del comportamiento que desempeña el sujeto.

Todo este planteamiento se inspira en la teoría de autosuficiencia de Bandura que afirma que la percepción de control del comportamiento son las que guían las intenciones del mismo comportamiento. En este sentido la norma subjetiva combinada con la actitud

junto al control del comportamiento conducen a la formación de la intención de comportarse de una u otra manera.

García (2007) se refiere al trabajo de Davis, Ajzen, Saunders y Williams (2002), los cuales refuerzan lo expresado cuando dicen que cuanto más favorable sea la actitud, la norma subjetiva y la percepción de control del comportamiento, más fuerte será la intención de la persona de ejecutar o desempeñar determinado comportamiento.

Por eso cambiar unas prácticas de modelos de dirección a otras que son diametralmente opuestas, no se realiza de forma automática, ni por la voluntad del ministerio; es necesario un proceso de asimilación y adaptación y de prácticas diferentes que permita ir avanzando en la adquisición del nuevo modelo, sobre todo trabajando la actitud hacia ese cambio deseado.

A lo largo de nuestra historia reciente se ha podido observar cómo los docentes han ido entrando por este cambio de actitud. Ha influido sobremanera que el sistema porque aunque hoy no podemos afirmar que se ha erradicado la práctica docente individualista, sí que se ha avanzado mucho en la interacción docente en el centro, la discusión de temas pedagógicos, las decisiones internas por consenso entre otras prácticas que ayudan a superar este individualismo y a lograr procesualmente el cambio de actitud deseado.

La educación actual demanda calidad y esta calidad no se logra por parte del profesorado de forma aislada; el profesor individual pasó de moda, ahora quienes pueden responder mejor a las nuevas exigencias y desafíos es el profesor en conjunto, formando la orquesta que todos juntos tocarán la melodía más esperada por el sistema, la melodía de la calidad en los aprendizajes de los alumnos en los centros educativos.

Para esta calidad el Ministerio ha implementado diferentes políticas, entre ellas la formativa, con intensos programas de capacitación para elevar su autoestima y adecuarlos formativamente a lo nuevo que se propone en la legislación. También programas de seguimiento y acompañamiento en el aula para irles ayudando a cambiar la mentalidad y que puedan compartir, reflexionar, evaluar y en definitiva ayudarse a ser mejores maestros.

Con esta temática los docentes dominicanos han pasado alrededor de veintitrés años forjando el cambio, en las aulas, formando las juntas de centro, los equipos de gestión, impartiendo talleres de diferente formación, pedagógica, curricular, metodológica, de planificación, de estrategias y actividades de procedimientos y de evaluación para agrupar a los docentes y que de esa colaboración surja un nuevo comportamiento, una nueva actitud hacia el cambio para responder con una educación de mayor eficiencia

salida de una práctica de colaboración entre todos respondiendo así a los desafíos que tiene el país en este mundo globalizado.

7.3 Beneficios para la identidad del docente en el trabajo educativo en la etapa de la Adulthood temprana del ciclo vital.

El ser humano es un ser que fue creado para no estar sólo, hemos visto en la historia de los grupos cómo el ser humano se fue asociando y al hacerlo esto le ha traído tantos beneficios que no solamente lo ha hecho de una manera informal, sino que ha creado y constituido organizaciones que les han permitido desarrollarse y enriquecerse de manera personal y colectiva.

Las personas necesitan sentirse reconocidas, afirmadas, valoradas queridas por los demás, formarse que su autoconcepto que la define a lo largo de su desarrollo vital. En esto juega un papel fundamental la familia, el entorno donde se nace, luego vienen la comunidad, y la escuela que como institución de socialización está llamada a trabajar y conformar un autoconcepto bien fuerte y definido en el ser humano.

A lo largo de su desarrollo biológico, la persona va desarrollando su personalidad, en interacción con la sociedad donde está inserto, definiendo sus gustos, sus emociones, lo que le atrae o disgusta, su carácter, su manera de ser, lo que lo hace un ser distinto a los demás en la sociedad, por lo que en su interacción con otros puede dar y recibir, enriquecer y enriquecerse.

La amistad juega un papel preponderante en su auto-percepción y ella implica el compartir complemento, sentirse necesitados de la compañía y en constante interacción con los demás.

Las etapas vitales se suceden y al llegar a la adultez, nos encontramos con las personas en la edad adulta temprana donde tienen que hacer elecciones, las cuales serán para toda la vida y es la elección de pareja y la elección de carrera.

Para este estadio de la vida la persona necesita sentirse capaz, útil, considerarse digno, necesita satisfacer las expectativas que los demás tienen de ella y por eso elige los contextos donde interactúa para satisfacerlas, pues lo que digan los otros de ella actúa como feedback, por eso muchas veces eligen los ambientes laborales donde haya una colaboración, un trabajo que le permita interactuar y ejercer su autonomía y no en ambiente competitivo que generan estrés. Cerviño, (2002), siguiendo a Brander, señala que la necesidad de autoestima es tan fuerte en el ser humano, que su falta es suficientemente grave como para motivarse de forma negativa, la autoestima tiene su raíz en la eficacia de la persona.

Un clima de falta de respeto, opresión, impide a la persona sentirse reconocida. Por el contrario, mientras se dé más libertad, participación, y respeto, la persona crecerá en su propio reconocimiento, en ese orden Cooley (1902) considera que el yo, se autoevalúa a sí mismo interiorizando al otro.

Feldman (2007) dice que para todos nosotros, la adultez temprana es un período donde se toman decisiones que tienen implicaciones para toda la vida y una de ellas es la lección de una trayectoria profesional. La elección que hacemos va más allá de cuanto ganaremos, también ésta se relaciona con el status, el sentido de valía personal, la contribución que haremos. Las decisiones del trabajo son el centro de la identidad de un adulto joven.

De acuerdo con Vaillant (1977) la adultez temprana está marcada por una etapa del desarrollo llamada consolidación profesional, la misma empieza desde los veinte a los cuarenta años durante los cuales las personas se concentran en su profesión.

Es una constante en los estudios el hecho que a los veinte años la persona se ocupa más de su elección y después de los treinta se ocupa en consolidar su profesión y empiezan a actuar con mayor autonomía. En un estudio realizado por Vaillán pone de manifiesto que los que participaron en el mismo dijeron que las personas en la etapa de consolidación de la profesión, trabajaron duro para ascender en la escala corporativa, tendían a seguir reglas, ajustarse a las normas de su profesión, y se dedicaban a su trabajo sin cuestionamientos.

Para el autor citado los participantes del estudio manifestaron que el trabajo jugó un papel tan importante en la etapa de consolidación de la carrera profesional que debería añadirse a la etapa de la identidad psicosocial de intimidad frente al aislamiento de Erikson, porque la preocupación por la profesión llega a reemplazar el enfoque de la intimidad marcando un puente entre estas dos etapas sucesivas el de la generatividad frente al estancamiento. La generatividad se refiere a la contribución de un individuo a la sociedad.

En la sociedad actual las personas trabajan, los hombres y las mujeres se incorporan al mundo laboral, aunque las normas sociales van cambiando con el paso del tiempo, el trabajo sigue teniendo una gran importancia en la vida de la gente, diversas investigaciones señalan que la gente dedica mucho tiempo a su trabajo, porque el mismo constituye una parte significativa de su identidad.

En la elección de carrera, existen algunas teorías que explican la elección de la misma y los factores que inciden para ello. Ginzberg (1972) plantea en su teoría que la

persona pasa por tres períodos al elegir una carrera, el período de fantasía, que se da en la niñez, el período tentativo, que se da en la adolescencia y el período realista en la adultez.

Holland las clasifica teniendo en la influencia que tiene la personalidad de la persona en la elección que hace, si la correspondencia es buena, la persona se sentirá satisfecha y feliz con su trabajo, pero si no es buena se sentirá infeliz y es probable que cambie. Dice que las personas *Realistas* son fuertes, poco sociables, eligen oficios prácticos, donde se resuelvan problemas, son los granjeros, albañiles, conductores de camiones. Por *Intelectual*, se refiere a las personas están orientadas hacia lo teórico, abstracto, son buenos en Matemáticas y Ciencias Sociales y son buenos socialmente. El perfil de persona *Social*, se relaciona con las habilidades verbales y las relaciones interpersonales, son buenos para trabajar con la gente son buenos maestros, vendedores, asesores., además están los *Convencionales*, que prefieren tareas estructuradas: oficinistas, secretarias y cajeros bancarios. Los *Emprendedores*, son personas que toman riesgos, asumen responsabilidades, son buenos líderes y serán eficaces como políticos o administradores y por último los de perfil *artístico*, que son los que usan el arte para expresarse y prefieren entrar al mundo del arte antes que interactuar con otros y ahí entran los que su ocupación tiene que ver con el arte.

También existen estudios que clasifican los trabajos de acuerdo a los roles al género, aunque en la actualidad se han ido quitando algunas barreras que existían desde antaño con relación al género, al sexo femenino se le atribuía algunos trabajos y no la consideraban apropiado para otras. Por lo general las profesiones de los hombres tenían mejores estatus y también salarios, en este aspecto, las investigaciones de Eagly y Steffen (1984) y Hattery (2000) constituyen una aportación para esta temática, donde se ve que la sociedad ha ido cambiando esta visión tradicionalista.

Hoy, más que nunca, más mujeres están trabajando fuera del hogar, a pesar de que todavía queda pendiente ajustar su trabajo a su estatus y a su salario de manera general, porque si hay muchos casos particulares donde organizaciones le dan la posición y tienen mejores o iguales salarios que los hombres, pero en general se observan notables diferencias de género. (Crawford,2003) ; Goodman, Fields y Blue, 2004; y Stockdale, Crosby Malden 2004).

La gente trabaja para tener recompensas concretas o por la motivación extrínseca que impulsa al individuo a obtener recompensas tangibles como el dinero y prestigio (Singer, Stacey y Lange, 1993). Pero hay personas que trabaja por su propio disfrute, por

su satisfacción y no por la recompensa financiera que da el trabajo, a esto le llaman motivación intrínseca. En países existe la idea de que el trabajo es importante por sí sólo, donde se concibe que trabajar es un acto significativo que produce bienestar y satisfacción psicológica e incluso espiritual (Feldman, 2007). Sigue diciendo que el trabajo aporta un sentido de identidad personal, porque al entrar a un trabajo, la interacción se da con los compañeros, y sólo el hecho de mencionar el nombre, tu dirección, tu ocupación eso le aporta una identidad a la persona, porque el trabajo constituye una gran parte de la vida de las personas.

Lo considera crucial para la vida porque las personas se pasan mucho tiempo de su vida en ambientes laborales, también es una fuente de amigos y actividades sociales en esta parte de la vida de la adultez temprana, Las relaciones sociales forjadas en el trabajo se extienden a otras facetas de la vida y todas los encuentros sociales que implica una vida de trabajo, cenas, festejos, celebraciones, entre otras.

El tipo de trabajo que se ejerce es un factor en la determinación del estatus, la sociedad te evalúa por el rol desempeñado en el trabajo. Varios trabajos están asociados a estatus, los médicos, abogados, los catedráticos universitarios, arquitecto, administrador, psicólogo, clérigo, enfermera, profesor de primaria. Este estatus asociado con ciertos trabajos influye en la satisfacción. Cuanto mayor sea el estatus del trabajo, más satisfecha tiende a estar la gente. También el salario del que tiene mayor estatus afecta al estatus de los miembros de la familia (Green, 1995; Schieman, McBriedo y Van Gundy, 2003).

En la actualidad los trabajos están siendo muy controlados, el uso del internet y el correo electrónico los han incorporado al trabajo, y desde ahí se monitorea a las personas sobre su eficiencia y rendimiento, estas formas está creando un estrés laboral y produciendo mucha insatisfacción en el trabajador (MacDonald, 2003).

También estudios como los de Steers y Porter (1991) y Peterson y Wilson (2004) ponen de manifiesto que la satisfacción en el trabajo es alta cuando los trabajadores tienen informaciones sobre la naturaleza de sus empleos y sienten que sus ideas y opiniones son valoradas. También prefieren trabajos que ofrecen variedad, que requieren muchos y variados tipos de habilidades en vez de un trabajo que demande pocas habilidades y que cuanto mayor sea la influencia que tengan los empleados sobre otros, directamente o como supervisores, o de manera informal, mayor será la satisfacción con el trabajo.

En estas etapas de la vida desde el inicio de la profesión docente nos encontramos que cuando se está en la adultez temprana a partir de los treinta años la persona se va

preocupando más por su trabajo, podríamos decir que éste constituye para ella una fuente de significados existenciales, lo cual les da mucha satisfacción.

El personal docente de los centros educativos del país, su grueso poblacional, que enseña, que está en labores docentes propiamente dicha de aulas, está comprendida entre los veinticinco a cuarenta años, relativamente joven, y con ganas de aportar energía al trabajo, por ello se espera que ese personal comprendido entre ese intervalo de edades resulte con unas actitudes positivas y expectativas altas con relación a los que sobrepasan esas edades.

El trabajo escolar, por su naturaleza, produce satisfacción en los docentes, los cuales muchas veces trabajan afanosamente, entregados, con energías, pero de forma individual. Nos imaginamos qué será cuando los docentes puedan hacerlo de forma colectiva en su centro, colaborando mutuamente para alcanzar las metas y objetivos institucionales.

7.4 Beneficios de la colaboración docente para el centro educativo.

Partimos de la concepción que la Ley 66-97 nos ofrece la definición de centro educativo y las demás normativas vigentes, cuando nos dice que un centro educativo pertenece a la categoría de los órganos descentralizados de ejecución de las políticas educativas, el cual lleva a cabo sus principios y fines a la población escolarizada, cumpliendo con lo previsto en un área geográfica determinada y conformando una comunidad educativa presidida por una Junta de centro, un equipo de gestión, con un director y todo un equipo docente, con el apoyo de los padres.

Para el Manual operativo de centros educativos el centro es la dependencia responsable de desarrollar los planes y programas curriculares en los niveles y modalidades, conforme a las directrices del sistema educativo dominicano. Manual Operativo de Centros. Espacio de socialización de ciudadanos/as, donde se construyen los procesos participativos y democráticos, el Diseño Curricular Nivel Básico MINERD y la concepción de unidad docente administrativa encargada de los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes, apoyados en el marco normativo vigente, establecido para estos fines. Definición tomada del Manual de Puestos de los centros educativos 1994.

El centro educativo tiene por objeto poner en ejecución todo lo que el Sistema Educativo le tiene asignado, estructura un equipo docente encargado de ejecutar todo lo concerniente a la aplicación curricular y para ello, como organización, tiene tareas las cuales debe coordinar desde su sistema relacional en el equipo docente.

Carnicero y Gairín (2009) señalan que las organizaciones estructuran el componente relacional como estructura básica, porque las formas de relación incluyen procesos de participación, de comunicación y toma de decisiones, generan compromisos en cuanto a los objetivos y metas institucionales. Consideran al centro como microsistemas sociales los cuales se definen por las relaciones interdependientes que se producen entre sus componentes.

Las instituciones y los equipos tienen sus finalidades. Éstas se definen a corto, mediano y largo plazos y para ello se estructura el personal para la consecución de las mismas de una manera compartida, de forma que puedan sus miembros y equipos integrarse orientados a compartir, reflexionar, hacer propuestas, planificar, revisar, y evaluar el proceso como equipo institucional trabaja.

El modo en que las personas llevan las organizaciones y en nuestro caso al centro educativo, sus capacidades personales, sus actitudes, sus motivaciones individuales para compartirlas, como equipo y ponerlas al servicio de éste desde la participación de sus docentes, repercute en que el centro se beneficia grandemente cuando dichas capacidades, habilidades, destrezas, opiniones y motivaciones son orientadas al logro de la eficacia educativa, a la búsqueda de la calidad educativa de sus estudiantes.

La participación es uno de los procesos humanos que mayor enriquecimiento social lleva consigo, por eso la participación de los docentes en sus centros educativos va a beneficiar que se logren los objetivos con mayor calidad. Isaacs (2004) las clasifica en tres clases la participación de los colaboradores en una institución escolar, la participación consultiva, la participación decisoria y la participación activa y operativa.

Para que se pueda dar la colegialidad docente en los centros educativos creemos necesario que estos tipos de participación se den en el equipo docente en las diferentes etapas del proceso, porque habrá momentos en que los docentes se reunirán para participar, para dar ideas, por ejemplo en la planificación, en los encuentros pedagógicos de reflexión, donde comparten ideas, percepciones, motivaciones, experiencias; pero habrá otro momento en que eso se tiene que traducir en la toma de una decisión del equipo docente y luego en la operativización de la misma, por tanto es necesario que a nivel del centro esta participación se dé de manera integral en diferentes momentos del proceso educativo.

El centro educativo tiene las siguientes responsabilidades definidas por el Manual Operativo de centros las cuales tienen que ver con las reflexiones y discusiones, con la toma de decisiones, y con la puesta en ejecución del proceso educativo por parte del

equipo docente, para lo cual la colegialidad docente le aporta significativamente al logro de la eficiencia interna.

Desde el Modelo de la Gestión de la Calidad, que lleva a cabo el Ministerio de Educación en los centros educativos, se parte de los seis criterios base para que la educación que se da en cada uno de ellos impacte al alumnado favorablemente y puedan exhibirse los logros. Estos son:

- La particularidad, aunque se parta de unos lineamientos comunes, cada centro es único en su funcionamiento y estructura.
- Necesidad Básica, las metas y los propósitos deben partir de los lineamientos generales y también de las necesidades de los miembros de la comunidad educativa, orientados siempre al logro.
- Transformación, si se organizan sus miembros en las relaciones, la práctica logra la transformación esperada.
- Alineación, el proceso de transformación es posible, si la planificación, acompañamiento, la ejecución y evaluación se ajusta y adecúa a la visión, misión, valores a lo formulado comprendidos y asumidos por todos.
- Participación, la participación de todos los miembros, es la mejor garantía para el compromiso para el desarrollo de los compromisos y asegurar la continuidad de los procesos de transformación.
- Mejoramiento o Cambio, los procesos de transformación y cambio son continuos y no necesariamente lineales pueden implicar mejoramiento o rupturas. No todos los centros han logrado la calidad en igual nivel, mejorar para cada uno de estos implicará diferentes grados o niveles en las acciones a tomar. El mejoramiento es algo particular de cada centro.

Para el logro de la calidad que se espera en cada centro los docentes deben estar coordinados, formar un gran equipo, con sub-equipos que atiendan a los procesos pedagógicos que generan la operativización del currículo en cada escuela. Estos procesos incluyen las siguientes acciones:

- *Confeción de los Instrumentos y mecanismos de Gestión*: las Planificaciones, en ella se incluyen el Proyecto Educativo de Centro o (PEC), el Proyecto Curricular de Centro o (PCC), el Plan Operativo Anual (POA), El Plan Anual de Clases por áreas o las Planificaciones por Áreas Programáticas, las Planificaciones por Unidades y los planes de clases semanales diarios, entre otros. Todos ellos requieren de los equipos docentes para su elaboración, requieren sus capacidades,

conocimientos, ponerse de acuerdo, priorizar necesidades contextuales, y todo ello se hace desde la participación organizada en el centro educativo.

- *El sistema de acompañamiento y supervisión*, ayuda a dar seguimiento a los docentes de manera individual y como equipos para ver las dificultades que tienen y ofrecer los apoyos pertinentes y poder así superarlas y obtener la calidad esperada. En este proceso se organizan, las reflexiones de construcción curricular, los grupos pedagógicos por grados, o por áreas, la formación continuada que debe tener el personal de acuerdo a sus necesidades, la organización de los recursos pedagógicos y su correcta utilización en las prácticas de aula, la organización en progresión de los contenidos por áreas y por grado. Esta actividad la realizan los docentes coordinados por el director y el equipo de gestión del centro, para gestionar este proceso se necesita saber orientar los equipos, tener las condiciones de ser buenos líderes pedagógicos que sepan orientar el equipo hacia la participación del conjunto, para obtener los máximos resultados, para fomentar su creatividad, comunicarles sinergias, el gusto por el trabajo docente y por obtener la excelencia.
 - De la reflexión docente de su práctica el centro se puede fortalecer en el logro de sus fines, como lo señala el documento de la Regional de Educación 10, donde se sistematizó las prácticas de acompañamiento a los centros educativos y al final de tres años lograron mejorías sustantivas, pues potenciaron capacidades en los docentes que garantizaron una cultura de planificación conjunta, el diálogo entre pares, el trabajo en equipo, la motivación para el desarrollo profesional permanente, para la innovación de la práctica, para el compromiso de los equipos docentes con el cambio y la mejora de los aprendizajes de los alumnos y por consecuencia del centro educativo en general.
 - Para ello en la Regional 10 se propusieron una movilización de todo el personal a favor de la mejora, desde una participación horizontal de los equipos docentes, cambiando el trabajo individual por el trabajo en equipo, unificar criterios de acción para la implementación y ejecución de los procesos y lograr una articulación de la teoría y práctica.

- Trataron de recuperar el protagonismo docente en la tarea de pensar colectivamente la práctica, en compartir y conocer todo lo que incide en la realidad educativa del centro, sistematizarla, interactuar en la comunidad y concebir esta práctica como una activación de sus capacidades personales y profesionales para reflexionar sobre la misma, clarificarse, discutir, compartir experiencia, reformulaciones, superar dificultades halladas y construir conocimientos de forma conjunta.
- Es esta experiencia una prueba acerca de cómo concebir las relaciones institucionales desde la colegialidad, lleva al logro de los objetivos, de la calidad de los procesos y del enriquecimiento y maduración del grupo y de las personas que conforman el centro educativo. Eliot (2003) señala que la mejora de la práctica supone tener en cuenta los resultados del proceso, esto implica reflexionar sobre la práctica, iniciando con la observación, con una actitud de apertura, de diálogo franco, honesto y reflexivo entre pares, autocrítica, sistematización, investigación, planes de mejora. García (2002) señala que la Sistematización da importancia a las nuevas prácticas, a los cambios que se operan en la experiencia personal del maestro, se motiva su propia interpretación crítica de lo que hace, para constatar la transformación producida, el impacto de su profesión docente en los aprendizajes, en el diseño curricular, en la vida de sus estudiantes, del aula, de la escuela y de toda la comunidad.
- *El sistema de Evaluación del centro.* En este proceso es vital la participación y concebir su organización desde la colegialidad de los docentes del centro, porque es mediante el mismo que el centro conocerá si los objetivos se lograron y en qué medida según lo que se esperaba en la planificación y lo que esperaba el sistema a través de los indicadores de logros de las áreas y grados.
 - En este proceso la participación tiene que cumplir con la parte reflexiva del análisis de los resultados por grados y áreas, de las dificultades presentadas, de la verificación del logro, además debe ser decisoria porque hay que ir tomando decisiones de consenso que permitan ir readecuando el rumbo, ir alineando, haciendo los ajustes necesarios para alcanzar lo que se espera y deben implementarse acciones que comprometan a los docentes a realizar el cambio.

- Todo esto implica al equipo docente en su formación, pues debe aumentar sus competencias, reformular objetivos, mejorar la motivación extrínseca e intrínseca, deben revisar materiales, libros de texto, de estrategias, porque el fin es buscar la mejora para llegar a la eficacia y calidad del centro.
- También se le suma a esta primera implicación la parte personal de la responsabilidad, el compromiso, la motivación del docente, su liderazgo en el aula y en el grupo para el cambio, su nivel de interacción con sus colegas, la calidad de comunicación que mantiene y cómo se está manejando el clima institucional para que esa reflexión y ese acompañamiento, esas relaciones colegiadas se acojan, se quieran realizar, teniendo la cultura e identidad del grupo, entendiendo ese sentido de pertenencia al centro y buscando obtener la calidad y la eficacia de la labor educativa como institución.
- Esto concebido así desde lo planteado por el Ministerio de Educación y lo ejecutado en la instancia centro educativo por los equipos docentes, va a resultar beneficioso no sólo para la persona en cuanto tal, sino para la comunidad educativa llamada: centro educativo.

7.5 Beneficios de la colegialidad docente en la gestión.

Vivimos en una sociedad cambiante, una sociedad donde los avances se suceden por segundos, la tecnología abarca cada vez más las diferentes áreas del saber. Las fábricas usan tecnología, los bancos, las empresas, todo el aparato estatal administrativo se maneja a través de la tecnología, la meteorología, las líneas aéreas, los medios de comunicación, la medicina, las ingenierías; en fin todo es a través de los procesos tecnológicos, todo es a través de la sociedad del conocimiento que se mueve el mundo, por lo cual en el área educativa que es la que educa a todas las demás áreas es donde deben producirse los mayores avances tecnológicos.

Pero desgraciadamente no es así, sobre todo en los países del sur donde hay tantas asignaturas pendientes, donde sus políticas públicas, deben priorizar el desarrollo de la educación para que ésta sea cada vez más eficiente, de mayor calidad y pueda ajustarse a las demandas globales, a los grandes avances de los demás sectores y áreas de la sociedad.

Con relación a lo expresado Gairín (2009) nos dice que una sociedad en cambio exige organizaciones que se adapten, que revisen sus formas de actuar y que busquen la máxima coherencia en relación a las necesidades del entorno.

Cayulef (2007) señala que el contexto mundial de profundos cambios en todos los ámbitos en que hoy nos encontramos y la relevancia que han adquirido los temas educativos en los últimos decenios, nos desafían a todos quienes nos desarrollamos profesionalmente en la educación, teóricos y prácticos, a reflexionar e implementar diversos cambios que permitan adecuar a los sistemas educativos a las necesidades de la actualidad.

La escuela cambió la forma de enseñar, la forma de ser docente, de ser alumno y hasta de ser padres. Todo ha experimentado cambio, porque el mundo lo exige, y la gestión también cambió. Hemos hecho un recorrido por las diversas teorías organizativas que han ido surgiendo a través de la historia, las cuales han ido creando nuevos modelos organizativos que respondan a las necesidades del momento histórico de la humanidad.

Con los nuevos tiempos las exigencias son mayores en las organizaciones y en la escuela como tal, por eso en la actualidad que las sociedades exigen, demandan cambios, se debe responder a ellos. Los centros educativos son espacios de innovación permanente para adaptarse a los nuevos tiempos y sus exigencias.

La forma de dirigir un centro educativo cuando se respondía a los modelos de las teorías clásicas, ya pasó a la historia. Hoy se demanda que el currículo esté adaptado a lo que piden las sociedades sobre todo aquellas economías dominadas por los países que ejercen su hegemonía. Por eso las formas de gestionar los centros se expresan en las adaptaciones que se realicen ante las múltiples exigencias del momento y con las proyecciones de lo que trae el futuro.

En ese orden Cayulef (2007) nos indica que el papel de los directores ha ido cambiando a lo largo del tiempo, especialmente en las últimas décadas, pues se debe encontrar el equilibrio entre las presiones del exterior (rendición de cuentas pública, rankings, resultados académicos) y los problemas que le plantea su propia comunidad educativa, el entorno en la que se inserta y de la función social que ésta demanda a la educación. Ello conlleva que se haya pasado de una visión centrada en los rasgos personales de eficacia, dinamismo, autoridad, habilidad para gestionar y solucionar los problemas de la escuela a una definición que está más ligada a la capacidad de aunar voluntades sobre la base de un proyecto común compartido, en la empatía ante las nuevas situaciones que se presentan, en la habilidad de adaptar el funcionamiento de la escuela a

los objetivos que se plantean y en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover y conducir el cambio, entre otros.

El cambio pedagógico a juicio de Gairín (2009) se plantea como esa constante búsqueda de respuestas a las modificaciones necesarias y deseables en la era de la información, de la globalización, de la sociedad del conocimiento, del aprendizaje a lo largo de la vida, de los derechos humanos, de la ecología, del reconocimiento a la diversidad, de la integración de personas y pueblos y de la generalización de las nuevas tecnologías de la educación.

En ese orden Marchessi y Martín (1998) afirman que un centro educativo de calidad es aquel que potencia las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social.

Un sistema educativo de calidad, favorece el funcionamiento de este tipo de centros sigue expresando Cayulef (2007), que apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

Destacamos los elementos que determinan o inciden en la calidad educativa según los planteamientos que nos ofrece PREAL/UNESCO (2007) donde destaca que la calidad educativa, basada en el derecho fundamental que tienen todas las personas que se educan. Nos presenta características de una educación de calidad, las cuales son: equidad, pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia.

La equidad implica igualdad y diferenciación, supone un ajuste a las necesidades propias de las personas para lograr el desarrollo de las capacidades de todos los alumnos. La educación tiene que trabajar para superar las desigualdades sociales, pues no se puede entender una educación de calidad sin eliminar dichas desigualdades sociales. Deben las naciones concretar un proyecto de sociedad en donde el eje lo constituya la inclusión y la cohesión social.

La relevancia y pertinencia se refieren a los fines de la educación. Una educación será relevante en la medida que logre que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para adaptarse a las necesidades sociales. Por ello los currículos juegan un papel de relevancia en los contenidos que seleccionan para enseñar a los educandos.

La pertinencia se relaciona con la significación que tengan los contenidos para el alumnado. Por consiguiente se deben considerar como elemento central los diversos contextos sociales y culturales.

La eficacia y la eficiencia nos las muestran las evaluaciones de los estudiantes. Para ver en qué medida se han logrado las intenciones educativas para todos y todas los estudiantes. En qué medida hemos logrado avanzar en la aceptación de la diversidad, en la inclusión social, en la gestión de la convivencia.

La eficiencia plantea y nos sitúa ante la responsabilidad social de las inversiones en educación que hacen los países.

Todo este escenario es el que nos plantean los organismos internacionales a los países en vía de desarrollo, lo cual representa un gran desafío para la gestión, pues es ahí en el centro educativo donde se evidencia si se ha logrado de una educación de calidad.

7.6 Beneficios para la construcción de una ciudadanía activa y responsable.

El fenómeno de la globalización instaurado en el mundo ha afectado a las diferentes áreas de las sociedades, pues su filosofía de competitividad ha creado desigualdades, las cuales cada vez son más grandes. Y es que los resortes que mueven al mundo son el individualismo y la competencia, algo que no crea valores de igualdad y solidaridad entre los seres humanos.

El modelo neoliberal asume una postura que propugna la producción de nuevos sujetos y nuevas identidades sociales (Pérez y Oraisón, 2006), donde la educación deja de ser un derecho destinado a compensar desventajas, para convertirse en un bien de consumo, obtenido en niveles compatibles con el poder de compra de los clientes en ese sentido los autores citados, se refieren a Tadeu da Silva, (1997), cuando expresa que los cambios propiciados por la aplicación de tales políticas han instalado una lógica asociada a los ajustes económicos y modelos de apertura predominantes en la región, que parten de una visión atomística de la sociedad, cuyos individuos son reconocidos a partir de sus propios intereses que operan como el principio básico articulador de toda organización humana (Bustello, 2000).

En esa vorágine han entrado las organizaciones e instituciones, porque ese es el modelo a seguir, todo se mueve según las leyes y las doctrinas que imponen estas nuevas corrientes ideológicas y de mercado.

La educación como encargada de los procesos de socialización de las sociedades también tiene un papel que jugar para contribuir a una filosofía distinta que valore el ser humano y que lo coloque por encima del mercado, así podremos infundir valores

universales como la solidaridad, el compañerismo, y la colaboración en la convivencia humana.

Paulo Freire planteó una alternativa al modelo de formación de la ciudadanía de la escuela tradicional que fue asumida por las experiencias no formales de educación para adultos de la década de los años sesenta y setenta que contrastaba con la formación del ciudadano centrada en una concepción conservadora, reproductora de un orden social vigente de exclusión bajo unos visos de democracia representativa.

Son categóricos los pronunciamientos de Pérez y Oraisón (2006) en el sentido de señalar que es momento de pensar en una nueva escuela que supere el modelo propio de la modernidad y que se presente como una alternativa al instaurado por el neoliberalismo. Desde una perspectiva crítica que sostenemos, y recuperando a Paulo Freire, se concibe que la escuela no configura un espacio neutro, sino una institución destinada a asumir la praxis pedagógica como una praxis política, constituyéndose así en un ámbito privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales. En tal sentido, la escuela como agente político debe redefinir su función, trascendiendo lo pedagógico y asistencial hacia la acción comunitaria y asumir la responsabilidad social de su contexto auto-referencial.

Etchegoyen (2003) apunta que la conquista de la ciudadanía pasa en América Latina por enfrentar en luchas cada vez más profundas al neoliberalismo y sus políticas de ajuste; y en la educación por profundizar los avances en la construcción de una escuela popular que sume en la lucha por la liberación. Para que tales procesos se puedan realizar y consolidar la institución escolar ha de transformarse en un espacio de participación genuina, donde los distintos actores intervengan en forma activa, voluntaria y equitativa en los asuntos que les interesan y les preocupan. La escuela es el espacio en el cual convergen el Estado y la sociedad civil, se convierte en un escenario de formación de ciudadanía, no sólo de los alumnos sino de los docentes y de los miembros de la comunidad educativa en general.

La colegialidad docente como estrategia y práctica metodológica propiciada en la escuela reviste una gran importancia en el proceso de socialización de los alumnos, también para los docentes quienes ejercen la docencia bajo la estrategia y a través del ejercicio interno de la participación y la democracia en los centros educativos. Los estudiantes observan y aprenden de los nuevos procedimientos y metodologías implementados por sus profesores en las aulas, para a través de ellos llegar al conocimiento y análisis de la realidad con el objetivo de aportar a su transformación.

Un docente que en su práctica pueda implementar estrategias que los estudiantes analicen, discutan, reflexionen, escriba sobre las diferentes realidades que les agobian, sobre las necesidades de su entorno, sobre las desigualdades existentes en su comunidad hace que sus alumnos se pregunten ¿por qué?, ¿para qué o para quiénes? Sobre el bienestar que todos los ciudadanos deben tener, sobre los aspectos del desarrollo humano, para crecer y vivir con la dignidad que todos merecemos. Entre otras muchas que pueden hacerse, es decir no permanecer tranquilos hasta sembrar la semilla de la participación democrática en sus espíritus jóvenes en las aulas de clases.

De Parajón (2006) sostiene que la participación crítica es la que más se adecua como potencial disparador de los efectos potenciadores de los sujetos en los que se pretende obtener niveles significativos de conciencia, de capacidad crítica y organizativa, de la posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades tanto a nivel personal como social, un aprendizaje que brinde a las personas la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias.

La participación se convierte así en una condición fundamental, sigue diciendo De Parajón, es un componente básico de la acción que, basado en una concepción de igualdad equitativa, permite la transformación del ambiente y de las personas. Esta noción de participación crítica debe diferenciarse de la simple participación, la cual no trasciende la mera formalidad y no produce ningún cambio real, ni para el propio sujeto ni para su comunidad, sino que, por el contrario, puede incluso servir como mecanismo de legitimación del orden injusto socialmente impuesto.

La participación es un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas (Pérez y Oraisón, 2006). Para ello, se requiere que el actor implicado esté abierto a la escucha y dispuesto a suspender el propio saber a favor del saber del otro-semejante.

El Centro Cultural Poveda (1996) en el marco del Seminario de Educación, ciudadanía y Derechos Humanos señala que se puede hablar de sustentabilidad ética de la educación para indicar capacidades necesarias que deben adquirir hombres y mujeres a través de los procesos de formación continua en la escuela y fuera de ella. Este concepto exige desarrollar una práctica educativa dirigida a crear las capacidades necesarias para habilitar a las personas, a los actores sociales en el ejercicio de sus legítimas oportunidades y derechos, para favorecer que puedan actuar en la sociedad con capacidad de influencia, reorientarla o transformarla, haciendo valer democráticamente sus ideas y propuestas.

El comportamiento del docente, la metodología que use, su forma de trabajar en las aulas, junto a su grupo de estudiantes es un indicador para saber si éstos pueden hacerse las preguntas sobre la desigualdad social acerca de los temas de la inequidad con la mujer, con los indígenas, con los negros, con los campesinos, con los pobres, sobre la inequidad en general, sobre la delincuencia, sobre las escasas oportunidades que crean estas desigualdades en las personas de la sociedad, sobre los pobres y por qué hay pobres y por qué hay ricos, sobre sus deberes y derechos ciudadanos. Todas estas inquietudes la escuela debe tratarlas, hacer foros, debates, exposiciones, poner a los niños a dar sus opiniones a participar en los análisis, a juzgar e inferir, pero sobre todo a hacer propuestas que desencadenen en hacer pequeños proyectos de contribución de mejora de aunar voluntades para el trabajo comunitario, propuestas de transformación donde todos los actores se hagan compromisarios a su ejecución.

Los docentes con esta forma de trabajo tienen que ayudar a sus colegas y al alumnado a tomar conciencia del rol ciudadano que deben desempeñar en sus comunidades, en su pueblo en el país. Por el sólo hecho de participar la persona va tomando conciencia de lo que le corresponde realizar como responsabilidades o deberes individuales y sociales, lo mismo que sus derechos.

Por eso una práctica educativa enfocada desde la cooperación, la solidaridad, la colaboración, hará que los niños y jóvenes aprendan a elaborar, construir respuestas en común, poniéndose de acuerdo en grupo haciendo consensos sobre lo que beneficie a la colectividad, sobre lo ético; es el aporte que los docentes desde la implementación de la colaboración como estrategia y práctica en los centros pueden dejar al alumnado y contribuir a la creación y formación de buenos ciudadanos, que participen con responsabilidad, se sientan parte integrante de la sociedad y luchen por su bienestar.

Para el Centro Cultural Poveda (1996) el desafío actual es crear las condiciones para que se propicie una escuela que integre las diversas dimensiones del desarrollo humano, que haga posible desde la ética la ciudadanía democrática, lo que significa reconocer la importancia de promover una agenda pedagógica cuyas coordenadas sean las posibilidades de la comunicación humana, de la construcción de lo que es común a través de la reflexión pedagógica argumentativa y creadora de nuevos horizontes de sentido.

Esta nueva práctica para construir la ciudadanía enfocada en lo planteado por los estudiosos del tema de derechos humanos y ciudadanía, se plantea desde las aulas, en la educación de las nuevas generaciones, liderados por equipos docentes que desde la

colegialidad y la colaboración propicien un cambio, una nueva manera de construir la ciudadanía a partir de unas prácticas contextualizadas, democráticas, participativas y transformadoras, es un reto a enfrentar si queremos construir una nueva sociedad desde la verdadera democracia participativa. Los docentes siguen protagonizando los cambios sociales.

7.7 Conclusión.

Hemos podido ver algunos de los principales beneficios que el concepto de colegialidad docente puede tener para el docente, en su persona en su práctica pedagógica, en las relaciones colaborativas que construye con sus compañeros, en el fortalecimiento de su identidad personal y profesional, en la gestión y en la construcción de ciudadanía responsable.

Cada uno de estos acápites es esencial en la práctica docente por parte de los educadores en los centros de Educación Primaria. Es bueno recordar que el docente es el profesional que influye en las generaciones porque educa, con su ejemplo, con su forma de hacer y entender, eso sin proponérselo se lo pasa al alumnado, muchos docentes actúan de determinada manera en el aula, basado en cómo le enseñaron ellos, es decir que lo aprendido de su maestro tiene una validez desde su práctica, por esa razón es que hablamos de la influencia de este profesional sobre sus alumnos, y también en los compañeros, y en la escuela, tendremos un docente que puede hacer cambiar, es un promotor del cambio en la organización educativa, llamada centro escolar. No queremos decir que sea fácil, le puede exigir un sacrificio y salir del aislamiento y de las prácticas individuales, de los guetos que han creado muchos docentes, pero por ello no puede haber desánimo, son mayores los beneficios que brinda que los posibles obstáculos que se puedan sortear.

Pero ese cambio debe estar basado en su propia personalidad, en sus actitudes, en la madurez de su etapa vital, tanto biológica como psicológica, sentirse auténtico en consonancia con su vocación, satisfecho y motivado con la elección y ejecución de su trabajo; de ahí puede surgir el deseo de aportar para mejorar la educación y su sociedad, por lo que puede abrirse para el aprendizaje, para compartir con los demás para sentirse realizado junto a los compañeros, a sus colegas y juntos poder lograr grandes realizaciones, crecimiento personal y recíprocos, cooperar a la realización de una gestión de calidad en sus aulas y por ende repercute en el centro.

Una colaboración que contagie gusto por el conocimiento, por compartir estrategias, por planificar juntos, para solucionar esas problemáticas comunes, para

aprender y fortalecerse unos a otros, para contribuir a fortalecer una ciudadanía activa y responsable en la democracia débil en que vivimos y nos movemos, pero aspiramos a que sea cada día mejor. Para ello el maestro es pieza clave.

La colegialidad docente en el centro educativo por donde quiera que se mire es beneficiosa, positiva y contribuye a lograr las metas educativas con mayor facilidad en el alumnado, porque cuando los alumnos vean a sus maestros unidos en los criterios, en la ética, en la práctica, en los modos de actuación, en la forma de enfrentar las problemáticas, eso también contribuirá a la coherencia en ellos, porque la fuerza del ejemplo es poderosa.

Capítulo 8. Repercusiones de una gestión colegiada

8.1 Introducción.

Colegialidad en el Sistema Educativo Dominicano.

En el mundo se han dado una serie de acontecimientos que han cambiado el escenario social de una manera transversal. Después de la industrialización y la modernidad los escenarios sociales a nivel mundial centraron su atención en la postmodernidad en el mercado, sobre todo un mercado globalizado donde las economías de los pueblos jugaban el papel primordial en las decisiones. En ese nuevo escenario las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento se impusieron como elementos claves para el progreso.

El Sistema Educativo Dominicano desde la promulgación de la nueva Ley de Educación 66-97, la cual fue producto de los acuerdos internacionales para apoyar en la región una educación de calidad que respondiera a las exigencias de los nuevos tiempos, este sistema educativo, ha estado empeñado en la aplicabilidad y cumplimiento de la nueva ley con todas sus normativas derivadas, en sus políticas de inversión, en la estructura académica organizada, en los actores involucrados, en los órganos participativos creados, en la descentralización y en los servicios que ofrece a la ciudadanía, esas han sido desde entonces sus pretensiones.

Esta ley se orienta en unos principios y fines se concreta unos propósitos, dentro de los cuales está la democratización que pretende fomentar la igualdad de oportunidades, la equidad para sus ciudadanos en orden a los aprendizajes de los estudiantes, la colaboración y la fraternidad como forma de convivencia y para que puedan activamente ejercer sus deberes y derechos ciudadanos buscando el bien común.

Respecto a lo pedagógico pretende la interacción en la vida educativa y en la comunidad, fomentar el aprendizaje y apropiación de los conocimientos, el desarrollo de los talentos, las capacidades, actitudes y valores de los estudiantes.

Según como hemos visto en el primer capítulo de esta primera parte, el modelo de Cohesión social propuesto se sustenta en el bienestar social para todos, la sostenibilidad a lo largo de la vida, la equidad en el acceso a recursos y oportunidades, en la integración de la diversidad tanto personal como social y en la participación social.

Este modelo parte de las condiciones sociales de las familias, luego pasa a esas condiciones al plano educativo, donde espera los resultados que lleven el desarrollo a lo largo de la vida. Como podemos observar el modelo pone el énfasis en el escenario

educativo como el responsable de la transformación que debe operarse en la sociedad, como el mejor instrumento de las políticas sociales (Jornet, 2012).

En la Ley de Educación 66-97 queda expresado con claridad que se pretende trabajar para que los alumnos a través de la adquisición de los conocimientos, las destrezas y habilidades puedan desarrollar sus capacidades y habilidades que les abran nuevas oportunidades para el desarrollo personal y social y así fomentar la equidad social. Como se observa en nuestra ley, nuestro sistema educativo está conectado con el modelo de cohesión social que promueve el Consejo de Europa, 2005. En ese orden y acogiendo el espíritu de su propuesta, se expresan Perales, Ortega y Jornet, (2012), cuando destacan que el camino hacia una sociedad caracterizada por la cohesión social tiene su punto de partida en las condiciones personales, familiares y sociales (que deberían ser atendidas desde políticas sociales, creando condiciones reales, objetivas, para que se dé la igualdad de oportunidades), y asume como uno de sus instrumentos más poderosos la Educación –condiciones educativas de calidad que permitan acceder a todos los ciudadanos a niveles de competencia adecuados, entre los que se destaca su formación para acceder a la educación a lo largo de toda la vida.

Para que esta educación esté garantizada, se establece con carácter de obligatoriedad en los niños a partir de los seis años hasta los catorce y la misma tiene que garantizar la eficiencia y la eficacia para lograr la calidad deseada y así satisfacer las necesidades de la sociedad.

Si analizamos la ley, nos daremos cuenta que tiene un alto grado de coherencia con lo que plantea y la forma de lograrlo y si nos detenemos en este análisis, vemos cómo se ajusta a los planteamientos de la propuesta del Consejo de Europa 2005 que mediante el modelo de cohesión social pretenden el logro de la sociedad del bienestar, garantizando a los miembros el acceso equitativo a los recursos que les permitan vivir desde la dignidad, la autonomía y la participación responsable en su sociedad.

Para los propulsores del modelo la educación es clave para lograrlo y la ley de Educación dominicana también lo promueve, proponiendo una educación de calidad para el rendimiento académico de los estudiantes, que es vital, por ello propone una inversión sostenida, unos profesionales de la educación capacitados, con sus necesidades satisfechas para que se entreguen a la tarea sin dificultades mayores a liderar los procesos en los centros educativos y todo el sistema girará en torno al mismo.

Las condiciones académicas, los contenidos curriculares, los materiales didácticos, las condiciones físicas se establecerán para que el compromiso docente y el de las familias

hagan posible la calidad educativa deseada a nivel nacional e internacional para una mayor competitividad económica.

La educación dominicana en las últimas décadas se ha empeñado en aumentar el acceso como una forma de inclusión social. Pero esta cantidad no se refleja en la calidad de los procesos de aula. Podemos hablar de “cantidad sin calidad”. Se ha aumentado el gasto público en educación, se ha aumentado la cobertura en la educación Inicial, Básica y Media y de Adultos, es decir la cantidad ha sido mayor; teniendo en la actualidad el tan reclamado 4% del PIB, pero no se ha logrado el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, porque los resultados en todas las pruebas de medición internacional son muy inferiores a los esperados y en relación con otros países de la región.

La calidad educativa para lograr que nuestros estudiantes aprendan y la escuela pueda cumplir con la función social que tiene, pueda trabajar para el logro de esta cohesión social, dando oportunidades a nuestros alumnos, esa calidad las puede garantizar un conjunto de actores aunando voluntades, trabajando en coordinación con un sentido de compromiso.

Como hemos expresado a lo largo de esta primera parte, nos interesa el desarrollo humano de las personas, la sociedad busca el desarrollo humano de sus miembros, siendo una obligación ofrecer la educación, la salud, y todas las áreas sociales, el apoyo para el logro del mismo. La ley educativa lo contempla, el modelo de cohesión social lo propone y reclama y las sociedades todas lo exigen como derecho, por ello la educación tiene que enfocarse a la conquista de la parte que le corresponde apoyar para alcanzarlo.

8.2 Protagonismo Pedagógico del docente.

El docente siempre ha estado relacionado con el aprendizaje de los alumnos. Desde la antigüedad, el docente surge vinculado al aprendizaje de sus alumnos y a través del tiempo esta función ha adquirido una mayor relevancia desde su rol y papel pedagógico realizado en los centros escolares, y desde la cual se le define.

Investigaciones diversas expresan que la calidad del desempeño docente es clave para obtener la calidad de los aprendizajes, investigaciones como las realizadas por Darling-Hammond, (2000) en escuelas de Los Estados Unidos y estudios como los de Mullens, Murname y Willet (1995) realizadas en países subdesarrollados como el nuestro, avalan y sustentan esta afirmación.

De acuerdo a esta relación entre el excelente desempeño docente para obtener buenos aprendizajes, diferentes respuestas de académicos han originado tres corrientes de investigación, las cuales han propiciado tres modelos para su análisis y desempeño de las

instituciones escolares. Estas son: el modelo de escuelas efectivas, el modelo de la mejora escolar y el modelo de las organizaciones que aprenden.

Estas tres líneas han enfocado el desempeño desde la perspectiva de la institución escolar, más que centrarse en ver los maestros de forma individual, como afirma González (2003), implican que lo que hace un docente en su salón de clase está influenciado por sus características personales y experiencia profesional, el nivel micro de desempeño de un docente, depende mucho del ambiente de la escuela en que trabaja, del clima de la Institución escolar (Fullán, 2000).

Todas estas corrientes y sus respectivos modelos conciben al docente desde esta perspectiva sistémica, que entiende al docente como un ser social que desempeña su rol en un marco institucional, en una cultura escolar y en un ámbito comunitario.

González (2003) señala que las escuelas efectivas identifican mediante diseños cuantitativos y metodologías un poco complejas las características que hacen a un centro educativo ser más eficaz que otros. El movimiento de Mejora Escolar se apoya en indagar la forma acerca de cómo ha de cambiar el centro para su mejora. Según Murillo (1999) el primer movimiento nos indica qué hay que cambiar y el segundo nos dice cómo hay que hacerlo.

En cuanto a las escuelas que aprenden, lo que importa es que las escuelas se miren, se conceptualicen como comunidades de aprendizaje, con liderazgo, cultura y visión compartida, como institución que mire sus problemas y visualice soluciones para la mejora.

En el Sistema Educativo Dominicano desde el año 2000, hemos transitado un camino que a nivel pedagógico nos ha llevado a integrar todo lo bueno de estos tres planteamientos, no lo hemos desarrollado de manera única, sino desde un enfoque holístico hemos integrado de los tres modelos aquellos enfoques que nos ayuden a avanzar.

Definir quién es un docente nos llevaría a realizar un recorrido amplio por diversos autores y teorías organizativas; pero como estamos partiendo de nuestro sistema educativo dominicano, vamos a recrear lo que la misma Ley 66-97 define como docente.

En su art.133 en los incisos a, b y c define como docente a los educadores que en el ejercicio de su profesión, orienten directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, en cualquier espacio o medio en los distintos niveles y modalidades de educación de acuerdo a los programas oficiales; los técnicos docente realizan labores de planificación, asesoría, orientación, vinculada a la formulación y ejecución de las

políticas educativas, y los funcionarios administrativos docentes que realizan labores de dirección, supervisión relacionadas con el proceso educativo y que para su desempeño se necesite título docente.

En nuestro sistema educativo está bien claro quiénes son docentes, distinguiendo a los que están propiamente en los centros educativos ya sean públicos o privados, a los que ejercen función técnica de asesoramiento, formación y seguimiento de las políticas emanadas del Ministerio y los que ejercen funciones administrativas docentes.

El docente, tiene asignadas para ejercer unas funciones, detalladas de forma general en el Estatuto del Docente, Reglamento de la Ley General de Educación 66-97 para todo lo relativo a la función docente. En ese reglamento expresan con detalles esas funciones, las cuales entre otras detallamos:

- 1) Docencia entendida como la acción directa o indirecta realizada por el docente en forma continua y sistemática dentro del proceso educativo.
- 2) Gestión curricular: son las labores propias de los programas, la cultura, y demás quehaceres del ambiente escolar.
- 3) Actividades de dirección, planificación, supervisión, coordinación, evaluación y otras relacionadas del proceso educativo, para llevar a cabo la programación general en todos los niveles del sistema a fin de realizar o llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje y la administración de los recursos del mismo.

En el Manual operativo de los centros Educativos se especifican las funciones que debe realizar un docente en un centro y en su aula de clases. En la unidad que coordinan los docentes detallamos aquellas que debe realizar en el Nivel Primario en nuestro sistema educativo dominicano:

- Garantizar la calidad de los aprendizajes que sirva en el centro.
- Orientar el proceso de planificación de su gestión pedagógica.
- Orientar el proceso de gestión de su aula y el contexto.
- Desarrollar, difundir y valorar la cultura local y nacional.
- Procurar la atención a la diversidad, la equidad, la igualdad de oportunidades en los servicios pedagógicos del aula.
- Proponer y dirigir programas de prevención y atención integral y de bienestar social para los estudiantes.
- Relacionarse con los padres de los alumnos y con las organizaciones de la comunidad.
- Evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

- Rendir cuentas a la comunidad educativa y a las autoridades correspondientes sobre los logros alcanzados por sus estudiantes.

Como podemos observar el docente tiene que llevar a cabo todos estos procesos pedagógicos, los cuales están enfocados a la aplicación del currículo, a la aplicación de los métodos de enseñanza y a la consecución de los resultados educativos de calidad para los estudiantes y para el centro. Esto constituye una labor ardua, de mucha preparación académica y pedagógica del docente y de una labor de coordinación y trabajo en equipo para lograr esa efectividad y esa calidad educativa que se espera.

Martínez y González (2010) apuntan que el papel de los docentes sigue y seguirá siendo determinante en la consecución de logros de aprendizaje. Pero, para que el docente pueda hacer frente a sus tareas, ha de cualificarse desde miradas y perspectivas sistémicas e integrales. Por eso debe privilegiarse en el centro el apoyo formativo, el acompañamiento pedagógico a su labor de aula y a la formación de los equipos de trabajo. El docente necesita juntarse con los colegas para coordinar y esta gran tarea, estas tres propuestas, son mediaciones para concretar esta cualificación que debe tener para ser efectivo y obtener logros.

El docente tiene unas capacidades, competencias y habilidades adquiridas en su proceso formativo inicial las cuales crecerán en la medida de su avance en el ejercicio docente; pero si éste siente el acompañamiento y reforzamiento constantes, y el apoyo de sus compañeros en un trabajo en equipo, confluirán y constituirán una fortaleza en el ejercicio profesional, la cual va a ir transformando la calidad educativa de su centro y de su país.

El docente tiene sobre sus hombros la gran responsabilidad social y humana de acompañar, guiar, a los alumnos en la tarea de aprender, por ello además de los conocimientos, competencias y habilidades que debe poseer fruto de su formación inicial y continua, debe estar acompañado de motivación, actitudes hacia su trabajo que le den un valor agregado a su labor y puedan realizar de forma efectiva la tarea docente en sus prácticas de aula.

El docente tiene gran responsabilidad y compromiso en conocer a profundidad los contenidos que trata en el programa curricular del grado en el caso de un docente del nivel primario y que afiance todo el aspecto metodológico para garantizar resultados óptimos en su grado y que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados.

Es importante destacar que no debemos valorar el docente, sólo por su éxito en cuanto al aprendizaje de los alumnos, por sus competencias y metodologías en las áreas

impartidas, hay que ver cómo imparte los contenidos actitudinales en el alumnado, señalamos esto porque los mismos serán también evaluados en la forma que ayuden al alumnado a adquirir actitudes, valores que les ayuden cada día a ser mejores personas. Estos valores debe vivirlos el docente para poder trabajarlos en las aulas, de forma que el alumnado no sólo recibirá el contenido sino que actuará imitando el ejemplo de lo que ve hacer a su maestro.

La motivación real que viven los educadores, sus conductas, hay que visualizarlas y ayudar a que contribuyan a propiciar el desarrollo profesional de cada uno y para que influya en una educación de calidad que deseamos todos.

Para que los docentes realicen su función y práctica de aula con calidad es necesario que entienda que su labor será eficiente y eficaz para lograr la calidad si su planificación está centrada en el aula:

- En su grupo de alumnos, sus necesidades conectando con el contenido que demanda el grado trabajar con ellos.
- De acuerdo a su grupo tendrá que establecer estrategias para trabajar con la diversidad (de cualquier clase) que tenga su salón de clases.
- Gestionar y diseñar la participación que van a tener los estudiantes en el desarrollo del tema, en las actividades, hacerlo de forma atractiva, equitativa y favorable para todos.
- Siempre contar con los aprendizajes previos que traen sus estudiantes, cada clase debe ser progresiva, ampliarlos, desarrollarlos.
- Tener una buena motivación de sí mismo y de su clase. Buena percepción del tema.
- Conectar todos los elementos de su planificación y no dejar nada al azar. Tener un buen plan. Los contenidos que dominan menos los alumnos son aquellos que sus maestros no dominaban, no tenían buena motivación o no tenían buen plan para enseñarlos.

Todo este trabajo no lo puede realizar el docente en soledad, tiene que ver cómo salen beneficiados él y sus alumnos en un trabajo colaborativo, formando equipos de trabajo que le ayuden a lograr los objetivos académicos, por los cuales fue contratado en el sistema educativo; y la sociedad y la comunidad esperan mucho de él. En ese orden López (2006) da una lista de beneficios que trae al docente el trabajo con los compañeros para gestionar su aula, el currículo, la planificación, el grupo de alumnos, ella señala lo siguiente:

- La importancia de apoyarse en los compañeros para avanzar profesionalmente.
- Visualizar juntos como equipo las metas compartidas.
- Búsqueda de solución a los problemas comunes.
- Favorecer la convivencia en la diversidad.
- Interés de mejorar cada día el trabajo docente.
- Constatar que el camino se recorre mejor en equipo.
- La importancia de ejercer un liderazgo democrático.
- El desarrollo de relaciones positivas en el grupo.
- La importancia de comunicarse y hablar en el equipo de forma abierta, franca de sus necesidades, deseos y sentimientos.

Todo esto cada día le ayudará a los docentes a valorar su trabajo, a no sentirse solos y a ver la tarea docente con mayor sentido de responsabilidad y compromiso social, así contribuye con mayor efectividad en la calidad educativa que se espera de él.

Craig (1998) desde las escuelas efectivas nos describe a los educadores con un buen desempeño docente, y señala que un buen docente efectivo es aquel que conoce las asignaturas que enseña, usa estrategias pedagógicas apropiadas a cada contenido, usa un lenguaje apropiado para enseñar, crea y mantiene un buen clima en el aula, investiga y responde a las necesidades e intereses de sus alumnos y la comunidad, reflexiona sobre su enseñanza, hace cambios cuando es necesario, tiene un gran sentido ético y está comprometido con su profesión.

Las investigaciones sobre efectividad docente señalan otras características o factores asociados a estilos y prácticas efectivas, como las oportunidades de aprendizaje y la orientación académica que se ofrece a los alumnos, el manejo efectivo de la clase, las expectativas de los maestros sobre el rendimiento de sus alumnos, la enseñanza activa y orientadas hacia la tarea, el logro del compromiso con el estudiante con su proceso de aprendizaje (Reynolds y Muijs, 2000).

El desempeño docente es un proceso complejo, plausible de ser mejorado si se centra con las condiciones y apoyos necesarios para mejorarlos; para lograrlo, el docente necesita disponer de tiempo para la investigación, para el estudio, la planificación y evaluación del alumno, para los encuentros con los compañeros docentes para discutir problemáticas comunes y buscarles soluciones, para hablar con los padres, para reflexionar su práctica y hacer cursos y talleres de actualización (Craig, 1998)

El Ministerio de Educación hace esfuerzos para darle los apoyos a los docentes del sistema, pero sobre todo los del nivel Primario, porque reconoce el papel relevante del

docente; sobre todo en este nivel, ha intensificado los recursos para su formación continua, para los materiales pedagógicos, para el seguimiento y acompañamiento pedagógico a nivel de aula y práctica, políticas de aumentos salariales y beneficios colaterales; pero el cambio se está dando un poco lento, por la cultura existente erelativa al concepto de ser docente. Pero se visualiza una gran esperanza de cambio.

8.3 Los docentes dominicanos viviendo un proceso de transición.

La educación dominicana, como lo hemos dicho más arriba, ha despertado a las exigencias de los nuevos tiempos desde el inicio de las reformas educativas en el año 1992. Llevamos veintitrés años transitando un camino nuevo, con mucha resistencia al cambio.

Teníamos un escenario docente marcado por un individualismo, no existían comunidades educativas, no había que ejercer un liderazgo para nada. El currículo era la lista de contenidos a enseñar el maestro y a aprender el alumno, sin conexión con su realidad. La docencia constituía una rutina, un memorizar sin saber para qué, un maestro que aprendió en una escuela normal y no necesitaba más formación.

Eso cambió desde el Foro Internacional de Educación para Todos. Desde que se inició la primera reforma educativa que modificó la ley cambiada por la actual 66-97, y donde se ha ido produciendo un cambio paulatino en la forma de ser docente para enfrentar los nuevos tiempos.

El sistema educativo dominicano tuvo que implementar una política de retiro para docentes que ya estaban con más de treinta años en el servicio y para los no capacitados unos planes de profesionalización a través de las universidades locales, contribuyendo así a ir reduciendo la resistencia al cambio que debía darse.

El docente empezó a ver las nuevas formas de enseñanza, los nuevos contenidos, las exigencias eran cada vez mayores. El atraso que padecía la educación era grande y teníamos que adelantar el paso para ponernos a nivel con los países de la región.

El Ministerio de educación inició con jornadas, talleres, cursos -entre otros- de educación continua, por áreas. Con los encuentros de Construcción Curricular en los centros, para ir conociendo y adecuando lo nuevo del currículo a la realidad del contexto. En estas nuevas actividades el maestro comenzó a saber que el currículo necesitaba una nueva visión y personas que tuvieran las energías y el compromiso para ponerlo en marcha con las innovaciones y la creatividad que ameritaban.

Desde ese momento inicial han pasado dos décadas y se han implementado tres planes decenales, yendo en la actualidad por el tercero con metas precisas para el avance

docente. Se está implementando en los docentes la formación en los veranos, para los directivos la escuela de directores para liderar y gestionar con mayor eficiencia lo pedagógico y lo administrativo en el centro.

Correspondiendo a este momento es cuando Martínez y González (2010) aseveran que en nuestra realidad dominicana no es un secreto que la mayoría de nuestros centros educativos son escenarios compartidos por docentes de diversos perfiles: hay docentes entusiastas, comprometidos, esperanzadores, innovadores, creativos, positivos, con sentido educativo de su ser y accionar; pero también contamos con docentes, cansados, indiferentes, indispuestos, odiosos; encontramos docentes maltratados, segregados, desgastados, desesperanzados; docentes enganchados que llegaron al sistema para subsistir, debido a las pocas oportunidades laborales de su medio social. Asimismo, si este perfil psicosocial de los docentes, lo miramos desde sus condiciones profesionales, también encontramos docentes capaces, muy preparados, con sentido de realidad, actualizados, los cuales coexisten con docentes ineptos, desactualizados, indisciplinados, resignados y sin horizontes claros de su propia profesionalización.

En la actualidad el nuevo currículo del año 1994, se está revisando y le están haciendo unas adecuaciones curriculares a los niveles, siendo el nivel primario el de mayor avance; en la parte curricular trataremos esa parte.

Es muy importante destacar que a partir del año 2012, fue cuando se empezó a otorgar el 4% que dice la Ley 66-97 al sector educativo, y es ahí cuando se ha puesto énfasis en la construcción de nuevos planteles para descongestionar las aulas de estudiantes, que en la zona urbana rondaban en promedio de 45 a 50 alumnos por aula, representando esta realidad una imposibilidad de atención y seguimiento con calidad por parte de los docentes a los alumnos.

Esta realidad está cambiando y la política de construcción de aulas, está posibilitando la implementación de la jornada extendida, donde los alumnos pasan ocho horas en la escuela y esta puede ofertarle una cualificada asistencia docente a cada niño o niña. Por consiguiente que todo esto unido a las capacitaciones, a la formación continua, a los apoyos con materiales motivaciones para entrar.

Algo significativo es la cualificación progresiva de su salario y los beneficios adquiridos a través de su sindicato de maestros. El docente anteriormente no sentía orgullo de decir que era maestro, porque a nivel salarial era igual que casi un conserje, hoy esta realidad ha cambiado y los docentes, no es que han llegado a lograr un alto

suelo, pero podemos decir que están mejores remunerados que antes, aunque todavía falta más.

Somos de la creencia que el sueldo debe irse aumentando con beneficios colaterales de acuerdo al rendimiento de los estudiantes, de los grupos de alumnos que sea responsables para que ese beneficio que reciba, se deje sentir como un impacto en la calidad educativa.

Señalamos esta realidad porque, a pesar de haber realizado lo que en síntesis apretada hemos expuesto, todavía la calidad educativa no se deja sentir. Desde que el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad educativa (LLECE), acogida por la oficina de las Naciones Unidas, inició las pruebas para medir los países en cuanto a la competencia lectora, las habilidades en Matemáticas, nuestro país y nuestro sistema educativo ha participado en los dos últimos y hemos quedado en los últimos lugares en los resultados, comparados con otros países participantes de Latinoamérica. También en las pruebas PISA hemos ocupado lugares ínfimos, algo que nos sigue preocupando.

Los últimos informes sobre las pruebas del SERCE y el TERCER para la República Dominicana, no ha sido halagüeña, en el SERCE en el año 2006, obtuvimos como país una puntuación del 395,44 la más baja del grupo de países, siendo la más alta Costa Rica con 562,69, y le sigue Chile con 562,03. En el año 2013 hemos obtenido como país en el TERCER una puntuación de 454.03, frente nuevamente a Chile que sigue a la cabeza con 571.28 y le sigue Costa Rica con 542.83; nuestro país ocupó el último lugar.

Las Pruebas Nacionales que se dan de forma interna para los alumnos del último grado de la Educación Media y para los alumnos del último grado de la primaria, nos muestran cada vez que los dominios curriculares por parte de los alumnos están muy deficientes. Por todo lo que nos dice la realidad actual, la sociedad, el Ministerio de Educación en este momento está poniendo los énfasis en los docentes como actores de primer orden en el compromiso de buscar la calidad educativa.

Se está planteando la evaluación del desempeño docente como algo institucional, de manera se pueda ir ayudando al docente a revisar su desempeño de forma anual y también se han creado los estándares de entrada y permanencia en la carrera docente para tenerlos en cuenta a la hora de acceder y de permanecer en los puestos.

Todas estas acciones, y esta última parte de los estándares, es muy incipiente y necesita del apoyo institucional, del concurso y buena voluntad de todos los actores, de la conciencia ciudadana, del apoyo sindical si todos queremos mejorar el desempeño de

nuestros estudiantes y lograr una educación de calidad, que responda a las necesidades de nuestro tiempo.

Todo esto se nos constituye en un gran desafío en todas las personas que tenemos que ver con el avance socioeducativo de nuestro país, para apostar por la formación docente, para propiciar las estrategias que puedan impulsar su labor y hacer que sea eficiente y pueda dar los frutos que se espera de ellos.

El tema de la colegialidad docente es una estrategia a implementar para, desde la cohesión de los equipos docentes, dar un impulso al aspecto pedagógico-curricular y así lograr la meta de los aprendizajes de nuestros alumnos.

8.4 Formación docente focalizada en la calidad.

Para ello volvemos a insistir en la formación de los docentes como tema obligado. Tanto la formación inicial como la formación continua debe ser una política de atención del Ministerio de Educación, a lograr los apoyos que demanda la realidad pedagógica de nuestros centros educativos dominicanos. Para eso cuenta con el Instituto de Formación y Capacitación del magisterio (INAFOCAM).

Este instituto es el encargado a nivel nacional de focalizar, gestionar y ofrecer la formación a los docentes de todos los niveles del sistema según sus necesidades. Está en coordinación con las Universidades locales y con los Institutos de Formación Magisterial que gestiona el Ministerio para dar los apoyos formativos a los docentes. Creemos que con todo lo expresado este instituto tiene una tarea ardua a implementar en cuanto a la formación de nuestros docentes

En ese orden Rosario (2013) en el Tercer Congreso de Desarrollo Docente del Instituto, señala que el desarrollo social va unido a la formación, a la mejora de la calidad de vida. Una población docente cualificada, activa y actualizada en sus aprendizajes constituyen uno de los ejes primordiales para este desarrollo, por ello el sistema educativo debe favorecer las iniciativas del fomento de las capacidades de sus recursos docentes, favoreciendo el desarrollo de las competencias profesionales, el reconocimiento social a las existentes y fortalecer el establecimiento de perfiles profesionales adecuados a los nuevos tiempos.

Por eso los docentes tienen que abrirse a nuevos horizontes en sus métodos de enseñanza, en su forma de ver el mundo, de interactuar con los alumnos de esta época, sabiendo que el escenario escolar es distinto y que hoy se le pide cuenta a él y a la escuela del rendimiento de sus alumnos; por tales razones debe eliminar las barreras ideológicas

que representan obstáculos y limitaciones en el aula para un aprendizaje nuevo en unos alumnos que crearán nuestro futuro.

Algunos estudiosos y los mismos sindicatos enarbolan la bandera que señala que la calidad vendrá con una justa remuneración, cuando los estados entiendan y lleven a la práctica políticas salariales más justas para así lograr que los docentes se empeñen por tener logros significativos, calidad en el trabajo y producto curricular. En ese sentido Flores (2012) señala que no hay indicios de que un maestro significativamente preparado, valorado y pagado haya mejorado en su desempeño en las aulas o asumido una mayor responsabilidad en el desarrollo de la escuela y en los resultados académicos de sus estudiantes. De hecho el país cuenta con unos índices de maestros titulados más alto del continente; sin embargo, es una de las naciones americanas con el peor desempeño estudiantil.

Nos quejamos del bajo nivel de desempeño de nuestros alumnos. Del Valle y Vega (2002) afirman que debemos apostar por el docente como el elemento fuerza que garantizaría el cambio educativo. No existe transformación que no pase por el docente, por eso en él es que hay que concentrar los recursos de toda índoles, los mayores esfuerzos si se quiere hacer de la escuela la verdadera puerta de ingreso a la calidad y a la competitividad. Por ello se debe mejorar los conocimientos y destrezas de los maestros.

Con el trabajo de Jackson, (1975) y la aplicación de la etnografía al estudio de la cotidianidad en la escuela se inicia el retorno a la valoración de las interacciones en el aula y la escuela como centro de las preocupaciones por la enseñanza y su renovación. Las aportaciones de Stenhouse (1987), Elliot (1990), y Carr y Kemmis (1988) apuntan a la restitución del *ethos* pedagógico de las escuelas, la participación de la comunidad en el desarrollo del currículum y a este último como elemento esencial en la formación del docente. Los estudios sobre escuelas exitosas aportan fuertes indicios de la influencia de los estilos de dirección y organización escolar en la determinación de los resultados del rendimiento estudiantil (Reynolds y otros, 1996).

Las escuelas oficiales muestran menos interés por la discusión sobre asuntos pedagógicos, realizan menos reuniones, tienen menos momentos de intercambio entre el personal y muestran menor conciencia de sus debilidades. En las privadas tienden a reunirse más, realizar cursos de actualización en la misma escuela y promover más actividades de difusión de lo pedagógico entre los docentes, se mostraron más interesados en recibir la ayuda de los practicantes para beneficio de los alumnos.

Para la construcción compartida de estos horizontes de profesionalización sistemática, el docente necesita ser interpelado a ampliar sus potencialidades y capacidades para aportar al desarrollo de sí mismo y de su comunidad educativa, para lo que se hace necesario que pueda contar, fundamentalmente, con una comunidad que reflexiona e incursiona proactivamente en la búsqueda de alternativas para forjar mejores contextos y relaciones educativas.

En este sentido, para que la formación de que disponen nuestros docentes sea una mediación por excelencia de profesionalización de sus prácticas, se hace necesaria la construcción de perspectivas, culturas y horizontes de formación, que toquen y recreen la propia subjetividad profesional del docente. Horizontes y perspectivas que interpelen y recreen significativamente sus motivaciones, intencionalidades, actitudes, accionar pedagógico y gratificaciones intrínsecas. El docente necesita contar con enfoques y perspectivas práctico-teóricas desde las cuales analizar y comprender su actuación a partir de los retos de la realidad. Enfoques y perspectivas que le posibiliten, además, experimentar la necesidad de mejorar su perfil y su práctica profesional, y de cultivar el deseo gratificante de aprender (Martínez y González, 2010).

Candau (2010) haciendo alusión a la propuesta socioeducativa de la Institución teresiana propone que es posible concebir una educación de calidad, que no tenga que ver nada con el mercado, ni propugne por un tradicionalismo en la labor docente, ella propone una educación de calidad basada en una perspectiva crítica e intercultural, donde se afirma la educación como derecho humano, que no puede reducirse a un producto que se negocia en el mercado. Defiende el rol del Estado en la democratización de la educación, promueve la formación de sujetos de derechos, lúcidos, críticos y propositivos en el ámbito personal y colectivo. Para ello promueve la valorización de la profesión docente, el reconocimiento a los educadores y educadoras, integrando sus actores: alumnos, padres, directivos donde entre todos colaboren a reinventar la escuela, sus espacios, sus tiempos, la organización, dinámicas, entre otras.

También la autora propone reelaborar los currículos para que favorezcan procesos en que la información se transforme en conocimiento y el conocimiento en sabiduría, valorando las diferencias culturales en los currículos y la educación intercultural, promoviendo el dominio de las tecnologías y de la comunicación. Todo ello para que esa educación de calidad promueva una ciudadanía activa y participativa, donde haya una verdadera democratización de la gestión escolar fruto de la interacción y reflexión conjunta de sus actores.

8.5 Fortalecimiento del Currículo.

Las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina, ha privilegiado el currículo como uno de los objetivos principales para responder a los desafíos de la sociedad cambiante y del conocimiento en la que estamos inmersos, para que sirva de guía y fundamento al docente para el logro de los aprendizajes que deben aprender los alumnos .

La calidad educativa ha centrado su interés en la mejora continua de los procesos pedagógicos de los centros educativos, ofreciendo al alumnado los conocimientos necesarios para que se puedan integrar en el mundo laboral.

Para ello el currículo juega un papel relevante en la adquisición de los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los valores y actitudes por parte del alumnado, para que éstos puedan responder a las demandas de la sociedad en la cual vivimos, que está permanente en cambio, y tenemos que contribuir a su transformación en la cotidianidad.

Vivimos en un mundo en evolución sujeto a cambios vertiginosos, y así los seres humanos que en él habitamos, estamos sometidos a esa evolución y cambios. Estos cambios están ocurriendo a ritmo acelerado y el currículo debe responder a sus demandas para que tenga sentido para los estudiantes que lo recibirán.

Por consiguiente la colegialidad docente le aporta de manera significativa al desarrollo curricular, que necesita de esas adecuaciones permanentes al contexto y sólo se puede lograr con las aportaciones que los equipos docentes les hacen desde sus reuniones periódicas donde comparten sus inquietudes, sus prácticas, logros y dificultades.

La colegialidad docente es una estrategia que deben reforzar los equipos docentes si quieren que el currículo responda a los intereses de los grupos de alumnos, si se quiere que el currículo logre la efectividad de los aprendizajes, los conocimientos y habilidades que cultiva para adecuar la enseñanza a los nuevos tiempos y lograr la efectividad en esta sociedad del conocimiento.

Partimos de la definición que ofrece Villarini (1996) sobre el currículo como el conjunto de conocimientos fundamentales para el logro de las metas y objetivos educativos, que representa la herencia cultural a que se aspira transmitir o que las nuevas generaciones construyan y que mediante a ellas puedan entender y transformar el mundo en que viven en calidad de ciudadanos.

Podemos ver que esta definición tiene elementos muy conservadores en cuanto a la concepción y la finalidad del currículo. De acuerdo con la nueva visión de la sociedad y las exigencias de los nuevos tiempos Henríquez (2009) dice que el currículo abarca un conjunto de experiencias educativas organizadas desde unos principios que orientan y ofrecen criterios sobre el saber hacer, y el cómo realizar aprendizajes en el aula, en las relaciones, en la organización, en las áreas del conocimiento, en la gestión, con los padres y madres y en las organizaciones comunitarias. Así ya lo expresaba Stenhouse (1984) cuando señalaba que todo este conjunto o abanico de posibilidades que da el currículo enuncia una propuesta que se intenta poner en práctica en la escuela pero es susceptible de examen crítico, para mantener una apertura que permita su práctica en la cotidianidad.

Desde nuestra historia reciente el currículo era concebido como ese listado de contenidos, olvidando los principios que le dieron origen, los cuales buscaban adecuarlo a las necesidades y a la realidad de los sujetos para que éstos se puedan desarrollar y transformar, por eso en el pasado reciente el currículo era algo inamovible, estático y el docente se limitaba a cumplirlo cabalmente.

Esta concepción del currículo cambió, por ello las cumbres internacionales realizadas han insistido para que los Estados revisen los currículos y lo adapten a la realidad cambiante de la globalidad actual. Por ello el PREAL (2005) expresó que para que los niños reciban una educación de calidad los gobiernos deben concentrarse en el producto más importante, el aprendizaje de los niños, para ello debe haber una reforma curricular, para que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos, desarrollar sus habilidades, el desarrollo de un dominio conceptual, de manera que puedan aplicarlos a los problemas del mundo real, para ello los Estados tienen que realizar las adecuaciones curriculares pertinentes.

Villarini (1996) señala que para el currículo programático integrado logre la pertinencia es necesario que parta de los intereses de los estudiantes y corresponda con las necesidades de su desarrollo personal y social. El principio integrador aspira a hacer de la tarea educativa una tarea integrada para el desarrollo del estudiante, para que el mismo responda a las exigencias en el orden cognitivo y también sea significativo para los alumnos.

Compartimos con Villarini (1996) sus argumentos en cuanto a que el currículo favorezca el desarrollo humano de los alumnos, integrado, organizado interdisciplinariamente, él cita las siguientes cualidades:

- *Pertinencia*, que solucione los problemas de una realidad integrada.

- *Naturaleza del conocimiento*, ver el conocimiento de manera interdisciplinar, para no concebir la realidad fragmentada.
- *Naturaleza del aprendizaje*, conectar los diversos contenidos curriculares con las diversas formas y estilos de expresión de la inteligencia, para que el aprendizaje sea profundo y auténtico.
- *Calidad del propio currículo*, referida a la efectividad y eficiencia que aporte de manera progresiva y continua.
- *Calidad del proceso de enseñanza*, aquí entra en juego el docente con sus condiciones pueden aprovecharlo como una oportunidad para planificar, integrar, evaluar y reflexionar de manera conjunta.

El currículo es de una importancia capital en el proceso educativo, cuyo fin es la formación integral de la persona desde todas sus perspectivas; intelectuales, emocionales, de relación interpersonal, de equilibrio y autonomía personal, facilitándole una vida armónica y dinámica en la sociedad (Zabala y Aránega, 2009).

El currículo le ofrece a los docentes las pautas sobre cómo se aprende, lo que se crea a partir de esa recopilación estructurada y diversas de las aportaciones más actuales del mundo de la psicología educativa. Lo cual tiene grandes implicaciones para la conexión con los estudiantes.

Podemos ver cómo el currículo tiene de fondo grandes implicaciones desde las fuentes socio-antropológica, la fuente de la psicología, desde las fuentes epistemológicas y fuentes pedagógicas para darle una visión integrada del ser humano y poder cumplir con los objetivos que se propone.

La nueva concepción curricular, indica Elliot (1983), debe entenderse como una orientación para articular lo que realmente sucede en la práctica, con los principios, con los aprendizajes que han de incorporar los estudiantes, con la incorporación de principios por parte del centro educativo y de la sociedad.

El Centro Poveda (1985) expresa que desde el trabajo que realiza con los docentes y los centros educativos en su labor de asesoría ha insistido en la elaboración de una propuesta curricular flexible y abierta, apoyada en las actuales teorías del currículo de Kemmis, Elliot, Stenhouse y las teorías del aprendizaje de Ausubel, Bruner, de la psicogenética de Piaget y la psicología del desarrollo de Vigotsky, también de la pedagogía crítica. Argumentan que lo hacen porque estos autores con sus investigaciones cambian las concepciones sobre el modo en que aprenden las personas, y que la

adquisición del conocimiento requiere una reconstrucción, un reinventar, por eso es vital la participación de los actores.

Para Stenhouse (1980) mediante el currículo, el profesor puede aprender su arte de enseñar, su estilo o manera de ser maestro, conocer mejor la naturaleza del conocimiento, en cuanto a un proyecto que demanda reflexionar la práctica, se capacita probando sus ideas, construye su propio discurso pedagógico-didáctico y transforma sus concepciones sobre aprendizaje, educación, escuela, entre otros.

Esto es cierto porque estamos acostumbrados a mirar el currículo como algo intocable y a observar que la realidad va por un lado y el currículo por otro y en muchos centros no buscan realizar ese encuentro vital entre ambos para darle significación ante el estudiantado, por eso estamos de acuerdo con Henríquez (2009) cuando dice que la calidad de una propuesta curricular no descansa en las declaraciones que se formulen, ni en las imposiciones dogmáticas que se apliquen sino en las experiencias educativas que el profesor sea capaz de poner en práctica, en la dinámica experimental que promueve el aula, convirtiendo así su práctica en un espacio de investigación, de su propia acción educativa, organizando el aprendizaje de contenidos como posibilidad de descubrimiento, de resolución de problemas o de investigación tal como señala Stenhouse, L. (1984) siguiendo a Raths (1971).

La actualización curricular reciente del Nivel Primario en el Sistema Educativo Dominicano, está privilegiando un currículo por competencias, las cuales retoma del Currículo de 1994, también enfatiza y moviliza el conocimiento, la funcionabilidad del aprendizaje, la integración del conocimiento de diversas fuentes para lograr el aprendizaje significativo.

Este nuevo diseño curricular por competencias del Nivel Primario parte del concepto de competencia, como la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos diversos, movilizando de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores; que, además, se mantiene a lo largo de la vida del educando, con la finalidad de que se vaya realizando en su persona, mejore su calidad de vida y desarrolle su sociedad.

Tobón (2007), en un artículo donde aborda esta temática, nos orienta cuando dice que las competencias se vienen abordando en la educación y en el mundo organizacional desde diferentes enfoques, como por ejemplo el conductismo, el funcionalismo, el constructivismo y el sistémico-complejo. En este último enfoque al cual él le da prioridad en su artículo, ya que representa una alternativa respecto a los demás enfoques, porque

considera que el enfoque sistémico complejo le da primacía a la formación de personas integrales con compromiso ético, que busquen su autorrealización, que aporten al tejido social y que, además, sean profesionales idóneos y emprendedores. Esta línea de trabajo, a la cual se ha dedicado el autor junto con otros investigadores, sigue los referentes del pensamiento complejo, de la Quinta Disciplina, del Desarrollo a Escala Humana, y del aprender a aprender y emprender.

Como vemos es un enfoque que tiene muchos puntos de encuentro con los demás enfoques de las competencias, como el énfasis en estudiar con rigurosidad el contexto, la planeación de la formación por módulos y la consideración de las competencias como el elemento organizador clave de los perfiles y mallas curriculares.

Tobón (2007) enumera y sintetiza los siguientes aspectos diferenciadores, los cuales cita:

- Las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación;
- Las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral empresarial para mejorar y transformar la realidad;
- Las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un para qué que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación;
- La formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y
- Desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, y valores.

Para lograr todo esto el diseño del Nivel Primario nuestro, agrupa las competencias en fundamentales y específicas. Las fundamentales son: Competencias éticas y ciudadanas, las comunicativas, las del pensamiento lógico, crítico y creativo, las de resolución de problemas, las científicas, la ambiental y de salud y las de desarrollo personal y espiritual.

Las específicas se refieren a las que corresponden a las áreas curriculares, relacionadas con las capacidades que el alumnado debe adquirir en cada área específica, para completar la concreción y la coherencia del currículo. Para el desarrollo de los temas

se ha organizado por proyectos favoreciendo en las aulas los aprendizajes colaborativos, cooperativos, significativo y autónomo.

Toda esta renovación implica directamente al docente, su forma de concebir el aprendizaje, su rol, el diseño del aula de clase, los recursos a utilizar, las estrategias metodológicas a implementar, la planificación, las formas de evaluación, los criterios que deben unificar como centro. Esta implementación va a tener un telón de fondo y una plataforma que permita la socialización, reflexión, interiorización del nuevo diseño, para lo cual, la colegialidad docente y el trabajo en equipo es la clave para el logro de la calidad que se espera propicie este nuevo diseño curricular del Nivel Primario.

El proceso de aprendizaje que desencadena este tipo de currículo humaniza a los profesores, a los estudiantes y posibilita crear en las aulas y en los centros un clima investigativo de la escuela, comprometida con la realidad cotidiana del estudiante; esto cambia el rol del docente el cual se convierte en suscitador de preguntas, de indagación de descubrimiento, de investigador en su práctica, incorporando a su hacer docente la dimensión reflexiva. De la actividad del aula, enfatiza Henríquez (2009).

Esta forma de realizar las adecuaciones curriculares las planteamos desde la colegialidad docente en los centros educativos para que toda la sinergia que genera el trabajo en equipo pueda repercutir en la mejora continua y sostenida del sistema educativo dominicano.

Esta forma de apropiación curricular debe basarse en una organización y gestión participativa en los centros educativos, que favorezca la autonomía docente, que oriente las formas de organizarse al interior de sus centros, de reflexionar el currículo, de tomar decisiones, de hacer las adecuaciones por grados, por áreas, según las necesidades del alumnado y del contexto, de asumir responsabilidades, de respetar acuerdos, para emprender proyectos, donde se ponga en práctica la autonomía como un ejercicio de libertad responsable que permite la apropiación de un estilo democrático de aprender.

El currículo es el alma del sistema educativo y los docentes son los encargados de hacer que éste sea efectivo y que los aprendizajes de los alumnos se logren para así alcanzar los objetivos y metas educativas, como lo expresa la Ley 66-97 y como lo está demandando el mundo globalizado y los organismos internacionales.

Para ello los equipos docentes deben lograr cohesionarse en torno al currículo, a las metas que se tracen como equipo, como centro educativo, según sus necesidades y motivarse, animarse para unificar criterios y como dice Uría (1998) no sólo debe tratar el docente de fomentar esta cohesión, sino que debe revisarse continuamente para no

poner trabas y dejar atrás la actitud competitiva, sino entrar todo lo que sea colaboración, motivación, es interesante para que el equipo funcione y logre sus metas.

Hargreaves (1996) plantea que la colaboración encierra muchas virtudes y representa una estrategia provechosa para promover el desarrollo del profesorado, entre ellas citamos algunas que destaca él extraídas de sus investigaciones y otras compartidas de otros autores, citamos:

- Hace que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrasia y la dependencia de expertos externos.
- Los docentes pueden aprender unos de otros.
- Pueden poner en común sus alcances y desarrollarlas juntos (Lieberman y Miller, 1984).
- La confianza en el grupo promueve la disposición a experimentar y correr riesgos juntos.
- Compromiso para un fortalecimiento continuo de los docentes, considerado ya como una obligación profesional.
- Configuran unos puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado.
- Logra unos resultados escolares positivos y una eficacia escolar.
- Garantiza la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior (Huberman y Miles, 1984).
- Contribuye a la implementación de la reforma curricular, como un factor clave. Cuando la reforma curricular se basa en la escuela, la importancia de la colaboración y la colegialidad son relativamente evidentes (Huberman y Miles, 1984). La colaboración y las relaciones colegiales productivas y de apoyo entre los profesores se considera desde hace tiempo como un prerrequisito de un desarrollo curricular eficaz en la escuela (Campbell, 1985). En ese sentido Hargreaves (1989) aporta que el fracaso de muchas iniciativas de desarrollo curricular basado en la escuela, pueden atribuirse al menos en parte a la incapacidad de construir y mantener relaciones colegiales de trabajo, esenciales para su éxito.

Campbell (1988) asegura que muchos autores han afirmado que la implementación eficaz de las reformas curriculares más centralizada, dependen del desarrollo de las relaciones colegiales y de la planificación conjunta del profesorado en cada escuela, de la posibilidad de interpretar y adaptar las orientaciones del contexto de cada escuela

concreta y al compromiso y mutua comprensión de los profesores responsables de dicha implementación curricular.

Con la tendencia a una gestión autónoma en el centro, la responsabilidad colectiva de los profesores para su implementación, hace más importante el desarrollo de la colaboración y la colegialidad a nivel del centro escolar.

Señala Shulman (1989) que los beneficios de la colaboración y la colegialidad para la salud y la eficacia de la organización son numerosos y generalizados, porque eleva la moral y la satisfacción de los docentes, y son necesarios porque queremos que la enseñanza se sitúe en un orden más elevado. Esta garantiza que los profesores se benefician de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional.

Concluye Hargreaves (1989) diciendo que la colaboración y la colegialidad constituyen puntos importantes para la reestructuración de la escuela para su mejora. El éxito de la reforma curricular, el perfeccionamiento de la escuela, el desarrollo del profesorado y el desarrollo del liderazgo, se consideran dependientes de las relaciones colegiales positivas. Su desarrollo se considera esencial para la implantación eficaz de las reformas y se han convertido en claves para el cambio educativo.

Palacio (2011) comparte que debemos educar para la cooperación y no para la competencia, a vernos como compañeros de camino; que los que conocen de creatividad y talentos saben que estas no son acciones aisladas en las personas, sino promovidas por un clima que promueve el pensamiento autónomo en ambientes colaborativos, no competitivos, y los maestros deben ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de trabajo en equipo, porque las comunidades reclaman estas habilidades. La escuela y las aulas es el mejor escenario para promoverlas y desarrollarlas y también los educadores deben aprovechar esta oportunidad para trabajar juntos de una forma productiva y positiva, porque como señalaba De Chardin, cada día se nos hace un poco más imposible actuar y pensar de otra manera que solidariamente.

8.6 El acompañamiento pedagógico se fortalece con la colegialidad docente.

En la estructura de los centros educativos del nivel Primario en la República Dominicana, hace cuatro años surge la figura dentro del equipo docente de una persona que tiene un nivel intermedio entre el director del centro y el docente de aula, esta persona tiene la tarea de acompañar a los docentes en la tarea de implementar el currículo en el aula, tiene que ver la práctica de aula de los docentes para apoyarle y darle asesoría pedagógica, es el coordinador pedagógico.

El coordinador pedagógico realiza una labor de reforzamiento didáctico que reciben los docentes en su aula de clases de una manera personalizada, y en grupos de docentes por grados, por áreas y por ciclos, para planificar, unificar criterios en cuanto al orden que se va a tener en los contenidos y los ejes que se trabajan. También para coordinar los métodos y procedimientos en el tratamiento de los temas, para ver las dificultades comunes y entre todos buscarle soluciones. Esta figura es clave en el avance curricular del centro, en la calidad que pueda alcanzar el centro y sus docentes. En definitiva lo que en otros países, como es el caso español, es la figura del Jefe/a de Estudios.

La colegialidad tiene mucho que aportar a esta labor de seguimiento y acompañamiento pedagógico a los docentes en el centro.

Otra de las repercusiones en la cual colegialidad docente puede aportar al sistema educativo, a la calidad de la educación como está enfocada la gestión educativa en nuestro país. El acompañamiento pedagógico a la práctica docente de aula, constituye una estrategia innovadora de mucha relevancia para la formación docente para desarrollar adecuadamente el currículo, para trabajar los contenidos con los alumnos y desarrollar proyectos de innovación que coadyuven a lograr la eficacia educativa que nos lleve al logro de la calidad en nuestro sistema educativo tan necesitado de un impulso fuerte.

En nuestro sistema educativo hasta ahora esta tarea o función la realizan los directores de centros, los cuales muchos carecen de las competencias didácticas-pedagógicas para realizarlas y del tiempo necesario, pues la mayor parte del mismo se la pasan en labores administrativas.

También el personal técnico de los distritos educativos realiza esta tarea, con la limitación de que a un técnico le asignan, una red de centros, compuesta por doce o más centros grandes con un significativo número de docentes y puede pasar hasta un mes sin tener la oportunidad de reunirse con los docentes de un centro; una razón más para que el personal docente se sienta solo en su práctica de aula.

Esta estrategia didáctica para acompañar al docente es de una importancia capital para la calidad, que creemos no ha sido aquilatada por las autoridades educativas en su justa dimensión y en el impacto a nivel de resultados educativos en los centros, pueden ocasionar.

Para definir este concepto nuevo en la función docente acudimos a instituciones, autores, Ministerios que han implementado la misma, en ese tenor García (2007) define el acompañamiento como proceso donde personas o instituciones asumen un compromiso

con la ayuda de transferencia de conocimientos, de vida de experiencias con la lógica de unos aportes para lograr un cambio ya sea persona, institucional o de su contexto.

En la Propuesta Socioeducativa del Centro Cultural Poveda (2007) en el país, define el acompañamiento como proceso orientado a la constitución de sujetos democráticos con un desarrollo significativo de su autonomía e identidad colectiva al tiempo que se potencia la identidad individual. Esta definición bajo la perspectiva de que este se da a instituciones, grupos organizados y a centros educativos con sus docentes. Por eso presenta como foco la formación de los sujetos sociales que optan por la construcción de nuevas prácticas.

Este acompañamiento posibilita una actuación profesional corresponsable, inclusiva y con equidad en la gestación del cambio que requiere la educación y la sociedad dominicana. En el ambiente de la práctica educativa, de las relaciones y de la articulación con el contexto, busca nuevos horizontes.

Los docentes de un centro educativo, con el acompañamiento pedagógico, convierten el aula en un laboratorio de nuevas ideas, de experiencias socioeducativas, ricas en valores humanos, sociales, políticos, y ecológicos. Ponen en práctica en las aulas la cercanía, los proyectos comunes que superan el aislamiento y potencian el trabajo compartido.

El acompañamiento pedagógico, como práctica que favorece el desarrollo profesional del docente y los cambios en su desempeño, giran en torno a diversos planteamientos que aluden por ejemplo a la efectividad del aprendizaje.

Para Montero (2011) el acompañamiento pedagógico es una estrategia formativa en la que se asesora personalmente al docente en su ámbito de trabajo, en su práctica cotidiana y a partir de sus necesidades específicas; es continuo y sostenido; es intencional, organizado y sistemático; se da por medio del diálogo, de la relación horizontal, de la interacción, la disposición personal y el compromiso.

El Ministerio de Educación en Perú lleva a cabo esta experiencia pedagógica después de consignarlo en su normativa con el siguiente argumento,

“El recurso pedagógico preferente para el fortalecimiento profesional de los docentes; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin distinción de niveles de superioridad y jerarquía. Se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la institución. Este proceso de intercambio profesional se produce a través del diálogo y a partir

de la observación y evaluación del trabajo en el aula; implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos que nos ayuden a crecer juntos. Incluye algunas consultas a los estudiantes”. (MINEDU, 2010:8)

El acompañamiento pedagógico se perfila como una estrategia formativa que enriquece y potencia la efectividad de los programas haciendo del aula un espacio de aprendizaje, y de la atención personalizada al docente una práctica provechosa para el mejoramiento de su desempeño. Así, en el marco de los sistemas de formación docente continua, el acompañamiento se combina y se complementa con otras estrategias de formación docente en las que además de los eventos de capacitación (en su versión tradicional conocida) se promueve el acercamiento entre formadores y docentes y de los docentes entre sí.

Vezub (2009) y Terigi (2010) ponen de relieve la condición de la escuela y el aula como espacios privilegiados de formación del maestro en la medida en que permiten ofrecer una formación personalizada y en contexto colocando las necesidades prácticas de los docentes en el aula como foco principal de los programas de formación en servicio.

A partir de estudios de casos relativos a experiencias de capacitación docente desarrolladas en América Latina, Navarro y Verdisco (2000) destacan como una de las tendencias que tendría efectos positivos “la capacitación basada en el aula”. Los autores señalan en primer término que los programas efectivos de formación en servicio son aquellos que se centran en las necesidades prácticas de los docentes en el aula, existiendo una correlación directa entre el contacto de los docentes estudiantes con situaciones de la vida real relacionadas con la práctica profesional y la efectividad de la capacitación.

Los acompañantes ambos experimentan mejoras importantes en el ejercicio docente, pueden identificar juntos cambios relevantes en sus prácticas, sostienen procesos creadores de sentido educativo, con una clara direccionalidad y horizontes consensuados.

El principio que moviliza es la participación, porque posibilita la intervención consciente y respetuosa, por ello los docentes se sienten atraídos por una reflexión participativa, donde se ponen en común los saberes, las experiencias, las responsabilidades para avanzar en un poder más horizontal y mejor distribuido.

Este proceso también promueve la equidad como esa igualdad de oportunidades para posibilitar la justicia, algo que genera conflictos en los centros educativos, así todos los docentes se sienten que se les acompaña para que todos sean mejores y se trabaje desde la igualdad de logros, bajo el principio que los guía a todos, el cual es la búsqueda de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

La colegialidad docente puede aportar a este proceso, a esta estrategia de mejora porque desde los equipos docentes se puede organizar con el consenso de todos esas ayudas, esa colaboración metodológica a los compañeros maestros, y debe verse como normal y parte del proceso y clima que se vive en el centro, el cual surge desde el diálogo abierto y franco, de una comunicación efectiva fomentada como equipo.

Los equipos docentes así constituidos pueden darse esos apoyos y considerarlos como parte del proceso, incluso instituirlos sobre todo para los docentes principiantes en un centro, donde los más veteranos, los que llevan más tiempo puedan dar esos apoyos, esos acompañamientos a la práctica de los maestros noveles en los centros.

Hay experiencias de acompañamientos a centros privados en el país y los mismos docentes expresan cuánto han aprendido en la práctica de sus mismos pares, porque se sienten a gusto, en confianza, puesto que existen unas relaciones horizontales, que las proporciona la colegialidad, la motivación, el clima, el liderazgo transformador del equipo.

La colegialidad docente va a repercutir en todo el funcionamiento del centro para obtener los resultados educativos esperados, con la calidad que demandan los nuevos tiempos, porque donde se unifica el equipo en torno a unas metas, se obtienen los logros de calidad pedagógica.

8.7 Evaluación del Desempeño docente.

Las organizaciones e instituciones que tienen unos fines determinados, unas metas a cumplir para el logro de esos fines tienen que realizar revisiones periódicas para verificar en qué medida la organización ha estado alejada del cumplimiento de sus objetivos, de su razón de ser y en qué medida la calidad se está logrando.

La evaluación es el proceso mediante el cual se intenta obtener un juicio de valor o una apreciación de la bondad de un objeto, de una actividad, de un proceso o de sus resultados. Este proceso pone de relieve las cualidades, ventajas y debilidades de aquello que se evalúa.

La evaluación permite obtener información fiable para la toma de decisiones en las tareas relacionadas con el desarrollo, mantenimiento y gestión de servicios de información. La evaluación es una herramienta de toma de decisiones.

La evaluación es el proceso de identificar y reunir datos acerca de servicios o actividades específicas, estableciendo criterios para valorar su éxito y determinando el grado hasta donde el servicio o actividad cumple sus fines y objetivos establecidos. La

evaluación se suele basar en la toma de datos sobre los resultados obtenidos, que permitan llegar a conclusiones que redunden en la mejora de la organización.

La evaluación, según la norma en el modelo de calidad se le considera como la estimación de la eficacia, eficiencia, utilidad y relevancia de un servicio o instalación. La eficacia es el grado de cumplimiento de los objetivos y eficiencia se refiere a la medida de utilización de los recursos necesarios para conseguir los objetivos. Para evaluar es necesario disponer de un referente con el que comparar. Todos los servicios que se ofrecen en una organización pueden ser evaluados

Los objetivos fundamentales de la evaluación en las unidades de información son: proporcionar el máximo de servicios a los usuarios de modo eficaz y eficiente; examinar el cumplimiento de los programas de actuación actuales y planificar el futuro del servicio en cuestión. El proceso de evaluación requiere como punto de partida plantearse cuáles son los fines reales que se persiguen.

El sistema educativo no está exento del cumplimiento de este proceso, por ser precisamente la evaluación una parte importante del proceso educativo, ella se la aplica a sí misma para mirarse reflexivamente y verificar el cumplimiento de sus fines.

La educación es la base que fundamenta el logro de las capacidades del ser humano, de allí que la evaluación de la función docente, como ente fundamental del desarrollo educativo ha sido el gran interés para las instituciones educativas a nivel mundial como una manera de garantizar un producto de calidad.

House (1994), comenta que en las últimas décadas la evaluación se ha convertido en una actividad muy demandada, antes no se contemplaba en el ámbito público, pero hoy los Estados cada vez más la consideran su aliada, hasta tal punto que la han incluido en sus normativas, así que cada año se realizan miles de evaluaciones a programas públicos. El papel que tiene la evaluación tiene gran relieve social, transforma, justifica o desacredita los programas de orden público.

La evaluación procede o se desarrolla en el modernismo, porque este era la liberación de la tradición. A juicio de Berger (1974) el paso de una realidad incontrovertida ofrecida por la tradición, a un contexto social en el que todo es controvertible y mutable, es el paso de lo dado a la opción.

Por lo expresado vemos cómo está incluida en las normativas vigentes de las diferentes dependencias y ministerios públicos, como garantía de medir sus resultados, ser transparentes ante la sociedad y poder tomar decisiones basadas en datos reales que

permitan la mejora, el avance a nivel institucional; tal es el propósito del Ministerio de Educación.

El Sistema Educativo Dominicano, en su Ley General 66-97 establece dentro de sus artículos referentes a la calidad educativa del 58 al 69, del título III mediante los cuales describe en qué consistirá el proceso evaluativo y cuáles aspectos y criterios se tomarán en cuenta para verificar la mejora, para ello estableció un sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la educación como medio para determinar la eficiencia y la eficacia global del sistema educativo.

Para ello designa todo un vice-ministerio encargado de organizar, planificar, ejecutar todos los principios y fines relacionados a la calidad educativa y velar por su cumplimiento, ofreciendo informaciones pertinentes, oportunas y veraces que ayuden a logro de los objetivos.

Establece compromisos específicos con los actores del proceso educativo para el cumplimiento y logro de este principio, por lo cual los padres, los administrativos son piezas importantes, pero la pieza clave es el docente en su aula, el cual debe asumir y administrar el currículo a los estudiantes, por lo que los procesos pedagógicos implementados deben ser planificados, ejecutados y evaluados y la evaluación del docente debe estar referida a ellos, porque tienen que garantizar la eficiencia y la eficacia para el logro de una educación de calidad en los centros educativos de la República Dominicana.

El Estatuto del Docente, que es el Reglamento interno del docente que tiene como finalidad dar cumplimiento a la Ley 66-97, el mismo impulsar la calidad de los procesos Técnico-Pedagógicos, como forma permanente de contribuir a elevar la calidad de la Educación Dominicana.

El vice-ministerio de la calidad tiene el deber de contribuir en forma eficiente al desarrollo profesional del docente, así como a la valoración del desempeño en su puesto de trabajo. Por lo cual debe establecer un sistema de evaluación de su desempeño docente, con la finalidad de evaluar los procesos que administra para la gestión curricular en el aula, así como la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente y los logros alcanzados.

Esta evaluación se realizará bajo los principios de integralidad, corresponsabilidad, equidad y sentido ético. Esta evaluación la considera la normativa vigente para valorar la calidad del desempeño docente, estimular su compromiso con su rendimiento, su desarrollo profesional y la formación continua, todo ello para el mejoramiento de la

calidad de la educación, y por último y no menos importante para promover su compromiso con los objetivos del centro educativo y la comunidad educativa a la que pertenece.

La evaluación del desempeño docente estará orientada por los siguientes criterios:

- a. Objetividad: permite una evaluación imparcial.
- b. Confiabilidad: que responda a los objetivos establecidos.
- c. Universalidad: analogía de los criterios de evaluación para funciones equivalentes respetando la especificidad de sus funciones.
- d. Transparencia: conocimiento por parte de los docentes y la sociedad.
- e. Participación: involucra los distintos actores en la evaluación del desempeño docente.
- f. Pertinencia: responde a las necesidades del Sistema Educativo y de la sociedad.

Las áreas de evaluación de desempeño docente según la normativa son:

- a. Nivel de formación académica del área específica que enseña.
- b. Apropiación y aplicación del currículo.
- c. Resultados de logros de los alumnos de su clase.
- d. Nivel de cumplimiento de normas y reglamentaciones establecidas en el centro.
- e. Relaciones interpersonales con los estudiantes, compañeros y la comunidad.
- f. Liderazgo en el trabajo y en la comunidad.
- g. Autoformación y formación continuada en su área de desempeño.
- h. Actitud de trabajo en equipo con sus colegas docentes.

Como podemos ver el sistema tiene recogido a nivel de normativa todos los aspectos básicos y claves de la evaluación del docente, pero a nivel de la práctica hay un desfase extraordinario. Existe una brecha temporal entre las evaluaciones realizadas después de haberse iniciado la reforma-. El sistema establece que debe realizarse anual y deben participar los diferentes actores del proceso educativo, pero esto no se cumple; en los 23 años de reforma educativa sólo han podido organizarse tres evaluaciones. En este aspecto el Ministerio ha fallado mucho y ello ha contribuido a no haber logrado el avance en la eficacia y eficiencia de la calidad educativa deseada.

Canales (2008) propuso la integración de un sistema de evaluación en el que convergieran o estuviera integrado por cinco líneas, y propone el diseño conceptual de un sistema de evaluación que integrara las diferentes acciones en un mismo marco:

- Evaluación del desempeño escolar de los alumnos.

- Evaluación del proceso educativo, para analizar la contribución de diferentes factores en los resultados académicos, tales como los profesores, los planes y programas, los métodos, la infraestructura o la organización escolar.
- Evaluación de la administración educativa, especialmente de la vertiente programático presupuestal para valorar el apoyo administrativo.
- Evaluación de la política educativa, consistente en una valoración del cumplimiento de los objetivos y estrategias del PME.
- Evaluación del impacto social de los egresados del sistema educativo.

El sindicato de maestros ha puesto trabas en algunos momentos para su realización y para que los docentes acepten la misma. La evaluación contempla en la normativa que participan en la evaluación del docente, los compañeros docentes, los padres, los alumnos, el director y el propio docente. Como vemos es un abanico bastante amplio para evaluarlo, por lo cual resulta muy participativa y democrática.

El centro educativo es la instancia donde ocurre el acto educativo, donde se dan los procesos pedagógicos en la ejecución del currículo, por lo tanto estos procesos hay que coordinarlos entre los docentes, los alumnos y los padres y establecer criterios y así verificar su eficacia logro de los objetivos.

De acuerdo a lo planteado por Ruíz (1998) los propios actores deben hacerse preguntas en los centros educativos, entre las que plantea las siguientes: *¿hay coherencia entre lo que hacemos y lo que nos proponemos?, ¿se está logrando lo que nos propusimos? ¿por qué?* Expresa que se debe verse como una comunidad porque el trabajo educativo es un trabajo colectivo, pero que sabe que ésto en los centros no se concibe regularmente así, puesto que los docentes trabajan aislados en sus aulas de clase.

En los centros educativos la excusa que se esgrime es la falta de tiempo para no realizar estos procesos evaluativos, estos análisis de autoevaluación.

Para Santos Guerra (1993) hay problemas que frenan estos procesos de autoevaluación, los cuales son: el carácter individualista de la función docente, la resistencia de algunos docentes a la ruptura de su intimidad, la escasa motivación profesional, la falta de colaboración, la limitación de tiempo, la falta de formación técnica, falta de preparación pedagógica y la ocultación de los problemas sustantivos.

La evaluación es un proceso continuo, planificado, objetivo, flexible e informado, desarrollado en términos cualitativos, que ayude a especificar de manera positiva las necesidades de cambio para buscar siempre la mejora del centro educativo(Ruíz, 1998). Añade la misma Ruíz (1998) que un proceso de reflexión sobre la práctica mediante el

cual los protagonistas conocen con profundidad el motivo de sus acciones y tiene la finalidad de la valoración crítica de la planificación y la acción educativa en una comunidad escolar en el contexto de trabajo.

Los elementos categóricos estimados del desempeño docente se refieren a las características en su desenvolvimiento sobre la: a) planificación de la enseñanza, b) aplicación de estrategias didácticas, c) efectividad didáctica. d) regularidad evaluativa con énfasis en sus tres modalidades y d) flexibilidad y mecanismos de revisión propia y general. De acuerdo a lo planteado por (Gianfranco, Alterio y Pérez, 2015).

La realización de procesos de autorreflexión colegiada asume los planteamientos de la evaluación. Ruíz, J. (1998) siguiendo a Gairín (1993) ve la evaluación como proceso sistemático de indagación sobre la realidad, sobre todo la evaluación entendida como proceso de autorreflexión colegiada en un marco de autonomía institucional.

En la evaluación se emite un juicio de valor sobre un objeto, lo que conduce a un juicio de valor, y en definitiva a una opinión. La evaluación supone adoptar un conjunto de normas, definir las y especificar la clase de comparación y deducir en qué grado el objeto satisface la norma.

Hay diferentes enfoques o modelos de evaluación, entendiendo que estos modelos son de tipo ideal, vamos a realizar su enumeración de algunos como referencias (Ruíz, 1998):

- a) El análisis de sistemas el cual busca la eficiencia y se destina para directivos y economistas.
- b) Objetivos conductuales, busca la productividad y la responsabilidad, dirigido a psicólogos y directivos.
- c) Decisión, busca la eficacia y control de calidad, está destinado para ejecutivos y administradores.
- d) Sin objetivos definidos, dirigido a la elección del cliente, cuyos destinatarios son ellos.
- e) El crítico de arte.
- f) La revisión profesional, para la aceptación profesional, dirigida a los profesionales y al público.
- g) El cuasi-jurídico.
- h) El estudio de casos.

Según Mateo et al. (1996), el colectivo de profesorado es una pieza clave, fundamental sobre los que se apoya la calidad de la educación y por ende, la evaluación

del sistema educativo. La evaluación de los alumnos ha sido hasta ahora el elemento clave e importantísimo para analizar la calidad de las instituciones educativas. Pero ésta evaluación no es suficiente porque deja fuera a actores de primer orden, como son los docentes. Sólo evaluando por los resultados de las evaluaciones del alumnado, existen consecuencias escasas o nulas para la mejora de la calidad tanto del sistema de enseñanza-aprendizaje como para el propio profesorado.

Un enfoque que compagine la evaluación sumativa con la formativa parecería lo adecuado. La evaluación así entendida se puede considerar como útil y viable, ayudando a la toma de decisiones válidas y justificadas permitiendo, además, establecer procedimientos para la mejora educativa y labor docente (Tejedor, 1996).

Mateo (1996), por su parte, señala que deben de ser valoradas todas las tareas que el profesorado. Las que realiza en su labor de docente, poniendo así de manifiesto: la capacitación sobre los contenidos, preparación para poner en práctica los contenidos, método y proceso de enseñanza, etc.

García Ramos (2000) indica que si el centro educativo quiere responder positivamente al principio de excelencia, debe, a pesar de que la evaluación es un proceso complicado, incorporarla a su actividad cotidiana. Somos conscientes de que en el aula se desarrolla un trabajo tanto a nivel de alumnado como de profesorado que debe de ser valorado y analizado en profundidad. El primero está evaluado desde siempre; pero es el segundo el que en este momento nos interesa y del que deben de ponerse en marcha mecanismos que analicen en profundidad la labor docente.

La evaluación del desempeño docente constituye un elemento del proceso educativo muy enriquecedor y de satisfacción para el docente porque le va indicando sus puntos fuertes y aportes para la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, le dice sus avances a nivel profesional y esta parte estimula, motiva para continuar cualificando la tarea. Además le ofrece la oportunidad de ver los fallos, las estrategias que no dieron resultados, los contenidos que no prendieron y aquellos procedimientos mal encausados, para desde el análisis personal y comunitario en colegialidad, corregir, seguir creciendo de manera personal, compartir con los colegas los análisis y avances y garantizar la búsqueda de nuevos caminos para la creatividad e innovación.

Por ello la implementación de la colegialidad en los centros educativos del nivel primario, hará posible que los docentes no le teman a la evaluación, porque a través de la reflexión grupal habrán hecho una práctica cotidiana de ella que le ha ido permitiendo

corregir errores, creciendo a todos los niveles y haber hecho del aula ese laboratorio que le permita ir logrando las metas y los resultados educativos de calidad.

La gestión de calidad que ha sido puesta por el Ministerio en sus normativas, tendrá en la colegialidad, la estrategia amiga, base para el logro de la eficacia educativa deseada tanto en el desempeño docente como en los resultados que presentan los estudiantes.

8.8 Funcionamiento de los órganos de Participación: la descentralización.

La educación de la República Dominicana como lo expresa la Ley de Educación es descentralizada porque se basa en los principios democráticos de los Estados, también porque tiene que ir trabajando la autonomía de sus ciudadanos e instituciones.

La ley 66-97 es clara al enunciar la finalidad de la democratización y el principio de igualdad de oportunidades para los ciudadanos, la colaboración y confraternidad en el conocimiento y práctica de la democracia participativa, como norma de convivencia, como deber y derecho y de intervenir en las decisiones orientadas al bien común.

Toda la estructura académica del sistema educativo dominicano está sustentada en una estructura organizativa colegiada, expresada en la ley y en sus reglamentos y dispuesta en el organigrama del sistema.

Los órganos de mando superior en las diferentes instancias se conciben como colegiados. En primer lugar lo ocupa el Consejo Nacional de Educación CNE, concebido como el máximo organismo de decisión en materia de políticas educativas y junto al Ministro de Educación es el encargado de ejercer las orientaciones generales de la Educación Dominicana.

Este consejo tiene todas las atribuciones que expresa la Ley 66-97, las cuales no detallamos, porque sólo nos interesa expresar el organismo colegiado.

En la instancia regional tenemos otro órgano colegiado, el cual es la Junta Regional, presidida por el Director Regional y diferentes actores magisteriales, sociales, entre otras.

Pasamos a la instancia distrital, muy parecido el órgano colegiado al de la Regional, aquí quien preside dicho órgano es el director distrital, junto a otros docentes, directivos, padres, técnicos y la sociedad civil.

Llegamos a la estructura del centro educativo, la estructura colegial del centro la constituye la Junta Descentralizada de Centro, concebida como organismo de participación representativo, encargado de crear nexos entre la comunidad y el centro educativos y sus actores, a fin de que el centro desarrolle con éxitos sus funciones.

Estas funciones las establece la misma Ley 66-97 y la Ordenanza 02-2008 del Consejo Nacional de Educación y son las siguientes:

- Aplicar los planes de desarrollo del centro educativo en el marco de las políticas definidas por el CNE.
- Fortalecer las relaciones entre escuela y comunidad.
- Articular la vida escolar.
- Velar por la calidad y equidad de la educación que ofrece el centro.
- Supervisar su buena marcha.
- Canalizar preocupaciones.
- Administrar presupuestos.
- Impulsar el desarrollo curricular.
- Coordinar y orientar la elaboración de los proyectos educativos.

Esta junta la integra el director del centro que la preside, dos representantes de los docentes, elegidos por la asamblea de profesores, dos de la asociación de padres, un educador que elija la asociación de padres, dos representantes de la sociedad civil, un representante de los estudiantes del consejo estudiantil.

Además de la junta de centro, existen los demás órganos colegiados del centro educativo, los cuales son, la asamblea de los docentes, la directiva de padres, los consejos estudiantiles, los consejos de curso y las escuelas de padres.

En la actual gestión se crearon en los centros educativos una instancia organizativa interna llamada equipo de gestión del centro, el cual está formado por el director de centro, la orientadora, un docente, la coordinación docente, con la finalidad de contribuir a hacer más eficientes las tareas pedagógica e institucional que lleva a cabo el centro educativo.

El concepto y la realidad de la colegialidad docente está presente en esta estructura organizativa y descentralizada de los centros educativos de educación primaria y su funcionamiento repercutirá positivamente en la calidad de los procesos educativos que se dan en el centro.

El liderazgo docente se pone en juego para aportar a cada instancia, pero de una manera especial en la junta de centros, donde los docentes tienen un excelente papel que jugar en la direccionalidad del centro, en la ejecución de las políticas emanadas del Ministerio de Educación, sobre todo en los procesos pedagógicos para la eficiencia y eficacia educativa.

Además de la junta donde los docentes tienen tres representantes, mayoría entre todos los actores, los docentes constituyen una estructura interna la cual es la asamblea de los docentes. En ella los mismos tienen la gran oportunidad de constituirse en un gran

equipo de trabajo, siguiendo todas las características de la colegialidad docente y donde puedan aglutinarse para colaborar para lograr la calidad.

Los directivos tienen un papel estelar en esta asamblea docente, y deben ejercer el liderazgo transformacional para sacar lo mejor de esa asamblea, motivando, apoyando y comunicando sinergia al grupo para crear el clima de gestión que propicie la calidad que se espera.

Esa instancia de la asamblea debe articularse con todos los grupos que convergen y hacen vida, para trabajar unidos en pos de los objetivos. Tienen que estar unidos en la formulación del Proyecto Educativo del Centro PEC, en la elaboración del POA Plan Operativo Anual, en la planificación curricular ya sea anual, por período, por unidades, semanales o diarias. Esta unidad les permite articularse, trabajar con objetivos y metas compartidas, crear el clima institucional positivo para el logro de los objetivos.

Este instrumento de la colegialidad docente aportará significativamente a la gestión de calidad del centro y sus actores, en especial a los docentes, al distrito educativo del cual dependen o están adscritos los centros, a las regionales educativas y al sistema educativo completo, porque esta estrategia impacta significativamente en los docentes y los docentes son pieza clave en los aprendizajes de los alumnos, por lo tanto tendrá una repercusión muy positiva en la estructura descentralizada que tiene el Ministerio de Educación.

8.8.1 La Planificación en el Centro Educativo, Distritos y Regional Educativas.

La efectividad de un centro educativo depende de su buena y organizada planificación y de la forma de ejecutarla, quienes llevan a cabo la planificación desde su diseño hasta su evaluación son los docentes del centro.

Para la gestión de calidad y la eficacia educativa, la planificación constituye el elemento que orienta la misión y el logro. Según Lepeley (2001) ésta incluye definir la misión de la organización, identificar las actividades a llevar a cabo, asignar prioridades, identificar los clientes, identificar sus necesidades, traducir esas necesidades en funciones operativas, establecer indicadores de medición y progreso y por último diseñar un plan de acción.

Drucker (1997) afirmaba que hay dos tipos de personas, las que tienen esperanzas y no hacen nada y las que tienen planes y hacen esfuerzos para conseguir lo que desean. Así pasa en las organizaciones que no planifican, esperando que sucedan las cosas por sí solas. En un mundo tan competitivo como en el que vivimos, la falta de planificación es en gran medida la planificación del fracaso.

Lepeley (2001) enfatiza que la planificación estratégica es un imperativo de cualquier organización, pero es de mayor importancia en instituciones educativas, porque tienen la responsabilidad nacional de formar el futuro de los habitantes del país.

La dirección de toda institución educativa tiene la responsabilidad de diseñar, transmitir, supervisar e implementar un plan estratégico que transforme la misión y los valores institucionales en acciones concretas y establecer los estándares de desempeño para conseguir las metas y resultados educativos y financieros de la institución (Jura y Gryna, 1995).

Los elementos que señala a tener en cuenta en cualquier planificación son: la situación actual, los recursos, los responsables, objetivos, hacia dónde se quiere llegar, lo deseable; las tácticas o métodos o procedimientos y el tiempo que se va tomar.

Los docentes, sobre todo, los que trabajan bajo los criterios de la colegialidad docente, con el apoyo de todos como gran equipo docente, con una fuerte identidad, sabiendo dónde se quiere llegar, fruto de la reflexión conjunta, esos docentes son los responsables, ese equipo y el centro en general serán los que verán el éxito, porque sus logros conllevarán la eficacia escolar.

La educación de calidad ha tomado esos seis elementos y los ha convertido en el círculo de la calidad de Deming. Este permite implementar la planificación estratégica y de inmediato implementar procesos de mejoramiento continuo a esa planificación. Este tipo de planificación ofrece la flexibilidad de ir aplicando procesos de evaluación continua para aplicar planes de mejora que ayuden a lograr los objetivos con calidad. El círculo consiste en idear, planificar, realizar, evaluar y mejorar.

Para Krishnamurti (1992) la misión de toda institución educativa es ofrecer los más altos estándares de calidad, logrados a través del mejoramiento continuo de la educación ofertada a los alumnos con el propósito de optimizar el desarrollo intelectual y personal y facilitar la proyección en la familia y en la sociedad. Para ello hay que estimular el perfeccionamiento de los docentes, las relaciones de trabajo armoniosas y promover sólidos principios de integridad, ética y equidad.

Planificar es una tarea fundamental en la práctica docente, porque de ésta depende el éxito o no de la labor docente, es el escenario que permite conjugar la teoría con la práctica pedagógica. La planificación es lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere lograr con los estudiantes, explicitados en unos objetivos claros, definidos hacia el logro.

El centro educativo es responsable de su planificación en todos los procesos que ella implica y la colegialidad docente, ayudará al equipo a dar un seguimiento a la misma, para que pueda producir logros significativos en los aprendizajes esperados, por los grupos de docentes del centro, en los grados y en las áreas.

Internamente el director, el coordinador docente, junto a la asamblea de maestros deben conformarse como equipo y realizar una planificación anual del centro que tenga en cuenta las metas a lograr en los grados del nivel primario y lo que se propone el centro. Para ello la planificación tiene tener como marco y nutrirse del proyecto curricular del nivel, también la realidad existente y las necesidades del contexto escolar.

Para el logro de los aprendizajes esperados por parte del alumnado, la planificación docente juega un papel de primer orden, de ahí que los directores, los coordinadores docentes y el equipo de gestión se coordinen con el todo el equipo docente para que desde el inicio del año escolar se tome el tiempo necesario, para organizar y administrar todo el aprendizaje de los estudiantes expresados en el currículo.

La planificación es vital para el logro de los fines educativos, por ejemplo para cumplir con la calidad y con lo demandado en la estructura del currículo por grados, los docentes deben reunirse y reflexionar lo que desean, establecer las prioridades, reflexionar sobre sus carencias y limitaciones de sus grupos de alumnos y ponerse de acuerdo en cómo lo van a lograr.

Cuando los centros planifican bien y se les da seguimiento, acompañamiento a sus docentes de manera individual y como grupo, a esta planificación a través de los grados, se puede tener buenos augurios de manera general que los objetivos se van a lograr y las metas se van a cumplir, en una proporción elevada.

La clave está en comprender la planificación como un “modelo previo”, que nos permite pensar en la práctica docente que nos viene de la experiencia de años anteriores, a fin de mejorarla en futuras oportunidades y no como una imposición de las instancias superiores.

La planificación es lo que se quiere hacer en teoría, aunque no siempre resulte en la práctica. No obstante, no obtener el resultado deseado no significa que la planificación no sea buena, sino que hay que modificar aspectos en ella según el contexto en el cual se trabaja.

Siempre a la planificación se le debe ir ajustando aspectos durante su ejecución, porque es sobre la marcha que se hacen las adecuaciones en objetivos, actividades y procedimientos que no surtieron los efectos o aprendizajes esperados en el alumnado.

Para ello es lo más idóneo, ideal esas reuniones, reflexiones donde se comparte la práctica entre docentes, donde se socializan los procedimientos y técnicas, donde se comparten materiales y recursos de apoyo a los aprendizajes, ello constituye una repercusión muy positiva de la colegialidad a la calidad a través del proceso de planificación del centro y de los grados.

La importancia de planificar radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en el aula. Esto implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera posible, con los aportes de las experiencias de los compañeros docentes.

Desde este punto de vista, resulta de gran relevancia para el logro de una docencia eficaz, determinar los contenidos: conceptuales, procedimentales y de actitudes que se abordarán en los grados y áreas programáticas del centro, mirando la cantidad y la profundidad propuesta en su abordaje.

También el equipo docente debe reflexionar sobre la finalidad de lo que se está haciendo en el centro, mirar su sentido, y así compartirlo con los demás actores, porque para los alumnos resulta fundamental conocer hacia dónde se quiere llegar y hacia ese objetivo o meta se enfoca la motivación o estímulo frente a los nuevos aprendizajes.

Es un tema a abordar colectivamente como equipo docente, la forma más adecuada para trabajar con los estudiantes, pensando en actividades que podrían convertir el conocimiento en algo cercano e interesante para los grupos, sobre todo aquellos que presentan dificultades de aprendizajes, dentro de un determina para que como colectivo docente se socialicen estrategias y metodologías que en la práctica les han dado resultados.

No sólo es recomendable, sino ideal, modificar las planificaciones cada año, de acuerdo a los grupos con que se trabajará y su entorno, porque cada grupo tiene sus propias necesidades y cada año escolar tiene de fondo unos tiempos distintos que demandan ser tomados en cuenta e incluirlos en los objetivos. Además hay que dar relevancia a las posibilidades ecológicas del centro educativo, a los recursos digitales que posibiliten la integración de todos/as en el diseño de las actividades, a los valores y ejes transversales relacionados y a los diversos actores relacionados, que pueden ayudar a la profundidad en la calidad del aprendizaje, basados en la innovación educativa y en una visión global de la realidad local, que viven los alumnos, sus familias, las aulas y la escuela de la República Dominicana.

El aprendizaje de un centro será exitoso en la medida que esté planificado; para esta planificación el equipo debe tomar decisiones bien fundamentadas en cuanto a la organización de los temas, los contenidos, las estrategias y actividades contempladas por grados y áreas y preguntarse ¿qué se quiere lograr? Tener claro los aprendizajes esperados, los materiales a utilizar, para si el centro no cuenta con ellos, gestionarlos; además planificar las evaluaciones, poniéndose de acuerdo sobre lo fundamental en la misma y de acuerdo a esa unificación de criterios poder programar.

La planificación debe asegurar el uso óptimo del tiempo, y darle un seguimiento estricto para ajustarse a los plazos. Por ello es conveniente también, compartir la planificación con los padres, madres y tutores, además con los estudiantes, para establecer compromisos de avances, para motivar en el logro de los objetivos, y que cada actor realice los esfuerzos necesarios y oportunamente, teniendo todos sentido del tiempo con responsabilidad compartida, los logros serán también del colectivo de actores. Eso puede ser posible gracias a la colegialidad docente.

El equipo docente tiene una tarea de compromiso no solo con la organización de los contenidos y en socializar estrategias para la ejecución de la planificación; también en cuanto a la reflexión de la práctica docente en la ejecución de la planificación, porque hay que ver qué no está funcionando y por qué y desde un diálogo franco, basado en la verdad y en confianza profesional y de amistad inclusive buscar soluciones comunes, compartir experiencias para ir corrigiendo lo que no está funcionando y no esperar al final de año escolar, cuando ya se ha perdido un tiempo precioso y no resulta pertinente ni efectivo.

Estas son repercusiones de la colegialidad docente en cuanto a la planificación y su seguimiento. Pero es bueno tener en cuenta que todo el logro sólo debe atribuirse a los equipos docentes; un porcentaje se le debe atribuir a los padres responsables y comprometidos, que les dan seguimiento a sus hijos en las tareas escolares, sobre todo, aquellos que presentan rezagos, para apoyarlos. También al equipo de gestión y al director del centro que si todo este proceso va bien es porque está ejerciendo un liderazgo compartido y propicia relaciones horizontales en el centro, es un logro de la comunidad escolar completa basado en la colegialidad docente.

Cuando en los centros educativos se planifica y la misma se ejecuta con la calidad de los procesos descritos, el distrito educativo, esa instancia que tiene que ver de manera directa para asesorar, verificar, impulsar, motivar, trabajar con reenfocar todo el proceso educativo en su planificación, ejecución y evaluación, tendrá muy bien identificado los puntos a trabajar para su acompañamiento a los docentes, porque ésto le da los insumos

para su planificación y el seguimiento puede darse enfocado a las necesidades que plantean los docentes, Podrá ofrecerse los talleres, jornadas pedagógicas de manera oportuna, para que el docente pueda incorporarlo a la planificación que está desarrollando de una manera oportuna, pertinente y que impacte en la calidad de los aprendizajes esperados.

Como en cascada se irá propagando el efecto de esta estrategia, a la dirección regional, las direcciones generales y al sistema educativo completo, porque si los alumnos aprenden el sistema ha logrado sus objetivos, y el responsable principal de que el alumno aprenda es el docente, la labor docente así concebida redundará en la eficacia y calidad educativa.

8.9 La Gestión educativa de calidad desde la eficacia.

Vivimos en la era del conocimiento, llamada la sociedad del conocimiento, la cual cada vez que transcurre el tiempo avanza a pasos agigantados por lo cual representa para el mundo y las naciones desafío sin precedentes en la historia de la humanidad.

Hemos tenido grandes avances en la tecnología, en las comunicaciones, en el conocimiento, que han hecho cada vez más que el mundo sea más pequeño, una aldea global, porque aunque vivamos en un país muy lejano, nos enteramos, sentimos, lo que le pasa en los países de los lugares más recónditos del planeta en fracciones de segundos. El mundo cambió y ese cambio representa para el ser humano un mayor desarrollo, pero tiene que ir haciendo las adecuaciones para ajustarse al mismo y sacarle el mejor provecho.

Como el mundo cambió, este cambio tiene repercusiones a todos los niveles y el sector o el área educativa es una en la cual este cambio tiene unas implicaciones y un impacto muy grande y los desafíos que se presentan son enormes, porque la educación es la llamada porque es la encargada de educar las generaciones de todos los tiempos, la sociedad y sus organizaciones.

Esto implica un reto, porque lo primero que tiene que operarse en el ser humano es la conciencia y necesidad de cambio y este cambio supone previamente una acogida a lo nuevo, para incorporarlo y educar según sus orientaciones y principios. Supone desaprender, aprender y aprehender, unos procesos que llevan tiempo porque implica la cultura donde se formaron los seres humanos, y lo nuevo siempre trae sospechas, resistencias. Nos sentimos más seguros, mejores con lo que sabemos y con las formas de hacer como aprendimos y construimos nuestros saberes, nuestras costumbres y nuestra

historia, es como sentirnos en nuestra casa, lo otro es salir de ella, por eso la incertidumbre ante lo nuevo.

Por ello la educación a nivel mundial recibe todo este avance con una gran responsabilidad, sintiéndose desafiada a buscar alternativas para responder a los nuevos tiempos, que antes tenía el foco heredado de la sociedad industrial, la cual tenía como prioridad la cantidad de personas que debía educar, y los gobiernos aumentaron sus presupuestos al área educativa ello. Se quería combatir el analfabetismo y aumentar la capacidad productiva de la fuerza laboral, se preparaba a las personas para ser eficiente en la industria, se aumentó la fuerza laboral, y hacia ese objetivo la educación respondió en ese período de la historia.

Pero eso cambió y hoy tenemos otra realidad que a nivel educativo nos desafía, por los avances que se suscitan, la cantidad de conocimientos que se producen segundo tras segundo, la tecnología que nos arroja y cubre todas las áreas del saber. Pues como la educación ha respondido a la historia, tiene el deber de responder y con prontitud a la hora presente de esta era del conocimiento.

Tiene que operarse el cambio, de una educación que educaba para el desarrollo de los procesos productivos que olvidaba a la persona, a una educación que tiene que educar a las persona para que respondan a todos estos avances formando organizaciones distintas, con un ser humano que se organice y dé respuestas diferentes que tiene como fundamento la información y el conocimiento para el desarrollo de la sociedad.

8.9.1 Características de esta nueva sociedad.

De acuerdo a Lepeley (2001), las características de la nueva sociedad imponen nuevas demandas en el mundo, y la educación debe desarrollar las capacidades de las personas, para transformar la información en conocimiento, para avanzar en las organizaciones, por lo cual genera grandes desafíos educacionales, ya que los sistemas anteriores quedaron obsoletos, hoy los nuevos tiempos, no requieren personas pasivas y reactivas, sino personas proactivas, con capacidad de pensar, crear, innovar, y emprender. Cuyas características son:

- Énfasis en el ser humano como creador y gestor del conocimiento.
- Necesidad de desarrollar el capital humano.
- El ser humano como centro de la organización.
- Énfasis en la calidad.
- Desarrollo holístico de la persona.
- Desarrollo integral de la organización.

- Énfasis en las comunicaciones formales e informales.
- Gestión basada en la colaboración e integración.
- Estilo de liderazgo participativo, basado en el respeto a la persona.
- Estructura matricial de organización.
- Competencia constructiva.

Esta gestión de calidad, la autora la describe con unos principios que la rigen, consistentes en hacer las cosas bien, desde la integralidad de las personas que participan en el proceso productivo, la efectividad del liderazgo productivo y una organización centrada en satisfacer las necesidades de sus consumidores, los clientes.

Esta gestión de calidad tiene unos principios los cuales son:

- La calidad abarca toda la organización.
- El cliente o usuario es lo más importante.
- El bienestar de quienes trabajan en la organización determina los resultados de la gestión de calidad.
- El proceso productivo de la organización está gobernado por la satisfacción de las necesidades del cliente o usuario.
- La colaboración o el trabajo en equipo son esenciales para el desarrollo de la gestión de calidad.
- El mejoramiento a largo plazo se antepone al de corto plazo.
- La comunicación efectiva determina la eficiencia y el éxito.
- Los hechos y los datos son importantes. Los supuestos no lo son.
- La preocupación principal es buscar soluciones, no errores.

Por lo cual se hace necesario buscar nuevos caminos hacia la calidad, es por ello que surgen los diferentes modelos para establecer mejoramiento continuo que conducen al aumento de la calidad, y se incluye permanentemente el idear, planear, realizar, evaluar y mejorar. Estas cinco acciones son las bases operativas de la gestión de calidad.

Implicaciones del circuito de la calidad de Edwards Deming.

Los elementos para establecer procesos de mejoramiento que conducen al aumento de la calidad ya dijimos que son estas cinco acciones que generan ideas: idear, planear, realizar, evaluar y mejorar. Las cuales cada una tiene sus implicaciones.

Idear, implica crear las condiciones para elaborar un plan estructurado con sus etapas, bien diseñadas.

- Planear implica, definir la misión, identificar actividades, priorizar, identificar clientes y sus necesidades, traducir esas necesidades en funciones operativas,

establecer indicadores de medición de desarrollo y de progreso y diseñar un plan de acción.

- Realizar, significa ejecutar el plan de forma operativa.
- Evaluar es monitorear los indicadores de medición de actividades y procesos y verificarlos con los clientes.
- Mejorar consiste en actuar con el propósito de mejorar continuamente.

Como podemos ver toda esta concepción se ideó y pensó para las organizaciones e instituciones productivas, pero como la idea de la educación cambió y se concibió como un servicio que ofrecían los estados a los ciudadanos que son los clientes, entonces todo este modelo se aplica a los sistemas educativos del mundo.

Este sistema le trae muchos beneficios a las organizaciones porque aumenta la productividad y competitividad, y esto gusta porque la sociedad se concibe desde la globalidad como un gran mercado, mejora la imagen y el prestigio de la organización, aumenta la satisfacción laboral, rentabilidad en la inversión, se retienen los clientes, se reducen los costos de producción, entre otros.

8.9.2 El modelo de calidad se aplica a la educación.

Este modelo concebido para la producción, para la competitividad, para los clientes y su satisfacción desde la idea de mercado, ahora se trae al sistema educativo para mirarla desde la calidad. Lepeley (2001) dice que la calidad es un proceso realizado por personas para satisfacer necesidades de otras personas. El modelo de gestión de calidad enfocado hacia las personas en el desarrollo organizacional, ocurre unos años después del surgimiento del boom de la calidad, como intento de desarrollar las organizaciones en torno al ser humano.

Los principios de fundamentales de la gestión de calidad se basan en la concepción del ser humano como persona honesta, confiable, ética, eficiente, responsable y efectivo.

En el Ministerio de Educación en la República Dominicana, ya hemos dicho que se asumió como política de Estado, presente en la Ley de Educación 66-97 y toda la normativa vigente, en adición a eso se elaboró toda una documentación para aplicar la calidad en los centros educativos, aterrizando así la normativa al lugar donde estaban los clientes: los alumnos, las comunidades.

Secretaría de Evaluación Educativa (2006) (SEE de aquí en adelante) asume el modelo de calidad para la educación y define el modelo de la calidad para los centros educativos, como el desarrollo de una escuela como comunidad de aprendizajes, que organiza un conjunto de relaciones y procesos educativos, que propician la formación

integral y los aprendizajes de los alumnos, respondiendo a sus intereses particulares y de la sociedad, desde una perspectiva democrática, participativa, productiva, ecológica y éticamente responsable.

El modelo desarrollado partía del concepto de educación desde: 1) una formación ciudadana integral, 2) estrategias sociales intencionadas y con sentido y 3) oportunidades de aprendizaje. Todo ello desde el concepto de calidad, con todos los componentes de la misma.

El modelo pretende en los centros educativos del país lograr la calidad y para ello, definió diez criterios sobre los cuales debía girar el centro educativo.

- 1) El centro cuenta con un Proyecto Educativo de Centro, el cual orienta la gestión escolar en lo institucional y lo pedagógico y dirige sus acciones con el fin de lograr la calidad educativa.
- 2) El equipo directivo de los centros ejerce un liderazgo transformador.
- 3) Existe una convivencia escolar positiva que facilita un ambiente propicio para el aprendizaje.
- 4) El centro hace buen uso del tiempo escolar y de los recursos disponibles.
- 5) Los organismos de participación y representación funcionan de manera activa y permanente.
- 6) El centro está integrado al desarrollo de la comunidad.
- 7) La escuela funciona como una comunidad de aprendizaje que se responsabiliza por los logros de todos los estudiantes.
- 8) Los propósitos y los contenidos curriculares son conocidos, promovidos y puestos en práctica por los miembros de la comunidad educativa.
- 9) Los maestros proporcionan atención personal a cada en el aula, en su proceso de aprendizaje, transmitiéndole altas expectativas en su desempeño.
- 10) Los maestros disponen de espacios para la reflexión pedagógica, intercambio de experiencias, aprendizaje y desarrollan planes de mejoramiento personal y colectivo.

Aunque el sistema educativo del país desde la gestión 2004 en adelante asumió la calidad educativa desarrollando un modelo de calidad en los centros educativos y todo el Ministerio, gestión tras gestión, hasta llegar a la actual en el 2015, no se ha podido exhibir una calidad como la deseada, como hemos visto en diferentes investigaciones de países latinoamericanos que han avanzado, pues las evaluaciones internacionales lo expresan.

Nos encontramos en Dominicana que el nivel de avance esperado en estos veinticinco años después de Jomtien y quince después de Dakar, no se ha realizado, no se ha logrado, porque en sus inicios la reforma vino sin una conciencia clara por parte de los docentes, y para muchos resultó impuesta, eso originó una resistencia, que a medida que han pasado los años, ha ido disminuyendo, y al pasar balance, vemos cómo en los últimos años hemos sostenido unos avances a nivel de la educación en general, pero la misma no se ha traducido en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, pues hemos salido en los últimos lugares en los Estudios de Evaluación del SERCE y del TERCE llevado a cabo por el LLECE.

Es decir, nuestro país ocupa lugares no halagüeños en cuanto a la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos, también los resultados de la Prueba PISA, no han sido buenos. Eso nos habla que no hemos logrado la calidad, porque nuestra educación está deficiente, no presenta efectividad ni eficacia la acción educativa de nuestros docentes, por ello todo el tema de la colegialidad docente ha tomado una gran relevancia el instrumento que validamos, resulta pertinente y oportuno para investigaciones futuras sobre el tema, sabemos que aportará a la calidad educativa.

Muñoz (2008) en un trabajo presentado para la Revista REICI nos plantea balance acerca de las reformas que suscitaron e iniciaron en estos países de la región, donde se pregunta sobre el rol del Estado en la eficacia escolar y se responde que la misma es crítica para Iberoamérica y América Latina en particular, debido a la centralidad que han tenido los Estados en la generación de políticas e iniciativas orientadas a generar condiciones para la mejora de los centros educativos, y a la cada vez más fuerte presencia de organismos privados y del tercer sector que apoyan el cambio de las escuelas, que exigen del Estado un rol orientador y regulador de esta nueva función en el sistema educativo.

Sigue afirmando Muñoz (2008) que una “Reforma a Gran Escala” y en la centralidad que tienen en su viabilidad ciertos factores críticos como son: el compromiso y responsabilidad de los gobiernos, las expectativas que se ponen en el cambio educativo y la presencia de un sueño común por mejorar la calidad y equidad de la educación.

8.10 Lograr la Calidad y eficacia, conceptos relacionados.

Cantón Mayo (2010) nos relaciona los conceptos de mejora y calidad y nos dice que los modelos de mejora y calidad ofrecen dos puntos clave en su desarrollo: los procesos y los resultados. No puede hablarse del uno sin el otro. El modelo Europeo de Excelencia presenta un equilibrio de medida entre los procesos y los resultados al evaluar

la calidad de un centro educativo (Cantón, 2004d). De este modo, entendemos que, si se realizan bien los procesos, los resultados serán la consecuencia lógica de los mismos, la gestión adecuada de los procesos es la clave para conseguir la mejora de la calidad en un centro educativo. Con la gestión de los procesos se pretende situar a los usuarios de los centros educativos como el eje sobre el que pivota la mejora de los mismos, por lo que supone un cambio cultural en los centros como organizaciones (Cantón, 2010).

La escuela puede entenderse como una organización en la que se dan una serie de procesos diseñados para prestar un mejor servicio a la sociedad. Cada proceso conlleva una serie de actividades cuyo objetivo es ir añadiendo sucesivamente valor a lo largo del proceso, de forma que se agrande el valor añadido aportado a cada tipo de centros como destinatarios últimos del proceso puesto en marcha (Cantón, 2009; 2009a).

La eficacia se refiere a determinado grado de cumplimiento de las metas y los objetivos propuestos; mientras que la eficiencia se refiere a la calidad de los bienes producidos o de los servicios prestados.

En el ámbito educativo un proceso viene a ser un conjunto de actividades programadas para obtener mejora en rendimiento, actitudes o habilidades de los alumnos, siendo la entrada al proceso los alumnos con una necesidad detectada previamente, las personas que intervienen, los lugares, los tiempos, los recursos (Cantón, 2004c). El proceso se compone de la interacción de los anteriores ordenados respecto al fin determinado como objetivo previsto, y el resultado lo que se obtiene de esa interacción sinérgica de personas, recursos, tiempos, trabajo, etc. en la mejora del rendimiento, las actitudes o las habilidades de los alumnos.

La calidad tiene en los procesos su más firme apoyo. De cómo se definan los procesos, de cómo se desarrollen en sus diversas partes y del estado de los mismos, dependerán los resultados de calidad obtenidos al avanzar con el proceso, al revisarlo y al evaluarlo. Por ello nos adentramos en unas nociones básicas de los procesos para conseguir una correcta gestión de los mismos en los diferentes momentos de la calidad programada Cantón (2004b).

Los procesos tienen unas características básicas: se orientan a obtener resultados, responden a la misión del centro educativo, crean valor añadido en los usuarios, dan respuesta a la misión del centro educativo como organización.

También son características típicas de los procesos en las organizaciones educativas las siguientes (Cantón, 2008):

- Trabajar sinérgicamente con los objetivos de la organización, las expectativas y las necesidades de los usuarios.
- Mostrar los flujos de decisiones, instrumentos, información y materiales dentro de la organización.
- Reflejar de forma gráfica las relaciones con los usuarios (padres y alumnos) con los proveedores internos y externos (otros centros y los propios colegas de cursos inferiores) y otros centros hacia los que se dirigen los alumnos cuando finalizan en el centro educativo de referencia.
- Los procesos son horizontales y transversales en el organigrama organizativo del centro.
- Tienen definidos el principio y el final, normalmente en diagramas de flujo.
- Permiten la mejora continua porque incluyen un sistema de indicadores que permite el seguimiento y la corrección de las desviaciones del proceso.
- Alinean los objetivos con las expectativas y necesidades de los usuarios educativos.
- Muestran cómo se organizan los flujos de información, documentos y materiales.
- Reflejan las relaciones con destinatarios, proveedores y entre diferentes unidades departamentales o con otros centros educativos, mostrando cómo se desarrolla el trabajo.
- Por lo general, son horizontales y atraviesan diferentes unidades funcionales de la organización.
- Tienen un inicio y un final definidos.
- Permiten la mejora continua, al disponer de un sistema de indicadores que posibilitan el seguimiento del rendimiento del proceso.

En los procesos educativos centrales, referidos a la enseñanza-aprendizaje, el currículo debe ser organizado de forma que el aprendizaje obtenido sea significativo para que el aprendiz construya nuevos conocimientos con base en los que ya adquirió anteriormente y la condición de efímero añadida a la necesaria secuenciación, planificación y evaluación curricular hacen necesarias estructuras institucionales o no de aprendizaje más ágiles y dinámicas que las clásicas institucionales. Además, no podemos pasar por alto los dos niveles en que se mueve en el aprendizaje en nuestro caso: hablamos de aprendizaje individual y aprendizaje organizacional (Baelo y Cantón, 2009; 2009a). Y además, cuatro procesos de creación de conocimiento :socialización, externalización, combinación e internalización.

El conocimiento es producto de procesos mentales que parten de la percepción, el razonamiento o la intuición. La etapa final de socialización del conocimiento hace que éste sea compartido y adoptado como rutinario externo y utilizable de forma cotidiana.

8.10.1 Partes de un proceso.

Un proceso es un sistema integrado por los elementos básicos del sistema: entrada, procesos y salidas, condicionados por algún otro elemento circunstancial o contextual como puede ser algún sistema de control y el alcance del proceso, incluso su división en subprocesos (Cantón (2007; 2007a).

El concepto de eficacia implica la idea de que la misma se realiza para obtener un objetivo, para llegar a unos resultados, ese resultado es la calidad. Estos conceptos mirados desde la educación tenemos que detenernos un poco para ponderar sus implicaciones, por ser la educación una realidad compleja. Para eso acudimos a Murillo (2003), quien nos dice que por “eficacia escolar” la línea de investigación de eficacia escolar está conformada por los estudios empíricos que buscan, por un lado, conocer qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo de los alumnos y, por otro, conocer qué hace que una escuela sea eficaz. Se distinguen dos grandes objetivos de los estudios de eficacia escolar: a) estimar la magnitud de los efectos escolares y analizar sus propiedades científicas, y b) identificar los factores de aula, escuela y contexto que hacen que una escuela sea eficaz.

En la actualidad se entiende que una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias. Esta definición incluye tres características:

1. *Valor añadido como operacionalización de la eficacia.* La eficacia sería el progreso de los alumnos teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de las familias. No sólo sus calificaciones y cuánto aprendió sino saber qué le aporta el centro al alumno, a su persona.
2. *Equidad como un elemento básico en el concepto de eficacia.* Un centro diferencialmente eficaz, en el sentido de que es “mejor” para unos alumnos que para otros, no es un centro eficaz sino un centro discriminatorio. Y aquí no sirve optar entre la equidad y la excelencia, entendida como el rendimiento medio alto: sin equidad no hay eficacia.
3. *Desarrollo integral de los alumnos como un objetivo irrenunciable de todo centro y todo el sistema educativo.*

Eficacia no sólo implica valor añadido del rendimiento en lectura, comprensión o cálculo, también afecta a la felicidad de los alumnos, a su autoconcepto o a su actitud creativa y crítica. Aquí el reto es de la investigación, que cuente con instrumentos para poder medir esta realidad.

El concepto de eficacia escolar es importante vincularlo a la formación en valores porque la escuela es depositaria social y política de un encargo educativo de profundo sentido axiológico, ético y moral, la naturaleza de una escuela eficaz, por la tarea cuyo logro la define, debe extenderse a la cuestión de los valores (Bonifacio, 2009).

El emblema de la escuela eficaz, el indicador por excelencia de que se está haciendo educación, es el proceso de asunción de valores sobre el cual descansa la personalización del individuo, este constituye el más trascendente de los aprendizajes porque significa desarrollo integral, crecimiento moral, experiencia comunitaria en la escuela y apoyo a la formación de la comunidad social y política.

La esencia del derecho a la educación no sólo se cumple con ir a la escuela, sino en que ésta sea un lugar que trabaje estructuralmente apoyada en las dimensiones de la calidad y que en lo relativo al currículo, lo fundamental sea la persona y su desarrollo (Bonifacio, 2009).

La educación surge de la meta de la formación humana, en la práctica tanto la historia de la escuela como el currículo y las políticas educativas, en última instancia, todo se apoya en las dimensiones del desarrollo humano; si por el contrario no se hace así, producen un fraccionamiento de la experiencia que lleva a poner un cuidado muy especial en la búsqueda de la integralidad.

8.10.2 Factores asociados a la eficacia escolar.

Muijs (2003) nos enumera y describe esos principales factores que en investigaciones realizadas, se ha demostrado que conducen a la mejora y la eficacia en las escuelas.

1. Se centran en la enseñanza y el aprendizaje.
2. Implican a padres y madres.
3. Se convierten en comunidades de aprendizaje.
4. Enfatizan el continuo desarrollo profesional.
5. Liderazgo eficaz.
6. Crean un entorno rico en información.
7. Crean una cultura escolar positiva.
8. Concita apoyo externo.

9. Se apoya en recursos.

10. Incorporan programas de mejora externos.

A continuación, los comentamos brevemente.

1. *Enseñanza centrada en el aprendizaje.* Las investigaciones han mostrado que las escuelas eficaces tienen como prioridad el logro académico y las políticas centradas en la instrucción y que, en los centros en los que se logra con éxito la mejora, uno de los componentes clave suele ser o la mejora de la eficacia de los métodos de enseñanza preexistentes o la introducción de nuevos métodos de enseñanza como lo aseguran Hopkins (2001); Reynolds (2001); Connell (1996); Teddlie y Stringfield (1993); Lein, Jonson y Ragland (1996); Joyce(1999)y (Muijs 2003).

Un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz según explica Muijs (2003) sólo puede darse bajo las circunstancias adecuadas cuando los alumnos reciben refuerzos constante del docente; asimismo, necesitan que se les presente el currículo en bloques pequeños seguidos inmediatamente de retroalimentación. Por otro lado, suelen requerir una mayor instrucción y son más sensibles a recompensas externas, por ello cita a Brophy (1992) y a Teddlie y Stringfield (1993). Además, también resulta importante relacionar el currículo con las experiencias cotidianas y hacer hincapié en su aplicación práctica cuando cita a Guthrie, Guthrie, Van Exuden y Burns (1989); Henchey (2001); Hopkins y Reynolds 2002; y Montgomery (1993).

Valorar a los alumnos y hacer que se sientan parte de la “familia” de la escuela son características de las escuelas eficaces, de la misma forma que lo es la implicación de aquéllos en el establecimiento de las reglas, según afirmanMaden y Hillman (1993); Connell (1996); Lein (1996); y Muijs (2003).

2. *La implicación de los padres en la escolaridad de sus hijos* constituye uno de los puntos de apoyo que puede resultar más relevante para la mejora de la escuela, porque a través de esas relaciones positivas con los padres y con la comunidad local, así como su implicación en la educación de sus hijos y en la marcha de la escuela , se logran mejores aprendizajes y avances en los alumnos(Joyce, 1999; Seeley, 1990; Maden y Hillman, 1993; Henchey, 2001; Coleman, 1998; y Muijs 2003).

3. *Las comunidades de aprendizaje.* Para ser eficaces, es necesario que las escuelas se conviertan en comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje se caracterizan por poseer unos valores y una visión compartida, responsabilidad colectiva respecto al aprendizaje de los estudiantes, investigación profesional reflexiva, colaboración y promoción del aprendizaje en grupo e individual. Son escuelas

comprometidas con esfuerzos continuos de mejora e investigación abiertas al cambio y la experimentación y se comprometen en la mejora continua a través de la investigación de las prácticas existentes y de la adopción de innovaciones fundamentadas empíricamente (Joyce, 1999); Hopkins, 2001; Stoll, 1999; y Muijs, 2003).

En las comunidades de aprendizaje profesionales, los docentes y los administradores de la escuela buscan constantemente obtener y compartir el aprendizaje y, además, obran de acuerdo con lo que aprenden. El objetivo de sus acciones consiste en aumentar su eficacia como profesionales de forma que resulte beneficiosa para los estudiantes. Las escuelas que aprenden se caracterizan por la presencia del diálogo reflexivo, en el marco del cual el personal del centro conversa sobre los estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando cuestiones y problemas relacionados (Joyce, 1999); Hughes, 1995); Piontek, 1998); y Muijs, 2003).

En las comunidades de aprendizaje profesionales, los docentes y los administradores de la escuela buscan constantemente obtener y compartir el aprendizaje y, además, obran de acuerdo con lo que aprenden. El objetivo de sus acciones consiste en aumentar su eficacia como profesionales de forma que resulte beneficiosa para los estudiantes. Las escuelas que aprenden se caracterizan por la presencia del diálogo reflexivo, en el marco del cual el personal del centro conversa sobre los estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando cuestiones y problemas relacionados (Joyce, 1999; Hughes, 1995; Piontek, 1998).

El trabajo en equipo y la colaboración son esenciales en este proceso. En una comunidad de aprendizaje, el personal del centro charla entre sí sobre la enseñanza y el aprendizaje, creando un entorno caracterizado por la curiosidad y la orientación al cambio en que cada innovación conduce a la siguiente. Conseguirlo requiere un liderazgo comprensivo, pero también que se proporcionen tiempo y recursos. En las escuelas que aprenden, se dispone de tiempo para la planificación didáctica y la investigación colectiva, y los profesores se observan entre sí en el contexto del aula para aprender buenas prácticas (Connell, 1996; Guthrie, 1989; Seeley, 1990; y Muijs, 2003).

4. *Continuo desarrollo profesional.* Una comunidad de aprendizaje implica una gran inversión en el desarrollo profesional de los profesores. Así, muchas de las escuelas eficaces y que mejoran cuentan con iniciativas políticas que apoyan un desarrollo profesional de su personal conectado tanto con los intereses individuales como con los institucionales (Henchey, 2001; Reynolds, 2001; Barth, 1999; Herman, 1999; Joyce, 1999; y Muijs 2003).

El desarrollo profesional en una comunidad de aprendizaje no sólo se refiere a tomar parte en prácticas formales de este tipo. Los docentes de las escuelas que aprenden buscan nuevas ideas de forma activa, transmitiendo la información que recogen en esas actividades de formación al resto de sus compañeros Piontek (1998).

5. *Liderazgo eficaz*. El liderazgo juega un papel clave en la eficacia y la mejora de las escuelas. Los resultados que nos ofrece la literatura internacional muestran que en la mayoría de los países estudiados los directores eficaces ejercen una influencia indirecta, pero poderosa, sobre la eficacia de la escuela y sobre el logro de sus estudiantes (Harris y Muijs, 2002; Hallinger y Heck, 1998).

La evidencia no destaca un estilo de liderazgo en particular como más eficaz, pero sugiere que el liderazgo distribuido y participativo puede resultarlo más que el modelo tradicional de director autoritario en el que a menudo se hace énfasis desde las administraciones (Maden y Hillman, 1993); Harris y Chapman, 2001); Harris y Muijs, 2002).

El liderazgo de las escuelas eficaces y que mejoran es de tipo instructivo: es decir, los directores eficaces se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje que en otros aspectos (por ejemplo, de tipo administrativo). Por otra parte, a menudo se ha descrito este liderazgo como transformacional, orientado a la búsqueda de la satisfacción de las necesidades superiores y el compromiso de sus seguidores, aunque, en realidad, los directores necesitan mantenerse activos en ambos extremos del continuo (Muijs, 2002a; Harris y Chapman, 2001; Reynolds, 2001; Hallinger y Heck, 1998; Connell, 1996; Teddlie y Stringfield, 1993).

6. *Crean un entorno rico en información*. El uso de información para la toma de decisiones puede aumentar la eficacia y contribuir a la mejora. La riqueza de los datos tiene relación con algo más que con la recogida de una gran cantidad de información: es necesario transformar los datos recogidos en información mediante su cuestionamiento. Las escuelas ricas en información se cuestionan continuamente los datos que poseen (Muijs, 2003) con el fin de averiguar si las iniciativas puestas en marcha están funcionando, o si existen problemas de logro en determinadas áreas o poblaciones, y han sido descritas como “orientadas a la investigación” (Barth, 1999; Earl y Lee, 1998; Hopkins, 2001; Joyce, 1999; Reynolds, 2001).

Para las escuelas también puede ser útil en su búsqueda de la mejora, además de utilizar los datos que poseen (pruebas, informes), recoger información adicional mediante

el uso de cuestionarios dirigidos a los docentes, los estudiantes o las familias de éstos, así como la investigación-acción y la observación.

7. *Crean una cultura escolar positiva.* La cultura escolar es un elemento importante en las escuelas eficaces o en los procesos de mejora escolar y también uno de los más problemáticos.

Definir la cultura de la escuela es un poco difícil, pero lo más problemático es cambiarla. En un ambiente de mejora siempre habrá elementos prácticos susceptibles de cambios. Una cultura escolar positiva es intrépida, posee una comunicación abierta, existe una coherencia entre los enfoques didácticos y los administrativos, hay una visión compartida de la organización puede contribuir a un enfoque más cohesionado (Hopkins y Reynolds, 2002; Leithwood y Steinbach, 2002; Muijs 2003). Tiene altas expectativas, es necesario que las altas expectativas se transmitan a los estudiantes, y este objetivo puede lograrse mediante el control de las tareas del alumnado, la retroalimentación positiva y el establecimiento de objetivos realistas pero que supongan un reto (Maden y Hillman, 1993).

8. *Apoyo externo.* Una forma eficaz de apoyo externo se da mediante la creación de redes de escuelas que se pueden apoyar entre sí mediante la provisión de liderazgo a diferentes niveles, de apoyo técnico y social, de la posibilidad de una perspectiva diferente y de la creación de comunidades profesionales de aprendizaje más extensas (Hopkins y Reynolds, 2002). Las administraciones locales y las instituciones de educación superior han proporcionado también a muchas escuelas un apoyo conducente a la mejora (Reynolds, 2001).

9. *Recursos.* Si se quiere que tenga éxito la mejora de la escuela, se hace necesaria una adecuada provisión de recursos. Es evidente que un apoyo económico fuerte contribuye a la mejora de la escuela, mientras que la carencia de recursos puede dar al traste con ella (Borman, 2000; Nesselrodt, Chaffer y Stringfield, 1997). Investigadores como Piontek, (1998) y Connell, (1996), así como en algunos otros estudios, han encontrado que las escuelas eficaces lo son más a la hora de desplegar sus recursos, actuando como “consumidores inteligentes”, y son más proactivas en la búsqueda de éstos. Según Whatford, (1998) -citado por Muijs (2003)-, proporcionar recursos a escuelas ineficaces puede suponer un problema, puesto que probablemente no posean capacidades de administración ni de liderazgo que les permitan usar estos recursos extra de forma que conduzcan a la mejora

10. *Incorporan programas de mejora externos.* Se puede plantear una interrogante en los centros educativos que emprenden un esfuerzo de mejora: ¿es mejor desarrollar un programa propio o incorporar alguno de los “paquetes” de mejora actualmente disponibles?. Los programas desarrollados por las propias escuelas tienen la ventaja de que se ajustan a las necesidades específicas de la escuela y de sus estudiantes, aunque tengan desventajas. Parece ser que los programas desarrollados por los propios centros pueden ser muy eficaces, pero sólo en aquéllos que ya tienen una fuerte capacidad de mejora, así como un líder y docentes eficaces.

8. 10. 3 Estudios sobre Eficacia Escolar.

Murillo (2003) destaca que entre los objetivos de los sistemas de evaluación se encuentra el de conocer los factores asociados con el rendimiento académico, por lo que varios países han realizado explotaciones especiales para localizarlos. El mejor ejemplo de esa tendencia son los estudios llevados a cabo por la evaluación internacional realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2001), pero además de los citados luego se han realizado los del SERCE (2006), y TERCE (2013).

Según Murillo (2003), los trabajos que se encuadran en este bloque suelen partir de un concepto más o menos elaborado de eficacia escolar, pero tienen las limitaciones propias de una explotación secundaria de datos no obtenidos expresamente para este objetivo. En el caso del Laboratorio, incluso, su base son más los estudios de productividad escolar que trabajos propiamente de eficacia. Por otro lado, todos estos estudios comparten las ventajas y las limitaciones de este tipo de explotación especial: una gran cantidad de datos representativos del país, sólo datos cuantitativos recogidos de encuestas y pruebas estandarizadas, un diseño no específico para ese objetivo, entre otros.

Además de los estudios del LLECE (2001, SERCE 2006, y TERCE 2013), los más interesantes son los estudios realizados hasta esa fecha en:

- Brasil, con datos del SAEB, -entre ellos los estudios de Soares, César y Mambrini (2001), Barbosa (2001) y Esposito, Davis y Nunes (2000), todos ellos citados por Murillo (2003)-.
- Colombia, con los datos del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SABER). Murillo (2003) cita al -Ministerio de Educación Nacional (1993); Cano (1997); Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998)- o de evaluaciones internacionales como la del Tercer Estudio sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en Colombia y a Avila (1999) o del LLECE y a Pardo (1999).

- En su trabajo Murillo (2003) pone de manifiesto a países como Argentina, con los datos de las evaluaciones nacionales Delprato (1999).
- También a Bolivia, tanto procedentes de la evaluación que realizó la OREALC/UNESCO a comienzos de los años 90 REPLAD (1994); Vera (1998); (1999), como con datos de la evaluación nacional realizados por el SIMECAL. Talavera y Sánchez (2000); o con datos del sistema de evaluación docente realizados por Querejazu y Romero (1997); Reinaga (1998); Mizala, Romagera y Reinaga (1999).
- Perú: con datos de las dos evaluaciones del sistema educativo que se han realizado hasta el momento; la primera de ellas 1986 por el Banco Mundial, (1986) y la segunda por el propio Ministerio de Educación a través de su Unidad de Medición de la Calidad –UMC- Benavides (2000); UMC/GRADE, (2001). Todas estas investigaciones realizadas en la región y citadas por Murillo 2003)

8.10.4 Factores de Eficacia Escolar.

Las investigaciones y estudios sobre eficacia escolar buscan encontrar la relación entre determinados factores escolares y el rendimiento de los alumnos, de acuerdo a lo expresado por Murillo (2003). No todo el conocimiento que se tiene de los factores asociados con el rendimiento de los alumnos se puede obtener de los estudios completos de eficacia escolar; las investigaciones que analizan la relación entre uno o más factores o el rendimiento en sus diversas manifestaciones también ofrecen datos relevantes tanto para la toma de decisiones política o docente como para el diseño de ulteriores trabajos. De esta forma, un buen número de investigaciones enmarcadas en otras líneas o campos pueden ser útiles para nuestro propósito, con lo que el ámbito de análisis se vuelve mucho más amplio y complejo. Así, la pretendida exhaustividad de anteriores apartados se torna en una misión imposible, de forma que los trabajos recogidos representan poco más que una cata de la compleja realidad.

Para facilitar la comprensión se ha optado por organizar las investigaciones en función del grupo de factores analizados. De esta forma, se han organizado en los siguientes grupos: eficacia docente, clima, recursos económicos, pre-escolarización, nutrición/desnutrición y educación bilingüe.

En los años 80 del s. XX, la investigación sobre eficacia escolar reconoció la importancia de tener en cuenta el nivel de aula para obtener una imagen global de los factores de eficacia. Así, se volvió la mirada a la línea de investigación de eficacia docente, cuyo objetivo era conocer los rasgos, actitudes y comportamientos de los

docentes que parecían tener un efecto beneficioso en el desarrollo de los alumnos. Desde entonces ambas líneas (eficacia docente y eficacia escolar) trabajan de forma conjunta, hablándose incluso de eficacia educativa como un término más adecuado.

En Iberoamérica según Murillo (2003), se han realizado algunas buenas investigaciones en este sentido, entre las que destacan las de Filp (1984), Rodríguez Pérez (1984) y Arancibia y Álvarez (1991). El primero de estos trabajos tiene el sugerente título de Características de los profesores asociadas con el logro educativo, y en línea con los estudios de eficacia docente en todo el mundo explora diferentes factores actitudinales y de personalidad del profesor relacionados con el rendimiento de los sujetos. Rodríguez Pérez, (1984) da una vuelta a la tuerca y analiza los factores del profesor que generan ineficacia docente. Arancibia y Álvarez (1991), por su parte, buscan los factores del profesor que ejercen una relación bien directa bien indirecta con el rendimiento de los alumnos.

Una segunda línea de investigación es la que analiza el factor clima, bien sea de aula o de centro, y lo relaciona con el rendimiento de los alumnos. Así, un interesante trabajo es el de Filp (1981) que analiza la asociación entre las dinámicas del aula y la relación profesor-alumno, en tantos factores del fracaso escolar. López, Neumann y Assaél (1983) se interesan por el conjunto de interacciones sociales que acontecen en el interior del aula. Un tercer estudio es el de Pertierra (1989) sobre el clima social escolar y su influencia en el rendimiento académico. Aspectos psicopedagógicos, en el que se analizan cuestiones relativas al clima social del aula como claro determinante del bienestar del alumno, que afecta tanto a su aprendizaje y rendimiento como a su desarrollo personal y social. Finalmente, pero no menos importante, tenemos el trabajo de González Galán (2000), cuya particularidad es considerar el clima como variable dependiente en un modelo de eficacia escolar, con lo que contribuye a explicar los factores que lo determinan.

Como se ha señalado anteriormente, los Estudios de Productividad Escolar se han preocupado de la influencia de los recursos económicos y materiales sobre los resultados de los alumnos. En ese marco se encuentra el trabajo de Virreira (1979), dentro de la serie de trabajos realizados por el Instituto de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Católica Boliviana. Dicho trabajo se centra en establecer la forma de disminuir los costos de funcionamiento del sistema escolar, a rendimiento constante o, alternativamente, aumentarlo manteniéndolo constante en sus costos. Entre otros resultados se encontró que las escuelas que invierten el capital por alumno expresado en

dotación material por alumno, obtienen mejor rendimiento. Destaca como factores de eficacia escolar:

- Factores escolares: clima, infraestructura, recursos, gestión económica, autonomía, trabajo en equipo, planificación, participación e implicación de la comunidad educativa, metas compartidas, liderazgo.
- Factores de aula: clima de aula, dotación y calidad de aula, ratio maestro-alumno, planificación docente, trabajo en el aula, recursos curriculares, metodología, didáctica, mecanismos de seguimiento, evaluación al rendimiento de los alumnos.
- Factores asociados al personal docente: Cualificación del docente, formación continua, estabilidad, experiencia, condiciones laborales del profesorado, implicación, relación maestro-alumno, altas expectativas, refuerzo positivo.

Los factores que condicionan la calidad se consideran elementos tangibles. La primera impresión es la que cuenta cuando visitamos una institución. Se prestará especial atención a las condiciones físicas del servicio que prestan. En las instituciones públicas se debe sustituir la imagen ineficiente que tradicionalmente se daba a los clientes o usuarios, por una de eficiencia, disponibilidad, servicios, de acuerdo a la modernidad. Estos factores son los siguientes:

- Tiempo de servicio. Se debe evitar que el usuario pierda el tiempo. Se debe optimizar el tiempo de los clientes, solucionarles eficientemente.
- Cortesía. La actitud hacia el usuario es primordial. Para mejorar la atención al público es conveniente la rotación del personal.
- Accesibilidad y disponibilidad. Los servicios públicos están obligados a ofrecer las máximas facilidades. Los horarios deben adaptarse a los usuarios y no a la inversa.
- Fiabilidad y credibilidad. La imagen de seriedad y solvencia son esenciales. Se debe cumplir con lo estipulado.
- Profesionalidad. La formación redundante en una mayor motivación y en una mejora de la satisfacción del usuario. La formación no es cuestión de directivos solamente, sino que implica a todos los miembros de la organización.

8.10.5 El Liderazgo como factor de eficacia escolar.

Un factor de eficacia escolar lo constituye el liderazgo ejercido en el centro educativo. Los docentes son piezas clave para lograr la calidad y la eficacia del centro educativo, pero los mismos ven su accionar limitado si no cuentan con un liderazgo que les permita desarrollar todo su potencial.

Hemos tratado este tema en capítulos anteriores por considerarlo de mucha importancia en la gestión. Los directores de centros educativos, según cómo ejerzan su liderazgo, incidirán en la gestión del centro, porque la forma de ejercer el liderazgo influye en el modo en que se den los procesos pedagógicos e institucionales que gestiona. Por lo tanto dentro de una gestión para la eficacia escolar, tenemos unos lineamientos para que esos factores de eficacia sean liderados para lograr la calidad educativa en el centro.

Murillo y Torrecilla (2006), siguiendo a Coronel, (1995), afirman que la investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela.

También Fullan (1996); Gunter (2001); Murillo (2004); Northouse, (2004), y Murillo y Torrecilla (2006) señalan que es posible afirmar que si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior de la escuela que inicie, impulse, facilite, gestione y coordine el proceso de transformación. Personas con una preparación técnica adecuada pero, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio.

En este artículo, Murillo y Torrecilla (2006) hacen una revisión de la investigación sobre dirección para el cambio y llegan al planteamiento del liderazgo distribuido. Ellos describen las bondades de los diferentes estilos de liderazgos, ya vista en un capítulo anterior de este marco teórico. Aquí veremos algunos aspectos del liderazgo que proponen para el logro de la eficacia en la gestión, las cuales compartimos porque creemos en sus planteamientos. Con sus planteamientos quieren poner de manifiesto algunos planteamientos para la reflexión y el debate político respecto a la necesidad de redoblar los esfuerzos por conseguir un modelo de dirección que contribuya a conseguir una escuela de calidad para todos.

Plantean tres propuestas dentro de este marco teórico que han de ser destacadas: la aproximación de Fiedler (1967), la de House (1971), y la de Hersey y Blanchard (1977). El profesor Fiedler defendió la idea de que la eficacia del liderazgo tiene relación con dos variables: el estilo del líder –idea procedente de la teoría conductual-, y en qué medida éste logra controlar la situación. El control de la situación, como él lo denomina, está directamente ligado al grado de control del líder de su entorno inmediato. Si tiene un alto grado de control quiere decir que las decisiones del líder producirán resultados efectivos

y podrá influir en el grupo. Por el contrario, si el grado de control es bajo es posible que el líder no influya en los resultados del grupo. El control de la situación depende de tres variables:

- Relación líder-miembros. Se refiere a la relación afectiva entre el líder y sus subordinados.
- Estructura de la tarea. Tiene relación con la organización, el orden, la claridad, de las tareas que el grupo tiene que ejecutar.
- Poder de posición. Tiene relación con el grado de poder formal que tiene el líder en la organización.

De acuerdo con lo expresado por este autor, según sean cada una de estas tres variables, de una forma diferente deberá ser el estilo asumido para conseguir su eficacia.

Sergiovanni (1984) propone cinco estilos de liderazgo en función del aspecto predominante:

- El líder técnico: hace hincapié en conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas. El directivo es el encargado de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima.
- El líder humano: concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal, a las técnicas de motivación instrumental. Se dedica especialmente a apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización.
- El líder educativo: utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. Diagnostica problemas educativos, orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupa por el desarrollo del currículo.
- El líder simbólico: asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente importante. Este tipo de liderazgo lo que le interesa es comunicar la visión del centro, definida como la capacidad de crear y comunicar la imagen.
- El líder cultural, caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Se encarga

de crear un estilo organizativo, lo que define a la escuela como una entidad diferenciada que cuenta con una cultura propia.

Otro estilo de liderazgo escolar es el elaborado por Leithwood, Begley y Cousins (1990) a partir del análisis de varias investigaciones. Ellos establecen cuatro tipos de liderazgo, el estilo de liderazgo A está caracterizado por un énfasis en las relaciones interpersonales, por establecer un clima de cooperación dentro de la escuela y por una relación eficaz y de colaboración con diversos grupos de la comunidad y de las autoridades centrales.

Un liderazgo educativo de carácter netamente pedagógico fueron las aportaciones del Movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar. Las investigaciones evidenciaron, en primer término la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad Murillo (2005), de tal forma que es difícil imaginarse detrás de una buena escuela que no tenga un buen director o directora que la lidera. Lo importante de la línea de investigación de eficacia escolar en los años 80 fue el acuñar un término que ha tenido una fuerte repercusión en la dirección escolar: el liderazgo instructivo; caracterizado por: contribuir a establecer la misión y las metas escolares, apoyar el desarrollo profesional de los profesores; desarrollar, coordinar y supervisar el currículum del centro; fomentar el trabajo en equipo de los docentes; favorecer la participación de la comunidad escolar; tener y comunicar altas expectativas hacia los docentes; y contribuir a generar una cultura de evaluación para la mejora entre los docentes y el centro.

Esta propuesta tuvo y sigue teniendo una fuerte influencia en el mundo educativo, y sus aportaciones son innegables: así, cambió el enfoque tradicional de una dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza.

Sin embargo, Veenman, Visser y Wijkamp (1998), según Murillo (2005), critican en esta propuesta que esta visión del liderazgo era claramente insuficiente. Es una visión estática, dado que se basaba en la identificación de las características de las escuelas que funcionaban bien, pero no las que tenían que mejorar. Igualmente suponía un planteamiento implícitamente jerárquico, dependiente de que los directivos ejercieran firmemente su autoridad sobre los subordinados.

Otra propuesta, es la del liderazgo transformacional introducida por Bass (1985; 1988), al principio no se relaciona con este ámbito. Así, lo definieron a partir de las siguientes dimensiones Pascual, y Auzmendi(1993), y Bass y Avolio (1994), cuyas características son:

- *Carisma*, que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- *Visión* o capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- *Consideración individual*, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
- *Estimulación intelectual*, que consiste en la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- *Capacidad para motivar*, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

La aplicación de este tipo de liderazgo a la escuela, según Leithwood y Steinbach (1993), se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal. La evidencia de este liderazgo se encuentra, por tanto, en los medios que los directores usan para generar mejores soluciones a los problemas de la escuela, para desarrollar en los profesores compromisos con la puesta en marcha de esas soluciones, y para fomentar el desarrollo del personal.

El concepto que más fuertemente está consolidando entre investigadores y expertos y que se le vislumbra un futuro muy prometedor es el concepto de Liderazgo distribuido -*Distributed leadership*- (Spillane, 2006).

Un grupo de investigadores buscan generar un nuevo marco teórico-práctico que contribuya al desarrollo de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar radicalmente diferente, que se basada en un planteamiento de liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto (Spillane, Halverson y Diamond, 2001y 2004) y Macbeath, 2005).

El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Va más allá que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura. Una cultura que implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles.

Esta propuesta supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, equilibrada en el conjunto de miembros de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales -equipo directivo- (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003; Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004).

Implica, igualmente un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de la formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Esta visión supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión (Crawford, 2005). El liderazgo distribuido facilita a todos realizar el trabajo de forma más eficiente y destacada; con él se fortalece a individuos ya destacados.

Con el liderazgo distribuido se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Un centro se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos, reuniendo la labor en el aula y conjunta del centro. La mejora del centro depende de la acción conjunta de los propios implicados. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes.

Exige la asunción de un papel más profesional por parte del profesorado, quien asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos (Elmore, (2000). El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación.

Por último, esta propuesta implica el aprovechamiento de los conocimientos, las aptitudes, las destrezas, y el esfuerzo y la ilusión del conjunto de la comunidad escolar. El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso. Así como una mayor coordinación mayor dentro del colectivo de personas que pertenece a la misma comunidad de trabajo y aprendizaje. Las fronteras entre líderes y

seguidores se disipan en la medida en que todos ejercen ambos roles. Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la forma de trabajar coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente.

Para cambiar la escuela el director o directora tiene que asumir el máximo compromiso; para empezar a cambiar el modelo de dirección, los primeros que han de dar ese paso son los directores. Porque sólo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas, y también otro modelo de dirección.

Es necesario elevar los niveles de calidad y equidad en nuestros sistemas educativos, y el trabajo de los investigadores que se desarrollan en el ámbito de la eficacia escolar puede contribuir a ello. Pero, para conseguirlo, hay que seguir trabajando por hacer más y mejor investigación, ha de haber más investigadores y mejor formados, hay que esforzarse por difundir más los resultados de investigación y lograr que éstos sean utilizados para la toma de decisiones. Sólo así podremos colaborar por la construcción de un mundo más equitativo, justo y fraternal.

En esta línea, el concepto de colegialidad docente se implica en una visión integral de liderazgo distribuido, y debe tener consecuencias en su construcción. Por ello, hemos realizado esta breve revisión de los conceptos de liderazgo como consecuencia que se implica en una asunción de la colegialidad docente como modo de transformación de las instituciones educativas.

8.10.6 El cambio, la mejora, como propuesta para la eficacia.

El proceso de cambio está orientado por un propósito general: generar más y mejores aprendizajes en todos los alumnos. Para ello se visualiza como necesario transformar la concepción tradicional de escuela secundaria selectiva y mejorar su oferta educativa. Se trata de impulsar, desde lo organizativo y lo pedagógico, la construcción de escuelas secundarias públicas de calidad para todos. Los ejes centrales del proceso de cambio son:

- a. Democratización de las estructuras y procesos escolares: a partir de la construcción de visiones compartidas relativas al derecho de todos los alumnos a la educación secundaria, de la formación de liderazgos distribuidos y de una gestión colegiada, transparente y eficaz en el ámbito institucional, curricular y de los recursos.

- b. Mejoramiento de los proyectos institucionales: en los que se verifique la especificidad de la función escolar (criterio de centralidad pedagógica) y la preocupación por mejorarla (criterios de equidad y calidad educativa).
- c. Aprendizaje individual y organizativo: se trata de desarrollar capacidades internas de cambio a partir de los propios procesos de innovación, lo que equivale a decir desarrollar las capacidades de aprendizaje de profesores, grupos y escuela en tanto organización.
- d. Evaluación y autoevaluación sistemática y permanente: en el marco de una planificación flexible del cambio la evaluación y autoevaluación resultan procesos claves en el desarrollo de una actitud investigadora y en la generación de información relevante que ayude a ir mejorando los cursos de acción decididos.

La experiencia guarda relación con al menos cuatro perspectivas teóricas:

- e. El movimiento de mejora de la eficacia escolar Reynolds y otros (1997); Stoll y Fink, (1999), Ainscow y otros (2001); y Murillo (2001).
- f. La Mejora de la Eficacia Escolar pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas escolares, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela.
- g. La teoría del aprendizaje organizativo Senge (1992); Argyris y Schön (1996); Leithwood y Louis (1998); y Bolívar (1999; 2000a).
- h. La escuela, como organización, no sólo produce aprendizajes para los alumnos, sino que, para hacerlo bien, debe adquirir también una función cualificadora para los que trabajan en ella, optimizando el potencial formativo de las situaciones de trabajo. Una escuela que no sólo enseña sino que aprende.
- i. El planeamiento estratégico situacional (Aguerrondo, 1990; Gairín, ; y Aguerrondo y otros, 2002).
- j. El planeamiento estratégico situacional pretende ser un instrumento para llegar a la acción; en lugar de empezar por los objetivos, se empieza por los problemas. La idea de “problema” es esencial para este enfoque porque la realidad se visualiza estructurada de ese modo. Todos los actores participan del proceso y que sus intereses e intenciones pueden converger o divergir.

- k. El modelo de asesoramiento colaborativo (Nieto, 1996; Bolívar, 1997; Rodríguez Romero, (99); y Murillo 2000).

Este pasa de una burocracia a una democracia. El asesoramiento es una función inevitablemente asociada a los procesos de cambio educativo. El asesoramiento en educación se perfiló en torno a dos grandes modelos: el modelo de intervención de expertos y el modelo de colaboración de facilitadores. El modelo de facilitación/colaboración, que se centra en el desarrollo institucional, opera sobre la base de esquemas de relación cooperativos, se privilegia la dimensión de los procesos de cambio y la formación profesional que posibiliten compromisos de automejora.

El asesoramiento entendido como colaboración y apoyo a los procesos de cambio que, como protagonistas, encaran las escuelas y los profesores, guarda coherencia con una gestión del cambio que tiende a fortalecer la profesionalización y la autogestión del cambio. Este tipo de asesoramiento implica el desarrollo de procedimientos claramente diferentes del expertismo. Tres principios de procedimientos pueden resumir las características del modelo de asesoramiento colaborativo: a) “trabajar con” las escuelas y profesores, en vez de intervenir sobre ellos; b) más que aplicar, desarrollar y c) constituirse como mediación/enlace entre el conocimiento pedagógico acumulado y los profesionales que trabajan en él.

El asesoramiento educativo, en tanto función genérica de apoyo a los procesos de cambio, no es una competencia exclusiva de agentes específicos y, en este sentido, supone la participación a varios niveles de múltiples grupos y agentes implicados como son supervisores, asesores internos y externos, instituciones de capacitación. En relación con este carácter participativo de la función asesora, el modelo de asesoramiento colaborativo posibilita la construcción de perspectivas plurales sobre el proceso de cambio, alejándose de la idea de la existencia de perspectivas únicas, de carácter oficial. De esta manera el asesoramiento colaborativo trabaja en la construcción de visiones múltiples que reflejen la complejidad de los puntos de vista en juego y en la promoción, a partir de una actitud problematizadora y reflexiva, de una mejor comprensión de las necesidades, los acuerdos y las alternativas para el cambio.

Por último, la formación profesional, la investigación sobre la propia práctica y el acceso a experiencias provenientes de otros contextos que pudieran resultar significativas no son prácticas separadas del asesoramiento. Por el contrario, un asesoramiento de

carácter colaborativo contiene y articula estos procesos esenciales que caracterizan su labor.

Existe una curiosa asociación que coloca la tradición del lado del individuo y el cambio del lado del grupo/organización. Como si el individuo fuese por naturaleza conservador y el grupo/organización de naturaleza innovadora. Esta asociación responde más a opciones ideológicas que a evidencias científicas. Porque así como el individualismo, la fragmentación y el aislamiento definen buena parte de las rutinas escolares, sobre todo de las escuelas secundarias, también las iniciativas de cambio pueden ser individualistas, fragmentadas y aisladas. Es el caso por ejemplo de muchas reformas que, aun hoy, aplican como estrategia central la capacitación individual de los docentes fuera de sus contextos de trabajo.

La colaboración y la colegialidad forman parte de las nuevas claves del cambio educativo y hacen a la ortodoxia de las visiones sobre los nuevos modelos. Sin embargo, nuevos fenómenos tan perversos como la fragmentación se han ido generando a partir de formas inadecuadas de combatirla, es el caso por ejemplo de la “colegialidad artificial” (Hargreaves, 1996). Como señala este autor, la “colegialidad artificial” surge cuando las administraciones intentan imponer la colaboración y el trabajo en equipo entre los profesores a través de una reglamentación que exige un trabajo en equipo obligatorio, fijo en el tiempo y en el espacio y previsible de acuerdo a unos objetivos y actividades prefijadas.

Pero lo interesante es que estas administraciones que promueven una supuesta cultura de colaboración, atada a la existencia de recursos extraordinarios, como es por ejemplo el tiempo adicional para el trabajo institucional o para el desarrollo de proyectos especiales, mantienen intactas las estructuras que están en la base de la fragmentación, como por ejemplo el nombramiento de profesores y la definición del curriculum basado exclusivamente en asignaturas. Lo que explica estas decisiones erróneas no es sólo la probable ineptitud de las administraciones sino, sobre todo, la vigencia de la idea de que el individualismo es una conducta deliberadamente elegida por los profesores o, como señala Hargreaves en el mismo trabajo, una atribución del individualismo como característica psicológica y deficiencia personal de los profesores y no como efecto de las estructuras escolares y las condiciones laborales de los docentes.

La constitución de equipos, no es una estrategia única y menos aún unívoca. En primer lugar hay que reconocer que no existe un sólo tipo de equipo. Hay por ejemplo equipos de coordinación horizontal, vertical, o transversal y la decisión por uno u otro

tiene efectos diferentes dentro del proyecto institucional. En segundo lugar que la tarea o el problema es lo que define el equipo y no viceversa, de manera que su constitución debería ser flexible en función de las necesidades del proyecto institucional. En tercer lugar, como analiza Tedesco (1998), en educación las propuestas de trabajo en equipo se apoyan fundamentalmente en experiencias efectuadas en instituciones privadas, donde la adhesión a ciertos principios básicos es un requisito de entrada y donde existe la posibilidad de tomar decisiones por parte de los líderes de la institución para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos, adhesión básica y poder de decisión, no existen en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático.

Por último, en el logro de una cultura profesional de colaboración, que de eso se trata, los liderazgos de tipos burocráticos o carismáticos necesitan ser reemplazados por nuevas formas, más aptas para los procesos de cambio. Porque ya no es razonable pensar en un líder capaz de crear o gestionar un cambio cultural cuyas claves él conoce, sino en un liderazgo que, en tanto función, se asuma como una tarea compartida capaz de generar nuevas realidades (Senge, 1999; Bolívar, 2000b). La construcción de este tipo de liderazgos entendidos como “liderazgos distribuidos o compartidos” dentro de las escuelas, no sólo ayudará a potenciar los procesos de cambio y mejora internos sino que su contribución a los procesos de democratización social resultará fundamental.

En esta dimensión la experiencia ha enseñado que el trabajo en equipo, bajo ciertas condiciones, fortalece las contribuciones individuales y aporta al proyecto institucional. La experiencia muestra que aquellos equipos que logran conformarse a partir de una necesidad o problema institucional (organizativo o pedagógico) y cuyos miembros participan de todo el proceso de mejora (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación) obtienen resultados satisfactorios no sólo en relación con los objetivos del proyecto sobre el cual trabajan, sino también a nivel de mayores grados de impacto sobre el proyecto institucional.

El liderazgo compartido resulta central en el proceso de cambio. Las iniciativas y cualidades personales han resultado muy importantes como impulso inicial a la experiencia, muchas veces los proyectos comienzan teniendo nombre y apellido, y es natural que así sea. Pero en función de una visión democrática de las escuelas y del cambio mismo, hemos comprobado la vulnerabilidad del liderazgo que se agota en visiones o cualidades individuales. La propuesta de “equipos directivos ampliados” de conformación flexible según la naturaleza del problema o del proyecto permitieron que

la función directiva comenzara a desarrollarse de manera más compartida y profesional. Un equipo directivo ampliado es aquel que en el proceso de tomar decisiones puede integrar a los coordinadores de proyecto o a representantes de las comisiones (de gestión del PEI o de crisis). Este tipo de liderazgo, que se fue dando en algunas escuelas de manera más rápida y profunda que en otras, constituye una de las áreas de trabajo que debe profundizarse.

8.11 Conclusión.

La educación es la base que fundamenta el logro de las capacidades del ser humano, como ente fundamental de ese desarrollo educativo. En la actualidad los organismos internacionales, los grupos sociales, los estados, el tema educativo ha sido el tema de gran interés para los foros internacionales y nacionales y para las instituciones educativas a nivel mundial, porque el mundo se mueve desde otros resortes: los económicos, el mercado, la competitividad, traída por la globalización y las teorías económicas del Neoliberalismo.

Por eso hoy hay que garantizar una educación que privilegie otros procesos mentales, como una manera de garantizar un producto de calidad, adaptado a las exigencias de la sociedad del conocimiento. La calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y del desarrollo de competencias en los alumnos está fielmente determinada por la función docente. Por eso los docentes tienen un rol de mucha importancia y significación en este cambio que experimentó el mundo.

El tema de la Colegialidad Docente que hemos venido tratando en este capítulo del presente trabajo es un tema bastante nuevo en el debate, el mismo surge con fuerza a partir del inicio del nuevo modelo de gestión de la calidad, porque para lograr la calidad en un sistema, muchas veces complejo como lo tienen las organizaciones, tiene que haber unas bases de participación y de relaciones colaborativas entre los que colaboran o los empleados de la misma organización.

En el marco del debate de Consejo Europeo del Empresariado, cuando tratan el tema y el modelo de Cohesión Social, al proponer las dimensiones educativas, surge el tema de la colegialidad docente. Una de las realidades tratadas, fue la preocupación existente por el modelo imperante, que aunque se decía democrático, cada día la desigualdad social y la falta de oportunidades de las personas que conforman los grupos sociales de las naciones, iba en aumento.

Se lanza y plantea la idea de la cohesión social y cómo las instituciones, los Estados tienen que empoderarse para que los sociales se empoderen a su vez y puedan juntos

alcanzar sus metas y oportunidades logrando espacios de inserción en la sociedad para su desarrollo. En ese sentido la educación tiene un rol de relevancia para ayudar alcanzar esos logros en las personas que educa, por ello se desarrolló un modelo educativo con diferentes componentes y dimensiones, dentro de la cual está el tema de la colegialidad docente.

La relación que guarda la colegialidad con el modelo de cohesión social, se explica porque la colegialidad entendida como esa unión y complicidad del grupo de docente en los centros educativos para lograr en los estudiantes los aprendizajes esperados que permitan a los sistemas educativos de los países lograr la eficacia y eficiencia educativa y así contribuir a la calidad que se espera aporte la educación a la sociedad.

Todo lo que hemos expresado se ha contextualizado en la sociedad Dominicana, en su realidad educativa, en su normativa vigente, porque como país pertenecemos al grupo de países en vía de lograr un desarrollo social sostenible para insertarnos en el desarrollo que demandan los nuevos tiempos. Desde 1992 como Estado Dominicano hemos estado respondiendo a las exigencias de los nuevos tiempos, con los tres Planes decenales que hemos impulsado, desde el inicio de la reforma educativa, con la nueva Ley para Educación, con el Nuevo currículo y con la instauración del nuevo modelo Educativo basado en la educación de calidad que demanda el país y los nuevos tiempos.

Desde ahí nos situamos y el modelo de calidad en educación, el Estado y toda la comunidad educativa en todas las instancias, se ha volcado para transformar el sistema educativo, haciéndolo cada vez más eficiente y eficaz para los usuarios que son los alumnos del sistema.

Sabemos que la educación es la base para formar y ayudar a la construcción del ser humano, para que logre su desarrollo y una educación de calidad centrada en el usuario, que son los alumnos y desde esa importancia comprometida por dar a los alumnos y sus aprendizajes, es que hemos tratado el tema de la calidad en la gestión.

Esa calidad en la gestión la hemos desarrollado desde el constructo de colegialidad docente, apoyándonos en su validación para ir mirando las implicaciones que tiene en la gestión educativa de calidad en los centros educativos de Educación Primaria a nivel nacional e internacional.

En tal razón hemos desarrollado el constructo de colegialidad docente mirando el contexto de la escuela, del centro educativo, en la gestión docente, lo que ocurre en él, con sus docentes para éstos puedan responder con eficacia al desafío que representa desarrollar los aprendizajes y formación que demandan nuestros estudiantes.

Por ello hemos tratado el tema de la participación, de la gestión, del liderazgo, de la comunicación, la motivación, del trabajo en equipo, la colaboración y diferentes constructos relacionados con la colegialidad docente, para ampliar el abanico que engloba la gestión. Pero una gestión que busca la formación de los ciudadanos para ser productivos en su sociedad y poder desarrollarla, por lo tanto debe ser una educación ideada, diseñada y normada para la eficacia, y eficiencia, por lo tanto para ser una educación de calidad.

Por esa razón concluimos con este último capítulo del presente marco teórico mirando cómo toda la gestión debe apuntar, por dónde debe estar enfocada hacia esa eficacia y eficiencia para llegar a la calidad teniendo de fondo en modelo de cohesión Social. Desde la educación formando sociedades más fuertes, empoderada de su rol participativo para juntos llegar a la meta de la equidad, la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos del mundo.

La educación es el motor que lo puede alcanzar, si cumple con sus fines desde el enfoque que demanda la sociedad del conocimiento, la sociedad de la tecnología. El docente tiene que ocupar su lugar, su rol en la escuela para lograr el cambio, por lo tanto ellos mismos están llamados a cambiar, pero deben hacerlo juntos, colaborando, apoyándose para lograr la educación de calidad a la que tienen derecho los ciudadanos.

PARTE II. ESTUDIO DE VALIDACIÓN

PARTE 2. ESTUDIO DE VALIDACIÓN

Validación del Constructo Colegialidad Docente.

Metodología de la Investigación

Esta segunda parte del presente estudio, tiene como finalidad presentar todo el proceso metodológico de la validación del constructo Colegialidad docente que hemos llevado a cabo.

En el presente apartado presentaremos todo el proceso de validación del instrumento elaborado en colaboración con el grupo de Medición y Evaluación GEM-EDUCO de la Universidad de Valencia, España, concretamente con M. Bakieva, J. Jornet y J. González-Such. El instrumento original ha sido adaptado mediante el la realización del presente estudio, el cual iniciamos con la validación de jueces expertos y culminamos con la aplicación del instrumento a una muestra reducida, finalizando con el estudio en una población mayor. Todo el proceso de diseño y validación del instrumento ha sido basado en los trabajos anteriores de Bakieva (2011), Jornet, Carmona y Bakieva (2012), Bakieva, Carmona y Jornet (2012), Bakieva, Jornet y Leyva (2014) y Bakieva, Jornet y Lousado, (2015).

De cada proceso (validación lógica y empírica) surge un instrumento mejorado, fruto de las aportaciones, modificaciones, sugerencias recibidas, las cuales nos permiten obtener un instrumento adaptado al contexto y realidad dominicana, muy distinta a la española, donde nace el mismo, y poderlo luego en un futuro cercano, aplicar a la realidad docente nacional.

Al instrumento se le aplicó una adaptación lingüística de acuerdo a la cultura, lenguaje y contexto dominicano. En cada fase se fueron aplicando diferentes estrategias, las cuales describiremos y detallaremos paso a paso hasta culminar el proceso de validación.

Para ello en este capítulo presentamos los objetivos generales y específicos que planteamos al hacer la presente validación, luego mostramos algunas inquietudes que nos surgen al plantear los objetivos, traducidas en preguntas de investigación en torno al tema. Enumeramos las variables que tenemos, dependientes e independientes con la operativización de las mismas, explicitando cómo las concebimos en el presente estudio.

En el capítulo 10 pasamos a presentar y describir el instrumento de colegialidad docente, su procedencia, y el proceso de validación lógica de los jueces o expertos, la celebración del grupo focal, ambos con los procedimientos realizados para sus

aplicaciones y los resultados de los análisis aplicados, y concluimos con las valoraciones cualitativas y cuantitativas derivadas de estos procesos, sus comentarios y conclusión.

El capítulo 11 está dedicado a las valoraciones interjueces y grupo focal. En este capítulo presentamos de manera descriptiva las valoraciones de cada dimensión del instrumento, las seis dimensiones, A, B, C, D, E, F para concluir con un resumen del acuerdo de las validaciones de los jueces.

El capítulo 12 lo dedicamos a la prueba piloto que aplicamos, describiendo el instrumento depurado a partir de sus resultados, la metodología que empleamos, la descripción y distribución de la muestra, las variables demográficas y todo el procedimiento de aplicación; luego la realización de los análisis de fiabilidad por escala y sub-escalas, la fiabilidad diferenciada por grupos, así como las conclusiones del estudio piloto.

El capítulo 13 presenta la metodología y los procedimientos del estudio final. Describimos la muestra, el instrumento final resultante hasta esta etapa, las variables demográficas, los procedimientos empleados para la aplicación en los centros educativos, los resultados, los análisis descriptivos previos presentados desde la sub-escala A, B, C, D, E y F, y posteriormente se presenta la escala total de la colegialidad docente; esta parte termina con las pruebas de distribución y los contrastes de medias.

El capítulo 14 está referido a la validación de la escala mediante la Teoría clásica del Test TCT, donde presentamos los resultados de los análisis realizados para la fiabilidad de la escala y sub-escalas, los contrastes entre grupos, descritos en las variables demográficas de sexo, edad, años en servicio, distritos, zonas de trabajo, tandas, sectores, niveles de formación, ingresos promedios y las horas de formación recibidas este año. Para terminar el capítulo presentando las conclusiones de estos estudios.

El capítulo 15 recoge el estudio de propiedades métricas de la escala mediante la teoría de respuesta al ítem TRI. En esa validación la presentamos describiendo cada escala, con sus gráficos correspondientes desde la dimensión A hasta la F, para terminar presentando las conclusiones del mismo.

El Capítulo 16 presenta la discusión de los resultados de la validación con la teoría desarrollada en el marco teórico, así como con estudios similares realizados sobre el tema o temas afines, con el fin de analizar los resultados a la luz de los objetivos planteados y las inquietudes o preguntas surgidas en el transcurso del; terminamos con las conclusiones o síntesis a nivel general y las recomendaciones finales.

Tipología de estudio y análisis de la información.

Se trata de un estudio de adaptación/validación de un instrumento de medición-evaluación. Como hemos señalado se trata del instrumento desarrollado por los estudios de: M. Bakieva, J. Jornet y J. González-Such, avanzado en estudios anteriores de Bakieva (2011), Jornet, Carmona y Bakieva (2012), Bakieva, Carmona y Jornet (2012), Bakieva, Jornet y Leyva (2014) y Bakieva, Jornet y Lousado, (2015).

Como tal, el estudio se apoya en una orientación clásica de enfoque de estudios correlaciones de encuesta de tipo diferencial (Suárez y Jornet, 1989).

Incluye un análisis inicial del constructo teórico, basado no sólo en la fundamentación teórica, sino también en el análisis lógico de un comité de jueces expertos acerca de la definición del mismo y sus dimensiones. En este sentido, es preciso señalar que este constructo se define dentro del Modelo de Cohesión Social anteriormente mencionado (Jornet, 2010, 2012), por lo que su extensión y definición de dimensiones están consideradas como parte del modelo. De este modo, podrían haberse incluido más dimensiones, si bien, los límites de la definición de colegialidad se han establecido, considerando que existen otros constructos que, por su entidad, forman parte independiente dentro del modelo de Cohesión Social. Los análisis, mediante juicio, se han ido introduciendo progresivamente en las prácticas habituales de diseño de instrumento, si bien podría considerarse que constituyen una aportación cuantitativa/cualitativa de análisis, por lo que en cierta forma el tipo de estudio incluye elementos de complementariedad metodológica (Bericat, 1998).

Respecto al estudio del instrumento, se han utilizado tres grandes fases de depuración: juicio, ensayo empírico –estudio piloto- y análisis final del instrumento. Asimismo, se ha contrastado su funcionamiento respecto a diversas variables, que mencionaremos posteriormente, de carácter diferencial y que pueden considerar evidencias de validación, orientadas a conocer el funcionamiento final del instrumento y aportar bases para su estandarización y desarrollo posterior de normas de interpretación.

Señalar, como elemento característico, que inicialmente trabajamos con la Teoría Clásica de Tests (TCT) como técnica que nos aporta una gran información específica por ítem, especialmente útil en el ensayo piloto y la depuración del instrumento. Asimismo, completamos el estudio con un análisis de cada dimensión mediante la Teoría de Respuesta al Ítem (Modelo Rasch), al considerarla más robusta de cara al análisis de la escalabilidad del rasgo latente que se representa en cada dimensión.

Finalmente, que somos conscientes que, desde el punto de vista de la validación se podría haber abordado un mayor número de perspectivas de estudio, si bien entendemos que, como tesis doctoral, está centrada en la adaptación/validación inicial y en el apartado de conclusiones finales comentaremos las líneas futuras de investigación.

Los análisis realizados para cada caso los explicamos al inicio de la presentación de cada bloque de resultados, por lo que no mencionamos en este apartado el detalle de los mismos.

Finalmente señalar que, en cada parte del estudio, hacemos la descripción del grupo o muestra con que se ha trabajado.

Objetivos del Estudio

Objetivos Generales.

1.- Validar el constructo Colegialidad Docente dentro del Modelo de Cohesión Social, expresados en diferentes dimensiones en los docentes de dos Distritos Educativos: 06-05 y 10-03, en las Regionales Educativas 06 y 10 del Sistema Educativo de la República Dominicana, mediante instrumento elaborado por el grupo de Medición Evaluación GEM-EDUCO de la Universidad de Valencia, España (Bakieva, 2011; Jornet, Carmona y Bakieva, 2012; Bakieva, Carmona y Jornet, 2012; Bakieva, Jornet y Leyva, 2014; Bakieva, Jornet y Lousado, 2015).

2.- Contrastar la correspondencia de la teoría expresada en el marco teórico, con relación al constructo Colegialidad docente y las dimensiones que abarca, con los resultados de los análisis realizados y las variables demográficas del estudio.

3.- Determinar en qué medida el instrumento se adapta y puede medir la colegialidad docente en los docentes de la República Dominicana y en otros países, para poder aplicarlos en la realidad dominicana y aportar al Sistema Educativo Dominicano, para impulsar la colegialidad docente en los centros de Primaria.

Objetivos Específicos.

1.- Validar el constructo Colegialidad Docente a través de un grupo de jueces dominicanos, calificados, expertos en el área educativa para determinar la pertinencia y relevancia del constructo y sus dimensiones.

2.- Analizar las respuestas de los jueces expertos al instrumento, de acuerdo a la aplicación del coeficiente no paramétrico de W de Kendall para observar los índices de acuerdo inter-jueces con sus niveles de significancia, para cada una de las dimensiones del mismo en cuanto a: pertinencia y relevancia.

3.- Validar mediante el análisis los ítems del Instrumento de Colegialidad, resultante del proceso anterior, por un grupo de expertos dominicanos técnicos docentes y profesores universitarios del área docente, para ajustar el lenguaje y la comprensión de cada ítem de cada dimensión al contexto dominicano.

4.- Determinar si el instrumento sobre Colegialidad docente aplicado a una población piloto de docentes, verificando el comportamiento de los ítems en las escalas del cuestionario.

5.- Validar el instrumento de la Colegialidad Docente, de la prueba piloto realizando los análisis estadísticos en cuanto a los datos de tendencia central y dispersión de los ítems en cada dimensión, observando su media y desviación típica, para determinar los ítems que deben suprimirse y los que pueden permanecer.

6.- Determinar la correlación de los ítems con relación a sus dimensiones, mediante los análisis de fiabilidad, realizado cada ítem de la prueba piloto, la media, la varianza, la correlación y la aplicación del Alfa de Cronbach, su fiabilidad tanto a nivel individual como en sus dimensiones a escala total y por variables demográficas.

7.- Determinar la validez del instrumento de Colegialidad Docente, aplicado a una población de 1000 docentes del Nivel Primario en los Distritos Educativos 06-05 La Vega-Este y 10-03 Santo Domingo, con relación al comportamiento de los ítems y sus escalas en los análisis correspondientes.

8.- Determinar las relaciones existentes con las variables demográficas del estudio, por ítems y por dimensiones, presentando las escalas descriptivas de los mismos, con sus medias y desviación típica, los errores típicos de la media, los análisis paramétricos y sus relaciones con las variables dependientes.

9.- Comparar los resultados de los análisis realizados con las variables demográficas del presente estudio de validación, con las variables demográficas comparando los grupos participantes, según el sexo, las tandas, los sectores, los niveles formativos, la edad, el sueldo, el tiempo en el servicio y los niveles de colegialidad en los docentes participantes.

10.- Contrastar con autores de relevancia y sus teorías expuestas en las áreas educativa y psicológica, también con estudios realizados sobre la temática de colegialidad docente y temas relacionados al constructo en sus dimensiones, las coincidencias y diferencias con los resultados obtenidos en los análisis del presente estudio.

11.- Determinar a través de los resultados obtenidos en las pruebas la permanencia o no de los ítems del instrumento ofreciendo las recomendaciones pertinentes con relación al instrumento resultante.

Preguntas de Investigación.

Algunas preguntas que nos surgen al iniciar la presente validación, las cuales pretendemos que los resultados, además de una correcta validación del presente instrumento, también contribuyan a aportar posibles respuestas para satisfacer también la parte de gestión que lleva implícita la investigación, puesto que la colegialidad es un tema de gestión. A modo de síntesis, las preguntas implícitas en este estudio son:

- ¿Puede el instrumento resultante medir en nuestros docentes dominicanos la colegialidad docente con los niveles de precisión científica requeridos a fin de poder aplicar el mismo en nuestra realidad y poder diagnosticar la realidad de gestión?
- ¿El instrumento puede orientar una evaluación acerca de la actitud de nuestros docentes con relación a la colegialidad en su gestión?
- ¿Podremos obtener datos que nos ayuden a la implementación de esta estrategia de gestión, involucrando a todos los actores docentes en procura de mejorar la calidad en nuestros centros?
- ¿La presente validación nos permitirá conocer las diferenciaciones de los grupos de docentes expresadas en las variables demográficas de sexo, distritos, edad, años en servicios, tandas, sectores, formación básica y continua, entre otras, que nos permita enfocar acciones teniéndolas en cuenta, para ser más asertivos en las propuestas de intervención?
- En cuanto a las dimensiones que presenta el instrumento que validamos me surgen algunas preguntas con relación a la población docente que se aplicó, entre ellas nos formulamos las siguientes: ¿cuál será la dimensión del instrumento mejor valorada por los docentes? y ¿cuál será la dimensión menor valorada?
- El clima es vital para unas relaciones colaborativas, esa dimensión ¿será bien valorada por los docentes?
- La zona de trabajo, ¿influye en la percepción que tengan los docentes sobre la colegialidad?
- ¿Cómo influye el sexo en la percepción de la colegialidad?

- Tradicionalmente se ha dicho que los docentes del sector privado tienen mayor disposición para formar equipo y trabajar colaborativamente, ¿el estudio podrá constatar esa afirmación? Y los docentes de los sectores público o privado, ¿en qué medida la acogen?
- El sistema educativo dominicano desde hace tres años ha venido implementando de forma gradual el modelo de tanda extendida, una opción diferente de las dos formas existentes de turnos o tandas matutina o vespertina, ¿en qué medida los docentes de la tanda extendida favorecen o no la colegialidad?
- Los docentes cuando ya tienen mucha experiencia y años en servicio, ese tiempo vivido en las aulas, ¿influye positivamente para la aceptación de la colegialidad como estrategia de trabajo en equipo, para aprender más unos de otros?
- ¿Cómo influye la edad del docente, en su ciclo vital de la adultez, para la aceptación positiva de la colegialidad?
- ¿Cómo aprovechar la actitud positiva de los docentes hacia la colegialidad para que éstos se conviertan en catalizadores en los centros para orientar la estrategia colegial en un trabajo docente de mayor eficacia para los estudiantes?
- ¿Cómo estos resultados nos pueden ayudar a mejorar la gestión de aula y la gestión del centro para ayudar a construir democracia, participación, conciencia, reflexión, desde la escuela o centros educativos y así contribuir a lograr una sociedad de mayores oportunidades, más justas e inclusivas en el desarrollo?
- ¿Cómo contribuir a que los docentes dejen el aislamiento ineficaz, para construir una colegialidad docente que le incremente su protagonismo e incidencia positiva para la calidad de su formación y profesionalización y que repercuta en la calidad de la educación del país?

Ante estos tres grupos descritos en los párrafos anteriores, nos preguntamos, acerca del modo que nos permita hacer realidad el tema de la colegialidad docente para que la misma de constituya en la estrategia que ayude al país a repuntar en una educación eficaz de calidad.

Los docentes de nuestros centros de Educación Primaria, tienen su forma de actuar, trabajar en las aulas y la gran mayoría lo hace de forma individual y hasta parece se sienten bien, aunque hay una orientación oficial de formar equipos de trabajo, algo que algunos centros lo hacen, otro número reducido lo asume porque lo cree y valora, pero una gran mayoría se resiste.

Estas preguntas, en definitiva, es bueno hacérselas para saber en qué medida los docentes tienen una actitud positiva para acoger esta estrategia en el Nivel Primario, para tener de base este estudio para lanzar su implementación a nivel nacional, mediante un programa en el futuro inmediato, y que ésta incida favorablemente en la calidad de los aprendizajes de los alumnos en los centros educativos del Nivel Primario a nivel de país.

Variables.

Las variables independientes del presente estudio las constituyen:

1. La Regional Educativa
2. El Distrito Educativo
3. El Centro Educativo
4. El sexo
5. La edad
6. El Nivel formativo de los docentes
7. Sector en que trabaja
8. La Tanda
9. La zona de ubicación
10. La Función realizada dentro del centro
11. Los ingresos económicos percibidos
12. Los años en servicio
13. Las horas de Formación Continuada.

A su vez, las variables dependientes son:

1. Los valores éticos y Profesionales Compartidos
2. Las actitudes de cohesión y confianza en el grupo: alianza y compañerismo.
3. El Compromiso con la tarea docente.
4. La toma de decisiones colegiada en la tarea docente.
5. Las relaciones docentes colaborativas en el ejercicio.
6. El clima dinámico y positivo en el centro creando ambiente profesional.

Operacionalización de las variables en el presente estudio.

Variables	Descripción de la Variable	Indicador de Criterios
<i>Variables Socioeducativas. Escala Likert</i>		
Valores Éticos Profesionales Compartidos	Son las reglas, principios, creencias, que regulan el centro educativo y constituyen el marco de referencia que inspira y regula la vida del centro y sirven de soporte a su	-Asumir normas del centro. -Actuar con responsabilidad. -Respeto a los derechos de los otros. -Trabajo coordinado en equipo

	cultura organizacional y sustento de actuación personal profesional. Estos deben ser compartidos por todos los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> -Consensuar objetivos. -Coherencia en decir y hacer
Cohesión y Confianza grupal	<p>Es el modo de organización grupal basado en las normas que rigen su comportamiento.</p> <p>Es la unión basada en regulaciones y normas sociales, prefiriendo la cooperación a la competencia. Es el proceso dinámico que refleja la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unidos en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para satisfacer las necesidades afectivas de los miembros. Definiciones de Carrión, Browley y Widmeyer 1998.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Sentimiento de equipo. Identidad grupal. Confianza grupal. -Amistad entre compañeros. -Aceptar la diversidad grupal. -Actuación como equipo docente. -Orgullo de pertenencia al grupo. -Tolerancia -Reciprocidad. -Autonomía y seguridad
Compromiso con tarea docente	<p>Es el asumir la tarea docente a plenitud en el cumplimiento de las funciones asignadas para el logro de los objetivos, actuando de manera íntegra y positiva frente a las situaciones que se presenten.</p> <p>Del manual Operativo de Centros. MinerD</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entusiasmo en la tarea. - Compromiso con las decisiones del equipo. - Desarrollo de las competencias profesionales. - Mejora continua como profesional. - Dedicación. - Trabajo en equipo. - Desarrollo de iniciativas propias.
Toma de decisiones Colegiada	<p>Bris (1996) Es la gestión donde todos los miembros toman parte activa en todas las fases del proceso.</p> <p>Isaacs (1995) Participación decisoria es aquella donde todos los miembros del grupo participan, discuten y logran decisiones consensuadas adoptando la mejor decisión, muchas veces hasta por votación.</p> <p>Gento(1994) la define como la participación donde la toma de decisiones es compartida.</p> <p>Gonzalez Roma(1992) Las decisiones grupales compartidas donde existe involucramiento de los participantes en ellas porque les afecta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Toma de decisiones responsables. -Funcionamiento de los órganos colegiados. -Distribución de responsabilidades. -Debates y discusiones grupales. -Diálogos en el trabajo y en relaciones. -Metas comunes. -Revisiones de metas colectivas. - Toma en cuenta opiniones de todos. -Intercambio de ideas. -Ambiente de confianza para expresarse en grupo.
Relaciones Colaborativas	<p>Definición tomada de Little (1982) colaboración es una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida en el centro y por compartir la tarea de enseñanza, hablando acerca de ella, planificándola conjuntamente e interaccionando con los colegas de modo que se produce un apoyo y aprendizaje mutuo (Padrón, 1997).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cooperación e involucramiento. -Metas responden a demanda del Grupo. -Decisiones responsables y participativas. -Diálogo grupal. -Ambiente confiable de expresión ideas. -Relaciones espontáneas. -Coordinación entre docentes. -Trato igualitario. -Comportamiento respetuoso. -Resolución de problemas de forma conjunta. -Colaboración de autoridades. -Buenas relaciones.
Clima laboral dinámico y positivo	<p>Desde el aporte de Guillén,C y Guil, R (2003) el concepto de clima incluye factores organizacionales, individuales y de interacción. La percepción y la valoración las cuales potencian el</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cooperación e involucramiento de todos en la innovación. -Comparten logros y problemas. -Relaciones cordiales. -Apoyo a iniciativas de colaboración.

	<p>compromiso y la implicación en las tareas en una organización.</p> <p>El clima y las condiciones de trabajo en un centro educativo están asociados a factores de buenas relaciones y herramientas claves para el trabajo motivado, productivo, al ambiente positivo y colaborativo, los cuales repercuten en el bienestar del docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Disposición al esfuerzo. -Ambiente satisfactorio y productivo. -Trabajo como prioridad grupal. -Condiciones justas y adecuadas. -Buen ambiente de trabajo. -Buen clima y productividad laboral. -oportunidades formativas en equipo. -Directivos apoyan y dan espacio a docentes. -Actividades pedagógicas y sociales presentes en el centro educativo. -Ambiente enriquecedor. -Coherencia.
<i>Variables de clasificación. Demográficas y organizativas</i>		
Regional Educativa	Nombre y número de la Regional Educativa. De acuerdo a la división territorial política de la Rep. Dom. Está dividida en diez regiones para el trabajo e incidencia en todas las áreas. Estrategia Nacional de Desarrollo 2012	06 La Vega 10 Santo Domingo
Distrito Educativo	Nombre y número del Distrito Educativo. Nomenclatura usada en el sistema educativo dominicano, la cual define el primer número la regional y el segundo número el distrito dentro de la misma.	06-05 La Vega- Este. 10-03 Santo Domingo
Centro Educativo	Dependencia responsable de desarrollar los planes y programas curriculares en los niveles y modalidades, conforme a las directrices del sistema educativo dominicano. Manual Operativo de Centros. Espacio de socialización de ciudadanos/as, donde se construyen los procesos participativos y democráticos. Diseño Curricular Nivel Básico MINERD. Unidad docente administrativa encargada de los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes, apoyados en el marco normativo vigente, establecido para estos fines. Definición tomada del Manual de Puestos de los centros educativos 1994.	Categorías: Tipo I de 15 o más docentes. Tipo II de 8-15 docentes. Tipo III de 3-8 docentes. Tipo IV de 3 ó menos. Centro Multigrado de un solo docente. (zona rural).
Sexo	Conjunto de condiciones, cualidades, características naturales y sociales comunes y esenciales en los grupos humanos: varón, mujer.	Masculino Femenino
Edad	Tiempo expresado en años que una persona ha vivido desde su nacimiento hasta la actualidad.	La expresada por cada persona.
Nivel Formativo	Estudios Superiores realizados y finalizados por los docentes al momento de obtener la información. Titulación	1)Doctorado 2)Maestría 3)Postgrado 4)Licenciatura 5)Profesorado 6)Maestro Normal, 7)Bachiller 8) Otros
Sector	Público Privado Semiprivado	1.Centro Educativo propiedad del Estado y administrado y regentado por personal estatal 2. Privado. Centro educativo de propiedad y fundación particular, administrado por sus dueños siguiendo los lineamientos estatales.

		3. Semiprivado. Centro de fundación privada, generalmente confesional, pero el Estado le subsidia a nivel económico con el pago parcial o total de sus docentes.
Tanda	Período de tiempo que el diseño curricular dispone como horario de clases para un docente ofrecer y sus alumnos recibir. La matutina cinco horas, la vespertina cuatro horas y la extendida ocho horas.	Matutina Vespertina Jornada Extendida
Zona	Espacio geográfico donde está ubicado el centro en el que trabaja el docente: urbana y rural	Urbana: zona geográfica comprendida en la parte central de la ciudad, la parte mayor densamente poblada. Zona Rural: zona geográfica periférica de la ciudad, con amplios terrenos, donde la población es menor y las oportunidades también.
Funciones realizadas	Tareas asignadas a los docentes del centro educativo para la aplicación del currículo vigente al estudiantado.	Docente primer ciclo. Docente segundo ciclo. Orientador/a Coordinador docente. Subdirector/a Director/docente. Director/a,
Ingresos promedios mensuales	Remuneración económica, obtenida por un profesional, por los servicios ofrecidos como docentes en una determinada función dentro del sistema educativo.	11,000 a 20,000 21,000 a 30,000 31,000 a 40,000 41,000 a 50,000 51,000 a 60,000 Todo en moneda dominicana
Años en Servicio	Cantidad de tiempo expresado en años dedicados a la función docente en un centro educativo en el sistema educativo dominicano	1) 1-5 años 2) 6-10 años, 3) 11- 20 años 4) 21 - 30 años 5) 31 – 40 años 6) Más de 40 años
Formación Continuada	Proceso permanente de adquisición, estructuración de conocimientos, habilidades y valores por parte de un docente para mejorar el desempeño y la calidad de la función docente. (de Lleya,1999)	Menos de 25 h De 26 a 50 h De 51 a 75 h De 76 a 100 h Mas de 100 h

Tabla 1-D Definición y operativización de variables. Fuente elaboración propia.

Fase 1. Validación lógica. Juicio de expertos

El proceso de validación lógica es la fase de mayor importancia en la construcción de un instrumento de medida de actitudes/percepción. El planteamiento pretende conseguir una cierta objetividad en la comprensión del objeto de medida futuro, explicada esta objetividad como un parámetro de validez de la teoría subyacente al concepto base del cuestionario, apoyada en una intersubjetividad lógica. Como jueces para validar este constructo teórico se deben seleccionar expertos en el tema tratado.

En la ciudad de La Vega, lugar donde está ubicada una de las regionales que participa en esta investigación se convocó a 20 técnicos docentes y profesores

Universitarios en el área educativa para evaluar el instrumento a aplicar en la presente investigación sobre Colegialidad Docente. Algunos de los participantes eran técnicos docentes a nivel de la Regional de educación 06 La Vega, otros eran técnicos correspondientes a los distritos educativos 06-04 y 06-05, otros profesores universitarios de dos universidades de prestigio en la ciudad y algunos ejerciendo ambas funciones.

Metodología.

La metodología de trabajo concluye en realización de dos fases de validación. En la primera fase se realiza un grupo focal (Perales, Sánchez-Santamaría y González-Such, 2014) y en la segunda fase se aplica un cuestionario de validación. Como punto de partida para la fase dos se utilizó el cuestionario basado en el trabajo sobre la Colegialidad Docente de M. Bakieva, J. Jornet y J. González-Such y su línea de investigación acerca del Modelo de Evaluación centrado en mejorar la Cohesión Social entre los elementos del Sistema Educativo (Jornet, 2012). Dentro de este modelo nos centramos en el factor de la colegialidad docente (Bakieva, 2011; Jornet, Carmona y Bakieva, 2012; Bakieva, Carmona y Jornet, 2012; Bakieva, Jornet y Leyva, 2014; Bakieva, Jornet y Lousado, 2015).

El instrumento se procedió a adecuar en cuanto al lenguaje del cuestionario existente, sustituyendo vocablos, giros, y perspectiva de género, también en cuanto a nomenclatura educativa dominicana distritos educativos, niveles, áreas, ciclos, entre otros, para hacerlo más entendible hacia los destinatarios o docentes, directivos y orientadores, objetos del presente estudio en dos distritos de dos regionales educativas en la República Dominicana.

Descripción del grupo.

Juez	Sexo	Nivel Ed.	Edad	Tiempo Serv.	Especialización	Función Desempeñada
1	H	Doctor	55	32	Investigación	Directiva
2	M	Doctor	42	20	Evaluación	Directiva
3	M	Doctor	58	38	Formación Formadores	Vicerrectora
4	M	Doctor	53	25	investigación	Profesora
5	M	Doctor	63	40	Ciencias Naturales	Directora Escuela
6	M	Doctor	51	30	Liderazgo Organizacional	Asistencia Liceo Secundaria
7	H	Doctor	58	40	Liderazgo Educativo	Director Colegio
8	H	Doctor	57	23	Investigación	Director Investigación MINERD
9	H	Doctor	62	29	Investigación y Evaluación	Director Gestión Docente

10	H	Doctor	54	27	Filosofía y Teología	Técnico Docente
11	M	Doctor	62	33	Psicopedagogía	Técnico Docente
12	M	Maestría	46	21	Atención a la Diversidad	Técnico Docente
13	H	Maestría	55	24	Gestión Educativa	Vicerrector
14	M	Doctor	33	7	Medicina Familiar	Medico Hospital Universitario

Tabla 2 Datos Equipo Jueces intervinieron validación instrumento. Fuente: elaboración propia

Datos equipo de profesores y técnicos grupo focal validación

No	Edad	Nivel Educativo	Tiempo Servicio	Ocupación o Desempeño	Sexo	Especialidad
1	59	Maestría	37	Prof. Univ. Y Técnico Doc	F	Evaluación
2	55	Maestría	28	Prof. Univ. Y Técnico Doc	M	C. Sociales
3	52	Maestría	27	Prof. Univ. Y Técnico Doc	F	Psicología
4	62	Maestría	38	Prof. Univ. Y Técnico Doc	F	Investigadora
5	52	Maestría	30	Prof. Univ. Y Técnico Doc	F	Lecto-escritura
6	47	Maestría	24	Técnico Docente	F	Gestión
7	46	Maestría	26	Técnico Docente. Función administrativa Univ.	F	Psicología
8	36	Maestría	15	Técnico doc. Prof. Univ.	M	Matemática
9	44	Maestría	26	Técnico Docente	F	Lecto-escritura
10	58	Doctora	38	Directora Distrital	F	C. Sociales
11	70	Maestría	50	Prof. Univ. Y Técnico Doc	F	Pedagogía
12	57	Maestría	38	Prof. Univ. Subdirectora Reg.	F	Matemática
13	59	Maestría	29	Prof. Univ. Y Técnico Doc.	F	Letras y Artística
14	62	Maestría	37	Prof. Univ. Y Técnico Doc.	F	Ed. De Adultos
15	55	Maestría	34	Técnico Doc.	F	C. Naturales
16	52	Maestría	27	Prof. Univ. Y Técnico Doc.	M	Gestión
17	40	Maestría	20	Prof. Univ. Y Técnico Doc.	F	Ed. Adultos
18	33	Maestría	16	Técnico Docente	F	C. Sociales
19	44	Maestría	23	Técnico Docente y Prof. universitario	M	Matemática
20	53	Maestría	24	Técnico Docente	M	Filosofía y L.

Tabla 3 Datos equipo de profesores y técnicos grupo focal validación. Fuente: elaboración propia.

Primer grupo de jueces que validaron las dimensiones e ítems del instrumento se especifican en la Tabla 2, todos son de procedencia dominicana y profesores universitarios.

Las edades oscilan en cuanto a la media en los cincuenta años (9 personas, 2 personas en los cuarenta años y tres en los 60 años y sólo una en los 30).

En cuanto al tiempo en el servicio profesional que tienen los jueces tanto a nivel público y privado. Hay cinco personas que su ejercicio está en entre los 20 y 25 años de servicio o desempeño. Es decir que 13 de los jueces tienen más de 20 años de ejercicio profesional. Sólo una persona tiene un ejercicio profesional menor de 10 años.

En cuanto a la formación de los jueces 12 de ellos son doctores en diferentes áreas y dos tienen maestrías o DEA.

En el área Educativa tenemos diferentes especialidades que poseen los jueces evaluadores, entre ellas: Formación de Formadores, Liderazgo Organizacional, Gestión Educativa, dos en Evaluación de la calidad Educativa, cuatro en Investigación, Planificación, Psicopedagogía, Medicina Familiar Pediatra, Filosofía y Teología.

Todos están en funciones, es decir activos, y están en contacto con docentes, alumnos y la realidad educativa del país. Personas conocedoras de todo el movimiento y las políticas y líneas de acción de la educación del país, algunos de ellos están en puestos directivos de relevancia en el Ministerio de Educación Dominicano. En fin todos tienen un alto prestigio bien ganado a base de esfuerzo, aportes significativos, publicaciones, trabajo serio y responsable; por esas razones fueron seleccionados para validar el cuestionario.

Ocupación aparte de desempeñar la labor de Técnico Docente

No.	Sexo	Nivel Ed.	Edad	Tiempo Servicio.	Especialidad	Ocupación*
1	F	Maestría	59	37	Evaluación	Prof. Univ.
2	M	Maestría	55	28	C. Sociales	Prof. Univ.
3	F	Maestría	52	27	Psicología	Prof. Univ.
4	F	Maestría	62	38	Investigadora	Prof. Univ.
5	F	maestría	52	30	Lecto-escritura	Prof. Univ.
6	F	Maestría	47	24	Gestión	Técnico docente
7	F	Maestría	46	26	Psicología	Función admin. Univ.
8	M	Maestría	36	15	Matemática	Prof. Univ.
9	F	Maestría	44	26	Lecto-escritura	Técnico docente
10	F	Doctora	58	38	C. Sociales	Directora Distrital
11	F	Maestría	70	50	Pedagogía	Prof. Univ
12	F	Maestría	57	38	Matemática	Prof. Univ. Subdirectora Reg.
13	F	Maestría	59	29	Letras y Artística	Prof. Univ.
14	F	Maestría	62	37	Ed. De Adultos	Prof. Univ
15	F	Maestría	55	34	C. Naturales	Técnico Docente
16	M	Maestría	52	27	Gestión	Prof. Univ.
17	F	Maestría	40	20	Ed. Adultos	Prof. Univ.
18	F	Maestría	33	16	C. Sociales	Técnico Docente
19	M	Maestría	44	23	Matemática	Técnico. Doc. Y Profesor Univ.
20	M	Maestría	53	24	Filosofía y L.	Técnico Docente

*Tabla 4 Ocupación aparte de desempeñar la labor de Técnico Docente. Fuente: elaboración propia

En la tabla 4, se especifican los datos correspondientes al equipo de expertos (técnicos docentes) que evaluaron la relevancia y pertinencia de los ítems y dimensiones del instrumento.

Instrumento.

El instrumento utilizado para realizar la validación por jueces se divide en dos: por una parte, cualitativo – grupo de discusión, por otra parte cuantitativo – cuestionario de validación de jueces en dos partes; se pueden observar en los Anexos 1 y 2. El cuestionario sobre Colegialidad Docente es producto de la línea de investigación comentada acerca del Modelo de Evaluación centrada en mejorar la Cohesión Social entre los elementos del Sistema Educativo (Jornet, 2012). Dentro de este modelo nos centramos en el factor de la colegialidad docente (Bakieva, 2011; Jornet, Carmona y Bakieva, 2012; Bakieva, Carmona y Jornet, 2012; Bakieva, Jornet y Leyva, 2014; Bakieva, Jornet y Lousado, 2015).

Procedimiento.

Los jueces se convocaron mediante una comunicación dirigida a cada uno/a donde se le pedía su participación para colaborar en la validación del instrumento. La misma se realizó en un aula de la unidad de Post-grado de la Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI). Siendo las 3:00 PM se presentaron y la autora de esta tesis, se reunió con ellos y les explicó cuál era su papel ante el cuestionario adaptado a la realidad dominicana, tomado del cuestionario elaborado y validado por el departamento de Medición y Evaluación de la Universidad de Valencia (MIDE).

Después de las explicaciones y aclaraciones de lugar pedidas por los asistentes iniciaron la revisión del mismo ítem por ítem de manera personal y escribiendo sus sugerencias en la casilla correspondientes a la reformulación hasta terminar su validación y luego llenaron la parte de validación general. (Ver Cuestionario aplicado a grupo focal en el Anexo 2).

Terminado el proceso individual, comenzamos a validar de manera colectiva los ítems uno a uno, en las dimensiones que presenta el cuestionario, se fueron mirando uno a uno y se iba anotando las diferentes sugerencias que iban expresando los técnicos y en la medida de lo posible se iba haciendo consensos en las sugerencias. El equipo hizo su trabajo de forma individual y mantuvo su posición inicial mostrada frente a los ítems, defendían el criterio de validación para dejarlo como entendible por parte de los docentes o para hacerle alguna modificación en cuanto a forma de expresión.

Proceso para la realización del grupo focal.

Se le hizo la invitación a un grupo de Técnicos Regionales, Técnicos Distritales, y Docentes Universitarios del área de Pedagogía; estas son personas que trabajan muy de cerca con los docentes y directivos de los centros educativos. Se convocaron mediante

una comunicación dirigida a cada uno/a donde se le pedía su participación para colaborar en la validación del instrumento. La misma se realizó en un aula de la unidad de Postgrado de la Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI). Ellos fueron convocados para analizar los ítems propuestos y reformulados y para que emitieran sus opiniones en cuanto al lenguaje y al sentido de cada ítem de acuerdo a la dimensión y a los criterios con los que se estaba definiendo y entendiendo el concepto de Colegialidad Docente.

Siendo las 3:00 PM se presentaron y la autora de esta tesis, se reunió con ellos y les explicó cuál era su papel ante el cuestionario adaptado a la realidad dominicana, tomado del cuestionario elaborado y validado por el departamento de Medición y Evaluación de la Universidad de Valencia.

Después de las explicaciones y aclaraciones de lugar pedidas por los asistentes iniciaron la revisión del mismo ítem por ítem de manera personal y escribiendo sus sugerencias en la casilla correspondientes a la reformulación hasta terminar su validación y luego llenaron la parte de validación general.

Procedimiento para la realización del trabajo.

Seguimos el siguiente procedimiento metodológico de trabajo. Primero se le explicaba cuál era el motivo de la reunión, luego se le explicaba el concepto de colegialidad docente dentro de la Cohesión Social y las dimensiones y los criterios y se les dijo que para evaluar cada criterio había uno o dos ítems y que había algunos que ya estaban reformulados y adaptados en el lenguaje para ser aplicados en el contexto dominicano. Su misión era leerlos cuidadosamente y emitir su opinión poniendo al final si estaban de acuerdo o si no estaban de acuerdo. Esto lo harían de forma personal. Luego tendríamos una sesión más participativa, donde ellos se expresaran al respecto y así íbamos haciendo anotaciones sobre las explicaciones dadas. También cada participante a nivel personal, podían ir haciendo anotaciones por escrito en el cuestionario.

Después de tener una experiencia muy intensa y ver las valoraciones y aportaciones que hizo el grupo de técnicos al cuestionario, procedimos a tabular ítem por ítem.

Se seleccionó a un grupo de connotados/as educadores dominicanos/as entre los cuales se encuentran directivos de departamentos de investigaciones de universidades dominicanas, del ministerio de educación. Todos, en su mayoría son educadores activos de un amplio recorrido en el sistema educativo dominicano y de docencia en todos los niveles del sistema educativo, en la actualidad siendo docentes universitarios en su mayoría relacionados con el área de investigación.

En el grupo de jueces hay técnicos docentes de la sede central del Ministerio de Educación algo muy positivo, porque es el profesional que va recorriendo las escuelas del país y acompaña los procesos pedagógicos de los centros educativos y su opinión y evaluación era muy importante obtenerla.

Se incluyó una profesional de otra rama o disciplina, como la medicina que es docente universitaria también fue consultada y se le envió cuestionario, para introducir otra variable de otra área. Aunque la misma esté relacionada al quehacer educativo, mediante la docencia universitaria. También una persona conocedora del lenguaje con propiedad y que pudiera aportarnos.

Los Jueces que han intervenido en la validación del cuestionario sobre las dimensiones y factores que mide en cuanto al constructo de Colegialidad docente, en su totalidad han sido 14. Se les envió a 16 personas de prestigio educativo ubicadas en las zonas geográficas donde también están ubicadas las Regionales Educativas objetos del presente estudio, a saber Santo Domingo y La Vega.

A cada persona se les envió una comunicación electrónica acompañada de una explicación de lo que se les pedía para la evaluación y para servir de juez de este cuestionario el cual se le aplicaría al personal directivo, docentes, orientadores de centros en la República Dominicana y se le dio un tiempo prudente de diez días para responder. En el plazo acordado empezaron a enviar vía correo electrónico sus respuestas y evaluaciones.

Se les pedía en la misma que si hubiere algún aporte o señalamiento a realizar lo podían hacer de forma explicativa en el mismo cuestionario, para tenerlo en cuenta a la hora de la confección definitiva del cuestionario a aplicar a los docentes.

Los jueces coloreaban los números que marcaban en los factores y dimensiones, ya sea de forma de color rojo o ya sea con un sombreado distinto.

Contestaron 14 personas de las 16 a las cuales se les envió la comunicación y el cuestionario. Esas dos personas escribieron comunicando el exceso de trabajo que tenía en ese momento para poder responder como demandaba la comunicación. Han respondido 14 personas 8 mujeres y 6 varones, entre ellas hubo algunos que dejaron ítems si marcar, pero no llegaron a uno o dos en dos dimensiones.

Se procedió a introducir los datos de los expertos en el programa estadístico SPSS versión 22 con licencia de la Universitat de Valencia, tal cual habían contestado. Han habidos factores que no han tenido puntuación y asimismo se han colocado o escrito tal como llegaron y algunas sugerencias escritas en texto, las cuales procederemos a escribir

después de presentar las puntuaciones por dimensiones en cuanto a Pertinencia y Relevancia.

Resultados.

Resultados generales.

Valoraciones cualitativas.

Se hicieron algunas sugerencias que vamos a detallar a continuación:

1.- Hubo un caso que una persona prefirió el ítem propuesto en su versión original para evaluación de varios criterio: tales casos son los siguientes: En la dimensión A, para el criterio 2 y 6. En la dimensión C el criterio 5. La dimensión F los criterios 7, 14, 16,17.

2.- En cuanto a la Dimensión A, se aceptaron los ítems propuestos con ligeras modificaciones sintácticas. En la Dimensión B, las aportaciones se centraron en la propuesta adecuada al lenguaje dominicano y en ellas se hicieron aportes en cuanto a la redacción, en la supresión o adición de enlaces; en la sustitución de una palabra por otra sinónima más conocida; en la supresión de términos por considerarlos redundantes; en aportes de usar una misma palabra y no varias. Esta última aportación surgió a raíz de la validación realizada de forma conjunta, luego de la validación individual. En los 13 ítems que puntuaron con mayor frecuencia en pedir modificaciones, en su gran mayoría pedían que se dejara como lo expresaba el cuestionario original de Bakieva, Jornet y González-Such y así lo hicimos, se sustituyeron en su mayoría según las sugerencias del equipo técnico.

3.- Los 13 ítems que tuvieron mayor cantidad de solicitud de modificación por parte de los jueces de este grupo focal fueron los siguientes con las frecuencias de solicitud.

Dimensión	Ítems	Frecuencia
A	2	8
	3	6
	4	5
	8	8
B	1	5
	3	7
	4	6
	6	6
	8	7
C	9	5
	1	6
E	6	5
	7	8

Tabla 5. Frecuencia de solicitud modificación ítems por dimensiones. Fuente: elaboración propia.

4.- Las dimensiones **D** y **F** en algunos ítems consideraron algunas solicitudes de modificación que no implicaban sentido, más bien eran sintácticas de puntuación, entre

otras, de cambio del término profesores por maestros/as, en algunas oraciones que el sujeto estaba tácito, pedían explicitarlo; también suprimir letras en palabras para la concordancia. Estos cambios no fueron tan significativos

5.- Fue una aportación casi colectiva la consideración que no se use el término profesores porque en este contexto, el personal docente se identifica más como maestros/as y cuando se refieran al grupo o colectivo del centro, entonces referirse al equipo docente del centro.

En general las aportaciones han sido buenas y todas han ido en la línea de clarificación de los ítems del instrumento, el cual puede así, ser mejor entendido por la diversidad de docentes que lo contestarán, tanto de los sectores público como privado y de las zonas urbana como rural.

Valoraciones cuantitativas.

Los promedios obtenidos en cada dimensión en una escala valorativa de 1 a 10, donde 1 es la menor puntuación y 10 la mayor. Están representados en los siguientes gráficos:

A continuación, podemos observar los resultados de las valoraciones de cada criterio, agrupados en sus correspondientes dimensiones (gráficos 1 al 6).

Dimensión A valores éticos y profesionales compartidos. Contiene 8 ítems.

1. Visión compartida del centro por todos los miembros (conjunto de valores, metas, normas y procesos: educativos y sociales);
2. Autonomía para ejercicio profesional, libertad académica y autonomía del maestro;
3. Los miembros de la institución educativa actúan con sentido de responsabilidad colectiva;
4. Derechos respetados de cada persona;
5. Transparencia en el trabajo y rigor en la ejecución de las tareas asignadas;
6. Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente;
7. Director y profesores fijan sus objetivos conjuntos en comunidad o equipo.
8. Respeto mutuo entre las personas.

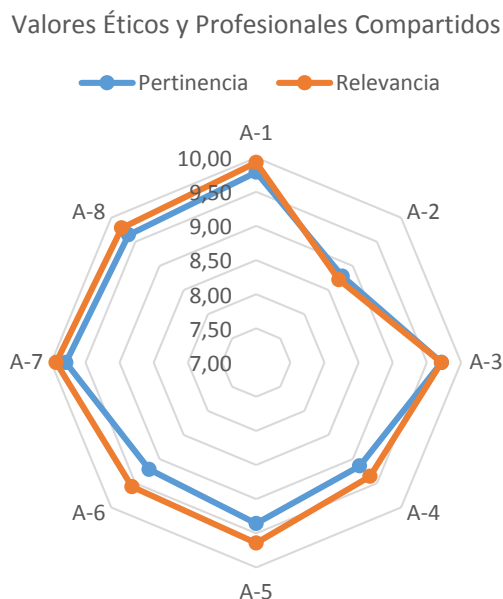


Gráfico 1-C. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión A.

Comentario:

En este gráfico 1-C se puede observar que de 8 ítems solamente hay uno que baja en la puntuación a 8 todos los demás puntúan sobre los nueve en la escala valorativa del 1 al 10. En cuanto a pertinencia y relevancia. El A-3 es notorio que tienen iguales puntuación en pertinencia y relevancia con 9.71 y los A-1, A-7 y A-8 están las puntuaciones más elevadas y las diferencias son mínimas décimas entre una y otra.

El ítem A.2 aunque puntuó más bajo no la consideramos ser una puntuación baja que amerite ser suprimido.

Dimensión B. Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo. Comprende 9 ítems.

1. Cohesión del grupo,
2. Orgullo de pertenecer a la institución educativa;
3. Compromiso con las personas del grupo;
4. Tolerancia con los errores de los demás;
5. Espíritu de reciprocidad;
6. Las personas se sienten seguras de ser sinceras y asumir los riesgos inherentes a ensayar nuevas ideas;
7. Iniciativa personal o colectiva para ser amistosos, provechosos, y atentos a otros compañeros;
8. Se acepta la diversidad y se promueve la interdependencia (las personas trabajan de forma conjunta para resolución de problemas);

9. Seguridad en la autonomía personal y desarrollo de creatividad, desde la confianza de su pertenencia a un grupo que le aporta, pero no le coarta;

Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza, Compañerismo

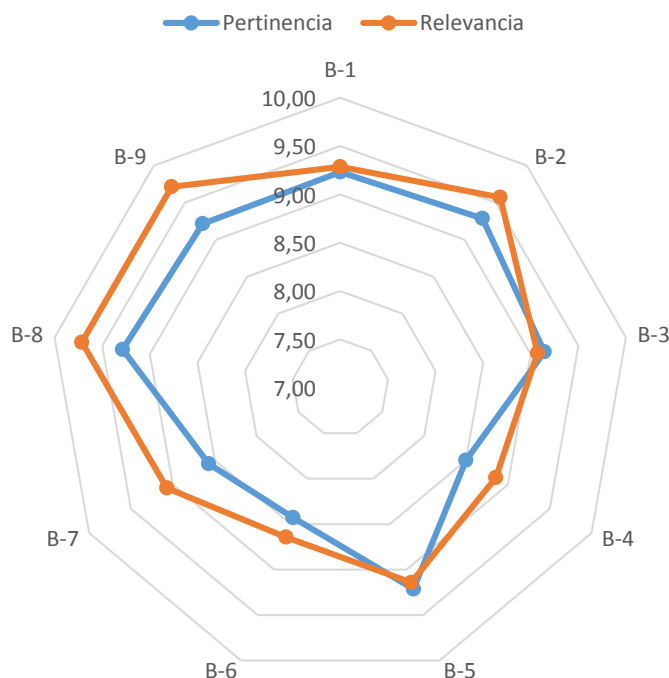


Gráfico 2. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión B

Comentario:

En este gráfico podemos observar las puntuaciones de los ítems en esta dimensión expresadas de mayor a menor, en cuanto a la relevancia y pertinencia. El mayor es B-8 con puntuación de 9.71 y 9.50, le sigue el B-9 y el B-2 con puntuaciones por encima de los nueve puntos.

Los ítems que puntuaron más bajo fueron B-4 con 8.86 y 8.50 respectivamente y el B-6 con 8.64 y 8.43.

Como podemos ver los ítems siguen obteniendo puntuaciones altas como para valorarlos para permanecer, porque las puntuaciones bajas que exhiben son muy por encima de la media normal.

Dimensión C. Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua; contiene 9 ítems.

1. Entusiasmo en el trabajo académico;
2. Compromiso con las decisiones tomadas como centro.
3. Continuo desarrollo de la competencia profesional;
4. Continua mejora de la profesionalización docente;

5. Profesores colaboran por voluntad propia, porque entienden que es productivo y entretenido;
6. Existe un alto grado de dedicación y compromiso;
7. Trabajo en equipo con la comprensión de que se hace para humanizar el propio trabajo y las instituciones, con alto grado de dedicación y compromiso;
8. Los profesores desarrollan sus propias iniciativas y se comprometen con ellas;
Iniciativa de mejora presente en las acciones diarias

Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua

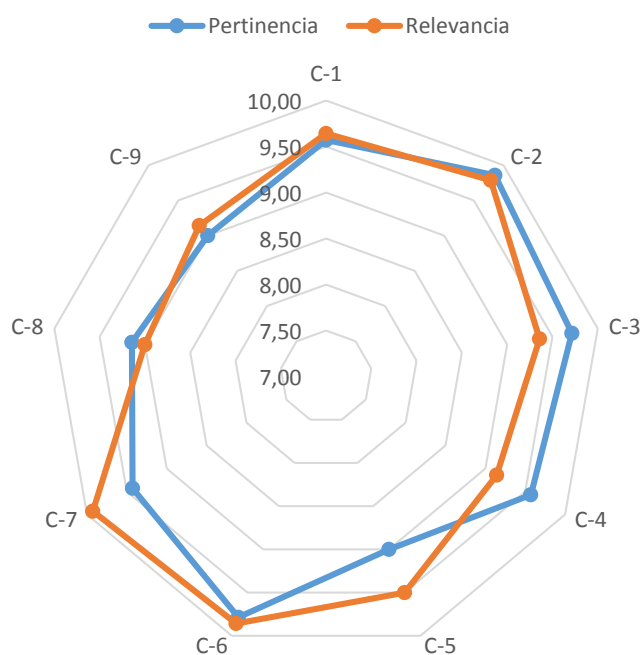


Gráfico 3. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión C.

Comentario:

Esta dimensión ha sido muy bien valorada por los jueces, porque toda la puntuación está entre 9 y 10 puntos, siendo la más alta la de 9.93 de la C-7 en cuanto a relevancia. La puntuación más baja, la tiene el ítem C-8 que tiene 9 puntos en relevancia y 9.14 en pertinencia. Por lo tanto son ítems que los consideramos para que se queden a conformar el cuestionario

Dimensión D. Toma de decisiones colegial sobre la tarea docente; Contiene 5 ítems

1. Los profesores y directivos tienen inversión y copropiedad de las decisiones tomadas;

2. Toma de decisiones basada en los órganos colegiados (por consenso o por mayorías reglamentarias) y delegación de autoridad y distribución de las responsabilidades;
3. Actuación en unidad académica, debate y discusión para la toma de decisiones;
4. Los problemas se resuelven en grupo, dialogando, humanizando el trabajo y las relaciones institucionales;
5. Intercambio de ideas fácil, sin obstáculos;

Toma De Decisiones Colegiadas sobre la Tarea Docente

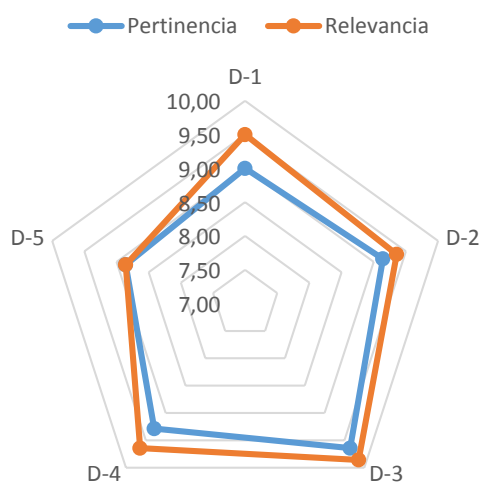


Gráfico 4. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión D.

Comentario:

Los 5 ítems que conforman la dimensión sólo el ítem D-5 es el que menor puntúa y lo hace sobre los 8.86 en cuanto a relevancia y pertinencia. En él se observa unidad de criterios entre los jueces. Es un promedio bajo dentro del grupo, pero está muy por encima de la media, por lo que es recomendable que permanezca.

En los demás ítems, se observa que las diferencias entre relevancia y pertinencia son mínimas, apenas décimas, por lo que decimos que en esta dimensión los jueces tienen una unidad de criterios para valorar los ítems de esta dimensión.

Dimensión E. Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente, respeto y constructivismo en las relaciones interpersonales; contiene 23 ítems.

1. Las relaciones interpersonales positivas, se basan en la ayuda, apoyo, apertura y confianza mutua, actitudes y conductas generalizadas diarias;
2. Cortesía y civilidad en las interacciones con los demás;

3. Simpatía, congenialidad, buenas relaciones con colegas;
4. Colaboración auto-motivada y cooperación en las actividades distritales, escolares y de enseñanza;
5. Coordinación entre los docentes, el profesorado renuncia a los estilos individuales, rutinas, etc.;
6. Los profesores y directivos colaboran en el desarrollo de las tareas curriculares y de enseñanza del centro;
7. Apoyo y relación mutua, auto-revisión, aprendizaje profesional compartido, construidas internamente;
8. La colaboración surge de la iniciativa de los docentes o se mantiene gracias a ella;
9. Los docentes nuevos y los de más experiencia se une y crean comunidades;
10. La colaboración entre el profesorado se considera, como un medio fundamental para superar la desmoralización que en ocasiones puede padecer el docente;
11. El trabajo conjunto no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro;
12. Hay apoyo para los docentes que lo necesitan, por parte del grupo, de los directivos y de los profesores más experimentados, para resolver dudas y solucionar problemas;
13. Cada profesor tiene su autoridad delimitada explícitamente, con la autoridad que le fue otorgada en una asamblea, o en decisión de todo el grupo junto a su director/a.
14. Las relaciones son espontáneas, surgen por iniciativa de los profesores, y siguen evolucionando, siendo no espontáneos del todo;
15. Frecuentes encuentros informales;
16. Cooperación profesional y experimentación colectiva en la enseñanza,
17. La colaboración intelectual intencionada con interés profesional;
18. Los profesores investigan, escriben y trabajan juntos frecuentemente;
19. Los colegas se tratan como iguales;
20. Comportamiento respetuoso con los demás;
21. Resolución de problemas de forma conjunta;
22. Los desacuerdos existen y se solucionan de una forma constructiva y sana;
23. Se presta apoyo académico entre los colegas, incluidas las críticas sobre el trabajo

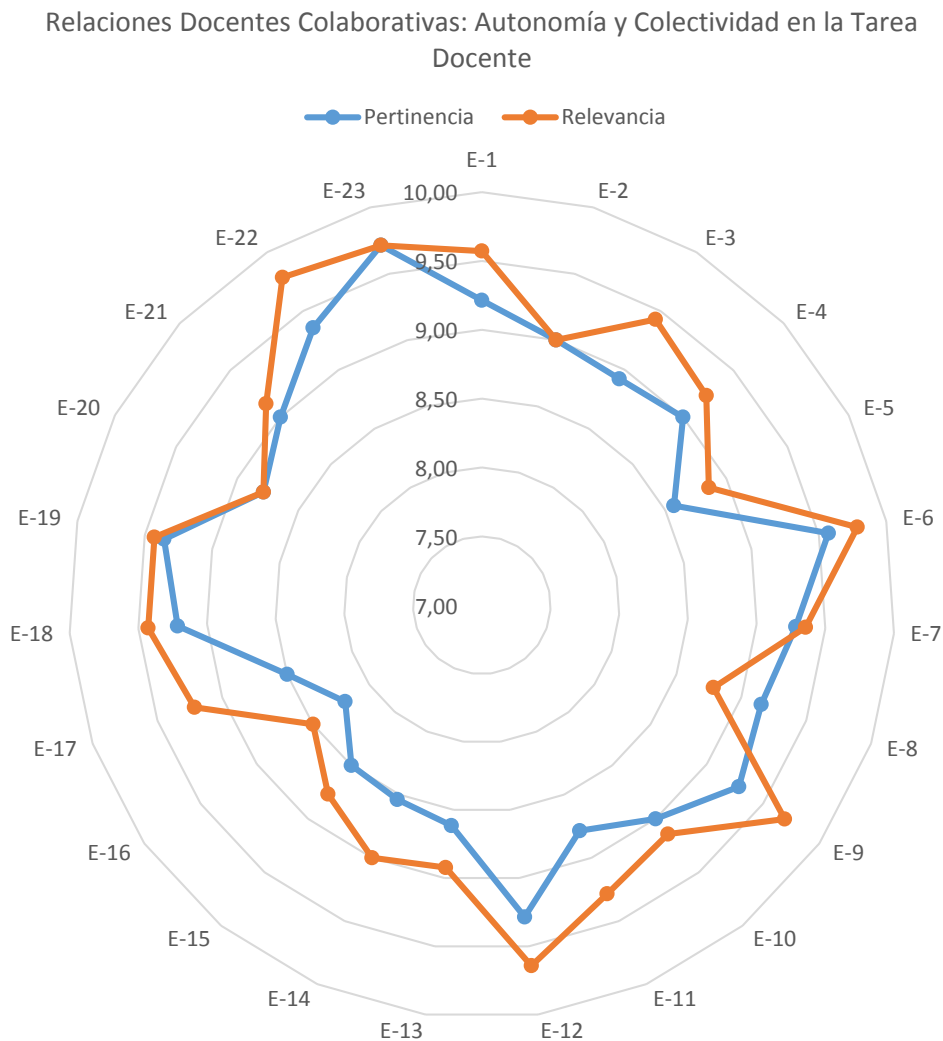


Gráfico 5. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión E.

Comentario:

Es la dimensión que tiene mayor cantidad de ítems y presenta mayor variabilidad en la opinión de los jueces, ningún ítems ha puntuado menos de 8 puntos ni en pertinencia, ni relevancia. Es de notar que el ítem E-16 es el más bajo del grupo con 8.50 de relevancia y 8.21 de pertinencia.

En esta dimensión es donde se percibe mayor distancia en cuanto a las puntuaciones entre pertinencia y relevancia entre los ítems, los cuales llegan a un punto y algo más de diferencia. Tal es el caso del comportamiento de los ítems E.11 con 9.29 de relevancia y 8.79 de pertinencia y el E-17 con 9.21 de pertinencia y 8.50 de relevancia.

Las puntuaciones de los ítems de esta dimensión fluctúan entre los 8.0 en adelante hasta los 9.79. Por lo que destacamos que se mueven en puntuaciones altas para su validación.

Dimensión F Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo.***Contiene 12 ítems, el número 12 contiene 7 que en total suman 19***

1. Procesos de cooperación extendidos a toda la escuela;
2. Motivación alta en las personas para con las causas compartidas;
3. La disposición al esfuerzo, a aceptar algún riesgo es un reto ilusionante y no como un potencial escenario de desastre;
4. Se vive un clima experimental, en el cual el error es una oportunidad de aprendizaje,
5. Ambiente más satisfactorio y productivo;
6. Un clima escolar positivo, de apoyo, y consciente de las diferencias,
7. Ambiente enriquecedor, tanto para el crecimiento personal como para el éxito académico;
8. La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en el centro, entre las normas y el cumplimiento de éstas;
9. Condiciones configurantes (tiempo, normas, recursos y demandas) adecuadas para que la colegialidad entre docentes y directivos se desarrolle sin obstáculos;
10. Las relaciones frecuentes en el colectivo docente son apoyados por la Administración y dirección;
11. Los líderes de profesorado y directivos se implican en las actividades de colaboración;
12. Apoyo de directores y administración en:
 - a) Creación de espacios físicos, estructuras y contextos para trabajo común,
 - b) Disponibilidad de tiempo para actividades comunes,
 - c) Mejora y formación profesional,
 - d) Incentivación de proyectos conjuntos,
 - e) Promoción de procesos de comunicación profesional en la búsqueda de soluciones reales;
 - f) Creación de agenda común de actividades;
 - g) Mejora en flujos de información, creación de foros y organización de debates en torno a tópicos profesionales;
 - h) Organización de eventos sociales;

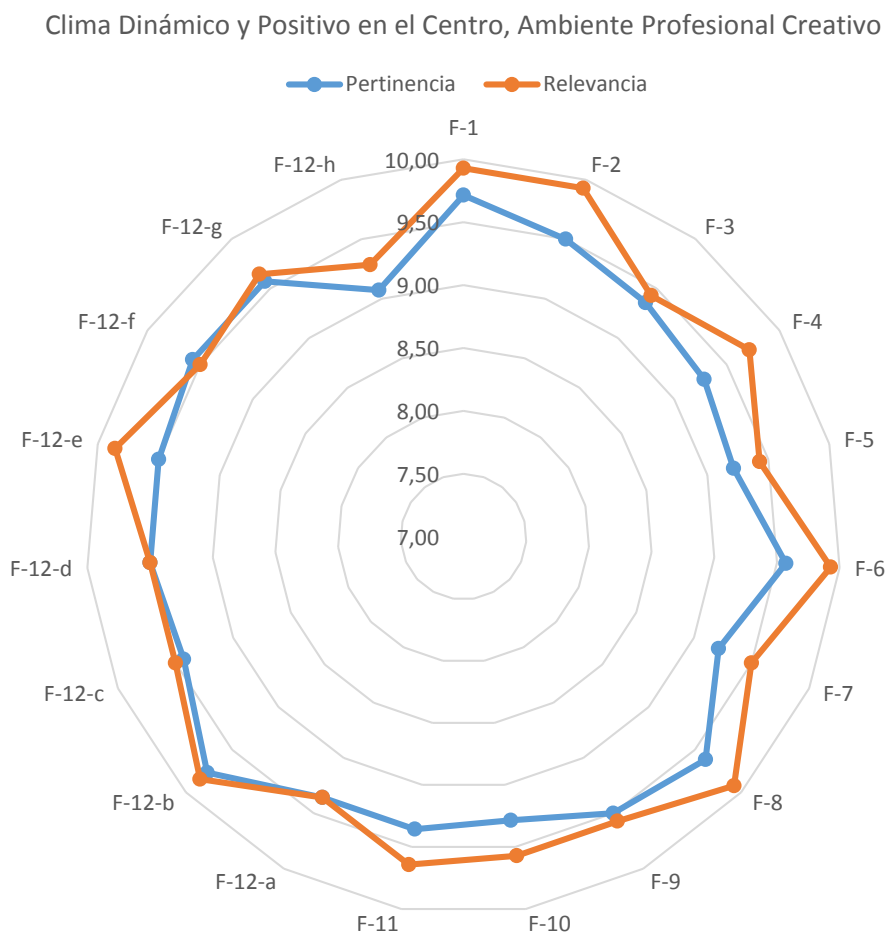


Gráfico 6. Promedios de las valoraciones por criterios de la dimensión F.

Comentario

Esta dimensión ha sido la mejor valorada por los jueces, sus puntuaciones se quedaron en pertinencia y relevancia entre 9 y 10 puntos. Los ítems mejores valorados con puntuaciones de 9.93 fueron F-1, F-2 y F-6 en relevancia y el que puntuó más bajo fue el F-12h con 9.29 y 0.07 respectivamente.

Los ítems de esta dimensión por su alta valoración son candidatos a permanecer en el cuestionario.

Acuerdo inter-jueces.

Para determinar en qué medida los jueces estaban de acuerdo en la valoración de cada dimensión, tal y como las tenemos planteadas, hemos utilizado el coeficiente no paramétrico de W de Kendall. En la tabla No. 6 podemos observar los índices acuerdo inter-jueces con sus niveles de significancia, para cada una de las dimensiones en dos juicios: pertinencia y relevancia.

Tabla 6. Índices de acuerdo inter-jueces por cada dimensión del instrumento Colegialidad Docente.

Dimensión	N° de elementos	Pertinencia		Relevancia	
		W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)	W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)
A	8	.528	.000*	.371	.000*
B	9	.534	.000*	.424	.000*
C	9	.411	.000*	.252	.005*
D	5	.517	.001*	.296	.116*
E	23	.526	.000*	.382	.000*
F	19	.533	.000*	.308	.000*

*nivel de significancia es .05

Desde la tabla No.6 podemos observar que en general, existe un acuerdo o concordancia entre los jueces en cuanto la valoración de los criterios de cada dimensión, aunque en el caso de la dimensión D “Toma De Decisiones Colegiadas Sobre la Tarea Docente” sí podemos observar un nivel moderado de desacuerdo significativo.

Conclusiones de la validación por jueces.

El proceso de validación del instrumento de colegialidad docente llevado a cabo agotó varios procesos, los cuales se cumplieron de manera satisfactoria. Se puede concluir en cuanto a la participación de jueces expertos para el análisis de pertinencia y relevancia del constructo de acuerdo como lo presenta la tabla 6, al contestar realizando un juicio lógico entre el constructo y sus dimensiones. Al observar la tabla No.6 correlacionando las dimensiones con las variables pertinencia y relevancia según las respuestas dadas por los jueces están en un total de significancia en 0,00 la mayoría de las dimensiones. La dimensión que presenta a nivel general una mayor puntuación es la dimensión D con 0.116 seguido de la dimensión C, la cual presenta en total .005 en esa dimensión. Los resultados estadísticos entre la relación de las variables pertinencia y relevancia, el análisis ha dado como resultado, según la aplicación de la tabla de W. de Kendall un nivel de significancia total en .05 un poco cercano a 1, cuando los niveles van de -1 a +1, lo que nos dice que hay un nivel moderado de desacuerdo entre los jueces, para permitir que el instrumento colegialidad docente, pueda seguir el curso o proceso de validación y pasar al siguiente estadio.

En la validación del grupo focal se hicieron unas recomendaciones, que hicieron los técnicos y profesores, más bien en cuanto a expresiones y lenguaje, que en nuestra realidad dominicana puede prestarse a confusión, también sustituir términos por sus equivalentes. Todo este procedimiento se cumplió y mediante los análisis

correspondientes se llegó a la conclusión de acoger el instrumento con las modificaciones sugeridas para pasar a aplicarlo a la población piloto.

Fase 2. Estudio Piloto

Esta fase de validación partió del trabajo realizado hasta ahora, el cuestionario validado por jueces durante la Fase 1 de validación ha sido la base para su aplicación en el grupo piloto, con todas las aportaciones y modificaciones pertinentes, aportadas por los jueces en el cuestionario y el grupo focal. Cuestionario piloto, tal y como se aplicó a los profesores, se puede ver en el Anexo 3.

Metodología.

El propósito del presente estudio consiste en validar un instrumento, elaborado y adaptado mediante el juicio de expertos en colaboración y en base de los trabajos anteriores de M. Bakieva, J. Jornet y J. González-Such, del grupo GEM-EDUCO de la Universidad de Valencia. El cuestionario sobre Colegialidad Docente es producto de la línea de investigación comentada acerca del Modelo de Evaluación centrada en mejorar la Cohesión Social entre los elementos del Sistema Educativo (Jornet, 2012). Dentro de este modelo nos centramos en el factor de la colegialidad docente (Bakieva, 2011; Jornet, Carmona y Bakieva, 2012; Bakieva, Carmona y Jornet, 2012; Bakieva, Jornet y Leyva, 2014; Bakieva, Jornet y Lousado, 2015). El instrumento se ha adaptado para aplicarlo a una población de docentes del Sistema Educativo de la República Dominicana, en el proceso de validación, después de los análisis por parte de jueces expertos, en cuanto a pertinencia y relevancia y sus correspondientes resultados, y de la celebración de grupo focal para el análisis del mismo, el siguiente paso en este proceso de validación es la aplicación del instrumento a una población pequeña en lo que denominamos un grupo piloto.

Para la aplicación a este grupo piloto, el cuestionario a aplicar es el resultante de los dos procesos antes descritos, con las modificaciones sugeridas por los participantes en su validación. Para la selección de la muestra de este grupo piloto, lo hemos hecho por muestreo no probabilístico o muestreo según criterio, llamado también discrecional o muestreo de juicio; en el cual el investigador de acuerdo a su experiencia selecciona el tamaño de la muestra a aplicar en la prueba piloto.

Esto se permite hacerlo así porque lo que se va a validar es el instrumento y no la población, mucho menos el conjunto de individuos que participan. Para esta prueba piloto no se ha tomado una muestra deliberada, sino intencional, la intención de validación, en

ella hemos obtenido en cuenta las sugerencias de dos expertos en método de investigación.

Es un grupo de docentes a quienes se le aplicó el instrumento y se hizo una selección de acuerdo a las variables demográficas que presenta el instrumento para que estuvieran representados todas, igual como queremos obtener en la muestra de la población grande.

Descripción de la muestra.

Como la Investigación se desarrollará en el Distrito Educativo 06-05 La Vega- Este. Este Instrumento Piloto se le aplicará a los docentes del Distrito Educativo 06-04 La Vega-Oeste.

Para esta aplicación se aplicarán los siguientes criterios:

La cantidad total de personas a aplicar será 54. Entre ellos se aplicará a todos los que se les reúnan el criterio de docente de acuerdo con la función que realizan en el centro, a saber, maestros, orientadores, y directores. Se hará tomando en cuenta una distribución de las variables demográficas Identitaria controlables que presenta el instrumento: centros educativos, tanda, sector, zona, la variable sexo no es controlable porque en muchos centros educativos sólo hay mujeres. Trataremos en la medida de lo posible que la misma sea representativa para cada sexo.

- A. Maestros: serán 40. De esos 25 son de la zona urbana y 15 de la zona rural.
- B. De los 25 de la zona urbana 15 serán en la tanda matutina y 10 en la vespertina. De los 15 de la zona rural 10 serán en la tanda matutina y 5 en la tanda vespertina.
- C. De esos maestros/as 30 serán aplicados al sector público y 10 al sector privado.
- D. Directores/as: serán 6 a aplicar: cuatro del sector público y dos del privado, 3 de la tanda matutina y 3 de la tanda vespertina. Tres de la zona urbana y 3 de la zona rural.
- E. Orientadores/as: serán 4 a aplicar, distribuidos 2 para el sector público y 2 para el privado 2 para la tanda matutina y 2 para la vespertina, cuatro para la zona urbana (la zona rural esta función no tiene mucha cobertura).
- F. Centros seleccionados al azar fueron:

En el sector público de la zona urbana en este distrito educativo, cuenta con 10 centros los cuales se enumeraron y luego se escribieron los números en papelitos y se fueron sacando al azar para seleccionar 4; resultaron seleccionados al azar los centros: Federico García Godoy, Escuela San Martín de Porres, Escuela del Hatico y Escuela Laura Vicuña. De este mismo sector

público, pero en la zona rural realizamos el mismo procedimiento pero ahora con los 32 centros de Básica rurales de ese distrito y resultaron seleccionados al azar los centros de Guaco Adentro, Centro La Torre y Centro Bonagua.

Delos seis centros privados Básicos del Distrito resultaron seleccionados al azar el centro Padre Fantino, el Colegio Cristian School y el Colegio Domitila Grullón.

Relación de los centros a aplicar seleccionados para esta muestra piloto se puede observar en las Tablas No.27 y 28.

Distribución por centros, de acuerdo a los criterios expresados más arriba:

Sector Público Urbano:

- Centro Federico García Godoy: una orientadora matutina y 4 docentes matutina
- Centro San Martín de Porres: 1 Directora y 3 maestros/as vespertina
- Centro El Hatico: una orientadora y 4 maestros/as vespertina
- Centro Laura Vicuña: Directora y 4 maestros/as matutina.

Sector Público Rural:

- Centro Guaco Adentro: 5 maestros/as 3 matutina y 2 vespertina
- Centro La Torre: Director Matutina y 3 maestros/as matutina y 2 vespertina
- Centro Bonagua: Director Vespertina 2 maestros matutina y 3 vespertina

Centros Sector Privado:

- Colegio Padre Fantino Directora, Orientadora y 4 maestros/as
- Colegio Cristiano Cristian School Directora y 3 maestros/as
- Colegio Domitila Grullón: 3 maestros/as

Variables Demográficas.

En cuanto al grupo piloto, se trató de 54 personas con las edades entre los 25 y 60 años, distribuidos en doce centros de distritos regionales 04 y 06. El listado de centros en los que se aplicó el cuestionario piloto podemos verlo en la Tabla No. 7

Centros participantes en el estudio piloto

	Nombres Centro	Titularidad	Zona	Recuento	Porcentaje
1	Centro La Torre	Público	Rural	4	7,4
2	Colegio B. Padre Fantino	Privado	Urbano	6	11,1
3	Colegio Cristian School	Privado	Urbano	4	7,4
4	Colegio Doña Mitila Grullón	Privado	Urbano	3	5,6
5	El Hatico	Público	Urbana	5	9,3
6	Federico Garcia Godoy	Público	Urbana	6	11,1
7	Fray Ramón Pané	Público	Rural	5	9,3
8	Jacinto Muñoz Bonagua	Público	Rural	5	9,3
9	Laura Vicuña	Público	Urbana	5	9,3
10	Monseñor Panal	Semiprivado	Urbano	2	3,7

11	Pedro Ramón Monegro	Público	Rural	5	9,3
12	San Martín De Porres	Público	Urbana	4	7,4
	Total			54	100,0

Tabla 7 Centros participantes en el estudio piloto. Fuente Elaboración propia

De estas 54 personas 18 (33,3%) son mujeres y el resto hombres. En cuanto a nivel de formación 35 personas (64,8%) habían terminado la Licenciatura, 14 (26,1%) personas tenían nivel post-grado (post-grado, maestría o doctorado), y 5 personas tenían el nivel de estudios equivalente a profesorado, maestro normal o bachiller. En cuanto a titularidad de los centros, en el caso de 34 (63%) personas ésta era del tipo público y el resto del tipo privado, la tanda de trabajo en un 18 (33,3%) casos era matutina, en un 17 (31,5%) de casos era vespertina, y el resto ejercían su trabajo durante la jornada extendida. La zona de centro en un 24 (44,4%) de casos era del tipo rural, y el resto se situaban en la zona urbana.

La función docente de los maestros y profesores en 11 (20,4%) de casos era de docente de primer ciclo, en un 30 (55,6%) de casos era de docente de segundo ciclo, tres personas (5,6%) eran orientadores/as, 3 (5,6%) eran coordinadores de docencia, 6 personas (11,2%) se declararon como directores/as de los centros). Años de servicio de los docentes se distribuyen de forma que podemos observar en la Tabla No.8

Datos años en servicios de profesores Estudio Piloto

	Recuento	Porcentaje
De 1 a 5 años	12	22,2
De 6 a 10 años	15	27,8
De 11 a 20 años	15	27,8
De 21 a 30 años	8	14,8
De 31 a 40 años	2	3,7
Más de 40 años	2	3,7
Total	54	100,0

Tabla 8 Datos años en servicios de profesores Estudio Piloto. Fuente elaboración propia

Los ingresos promedios de los y las profesores se pueden observar en la Tabla 9

	Recuento	Porcentaje
Menos de \$11,000.00	8	14,8
\$11,000.00 a \$20,000.00	11	20,4
\$21,000.00 a \$30,000.00	15	27,8
\$31,000.00 a \$40,000.00	15	27,8
\$41,000.00 a \$50,000.00	5	9,3
Total	54	100,0

Tabla 9 Datos Ingresos promedios de los profesores P. Piloto. Fuente elaboración propia

Instrumento.

El instrumento completo que se aplicó en la muestra piloto se puede observar en el Anexo 3. Este cuestionario consistía en dos partes: la primera trataba variables demográficas, para descripción del grupo y la segunda tenía 62 preguntas tipo Likert, agrupadas en seis dimensiones teóricas:

- A. Valores Éticos Y Profesionales Compartidos (9 ítems);
- B. Cohesión Y Confianza En El Grupo, Actitudes De Alianza, Compañerismo (10 ítems);
- C. Compromiso Con La Tarea Docente, Actitud De Mejora Profesional Continua (9 ítems);
- D. Toma De Decisiones Colegiadas Sobre La Tarea Docente (6 ítems);
- E. Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía Y Colectividad En La Tarea Docente (8 ítems);
- F. Clima Dinámico Y Positivo En El Centro, Ambiente Profesional Creativo (17 ítems).

Todas estas dimensiones contenidas en el instrumento forman parte del instrumento elaborado en colaboración con M. Bakieva, J. Jornet y J. González-Such, del grupo GEM-EDUCO de la Universidad de Valencia, concretamente de la línea de investigación acerca del Modelo de Evaluación centrada en mejorar la Cohesión Social entre los elementos del Sistema Educativo (Jornet, 2012). Dentro de este modelo nos centramos en el factor de la Colegialidad Docente (Bakieva, 2011; Jornet, Carmona y Bakieva, 2012; Bakieva, Carmona y Jornet, 2012; Bakieva, Jornet y Leyva, 2014; Bakieva, Jornet y Lousado, 2015).

Procedimiento.

El instrumento fue aplicado de forma presencial a los docentes tanto en la prueba piloto de los cincuenta y cuatro docentes correspondientes al distrito 06-04 La Vega – Oeste, como se haría en la aplicación a la muestra del gran grupo de mil docentes aplicada a los distritos 06-05 La Vega-Este y el distrito 10-03 de santo Domingo

El análisis de datos fue realizado utilizando el SPSS22, con licencia de la Universidad de Valencia. Los procedimientos de análisis estadísticos se han centrado en el análisis descriptivo y el análisis de fiabilidad para determinar qué ítems deberían seguir en el cuestionario final.

Debido a que algunos ítems fueron formulados en su contrario, para el análisis de fiabilidad fueron recodificados de manera que la valoración más alta (4) pasó a ser la más baja (1), y las intermedias se han intercambiado (3 y 2).

Resultados.

Análisis descriptivos previos.

En cuanto a los datos de tendencia central y dispersión de los ítems de la escala podemos observar la Tabla 10

Medidas de ítems Prueba Piloto

Ítem	Media	Desv. típ.	Ítem	Media	Desv. típ.
A1	3,52	,540	D4	3,56	,718
A2	3,07	,866	D5	3,54	,636
A3	3,56	,634	D6	3,31	,968
A4	3,33	,824	E1	3,41	,714
A5	3,33	,614	E2	3,39	,811
A6	3,43	,602	E3	3,41	,858
A7	3,56	,604	E4	3,35	,756
A8	3,19	,779	E5	3,17	,863
A9	3,54	,665	E6	3,41	,836
B1	3,63	,525	E7	3,37	,760
B2	3,80	,407	E8	3,37	,734
B3	3,78	,420	F1	3,31	,722
B4	3,43	,838	F2	3,48	,606
B5	3,43	,815	F3	3,09	,996
B6	3,17	,927	F4	3,26	,828
B7	3,35	,894	F5	3,30	,768
B8	2,04	,990	F6	3,41	,836
B9	3,11	1,058	F7	3,52	,693
B10	2,35	1,231	F8	3,39	,763
C1	3,87	,478	F9	3,28	,856
C2	3,61	,596	F10	2,65	1,102
C3	3,30	,768	F11	2,74	1,013
C4	3,81	,438	F12	3,17	,927
C5	3,83	,376	F13	3,50	,666
C6	3,61	,712	F14	3,48	,666
C7	3,93	,264	F15	3,41	,740
C8	3,93	,264	F16	3,43	,662
C9	3,57	,742	F17	3,39	,685
D1	3,37	,734	F16	3,43	,662
D2	3,50	,575	F17	3,39	,685
D3	3,70	,500			

Tabla 10 Medidas de ítems Prueba Piloto

Como podemos observar desde la Tabla 10, las puntuaciones más bajas presentan ítems:

- B8 “Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo”;

- B10 “*Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma o estilo para poder trabajar con ellos*”;
- F10 “*La falta de tiempo impide que podamos coordinar el trabajo docente en el centro educativo*”;
- F11 “*Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales*”.

Por otra parte, las dispersiones más altas se encuentran situadas en las respuestas a los mismos ítems B10, F10 y F11 y se añade el ítems B9 “*Si alguien tiene un problema en el centro educativo el equipo docente nos reunimos en grupo para buscarle solución*”.

La explicación que se le puede dar a estas puntuaciones es que en el caso de ítems B8, B10 y F10 son actitudes formulados a la inversa, es decir, con el contrario a lo que se mide, por lo que las valoraciones bajas indican una presencia positiva del rasgo grupal CD. Aun así, las valoraciones son bastante altas para lo que debería de mostrar un grupo con el nivel de CD alta. Esto se explicaría con el fenómeno de aquiescencia, el que hace que contestemos de forma afirmativa a todas las preguntas del cuestionario, sin detenernos a leer la pregunta de forma atenta. El ítem F11 habla de las condiciones físicas necesarias para desarrollar la colegialidad en el centro, la valoración bastante baja, pero con una gran variabilidad, lo que habla de que las condiciones son cambiantes de un centro al otro. Una alta dispersión en las valoraciones al ítem B9 también habla de la diversidad de enfoques al abordad los problemas en diferentes colectivos según qué centro.

Análisis de fiabilidad.

Para el cálculo de fiabilidad recurrimos primero a recodificar los ítems que tenían una formulación inversa (4 en 1, 3 en 2, 3 en 3 y 1 en 4), aunque aun así esas variables dan una media baja, tal y como hemos podido confirmar en el apartado anterior.

El siguiente análisis se basó en el cálculo de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach. El resumen de estadísticos lo podemos observar en la Tabla 11.

Síntesis de características métricas de la Escala CD y sub-escalas que la componen

Escala	N	\bar{x} de ítems de la Escala	α de Cronbach	Ítems defectuosos
Total	59	3,40	,935	A6, B3, B8, C5, C8, F9, F10, F11
A	9	3,39	,697	
B	10	3,33	,773	B2, B3, B10
C	9	3,72	,639	C4, C5, C8
D	6	3,50	,752	D3
E	8	3,36	,849	E8

F	17	3,27	,854	F9, F10, F11
---	----	------	------	--------------

Tabla 11 Síntesis de características métricas de la Escala CD y sub-escalas que la componen

Desde la Tabla No.11 podemos observar los principales estadísticos de cada sub-escala componente del instrumento, y también para la escala total. Así, el coeficiente Alfa de la escala total es de 0,935, muy alto para una escala de tipo afectivo. Pero este nivel tan alto puede deberse a la longitud del instrumento. Vemos que la Alfa para cada una de las sub-escalas es más baja que la del total. Para ver qué elementos restan a la fiabilidad del total de la escala y para cada sub-escala, se añadió la última columna en la que se señalan los ítems de este tipo.

En la Tabla 12, podemos observar con más detalle los coeficientes de homogeneidad de los ítems de la escala CD.

Estadísticos total-elemento Prueba Piloto

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
A1	197,11	405,535	,345	,935
A2	197,56	396,289	,473	,934
A3	197,07	404,674	,323	,935
A4	197,30	394,477	,555	,933
A5	197,30	404,778	,331	,935
A6	197,20	411,977	,041	,936
A7	197,07	407,277	,233	,935
A8	197,44	393,346	,627	,933
A9	197,09	407,821	,189	,935
B1	197,00	398,377	,701	,933
B2	196,83	409,991	,193	,935
B3	196,85	412,317	,049	,936
B4	197,20	393,109	,588	,933
B5	197,20	392,014	,640	,933
B6	197,46	391,763	,565	,933
B7	197,28	395,110	,490	,934
B8	197,67	402,000	,261	,936
B9	197,52	389,386	,547	,933
B10	197,98	404,056	,157	,937
C1	196,76	405,847	,377	,935
C2	197,02	399,302	,574	,933
C3	197,33	392,755	,657	,933
C4	196,81	410,418	,154	,935

C5	196,80	416,278	-,201	,936
C6	197,02	397,377	,545	,933
C7	196,70	410,439	,264	,935
C8	196,70	413,231	,003	,936
C9	197,06	398,016	,499	,934
D1	197,26	399,290	,460	,934
D2	197,13	403,360	,418	,934
D3	196,93	409,013	,201	,935
D4	197,07	400,485	,429	,934
D5	197,09	400,350	,494	,934
D6	197,31	386,258	,687	,932
E1	197,22	397,912	,523	,934
E2	197,24	391,394	,663	,933
E3	197,22	389,535	,681	,932
E4	197,28	394,506	,608	,933
E5	197,46	392,631	,583	,933
E6	197,22	391,686	,633	,933
E7	197,26	393,781	,629	,933
E8	197,26	399,177	,464	,934
F1	197,31	404,031	,302	,935
F2	197,15	403,902	,372	,934
F3	197,54	387,234	,641	,933
F4	197,37	387,785	,762	,932
F5	197,33	394,755	,589	,933
F6	197,22	391,874	,627	,933
F7	197,11	394,440	,668	,933
F8	197,24	396,111	,548	,933
F9	197,35	407,063	,160	,936
F10	198,28	408,770	,075	,938
F11	197,89	413,157	-,021	,938
F12	197,46	388,065	,669	,932
F13	197,13	398,606	,537	,934
F14	197,15	399,374	,508	,934
F15	197,22	398,365	,488	,934
F16	197,20	406,920	,224	,935
F17	197,24	405,469	,268	,935

Tabla 12 Estadísticos total-elemento Prueba Piloto

Desde la tabla 12, podemos observar la relación que tiene cada uno de los ítems con la puntuación total de la escala. En los casos claro de correlación negativa se ha señalado el coeficiente de correlación en negrita para los ítems C5 y F11. Hay otros ítems, que no presentan una correlación tan clara, pero sí podemos ver que el alfa aumenta, si se elimina

el elemento, tal y como señalamos mediante marcación en negrita de los índices de los ítems identificados. Estos ítems se denominan defectuosos, porque no restan o no aportan a la fiabilidad de la escala total.

La tabla 13, ofrece síntesis de elementos para puntaje total en la escala total sin reducción de elementos y para cada sub-escala.

Síntesis de descriptivos del puntaje total en la Escala CD (sin reducción de elementos) y sub-escalas en el grupo total.

Grupo	\bar{x}	σ	CV* (%)	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
Total	3,40	,139	37,24	2,44	4,00	-,465	-,376
A	3,39	,238	48,82	2,00	4,00	-,867	,605
B	3,33	,077	27,78	2,89	4,00	-1,439	1,959
C	3,72	,222	47,08	2,00	4,00	-1,242	1,219
D	3,50	,306	55,32	1,75	4,00	-1,256	1,239
E	3,36	,195	44,19	2,06	3,82	-,758	-,127
F	3,27	,139	37,24	2,44	4,00	-,465	-,376

*Cociente de variación

Tabla 13 Síntesis de descriptivos del puntaje total en la Escala CD

Los estadísticos de la Tabla 13, nos hablan sobre la distribución de los datos en la escala total y para cada una de las sub-dimensiones. Las puntuaciones son muy altas, con la agrupación en la parte más alta para todos los casos (escala total y sub-escalas). Una variabilidad relativamente baja se puede observar en el caso de la sub-escala B, y la más alta es en el caso de la sub-escala D. la media más alta es de la sub-escala C, con una distribución bastante heterogénea. El valor máximo en el caso de la escala E es menor que en otros casos, pero la curtosis negativa indica que las puntuaciones están bastante dispersas y no se concentran en alguna tendencia concreta.

Para determinar en cuanto sube la fiabilidad de la escala si eliminamos los ítems defectuosos, hemos realizado el procedimiento de cálculo de coeficiente Alfa de Cronbach, eliminando elementos que restaban a la fiabilidad. Los ítems se van eliminando poco a poco y cada vez que se elimina uno o dos ítems se calcula la fiabilidad de nuevo. En la Tabla No.14 se muestran los resultados de eliminación de elementos que restaban o no aportaban a la fiabilidad, calculando la Alfa cada vez que eliminaba esos elementos. Es la escala total de Colegialidad.

Tabla No. 14. Resumen de reducción de elementos mediante análisis de fiabilidad (eliminando ítems defectuosos). Total escala Colegialidad docente.

Versión	N ítems de la versión	Media	Varianza	α de Cronbach	Ítems defectuosos
0	59	3,40	1,669	,935	C5, F11
1	54	3,40	,074	,939	

Tabla 14. Resumen de reducción de elementos mediante análisis de fiabilidad

La Tabla 14 muestra que son dos los ítems que deberían de eliminarse:

C5 “*El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida*”;

F11 “*Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales*”.

En principio, solo eliminamos los ítems que restaban a la fiabilidad total de la escala entera, con lo que mejoramos tres milésimas el coeficiente de fiabilidad. Cuando empezamos a eliminar los elementos que no restaban a la fiabilidad total, el coeficiente se mantenía. Por lo que decidimos dejar estos elementos, manteniéndonos en la postura más conservadora, para seguir utilizando estos ítems en el estudio final, donde se tomarán las decisiones definitivas.

Fiabilidad por sub-escalas.

Para cada una de las sub-escalas se realizó el mismo procedimiento de cálculo de fiabilidad y homogeneidad de los ítems. Podemos ver los resultados en las Tablas Nos. 15, 16, 17, 18, 19, y 20 respectivamente.

Estadísticos total-elemento. Sub-escala A*.

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
A1	27,00	9,849	,323	,311	,681
A2	27,44	8,553	,382	,409	,672
A3	26,96	8,791	,543	,479	,639
A4	27,19	8,682	,386	,424	,669
A5	27,19	9,512	,355	,227	,674
A6	27,09	9,821	,279	,310	,687
A7	26,96	9,470	,377	,365	,671
A8	27,33	9,057	,335	,287	,680
A9	26,98	9,188	,398	,369	,666

*Alfa de la sub-escala es de 0,697

Tabla 15 Estadísticos total-elemento. Sub-escala A*.

Estadísticos total-elemento. Sub-escala B*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
B1	29,67	20,830	,570	,632	,748
B2	29,50	22,972	,179	,235	,778

B3	29,52	23,915	-,062	,042	,792
B4	29,87	18,794	,597	,673	,733
B5	29,87	18,794	,619	,657	,731
B6	30,13	18,530	,557	,665	,737
B7	29,94	18,318	,617	,545	,728
B8	30,33	19,623	,369	,318	,765
B9	30,19	17,625	,573	,592	,733
B10	30,65	18,534	,357	,352	,777

*Alfa de la sub-escala es de 0,773

Tabla 16. Estadísticos total-elemento. Sub-escala B*.

Estadísticos total-elemento. Sub-escala C*.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
C1	29,59	5,604	,186	,523	,638
C2	29,85	4,770	,433	,350	,580
C3	30,17	3,726	,653	,575	,495
C4	29,65	5,968	,044	,512	,662
C5	29,63	6,464	-,184	,120	,690
C6	29,85	3,978	,623	,667	,512
C7	29,54	5,763	,331	,376	,621
C8	29,54	6,253	-,053	,243	,662
C9	29,89	3,950	,594	,641	,520

*Alfa de la sub-escala es de 0,639

Tabla 17 Estadísticos total-elemento. Sub-escala C*

Estadísticos total-elemento. Sub-escala D*.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D1	17,61	5,374	,607	,499	,683
D2	17,48	6,594	,358	,144	,748
D3	17,28	6,997	,277	,208	,763
D4	17,43	5,268	,666	,517	,666
D5	17,44	5,648	,638	,458	,681
D6	17,67	5,019	,467	,225	,742

*Alfa de la sub-escala es de 0,752

Tabla 18 Estadísticos total-elemento. Sub-escala D*.

Estadísticos total-elemento. Sub-escala E*.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
E1	23,46	16,216	,497	,359	,841
E2	23,48	14,820	,658	,511	,822
E3	23,46	13,800	,792	,693	,803
E4	23,52	14,934	,698	,628	,818
E5	23,70	14,061	,738	,645	,811
E6	23,46	14,555	,679	,563	,819
E7	23,50	16,368	,430	,262	,849
E8	23,50	17,802	,201	,156	,872

*Alfa de la sub-escala es de 0,849

Tabla 19 Estadísticos total-elemento. Sub-escala E*.

Estadísticos total-elemento. Sub-escala F*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
F1	52,19	50,607	,517	,597	,844
F2	52,02	51,868	,482	,463	,846
F3	52,41	49,680	,411	,646	,850
F4	52,24	50,337	,461	,721	,846
F5	52,20	48,392	,698	,644	,835
F6	52,09	47,293	,735	,660	,832
F7	51,98	48,773	,742	,764	,835
F8	52,11	48,818	,661	,606	,837
F9	52,22	53,686	,161	,478	,861
F10	53,15	53,827	,087	,479	,871
F11	52,76	53,054	,160	,486	,864
F12	52,33	49,245	,488	,669	,845
F13	52,00	49,396	,706	,701	,837
F14	52,02	49,339	,712	,720	,837
F15	52,09	49,331	,631	,685	,839
F16	52,07	51,994	,420	,563	,848
F17	52,11	52,101	,392	,435	,849

*Alfa de la sub-escala es de 0,854

Tabla 20. Estadísticos total-elemento. Sub-escala F*.

En la Tabla 20 los coeficientes Alfa si se elimina el elemento, cuando son más altos que el coeficiente de la escala total, están marcados en negrita, para resaltar que éste es el elemento que debería de ser eliminado/revisado. Vemos que son varios los elementos que

no cumplen con condiciones básicas para seguir formando parte del instrumento tal y como están formulados. En la Tabla 20 se presentan de forma resumida.

En el apartado siguiente se estudiará el coeficiente fiabilidad por grupos de variables demográficas. Se hace con el fin de determinar si existe alguna variable que influye en la determinación de fiabilidad de la escala. El procedimiento y la metodología adoptados son los mismos se adoptaron en el apartado presente, simplemente comparando los resultados por grupos (sexo, edad, etc.).

Fiabilidad diferenciada por grupos.

Para ver si existe alguna variable que influye en la fiabilidad de la escala, realizamos el mismo análisis de detección de los ítems defectuosos (es decir, que resten a la fiabilidad de la escala), diferenciado por grupos de sujetos (sexo, nivel de estudios, etc.) y podemos observar los resultados en la Tabla No.21.

Síntesis de características métricas de la Escala CD y sub-escalas que la componen para diferentes grupos. Total Escala.

Grupo	N	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza	α de Cronbach	Ítems defectuosos
Hombre	59	3,41	,098	,926	B8, B10, C4, C5, C8, F9
Mujeres	59	3,40	,083	,939	A6, B3, C5, F11
Edad 25-37	58	3,28	,118	,952	B3, C4, C5, C8,
Edad 38-44	59	3,46	,124	,941	B2, F10
Edad 45-60	59	3,44	,073	,904	A6, C4, C5, F9, F10, F11
Nivel formación: Maestría	58	3,33	,109	,958	A6, B3, C5, F11
Nivel formación: Licenciatura	59	3,40	,084	,922	B3, C4, C5, F10, F11
Nivel formación: Otros	57	3,49	,118	,948	A6, B10
Sector Público	59	3,43	,082	,923	C5
Sector Privado	54	3,56	,100	,935	A2, B8, F10, F11
Sector Semi-privado	56	2,83	,450	,806	A1, A3, A4, A6, A7, B3, B10, C1, C7, D3, E7, E8, F1, F2, F3, F10, F11, F16
Tanda Matutina	58	3,51	,078	,918	A6, B3, F9, F10, F11
Tanda Vespertina	59	3,48	,108	,923	A7, C5
Jornada Extendida	59	3,22	,132	,935	A1, A6, B3, C5, C8, D3, F1, F11
Zona Rural	59	3,48	,093	,927	C5, D6
Zona Urbana	58	3,33	,114	,937	A6, B3
Func. Docente: 1er ciclo	58	3,46	,095	,928	A1, A3, A6, A7, A9, B2, C5, F11, F16
Func. Docente: 2º ciclo	59	3,37	,084	,929	C5, C8, F10
Func. Docente: otros	54	3,36	,101	,959	A6, A7, B3, D3
Ingresos: HASTA \$20,000.00	59	3,23	,143	,941	B3, B10, C4, C5, C8, D3, F1, F11
Ingresos: DE \$20,000.00 A 30,000.00	59	3,49	,093	,923	A2, F11
Ingresos: DE \$30,000.00 HASTA 50.000,00	58	3,49	,080	,907	A6, A9, C5, E6, F9, F10
Años serv.: 1-5	59	3,55	,078	,954	B2, B6, C5, D6

Años serv.: 6-10	59	3,32	,119	,944	B3, C5, C7, F10, F11
Años serv.:11-20	59	3,26	,119	,889	A1, A3, A5, A6, A9, B2, C4, C5, C8, D2, F1, F2, F11, F17
Años serv.:21>	59	3,52	,112	,908	A6, B8, B10, C4, C5, D3, F9, F10, F12, F15

Tabla 21 Síntesis de características métricas de la Escala CD y sub-escalas que la componen para diferentes grupos. Total Escala.

Desde la Tabla 22, podemos observar qué elementos son defectuosos. Debido a que las tablas de resultados de análisis de fiabilidad son muy numerosas y probablemente dificultarían la lectura del trabajo, los presentamos agrupados en el Anexo 8.

Para mejor visualización y diferenciación de ítems defectuosos por sus sub-dimensiones, están presentados en la Tabla 22, agrupando por dimensiones.

	Grupo	Sub-escala del instrumento					
		A	B	C	D	E	F
1	Hombre		8, 10	4,5,8			9
2	Mujeres	6	3	5			11
3	Edad 25-37		3	4,5,8			
4	Edad 38-44		2				10
5	Edad 45-60	6		4,5			9,10,11
6	Nivel formación: Maestría	6	3	5			11
7	Nivel formación: Licenciatura		3	4,5			10,11
8	Nivel formación: Otros	6	10				
9	Sector Público			5			
10	Sector Privado	2	8				10,11
11	Sector Semi-privado	1,3,4,6,7	3,1	1,7	3	7,8	1,2,3,10,11,16
12	Tanda Matutina	6	3				9,10,11
13	Tanda Vespertina	7		5			
14	Jornada Extendida	1,6	3	5,8	3		1,11
15	Zona Rural			5	6		
16	Zona Urbana	6	3				
17	Función. Docente: 1er ciclo	1,3,6,7,9	2	5			11,16
18	Función. Docente: 2º ciclo			5,8			10
19	Función. Docente: otros	6,7	3	3			
20	Ingresos: HASTA \$20,000.00		3,1	4,5,8	3		1,11
21	Ingresos: DE \$20,000.00 A 30,000.00	2					11
22	Ingresos: DE \$30,000.00 HASTA 50.000,00	6,9		5		6	9,10
23	Años servicios.: 1-5		2,6	5	6		
24	Años servicios.: 6-10		3	5,7			10,11
25	Años servicios.:11-20	1,3,5,6,9	2	4,5,8	2		1,2,11,17
26	Años servicios.:21>	6	8,1	4,5	3		9,10,12,15
	Eliminar	A6	B3	C4, C5, C8			F9, F10, F11

Tabla 22. Elementos defectuosos por sub-escalas.

El objetivo de esta agrupación es determinar qué ítems deberían ser eliminados. El criterio para eliminación de la versión final es la repetición del elemento en un 75% de los casos de la Tabla 22.

Finalmente, los ítems que se deben eliminar, ya que no aportan a la fiabilidad de la escala son los presentados en la Tabla 22, en la última fila y de forma más explícita en la Figura 23.

A6	Creo que todos/as mis compañeros/as maestros/as del centro educativo, cumplen con su trabajo correctamente.
B3	No importa de dónde proceda la opinión sobre mi trabajo en el centro educativo, la considero importante para la mejora.
C4	Considero que la colaboración entre los/las maestros/as mejora el aprendizaje de los estudiantes.
C5	El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida.
C8	Creo que trabajar colaborando con otros/as maestros/as me hace aprender cosas nuevas.
F9	El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo.
F10-N	La falta de tiempo impide que podamos coordinar el trabajo docente en el centro educativo.
F11	Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales.

Tabla 23 Ítems que se eliminan de la escala.

A parte de los ítems eliminados, se ha modificado la escala final, además de unas modificaciones de las formulaciones de otros ítems, sin llegar a afectar el sentido de la pregunta. El resultado final, es decir, la versión del instrumento tal y como se iba a aplicar en la siguiente fase, se puede observar en el Anexo 4.

Conclusiones del estudio piloto.

Como conclusión principal se puede mencionar la validación del instrumento propuesto, con modificaciones: la eliminación de menos de 14% de ítems, ajuste lingüístico de formulación y estilo de los ítems.

Por otro lado, destacar la fiabilidad de la escala total y de cada una de las sub-escalas componentes, que realmente se mantienen en los niveles muy buenos o excelentes, para tal tipo de instrumentos.

De la escala piloto hemos eliminado los ítems A6, B3, C4, C5, C8, F9, F10, F11. Además, se han modificado algunas formulaciones, sin llegar a afectar el sentido de la pregunta.

Fase 3. Estudio Final

A partir del trabajo desarrollado hasta este punto, nos planteamos con el cuestionario final, que se puede ver en el Anexo 4 en su versión última.

Metodología.

La metodología del estudio descrita en principio del trabajo explica el enfoque desde el que se aborda esta fase del estudio. La metodología de análisis y validación del instrumento en la fase de la aplicación final del instrumento se basará en dos enfoques. El primer enfoque se centrará en el análisis del instrumento mediante la Teoría Clásica del Test (TCT) y otro se centrará en el análisis Rasch mediante Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Los análisis tienen por objetivo evidenciar muestras de validez del instrumento.

La metodología de análisis TCT se centra en la descripción de resultados obtenidos, contraste de puntuaciones entre grupos de habilidad (puntuación total de la escala), contraste entre diferentes grupos por variables y análisis factorial para demostrar la dimensionalidad del instrumento.

La fase de TRI se centrará en recogida de evidencias de ajuste al Modelo Rasch.

Descripción de la muestra.

El universo lo constituye el conjunto de directivos de los dos distritos estudiados en las respectivas Regionales Educativas, un total de 2,261 directivos de centros tanto de los sectores públicos y privados, cuya distribución se puede observar en la Tabla 24.

Tabla 24 Distribución de Universo y muestra de Directivos /Regional/ Distrito

Regional/Distrito	Muestra	Porcentaje Distrital
06 La Vega. Distrito 06-05	97	38
Santo Domingo 10-03	142	44
Total	239	82

Fuente: Departamento de Estadística del MINERD, 2014

Las proporciones entre el Universo y la Muestra del grupo de docentes se pueden observar en la Tabla 24.

Tabla 25 Universo y muestra de docentes /Regional/Distrito.

N	Reg- Dist	Área de Actividades	Docentes	Directores	Total	Porcentajes
1	06-05 La Vega	Sector Público Educación Básica	877	85	962	32.8%
		Sector Privado Educación Básica	125	12	137	4.7%
	Totales		1002	97	1,099	37,5%
2	10-03 Santo Domingo	Sector Público Educación Básica	1,174	83	1,257	42.9%
		Sector Privado Educación Básica	515	59	574	19.6%
	Totales		1,689	142	1,831	62.5%

Total General		2691	239	2,930	100%
Porcentajes		92%	8%	100%	

Nota: Público: 2,219 = 76%; Privado: 711 = 24%; Total: 2930

Fuente. Estadística MINERD 2015

En la Tabla 26, podemos observar el resumen de casos para todos los docentes, diferenciados dos grupos: uno por distrito.

Tabla 26 Resumen de Docentes por Distritos por Sectores

Cuadro resumen de los centros de los dos distritos a intervenir	N docentes
Sector Público distrito 10-03 Santo Domingo	1,174
Sector Privado distrito 10-03 Santo Domingo	515
Total de docentes distrito 10-03 Santo Domingo	1,689 = 63%
Sector Público distrito 06-05 La Vega- Este	877
Sector Privado distrito 06-05 La Vega-Este	125
Total de docentes distrito 06-05 La Vega- Este	1,002 = 37%
Total de docentes públicos de los dos distritos	2,051 = 76%
Total de docentes privados de los dos distritos	640 = 24%
Total de docentes de los dos distritos educativos	2,691

El procedimiento de selección de muestra se basó en los criterios que se pueden observar en la Tabla 27.

Tabla 27 Distribución de la muestra de la prueba piloto en el distrito 06-04 La Vega -Oeste.

Sector Público	Docentes		Orientadores		Coordinadores		Directores		Totales		Total General
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zona Urbana	7	6	-	1	1	1	-	2	8	10	18
Zona Rural	10	10	-	1	-	-	2	-	12	11	23
Totales Parciales	17	16	-	2	1	1	2	2	20	21	41
Sector Privado	Docentes		Orientadores		Coordinadores		Directores		Totales		Total General
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zona Urbana	6	4	-	1	-	-	-	2	6	7	13
Zona Rural	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totales Parciales	6	4	-	1	-	-	-	2	6	7	13
Total General	23	20	-	3	1	1	2	4	26	29	54
Porcientos	43 = 79%		3 = 6%		2 = 4%		6 = 11%		48 %	52%	100%
Total de Zona Urbana	23		2		2		4		14	17	31 = 57%
Total de Zona Rural	20		1		-		2		12	11	23 = 43%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 28. Distribución de la muestra por centros en la prueba piloto en el distrito 06-04 La Vega -Oeste.

Sector	Zona	Centro Educativo	Director	Orientador	Coordinador Docente	Docentes		Totales
						M	F	
Público	Urbana	Federico García Godoy		1	1	2	2	6
		San Martín de Porres	1			1	2	4
		Laura Vicuña	1		1	1	3	6
		Monseñor Francisco Panal				2	-	2
		Fray Ramón Pané			1	2	2	5
		La Torre				2	2	4
		Bonagua	1			3	2	6
		Ramón Monegro	1			2	2	5
			2		1	9	8	20
		Padre Fantino	1	1		2	2	6
		Cristiano Cristian School	1			1	2	4
		Domitila Grullón				1	2	3

Tabla 29. Distribución de la muestra en el Distrito 10-03 Santo Domingo.

Sector Público	Docentes		Orientadores		Coordinadores		Directores		Totales		Total General
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zona Urbana	73	155	3	13	2	11	5	14	83	193	276
Zona Rural	25	47	1	4	-	5	2	4	28	60	88
Totales Parciales	98	202	4	17	2	16	7	18	111	253	364
SECTOR PRIVADO	Docentes		Orientadores		Coordinadores		Directores		Totales		Total General
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zona Urbana	38	72	1	9	-	3	4	10	43	94	137
Zona Rural	18	43	-	2	1	4	2	3	21	52	73
Totales Parciales	56	115	1	11	1	7	6	13	64	146	210
Total General	154	317	5	28	3	23	13	31	175	399	574

Fuente elaboración: Propia, Rosario, I (2015)

Tabla 30 Distribución de la muestra en el distrito 06-05 La Vega -Este.

SECTOR PÚBLICO	Docentes		Orientadores		Coordinadores		Directores		Totales		Total General
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zona Urbana	19	48	-	4	-	3	-	4	19	59	78
Zona Rural	75	146	-	14	1	7	8	17	84	184	268

Rural											
Totales Parciales	94	194	-	18	1	10	8	21	103	243	346
SECTOR PRIVADO	Docentes		Orientadores		Coordinadores		Directores		Totales		Total General
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zona Urbana	20	39	-	6	-	6	2	7	22	58	80
Zona Rural	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totales Parciales	20	39	-	6	-	6	2	7	22	58	80
TOTAL GENERAL	114	233	-	24	1	16	10	28	125	301	426

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 31 Detalles de la Distribución de la muestra por cada Distrito Educativo, por centros educativos atendiendo a las variables demográficas de sexo, zona, sector y función realizada como docente.

<i>Regional Distrito 06-05 La Vega</i>								
Sector	Zona	Centro Educativo	Director	Orientador	Coordinador Docente	Docentes		Totales
						M	F	
Público	Rural	Alicia Balaguer	1			3	5	9
Público	Rural	Ana Graciela Morilla	1	1	1	4	9	16
	Rural	Aridio de J. Concepción	1	1		3	6	11
	Rural	Bacuí Abajo	1	1		4	6	12
	Rural	Colorado	1	1		4	6	12
	Rural	Cruce de Barranca	1		1	3	6	11
	Rural	Domitila Grullón	1	1	1	4	8	15
	Urbana	El Higüero	1			1	6	8
	Rural	El Pino	1			5	7	13
	Rural	Ernesto Concepción	1	1		4	8	14
	Urbana	Francisco Rosario Sánchez	2	1	1	4	12	20
	Rural	Gumersinda Paulino	1			4	7	12
	Rural	Joaquín García	1	1		4	6	12
	Rural	Juana Saltitopa	1			1	6	8
	Rural	Las Pocilgas	1	1	1	3	6	12
	Rural	Las Cabuyas	1	1	1	3	6	12
	Rural	Las Yervas	1	1	1	4	6	13
	Rural	Magüey Las Uvas	1	1	1	4	7	14
	Rural	Manga Larga Arriba	1			2	3	6
	Rural	Nicanor Ramírez	1	1	1	4	6	13

	Rural	Las Mercedes	1	1		2	4	8
	Rural	Francisco Mariot	1			2	4	7
	Urbana	Padre Lamarche	2	1	2	6	14	25
	Urbana	Ramón del Orbe	1	2	2	6	16	27
	Rural	Teófilo Ortega	1				3	4
	Rural	Rosa Delia Patxo	1			4	7	12
	Rural	Sabaneta	1	1		3	5	10
	Urbana	San Lorenzo	1	1		2	6	10
			30	19	13	93	191	346
<i>Regional Distrito 06-05 La Vega</i>								
Sector Privado	Zona Urbana	Centros Educativos	Director	Orientador	Coordinador Docente	Docentes M	F	Totales
Privado	Urbana	Agustiniano	1	1	1	4	8	15
	Urbana	Cardenal Sancha	1	1	1	3	4	10
	Urbana	Eugenio María de Hostos	1	1	1	3	6	12
	Urbana	Inmaculada Concepción	1	1	1	4	8	15
	Urbana	Santo Tomás de Aquino	1	1	1	2	7	10
	Urbana	Nube Luz	1	1	1	2	5	10
	Urbana	Charles Murthon	1			3	4	8
			7	6	6	21	42	80
<i>Regional Distrito 10-03 Sto. Dgo. 10-03</i>								
Sector	Zona	Centros Educativos	Director	Orientador	Coordinador Docente	Docentes M	F	Totales
Público	Rural	Leonor Feltz	1	1	1	3	9	15
	Urbana	Américo Henríquez	1	1		3	7	12
	Urbana	La Altagracia	1	1	1	4	6	13
	Urbana	Apolinar Concepción	1			1	3	5
	Urbana	Osvaldo García	1			2	5	8
	Urbana	Colombina Canario	1	1	1	6	13	22
	Urbana	Domingo Moreno J	1	1	1	6	14	23
	Urbana	Josefa Reyes	1	1	1	6	13	22
	Urbana	Elvira Mendoza	1	1	1	3	7	13
	Urbana	Federico Lliná	1	1	1	4	11	18
	Urbana	Hermanas Franciscanas Bernardinas	1			3	6	10
	Rural	Futuro Vivo	1	1	1	6	11	20
	Rural	Madre Laura	1			4	6	11

	Urbana	Manuel Tejada Florentino	1	1	1	5	10	18
	Rural	Manuel Troncoso	1	1	1	5	10	18
	Urbana	Margarita Nasseau	1	1		3	5	10
	Urbana	María Dolores Rodríguez	1	1	1	4	8	15
	Urbana	Otto Martínez Baez	1	1	1	5	12	20
	Rural	Otilio Virgil D	1	1		3	8	13
	Urbana	Pueblo Nuevo	1	1	1	4	5	12
	Urbana	República de Japón	1	1	1	4	9	16
	Urbana	República de Nicaragua	1	1	1	4	8	15
	Urbana	San Vicente de Paúl	1	1	1	5	8	16
	Urbana	San Joaquín	1	1		3	5	10
	Urbana	Tomás Hernández Franco	1			3	5	9
			25	20	16	99	204	364
<i>Regional Distrito 10-03 Sto. Dgo. 10-03 Sto.Dogo</i>								
Sector	Zona	Centros Educativos	Director	Orientador	Coordinador Docente	Docentes		Totales
						M	F	
Privado	Urbana	Nuestra Señora de Fátima	1	1		3	5	10
	Urbana	Siglo XXI	1	1		2	5	9
	Rural	Ensueño de Primavera	1		1	2	5	9
	Urbana	Manuel Ubaldo Gómez	1	1		2	4	8
	Urbana	Nuestra Señora de La Milagrosa	1	1	1	3	4	10
	Urbana	Caridad	1			2	5	8
	Urbana	Sor Margarita Martínez	1	1		3	5	10
	Urbana	Sor Margarita Martínez	1	1		3	5	10
	Urbana	Esperanza Eterna	1			1	3	5
	Urbana	Max Henríquez Ureña	1			2	4	7
	Urbana	Cristiano Carmen Pimentel	1	1		2	4	8

	Urbana	Centro de Estudios IATG	1				3	5	9
	Rural	Luz en el Camino	1				2	5	8
	Urbana	El Quijote	1	1			3	4	9
	Urbana	Colegio Estudios Generales y S CEG	1	1			3	4	9
	Rural	Colegio Maranatha Doña Gladys	1	1			3	4	9
	Rural	Colegio Víctor Manuel	1				2	4	7
	Rural	Centro Santo Tomás de Aquino	1	1	2		6	12	22
	Rural	Centro Padre Santiago Hirujo	1	1	2		6	10	20
	Urbana	Centro Santo Cristo de Los Milagros	1	1	1		5	10	18
	Urbana	Centro Virgen de Altagracia	1	1	1		4	8	15
			21	14	8		62	115	220

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 32 Distribución Resumen General de la muestra para los Distritos 06-05 La Vega y 10-03 Santo Domingo.

SECTOR PÚBLICO	Docentes		Orientadores		Coordinadores		Directores		Totales		Total General
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zona Urbana	92	203	3	17	2	14	5	18	102	252	354
Zona Rural	100	193	1	18	1	12	10	21	112	244	356
Totales Parciales	192	396	4	35	3	26	15	39	214	496	710
SECTOR PRIVADO	Docentes		Orientadores		Coordinadores		Directores		Totales		Total General
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zona Urbana	58	111	1	15	-	9	6	17	65	152	217
Zona Rural	18	43	-	2	1	4	2	3	21	52	73
Totales Parciales	76	154	1	17	1	13	8	20	86	204	290
TOTAL GENERAL	268	550	5	52	4	39	23	59	300	700	1000

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento.

El instrumento final para evaluar el nivel de Colegialidad Docente ha sido elaborado en colaboración con el grupo de Medición y Evaluación (MIDE) GEM-EDUCO por Bakieva, Jornet y González-Such (2015) de la Universidad de Valencia, España. La versión completa se puede observar en el Anexo 4. El instrumento es producto de la línea de investigación comentada acerca del Modelo de Evaluación centrada en mejorar la Cohesión Social entre los elementos del Sistema Educativo (Jornet, 2012). Dentro de este modelo nos centramos en el factor de la colegialidad docente (Bakieva, 2011; Jornet, Carmona y Bakieva, 2012; Bakieva, Carmona y Jornet, 2012; Bakieva, Jornet y Leyva, 2014; Bakieva, Jornet y Lousado, 2015).

En esta fase del estudio se trata de un cuestionario en dos partes: variables demográficas y escala de colegialidad docente. La escala es de tipo Likert con 4 opciones de respuesta (1 “Nada”, 2 “A veces”, 3 “Casi siempre”, 4 “Siempre”).

Finalmente se quedó el instrumento total en 51 ítems distribuidos en las mismas seis dimensiones:

- A. Valores Éticos y Profesionales Compartidos (8 ítems);
- B. Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza, Compañerismo (9 ítems);
- C. Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua (6 ítems);
- D. Toma de Decisiones Colegiadas Sobre la Tarea Docente (7 ítems);
- E. Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente (8 ítems);
- F. Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo (14 ítems).

Procedimiento.

Para la aplicación de los instrumentos en los dos distritos educativos correspondientes a la Regional de Educación 06 de La Vega y a la Regional de Educación 10 de Santo Domingo, se les enviaron sendas comunicaciones tanto al Director/a de la Regional, como al director/a del distrito de cada una, las mismas aparecen en el Anexo 9 del presente trabajo; con la finalidad de pedir permiso para acceder a las infraestructuras de los centros que salieron seleccionados al azar para en ellos aplicar el instrumento.

Los directores y directoras contestaron gentilmente que sí podíamos aplicar los mismos y que nos facilitarían personal técnico para que el equipo que aplicaría pudiera ubicarse correctamente en las direcciones de los centros.

Establecimiento de rutas para aplicación del Instrumento.

Para aplicar en el instrumento en el distrito 06-05 de La Vega, se procedió a conformar seis rutas correspondientes a los centros que al azar salieron seleccionados.

1. Ruta zona urbana
2. Ruta Centros Privados
3. Ruta Jima- Ranchito
4. Sabaneta- Jamo- Las Cabuyas
5. Barranca- Las Uvas-Licey
6. Arenoso- Santo Cerro- Cutupú

En cada ruta había dos encuestadores, los cuales llevaban los materiales y quien dirige la investigación estaba monitoreando al equipo de lugar en lugar y solucionando los problemas que iban surgiendo, como por ejemplo que se necesitaba suplir materiales porque hubiesen dañado el suministrado.

En la mayoría de los centros los directores pudieron cooperar llevando los docentes a un salón y allí de manera conjunta se le daban las instrucciones para responder. Eso facilitó mucho el trabajo, porque la aclaración de cualquier duda iba en beneficio del grupo.

Las dudas que con mayor frecuencia se repetían es que si ese trabajo era para el Ministerio de Educación, que si se tenían que identificar, que si era para evaluar al centro. Todo ello hubo que aclararlo para que los docentes contestaran sin dificultad.

En ese distrito el trabajo se realizó sin mayores dificultades. Los maestros contestaban amablemente, favoreció que el cuestionario no es muy extenso y que los ítems se referían a actividades que con regularidad hacen o no hacen en sus centros educativos. Se aplicaron 426 encuestas a igual número de docentes.

En algunos centros hubo que volver porque la muestra eran los profesores del centro y si faltaba uno o dos, había que volver a aplicárselo a esos que se hallaban ausentes el día de la visita al centro. Pero en general contestaron el cuestionario sin dificultad, algunos dejaban algunos ítems sin responder, pero no fue significativo el número; terminado el proceso procedimos a tabular para así conformar o crear la base de datos de la etapa final de la validación.

En ese distrito se visitaron en total en este distrito 36 centros para aplicarles instrumentos a 426 docentes, entre los que había: directores, orientadores, coordinadores docentes, docentes del primer ciclo y del segundo ciclo de primaria y de las áreas. Ver cuadro correspondiente a la distribución por centro.

En el distrito 06-05 de La Vega-Este, el proceso de aplicación tomó a los equipos seis días de trabajo, y se rindió bastante porque la fecha de aplicación coincidió con las pruebas de finalización del primer período, cuando los docentes aplican pruebas los alumnos se marchan a sus casa más temprano, lo que permitió al equipo que realizó la aplicación tener la gran facilidad de aglutinar al personal docente y así obtener las respuestas sin mayores dificultades.

Cada día el equipo se reunía al terminar el trabajo para revisar que cada cuadernillo los docentes lo hubiesen llenado, ver las problemáticas surgidas y buscar soluciones a las mismas. El equipo estuvo conformado por las siguientes personas:

La Maestra Isabel Guillermo Reyes quien trabajó con una ayudante en la zona de Arenoso- Santo Cerro- Cutupú

La Maestra Esther Tejada quien trabajó la zona junto a una ayudante de Barranca, Las Uvas- Lacey.

La Maestra Sonia Jiménez: quien acompañada de su ayudante trabajó la zona de Sabaneta- Jamo- Las Cabuyas.

La Maestra Amada Martínez, quien con su ayudante trabajó la zona urbana.

La Maestra Maritza Jiménez, acompañada de su ayudante trabajó aplicando en la zona de Jima- El Pino- Ranchito.

La Maestra Iluminada Rosario quien acompañada de una ayudante aplicó en los centros privados de la ciudad de La Vega.

Establecimiento de rutas para la aplicación del instrumento en el Distrito 10-03 de santo Domingo.

Los directivos del distrito 10-03 nos prestaron ayuda facilitando las direcciones donde estaban ubicados los centros a visitar, con los nombres y teléfonos de los directores de cada uno. También un personal del distrito para ayudar al equipo en la ubicación de los centros. En esta ciudad al ser la capital del país la geografía de los centros educativos a visitar era más grande, comprendía un radio más amplio, por lo cual hubo que establecer rutas más abarcadoras.

La población de docentes de Santo Domingo, era mayor que en La Vega por lo cual el equipo debía emplearse a fondo y establecer mecanismos de transporte fácil para llegar a los centros antes que los docentes se fueran de vacaciones de navidad.

Al igual que en La Vega aquí se hicieron seis rutas, las cuales iban a visitar 45 centros educativos, 25 centros correspondientes al sector público y 20 centros al sector privado, elegidos al azar. En estos centros se iban a entrevistar a 574 docentes, entre los cuales había: directores, subdirectores, orientadores, coordinadores docentes, docentes del primer y segundo ciclo del nivel primario y docentes de áreas.

Las rutas que se establecieron fueron las siguientes:

1. Ruta que incluye los barrios de Los Minas y San Antonio. Encargadas Lic. Elsa Martínez.
2. Ruta que Comprende los barrios: Guerra Y San Luís. Encargado Lic. Francis Del Orbe y su ayudante.
3. Ruta que comprende los barrios: Los Tres Brazos. Encargada Lic. Andrea Zabala y una profesora jubilada como ayudante.
4. Ruta que comprende los barrios: El Tamarindo, San Isidro y Cancino. Encargadas la Maestra Carmen Elena Cruz y la Lic. Enaudina Terrero.
5. Ruta la cual incluye los barrios de que incluye los barrios de Katanga y Vietnan, la cual estaba asumida por la Lic. Carmen Zabala y su ayudante.
6. La ruta de los centros de educación privada la sumió Iluminada Rosario con una técnica ayudante del distrito 10-03 y comprendió los centros del casco urbano que reunían la condición de privado y resultaron seleccionados en la presente muestra.

En total se visitaron 45 centros y se emplearon 8 días de visitas en la aplicación, donde hubo apoyo en la mayoría de los centros, los directores se mostraron receptivos a cooperar para reunir el personal sólo en tres centros relativamente grande hubo algunas dificultades y hubo que hacer hasta tres visitas a cada uno para completar el llenado. En uno de ellos la directora estaba de licencia y eso no ayudó, pero al final aunque sea con dificultades se logró el objetivo de aplicación.

En la mayoría de los centros públicos, los docentes contestaban con relativa facilidad, algunos preguntaban si con eso el centro iba a ser calificado o si iban a llevar los resultados al Ministerio de Educación, a lo que el personal que aplicaba acudía a la aclaración correspondiente.

Hubo alguna dificultad con la aplicación en San Luís donde hubo que volver porque el día de la aplicación el Prof. que aplicaba tuvo un accidente y se les extraviaron algunas encuestas, teniendo que volver al centro para aplicarlas de nuevo. Para eso se volvió a realizar la aplicación completa nueva vez.

En esta aplicación en Santo Domingo cada día el equipo se reunía para ver las problemáticas surgidas y tratar de buscarle solución. Una nota muy positiva es la alta motivación del equipo que aplicaba y el deseo de realizar bien el trabajo. Esto contribuyó a que se finalizara esta parte sin mayores inconvenientes.

Tabla 33 Resumen de centros por sectores/distritos y a nivel general

Total de centros/ docentes del sector privado distrito 06-05 la vega-este	125
Total de centros/docentes del distrito 06-05 (públicos y privados)	1,102
Total docentes centros públicos de los dos distritos 10-03 y 06-05	1,979
Total de docentes privados de los dos distritos 10-03 y 06-05	640
Total general de docentes los dos distritos (público y privado)	2,791

Fuente: Elaboración propia.

Resultados: Variables demográficas.

La composición de la muestra del estudio final se ha basado en los mismos criterios y proporciones de diferentes variables sociológicas que el grupo piloto y ambos se ajustan a la distribución del Universo de profesores de los Distritos 10-03 y 06-05 de las Regionales Educativas 06 y 10 del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Concretamente, el grupo fue compuesto por 1000 docentes de escuelas primarias, de ellos un 42% son de la Regional 06 (Distrito 05) y 48% de la Regional 10 (Distrito 03). La lista de los centros y distribución de los profesores se pueden observar en la Tabla 34.

Tabla 34 Centros correspondientes a cada distrito y cantidad de profesores

	Frecuencia	Porcentaje
Alicia Balaguer Ricardo	9	,9
Ana Graciela Morilla	16	1,6
Aridio de Jesús Concepción	11	1,1
Bacuí Abajo	12	1,2
Colorado	12	1,2
Cruce de Barranca	11	1,1
Domitila Grullón	15	1,5
El Higuero	8	,8
El Pino	13	1,3
Ernesto Concepción Luciano	14	1,4
Francisco del Rosario Sánchez	20	2,0
Gumersinda Paulino	14	1,4

Joaquín García	11	1,1
Ana Ramona Suárez	12	1,2
Las Cabuyas	12	1,2
Las Yervas	13	1,3
Magüey las Uvas	14	1,4
Manga Larga Arriba	6	,6
Nicanor Ramírez	12	1,2
Ntra. Sra. de Las Mercedes	8	,8
Francisco Mariot	7	,7
Padre Lamarche	25	2,5
Ramón del Orbe	27	2,7
Teófilo Ortega	4	,4
Rosa Delia Patxo	12	1,2
Sabaneta	10	1,0
San Lorenzo	10	1,0
Colegio Agustiniiano	14	1,4
Colegio Cardenal Sancha	10	1,0
Colegio Charles Morthon	8	,8
Colegio Eugenio María de Hosto	11	1,1
Colegio Inmaculada Concepción	14	1,4
Nube Luz	10	1,0
Santo Tomás de Aquino	13	1,3
Apolinar Concepción	5	,5
Club Osvaldo García	8	,8
Colombina Canario	18	1,8
Domingo Moreno Jiménez	23	2,3
Elda Josefa Reyes	22	2,2
Elvira de Mendoza	13	1,3
Federico Lliná	18	1,8
Futuro Vivo	20	2,0
Hermanas Franciscanas Bernardi	10	1,0
La Altagracia	13	1,3
Leonor Feltz	15	1,5
Madre Laura	11	1,1
Manuel Troncoso	18	1,8
Manuel Tejada Florentino	18	1,8
Margarita Nassau	10	1,0
María Dolores Rodríguez	15	1,5
Otilio Virgíl	13	1,3
Otto Martínez Báez	22	2,2
Pueblo Nuevo	13	1,3
Rafael Américo Henríquez	11	1,1
República de Japón	16	1,6

República de Nicaragua	15	1,5
San Joaquín	10	1,0
San Vicente de Paúl	16	1,6
Tomás Hernández F	9	,9
Colegio Caridad	9	,9
Colegio Centro IATEG	9	,9
Colegio Cristiano Carmen Pimentel	9	,9
Colegio Ensueño de Primavera	8	,8
Colegio El Quijote	9	,9
Colegio Esperanza Eterna	5	,5
Colegio Luz en el Camino	8	,8
Colegio Manuel Ubaldo Gómez	8	,8
Colegio Max Henríquez Ureña	7	,7
Colegio Ntra. Sra. de Fátima	12	1,2
Ntra. Sra. La Milagrosa	10	1,0
Colegio Siglo XXI	9	,9
Colegio Sor Margarita Martínez	10	1,0
Colegio Est. Generales y S. CEG	9	,9
Colegio Maranatha de Doña Gladys	9	,9
Colegio Víctor Manuel	7	,7
Centro Santo Tomás de Aquino	22	2,2
Centro Padre Santiago Hirujo	20	2,0
Centro Santo Cristo de los Mil	18	1,8
Centro Virgen de Altagracia	15	1,5
Juana Saltitopa	7	,7
Total	1000	100,0

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la titularidad o sector al que pertenece el centro, 76,5% de los y las profesores declaran estar trabajando en un centro público y el 19,7% en uno privado, el resto, un 3,8% trabaja en un centro semiprivado y 0,3% del grupo no han respondido la pregunta. Los profesores asisten a su trabajo en tanda extendida en un 17,6% de casos, en un 47,7% de casos solo trabajan por la mañana y en 34,7% sólo por la tarde. En la zona urbana trabajan un 72,8% de los docentes y un 27,2% trabaja en la zona rural, 0,1% no ha respondido la pregunta.

Del grupo de 1000 docentes, un 23,9% son hombres, un 75,9% son mujeres y el 0,2% no han respondido la pregunta. La distribución de las edades podemos ver en el gráfico 7

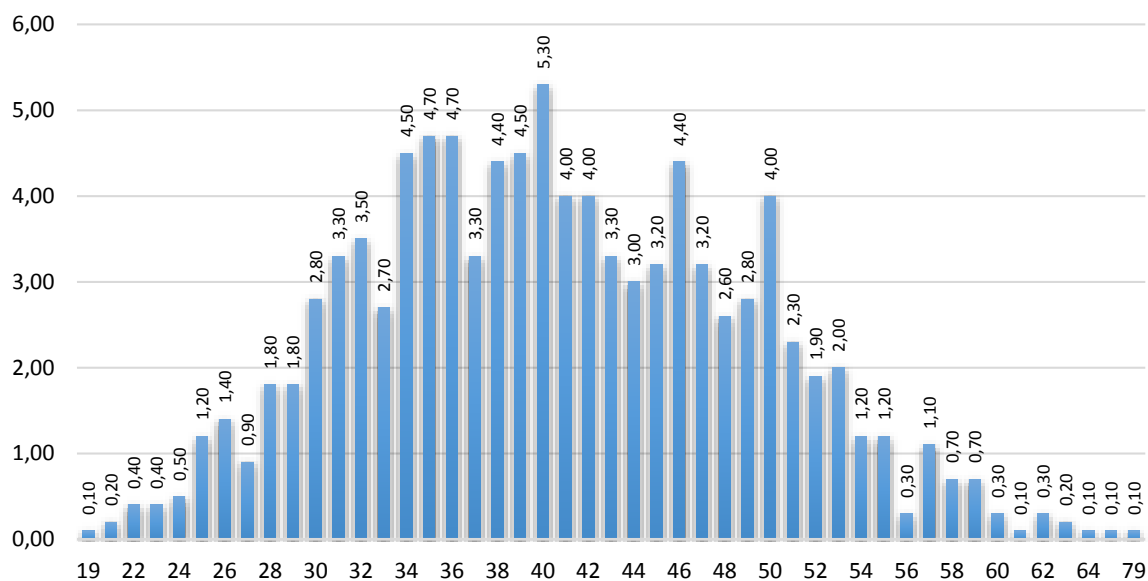


Gráfico 7. Edad de los profesores.

Si agrupamos las edades en diferentes categorías, la franja entre 32 y 49 años suma en total 67,4% del total de respuestas, tal y como podemos observar en la Tabla 35.

Tabla 35. Edad agrupada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
19-31 años	148	14,8	15,0
32-40 años	370	37,0	37,4
41-49 años	304	30,4	30,8
50-79 años	166	16,6	16,8
Total	988	98,8	100,0
Perdidos	12	1,2	
Total	1000	100,0	

En cuanto al nivel de formación máxima de los profesores, la mayor parte de ellos se quedan a nivel de licenciatura, un 13,6% tienen un nivel superior (doctorado, maestría) y un 13,1% inferior a la licenciatura, tal y como podemos observar en la Tabla No.35.

Tabla 35 Nivel máximo de estudios

	Frecuencia	Porcentaje	Categoría	Porcentaje categoría
Doctorado	3	,3	Superior L.	13,6
Maestría	73	7,3		
Post Grado	60	6,0		
Licenciatura	732	73,2	Licenciatura	73,2
Profesorado	79	7,9	Inferior L.	13,1
Maestro Normal	35	3,5		
Bachiller	9	,9		
Otros	8	,8		

Total	999	99,9		
Perdidos	1	,1		
Total	1000	100,0		

En cuanto a la distribución de diferentes especialistas, podemos observar la distribución del grupo de estudio en la Tabla 36.

Tabla 36. Función realizada por docentes

	Frecuencia	%	Categoría	% categoría
Docente 1er Ciclo	347	34,7	Docente 1er Ciclo	34,7
Docente 2º Ciclo	472	47,2	Docente 2º Ciclo	47,2
Orientadora	63	6,3	Orientadora	6,3
Coordinadora Docente	49	4,9	Dirección (coordinador/a docente, subdirector/a, director/a)	11,8
Subdirector	7	,7		
Director/Docente	8	,8		
Director/a	54	5,4		
Total	1000	100,0		

En cuanto al nivel de ingresos promedios mensuales, podemos ver la distribución en la Tabla 37.

Tabla 37 Ingresos promedio mensuales.

	Frecuencia	%	% Categoría
Menos de 11,000.00	310	31,0	31,0
\$11,000.00 a \$20,000.00	312	31,2	31,2
\$21,000.00 a \$30,000.00	291	29,1	29,1
\$31,000.00 a \$40,000.00	69	6,9	7,9
\$41,000.00 a \$50,000.00	8	,8	
\$51,000.00 a \$60,000.00	2	,2	
Total	992	99,2	
Perdidos	8	,8	
Total	1000	100,0	

En la tabla 37 se puede apreciar que el grueso de los docentes está moviéndose en salarios de menos de 11,000.00 es decir 211 euros mensuales por una tanda cuatro horas de clases., el 31.2 % que tienen ingresos hasta 20,000.00 equivalente a 385 euros, por dos períodos, ocho horas diarias y el último grupo de docentes el 29.1% se mueve con ingresos que llegan hasta los 40,000.00 equivalente a 769 euros por mes. Los demás porcentajes suman entre todos un 7.9 %.

La mayor parte de los profesores declaran tener hasta 20 años en servicio, tan solo un 15,8% tiene la experiencia de 21 o más años, tal y como podemos ver en la Tabla No. 38.

Tabla 38 Años en Servicio.

	Frecuencia	Porcentaje	% Categoría
De 1 a 5 años	269	26,9	26,9
De 6 a 10 años	289	28,9	28,9
De 11 a 20 años	284	28,4	28,4
De 21 a 30 años	139	13,9	15,8
De 31 a 40 años	18	1,8	
Más de 40 años	1	,1	
Total	1000	100,0	

Los profesores dedican bastantes horas a la formación. La Tabla No. 39 muestra las dedicaciones en horas mensuales a la formación de los docentes.

Tabla 39. Horas formación/año de los docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Menos de 25 horas	310	31,0	31,2
De 26 a 50 horas	332	33,2	33,4
De 51 a 75 horas	145	14,5	14,6
De 76 a 100 horas	112	11,2	11,3
Más de 100 horas	95	9,5	9,6
Total	994	99,4	100,0
Perdidos	6	,6	
Total	1000	100,0	

Todas estas variables demográficas que describen el grupo nos servirán para realizar contrastes entre diferentes categorías de las variables de contexto. El procedimiento nos ayudará confirmar o descartar las relaciones entre diferentes variables estudiadas, y de esta manera obtener las evidencias de validación del instrumento, a la vez que explorar o confirmar las hipótesis teóricas de partida.

Análisis descriptivos previos.

Para describir la escala total de forma más cómoda, presentaremos los resultados diferenciados por sub-escalas y finalmente realizaremos una descripción de la escala total. En principio se presentan los descriptivos para cada ítem, las medias de tendencia central y de dispersión. Finalmente, se diferencian tres grupos de actitud en función de puntuación total de la escala. Para determinar si las puntuaciones de estos grupos son

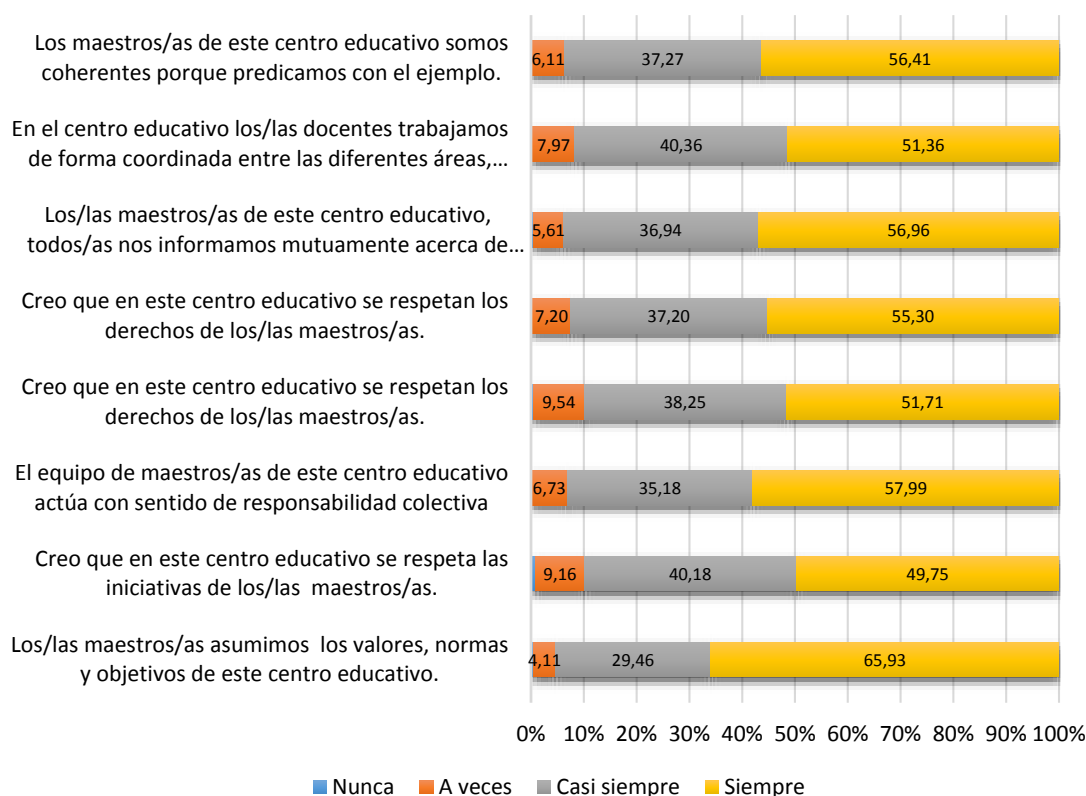
significativas estadísticamente se contraste de medias no paramétrico, debido a las características de la distribución de la muestra.

La puntuación total de la escala varía de 88 hasta 204 puntos, el percentil 25 se queda en 167 puntos y el percentil 75 se queda en 191. Si creamos tres grupos, agrupados por las puntuaciones más bajas (percentil 25 hasta el menor), puntuaciones medias (entre percentil 25 y 75 sin incluirlos) y puntuaciones más altas (percentil 75 hasta mayor), sus porcentajes de frecuencias para la variable Total escala serían siguientes:

- Grupo 1: grupo de Puntuaciones bajas (percentil 25 hasta menor): 25% del grupo;
- Grupo 2: grupo de Puntuaciones medias (entre percentiles 25 y 75): 48,5% del grupo;
- Grupo 3: grupo de Puntuaciones altas (percentil 75 hasta mayor), 26% del grupo.

Sub-escala A.

Sub-escala A. Porcentajes



El análisis descriptivo de los ítems que forman parte de la sub-escala A muestra una valoración muy positiva.

Tabla 40 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión A.

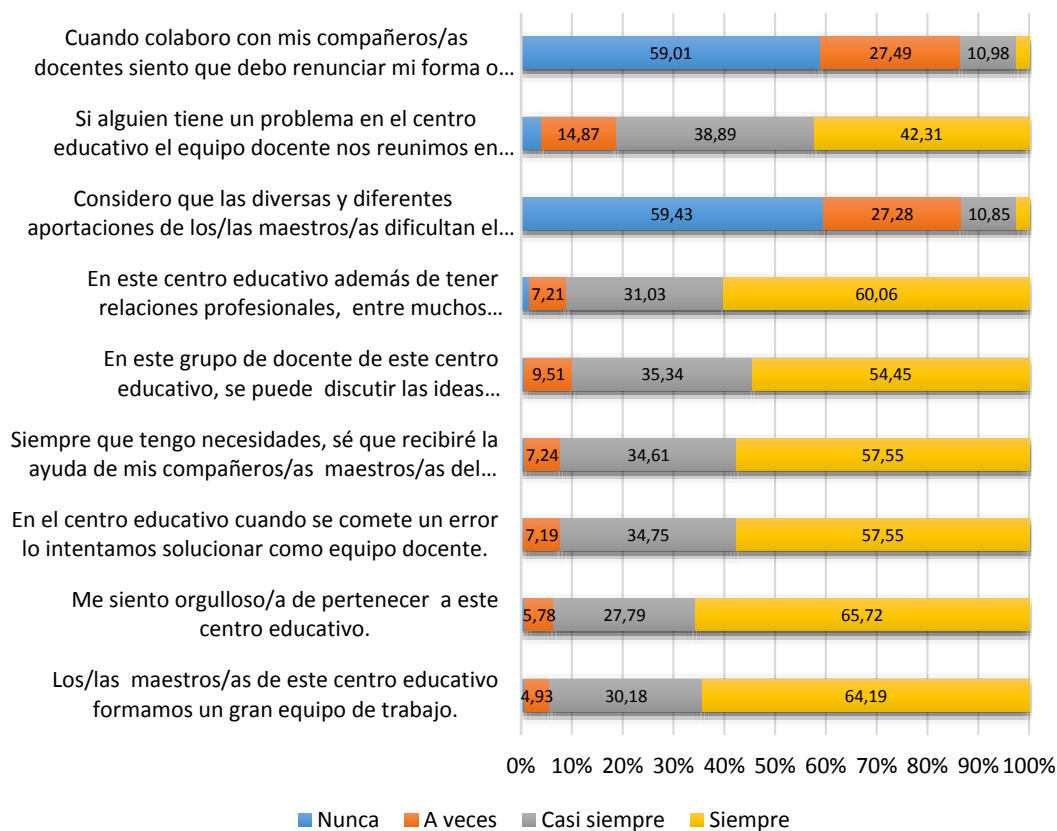
		N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
A1	Grupo 1	255	3,25	,738	,046

	Grupo 2	485	3,63	,526	,024
	Grupo 3	260	3,92	,281	,017
A2	Grupo 1	255	2,88	,780	,049
	Grupo 2	485	3,45	,583	,027
	Grupo 3	260	3,77	,442	,027
A3	Grupo 1	255	3,05	,698	,044
	Grupo 2	485	3,56	,552	,025
	Grupo 3	260	3,87	,338	,021
A4	Grupo 1	255	2,87	,728	,046
	Grupo 2	485	3,48	,588	,027
	Grupo 3	260	3,82	,395	,025
A5	Grupo 1	255	2,93	,710	,044
	Grupo 2	485	3,56	,529	,024
	Grupo 3	260	3,85	,354	,022
A6	Grupo 1	255	3,00	,671	,042
	Grupo 2	485	3,56	,548	,025
	Grupo 3	260	3,89	,323	,020
A7	Grupo 1	255	2,94	,676	,043
	Grupo 2	485	3,47	,581	,027
	Grupo 3	260	3,82	,408	,025
A8	Grupo 1	255	3,00	,680	,043
	Grupo 2	485	3,56	,529	,024
	Grupo 3	260	3,87	,345	,021

En la Tabla 40 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel alto). Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems. El resultado de contraste de medias para observar en qué medida son significativas las diferencias entre tres grupos, se presentarán en el apartado correspondiente.

Sub-escala B.

Sub-escala B. Porcentajes



En cuanto a la sub-escala B, está compuesta por 9 elementos, y de ellos 2 fueron formulados en el sentido contario (“Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma de trabajar...” y “Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo...”), lo que claramente se ve en el gráfico de distribución de porcentajes (Gráfico No.41).

Tabla 41 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión B.

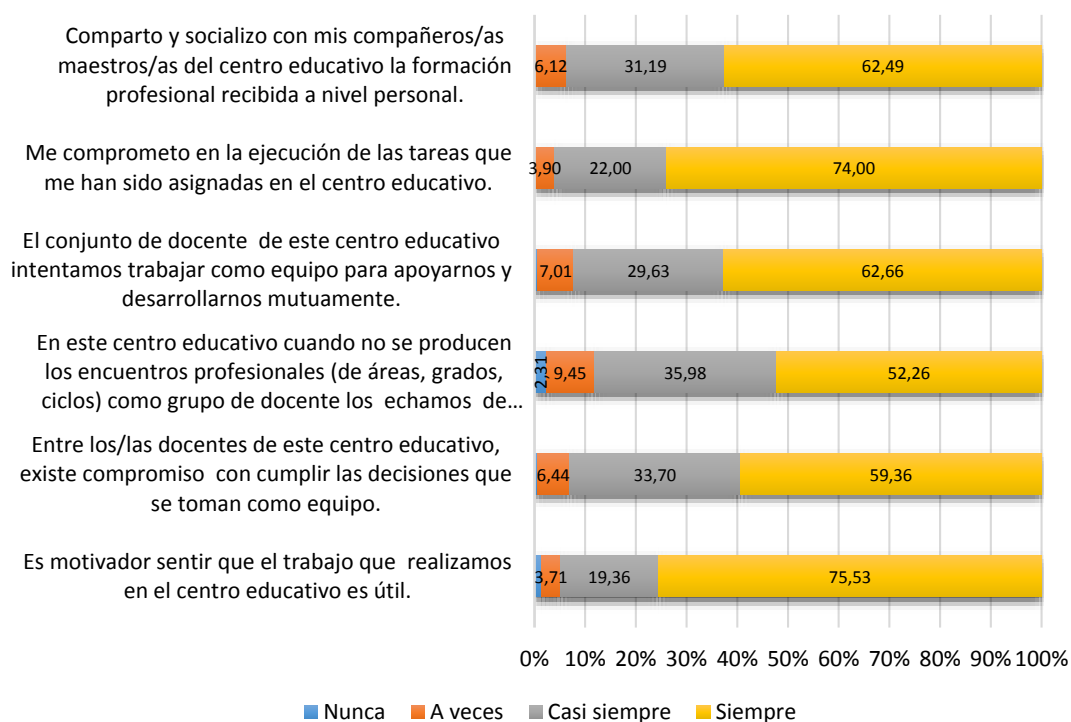
B1	Grupo 1	255	3,02	,710	,045
	Grupo 2	483	3,69	,489	,022
	Grupo 3	260	3,91	,323	,020
B2	Grupo 1	253	3,04	,783	,050
	Grupo 2	480	3,66	,503	,023
	Grupo 3	260	3,96	,193	,012
B3	Grupo 1	254	2,96	,731	,046
	Grupo 2	482	3,56	,541	,025
	Grupo 3	259	3,89	,347	,022
B4	Grupo 1	253	2,94	,743	,047
	Grupo 2	483	3,57	,544	,025

	Grupo 3	260	3,88	,332	,021
B5	Grupo 1	255	2,88	,756	,047
	Grupo 2	485	3,50	,584	,027
	Grupo 3	260	3,87	,384	,024
B6	Grupo 1	254	2,98	,791	,050
	Grupo 2	485	3,54	,647	,029
	Grupo 3	260	3,92	,267	,017
B7	Grupo 1	251	3,18	,719	,046
	Grupo 2	480	3,42	,817	,037
	Grupo 3	260	3,71	,674	,042
B8	Grupo 1	254	2,58	,776	,049
	Grupo 2	484	3,22	,781	,036
	Grupo 3	260	3,75	,500	,031
B9	Grupo 1	251	3,15	,802	,051
	Grupo 2	483	3,45	,788	,036
	Grupo 3	260	3,66	,677	,042

En la Tabla 41 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel alto). Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems. El resultado de contraste de medias para observar en qué medida son significativas las diferencias entre tres grupos, se presentarán en el apartado correspondiente.

Sub-escala C.

Sub-escala C. Porcentajes



En cuanto a la sub-escala C todas las valoraciones son muy altas, destacando únicamente el ítem “En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docentes los echamos de menos” con la valoración “Nunca” en un 2,31% de casos, seguramente debido a su formulación. La interpretación de los resultados se hará en el apartado correspondiente.

Tabla 42 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión C.

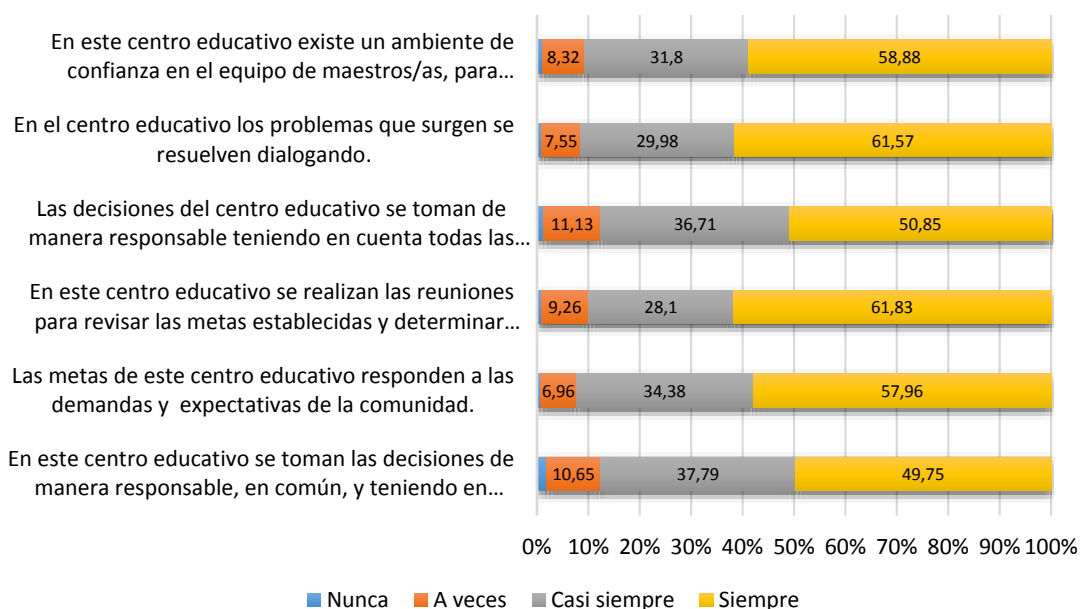
Ítem	Grupo	N	M	DE	SE
C1	Grupo 1	247	3,31	,815	,051
	Grupo 2	479	3,75	,516	,023
	Grupo 3	260	3,95	,266	,017
C2	Grupo 1	249	3,07	,675	,042
	Grupo 2	480	3,57	,592	,027
	Grupo 3	258	3,87	,377	,023
C3	Grupo 1	251	2,95	,760	,048
	Grupo 2	483	3,40	,712	,032
	Grupo 3	260	3,76	,582	,036
C4	Grupo 1	255	2,94	,727	,046
	Grupo 2	484	3,65	,528	,024
	Grupo 3	260	3,94	,298	,018
C5	Grupo 1	255	3,31	,723	,045
	Grupo 2	484	3,76	,443	,020

	Grupo 3	260	3,97	,183	,011
C6	Grupo 1	250	3,17	,692	,043
	Grupo 2	478	3,59	,570	,026
	Grupo 3	258	3,88	,369	,023

En la Tabla 42 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel alto). Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems. El resultado de contraste de medias para observar en qué medida son significativas las diferencias entre tres grupos, se presentarán en el apartado correspondiente.

Sub-escala D.

Sub-escala D. Porcentajes



La escala D muestra unos altos niveles en todos los ítems. Únicamente podemos destacar una tendencia a valoración baja en dos ítems “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones...” y “En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común y teniendo en cuenta...” con la opción “A veces” y “Nunca”, que superan un 11% de respuestas.

Tabla 43 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión D.

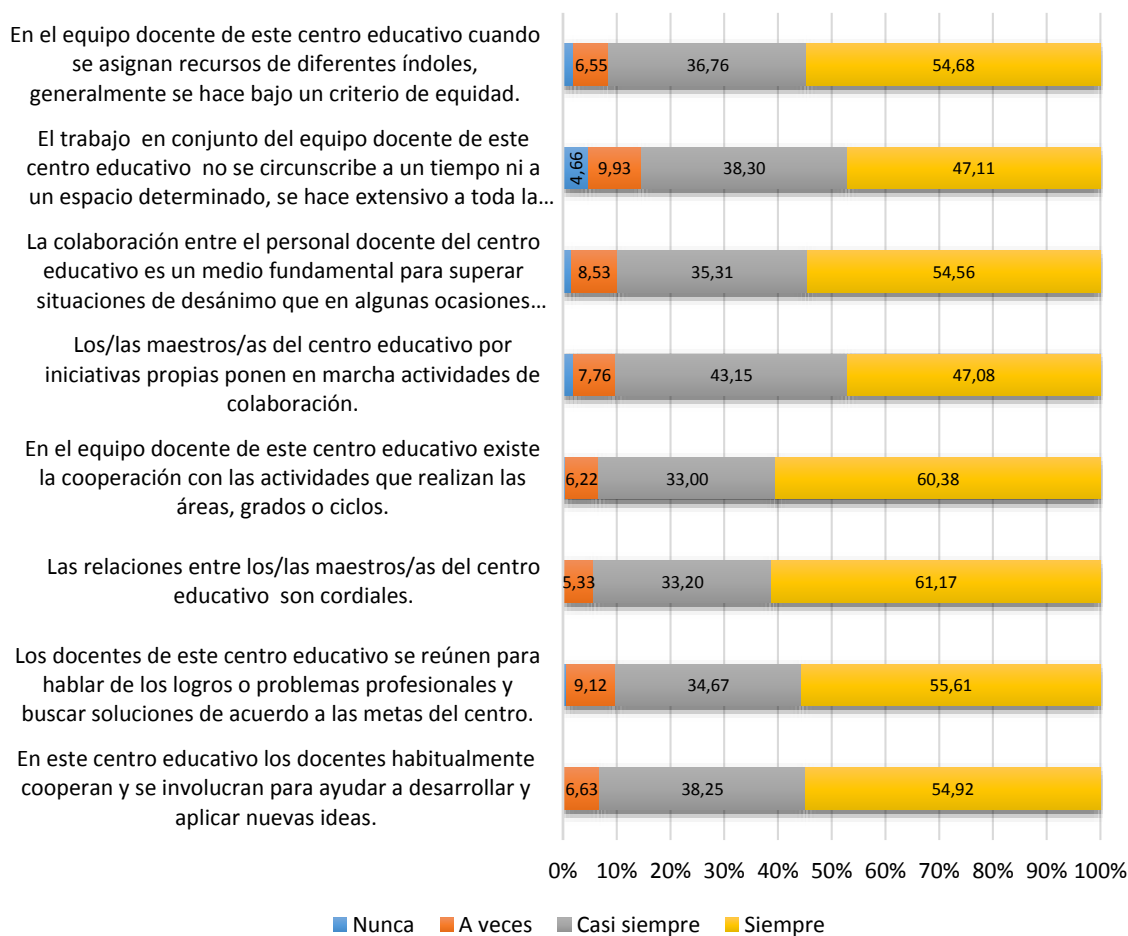
D1	Grupo 1	253	2,68	,744	,047
	Grupo 2	482	3,43	,619	,028
	Grupo 3	260	3,87	,371	,023
D2	Grupo 1	249	2,93	,733	,046

	Grupo 2	484	3,58	,543	,025
	Grupo 3	260	3,90	,318	,020
D3	Grupo 1	254	2,87	,793	,050
	Grupo 2	483	3,60	,561	,026
	Grupo 3	260	3,96	,213	,013
D4	Grupo 1	255	2,69	,750	,047
	Grupo 2	479	3,47	,598	,027
	Grupo 3	260	3,85	,365	,023
D5	Grupo 1	253	2,83	,750	,047
	Grupo 2	482	3,66	,501	,023
	Grupo 3	260	3,95	,226	,014
D6	Grupo 1	255	2,80	,755	,047
	Grupo 2	484	3,61	,526	,024
	Grupo 3	260	3,93	,263	,016

En la Tabla 43 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel alto). Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems. El resultado de contraste de medias para observar en qué medida son significativas las diferencias entre tres grupos, se presentarán en el apartado correspondiente.

Sub-escala E.

Sub-escala E. Porcentajes



La sub-dimensión E presenta, de acuerdo con la tendencia de toda la escala general, unos valores muy positivos en cuanto a la CD. Solamente es de destacar la tendencia a superar un 10% de respuestas en “Nunca” y “A veces” en el caso del ítem “El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe e un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la...”.

Tabla 44 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión E.

E1	Grupo 1	254	2,90	,661	,041
	Grupo 2	482	3,57	,508	,023
	Grupo 3	260	3,87	,334	,021
E2	Grupo 1	255	2,81	,709	,044
	Grupo 2	483	3,55	,561	,026
	Grupo 3	260	3,90	,295	,018
E3	Grupo 1	251	3,06	,707	,045
	Grupo 2	483	3,64	,510	,023
	Grupo 3	260	3,87	,342	,021

E4	Grupo 1	254	2,95	,712	,045
	Grupo 2	483	3,63	,496	,023
	Grupo 3	260	3,93	,261	,016
E5	Grupo 1	251	2,87	,700	,044
	Grupo 2	481	3,42	,660	,030
	Grupo 3	260	3,70	,545	,034
E6	Grupo 1	255	2,85	,793	,050
	Grupo 2	482	3,53	,598	,027
	Grupo 3	260	3,80	,452	,028
E7	Grupo 1	252	2,82	,713	,045
	Grupo 2	477	3,36	,795	,036
	Grupo 3	258	3,57	,797	,050
E8	Grupo 1	253	2,85	,782	,049
	Grupo 2	480	3,54	,587	,027
	Grupo 3	260	3,83	,405	,025

En la Tabla 44 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel alto). Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems. El resultado de contraste de medias para observar en qué medida son significativas las diferencias entre tres grupos, se presentarán en el apartado correspondiente.

Sub-escala F.

Sub-escala F. Porcentajes



En cuanto a la sub-escala F, que reúne ítems de índole organizativa, podemos afirmar la tendencia general de la escala de tener unas altas valoraciones en las categorías “Siempre” y “Casi siempre”. Solo es de destacar la valoración por parte de más de 10% del grupo en las categorías “Nunca” y “A veces” en los ítems “El centro educativo organiza actividades, encuentros periódicos con los/las docentes donde se intercambian ideas, se debaten temas, se dan charlas o seminarios en torno a temas profesionales”, “En

el centro educativo se realizan eventos, encuentros sociales que facilitan la comunicación o el intercambio entre los docentes”, “En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente” y el ítem “Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos”.

Para ver las distribuciones con más detalle podemos recurrir al Anexo 6 que presenta las tablas de distribuciones estadísticas de las variables de la escala y las variables demográficas del cuestionario final.

Tabla 45 Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Sub-dimensión F.

F1	Grupo 1	255	2,74	,796	,050
	Grupo 2	483	3,37	,613	,028
	Grupo 3	260	3,73	,496	,031
F2	Grupo 1	251	2,96	,711	,045
	Grupo 2	483	3,62	,527	,024
	Grupo 3	260	3,93	,269	,017
F3	Grupo 1	251	2,77	,881	,056
	Grupo 2	480	3,40	,715	,033
	Grupo 3	259	3,75	,594	,037
F4	Grupo 1	252	2,88	,732	,046
	Grupo 2	481	3,59	,521	,024
	Grupo 3	258	3,92	,274	,017
F5	Grupo 1	253	2,89	,666	,042
	Grupo 2	484	3,53	,558	,025
	Grupo 3	260	3,87	,371	,023
F6	Grupo 1	254	2,85	,710	,045
	Grupo 2	484	3,57	,543	,025
	Grupo 3	260	3,91	,285	,018
F7	Grupo 1	250	2,84	,763	,048
	Grupo 2	483	3,59	,585	,027
	Grupo 3	260	3,93	,269	,017
F8	Grupo 1	253	2,91	,742	,047
	Grupo 2	485	3,58	,553	,025
	Grupo 3	260	3,90	,308	,019
F9	Grupo 1	255	2,89	,763	,048
	Grupo 2	483	3,63	,530	,024
	Grupo 3	259	3,92	,267	,017
F10	Grupo 1	255	2,89	,786	,049
	Grupo 2	482	3,63	,543	,025
	Grupo 3	260	3,93	,275	,017
F11	Grupo 1	254	2,76	,750	,047

	Grupo 2	483	3,61	,521	,024
	Grupo 3	260	3,92	,279	,017
F12	Grupo 1	255	2,86	,791	,050
	Grupo 2	484	3,61	,537	,024
	Grupo 3	260	3,92	,287	,018
F13	Grupo 1	255	2,74	,859	,054
	Grupo 2	483	3,51	,619	,028
	Grupo 3	260	3,83	,396	,025
F14	Grupo 1	253	2,62	,844	,053
	Grupo 2	479	3,55	,628	,029
	Grupo 3	259	3,86	,379	,024

En la Tabla 45 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel alto). Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems. El resultado de contraste de medias para observar en qué medida son significativas las diferencias entre tres grupos, se presentarán en el apartado correspondiente.

Escala Total Colegialidad Docente.

El total de la escala Colegialidad Docente es una variable artificial calculada a propósito de ver la distribución de sus frecuencias y puntuaciones extremas. El objetivo es comprobar su comportamiento y otro es dividir el grupo por las puntuaciones para ver en qué medida puede discriminar el grupo por sus puntuaciones.

Tabla 46 Medias Escala Total.

	N	Media	Desv. típ.
A1	998	3,61	,592
A2	993	3,39	,690
A3	995	3,51	,625
A4	996	3,41	,681
A5	1000	3,47	,642
A6	999	3,50	,627
A7	991	3,43	,650
A8	998	3,50	,620
B1	994	3,58	,621
B2	986	3,59	,634
B3	987	3,49	,652
B4	994	3,49	,657
B5	999	3,44	,692
B6	999	3,49	,705
B7	986	3,44	,781
B8	995	3,20	,831
B9	993	3,43	,785
C1	997	3,69	,611
C2	994	3,52	,640
C3	995	3,38	,751

C4	999	3,54	,656
C5	1000	3,70	,543
C6	997	3,56	,617
D1	995	3,35	,742
D2	992	3,50	,657
D3	993	3,51	,696
D4	997	3,37	,731
D5	994	3,52	,675
D6	997	3,49	,691
E1	996	3,48	,628
E2	998	3,45	,683
E3	994	3,55	,610
E4	997	3,53	,631
E5	992	3,35	,711
E6	997	3,43	,716
E7	987	3,28	,825
E8	993	3,44	,706
F1	998	3,30	,733
F2	994	3,53	,640
F3	990	3,33	,814
F4	991	3,50	,659
F5	997	3,45	,655
F6	998	3,48	,667
F7	993	3,49	,702
F8	998	3,49	,668
F9	997	3,51	,673
F10	997	3,52	,686
F11	997	3,47	,696
F12	999	3,50	,690
F13	998	3,39	,762
F14	991	3,40	,793
Total	1000	176,11	20,380
N válido (según lista)	817		

Tabla 47 Diferencias en las puntuaciones para puntuación total y las puntuaciones de totales de cada escala.

		N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Total Colegialidad Docente Recodificado	Grupo 1	255	147,76	16,536	1,036
	Grupo 2	485	179,96	6,232	,283
	Grupo 3	260	196,74	3,836	,238
Sub-escala A	Grupo 1	255	23,80	3,179	,199
	Grupo 2	485	28,13	2,122	,096
	Grupo 3	260	30,80	1,420	,088
Sub-Escala B	Grupo 1	255	27,72	3,428	,108
	Grupo 2	485	26,30	3,868	,242
	Grupo 3	260	31,41	2,703	,123
Sub-Escala C	Grupo 1	255	34,50	1,624	,101
	Grupo 2	485	30,91	4,114	,130
	Grupo 3	260	18,71	2,795	,175
Sub-Escala D	Grupo 1	255	21,61	1,899	,086

	Grupo 2	485	23,37	1,033	,064
	Grupo 3	260	21,33	2,622	,083
Sub-Escala E	Grupo 1	255	13,87	2,715	,170
	Grupo 2	485	17,64	1,799	,082
	Grupo 3	260	19,47	,956	,059
Sub-Escala F	Grupo 1	255	17,15	2,816	,089
	Grupo 2	485	22,94	3,563	,223
	Grupo 3	260	28,04	2,366	,107

En la Tabla 47 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel alto). Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems. El resultado de contraste de medias para observar en qué medida son significativas las diferencias entre tres grupos, se presentarán en el apartado correspondiente.

Prueba de Normalidad de distribución

Para aplicar procedimientos paramétricos, que utilizaremos en el proceso de validación, necesitamos saber qué tipo de distribución tienen las variables dependientes de nuestro estudio. Debido a que utilizaremos resultados totales, tanto a nivel de escala completa, como a nivel sub-escala y también a nivel de cada ítem, haremos contraste de normalidad para estas categorías. El procedimiento a utilizar será la prueba de *Kolmogorov-Smirnoff* con su nivel de significación.

Tabla 48 Distribución de datos.

	N		Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos									25	50	75
A	1000	0	27,72	28,00	3,428	11,751	-,889	,511	15	32	26,00	28,00	30,00
B	1000	0	30,91	32,00	4,114	16,928	-,993	1,047	9	36	28,00	32,00	34,00
C	1000	0	21,33	22,00	2,622	6,874	-1,125	,922	10	24	20,00	22,00	24,00
D	1000	0	17,15	18,00	2,816	7,928	-1,135	,881	6	20	16,00	18,00	20,00
E	1000	0	27,36	28,00	3,802	14,457	-1,001	1,037	11	32	25,00	28,00	30,00
F	1000	0	48,16	50,00	7,103	50,446	-1,327	1,774	17	56	45,00	50,00	53,00
Total CD	1000	0	176,11	181,00	20,380	415,334	-1,203	1,418	88	204	167,00	181,00	191,00

Desde la Tabla 48 podemos observar los índices de tendencia central, tanto como de dispersión, simetría y curtosis. En general, los datos indican que en las puntuaciones más altas de la escala se concentran la mayoría de las puntuaciones.

Para confirmar la distribución podemos observar la Tabla 49 que ofrece estadísticos de normalidad.

Tabla 49. Prueba de normalidad de distribución.

	Máximas diferencias extremas			Estadístico de prueba	Sig. asintótica (bilateral)
	Absoluta	Positivo	Negativo		
A	,124	,106	-,124	,124	,000 ^e
B	,131	,108	-,131	,131	,000 ^e
C	,161	,154	-,161	,161	,000 ^e
D	,176	,156	-,176	,176	,000 ^e
E	,130	,111	-,130	,130	,000 ^e
F	,140	,135	-,140	,140	,000 ^e
Total CD	,113	,086	-,113	,113	,000 ^e

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

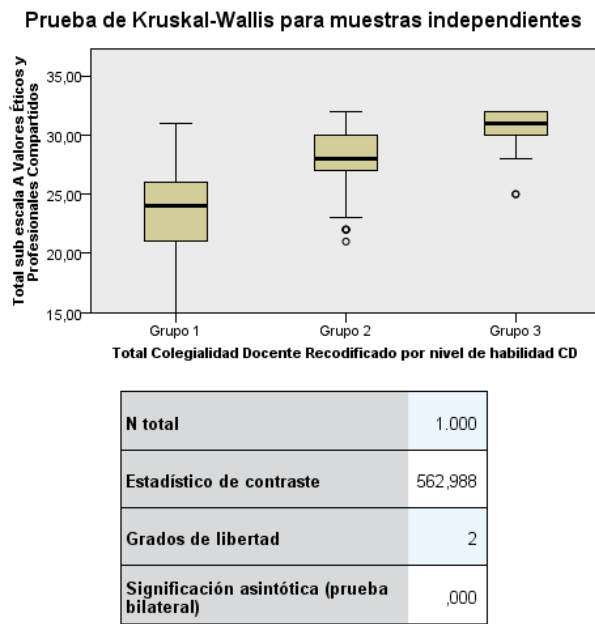
c. Corrección de significación de Lilliefors.

Desde la Tabla 49, podemos observar que la distribución de la muestra no se ajusta a la distribución normal.

Contraste de medias CD

Para determinar, si las diferencias entre los grupos extremos de habilidad (puntuación total en la escala diferenciada por grupos marcados por los cuartiles) son significativas, hemos realizado contraste de medias para estos grupos de habilidad (grupo 1, grupo 2 y grupo 3). El contraste de medias se realizará mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, ya que la distribución de las puntuaciones que nos interesan (puntuación total de la escala y las puntuaciones de las sub-escalas) no se ajustan a la normalidad, tal y como podemos comprobar en el apartado correspondiente. En este apartado presentaremos los resultados de estadísticos de contraste de medias, destacando los resultados más significativos.

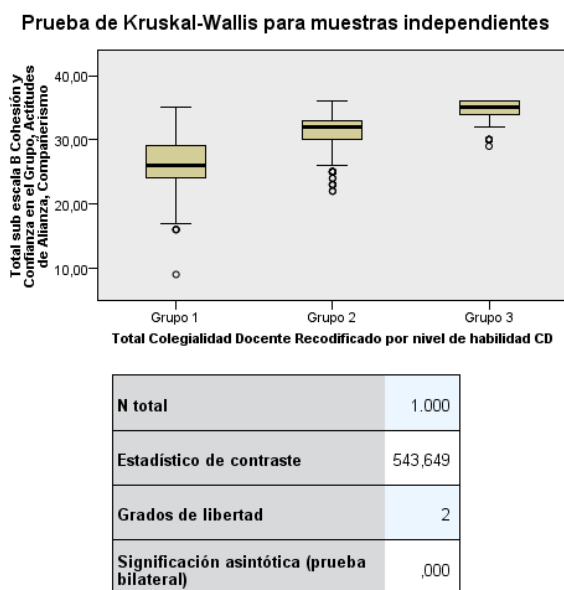
Figura 7. Sub-escala A. Diferencias entre grupos de habilidad.



1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Según los datos de la Figura 7, podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala A “Valores Éticos y Profesionales Compartidos”.

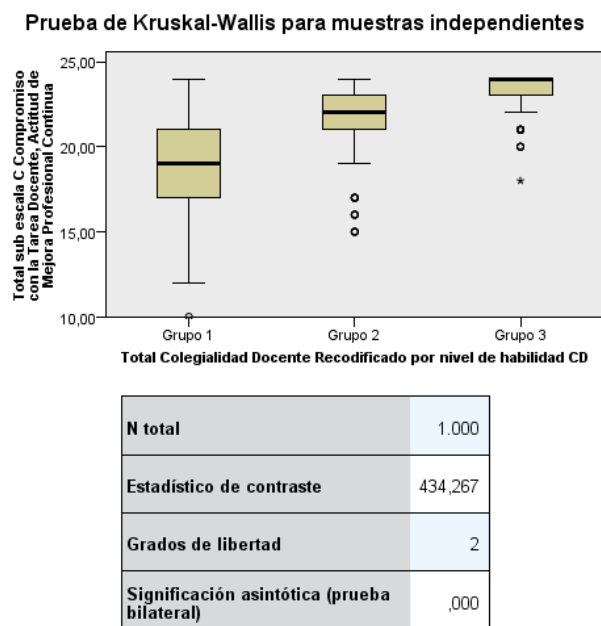
Figura 8. Sub-escala B. Diferencias entre grupos de habilidad.



1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Según los datos de la Figura 8 podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala B “Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza, Compañerismo”.

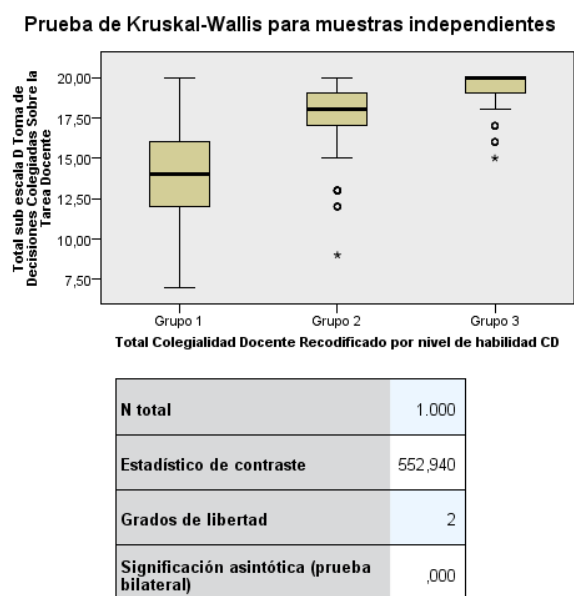
Figura 9. Sub-escala C. Diferencias entre grupos de habilidad.



1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Según los datos de la Figura 9, podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala C “Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua”.

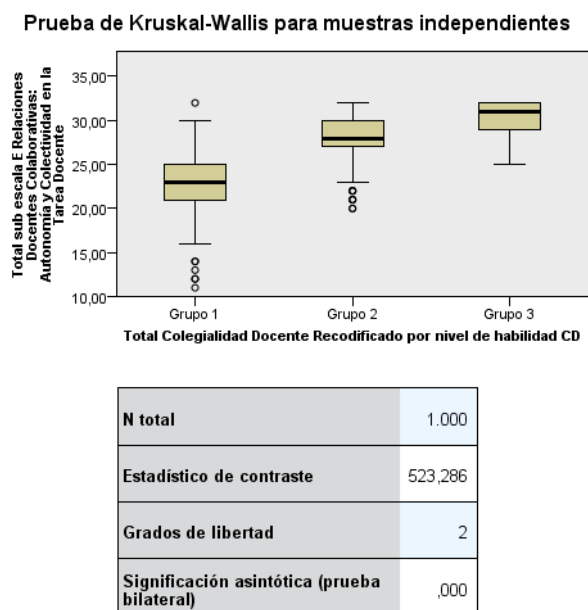
Figura 10. Sub-escala D. Diferencias entre grupos de habilidad.



1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Según los datos de la Figura 10 podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala D “Toma de Decisiones Colegiadas Sobre la Tarea Docente”.

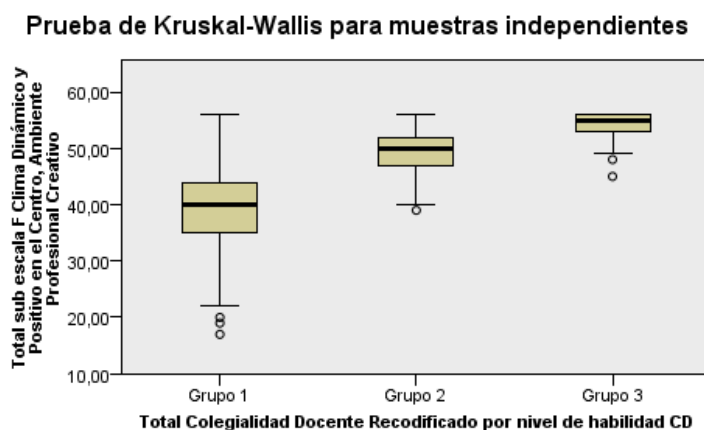
Figura 11 Sub-escala E. Diferencias entre grupos de habilidad.



1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Según los datos de la Figura No. 11 podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente”.

Figura 12 Sub-escala F. Diferencias entre grupos de habilidad.

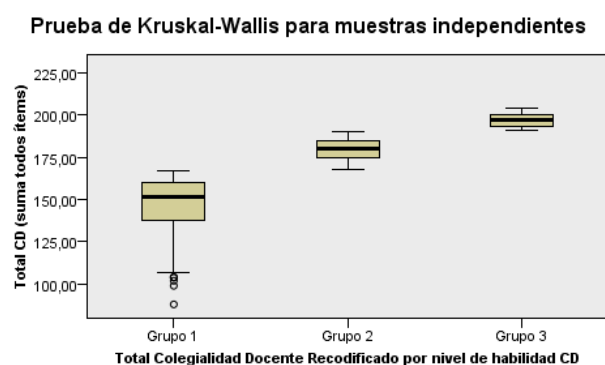


N total	1.000
Estadístico de contraste	621,658
Grados de libertad	2
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Según los datos de la Figura 12 podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”.

Figura 13 Escala Total. Diferencias entre grupos de habilidad.



N total	1.000
Estadístico de contraste	851,233
Grados de libertad	2
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Como conclusión podemos destacar que los resultados muestran que a nivel de alfa al 0,001 existen diferencias significativas en las puntuaciones de ítems del instrumento total (Figura 13) y también en las puntuaciones de cada una de las sub-escalas, para diferentes grupos, marcados por el nivel de colegialidad entre los docentes. Aquellos sujetos que presentan un nivel alto en la puntuación total de la escala se diferencian de manera estadísticamente significativa de los otros con puntuación media o baja. Esto demuestra que la escala discrimina de forma correcta los niveles de colegialidad, tal y como la tenemos definida en este instrumentos, entre los grupos docentes.

Validación de la escala mediante Teoría Clásica del Test TCT.

Análisis de fiabilidad de la escala y de las sub-escalas.

El análisis de fiabilidad se calculará mediante el procedimiento Alfa de Cronbach y se abordará desde tres diferentes perspectivas:

1. En primer caso consideraremos la escala completa como unidimensional y realizaremos el cálculo de fiabilidad basado en todos los elementos de ésta.
2. En el segundo caso realizaremos un análisis de fiabilidad con las variables creadas de forma artificial resultantes de la suma de las puntuaciones de cada sub-escala componente del instrumento total. Este procedimiento se denomina fiabilidad compuesta y su objetivo es determinar la relación entre diferentes sub-dimensiones del instrumento (Fornell y Larcker, 1981).

3. En el tercer caso delimitaremos la dimensionalidad de la escala mediante las subdimensiones definidas hasta ahora y calcularemos la fiabilidad para cada subescala. En este caso la escala total es un compuesto de diferentes elementos.

La fiabilidad de la escala total CD de 51 ítems calculada mediante el procedimiento de Alfa de Cronbach es de 0,962.

Tabla 50. Estadísticos total-elemento de la escala CD.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
A1	173,81	408,990	,460	,962
A2	174,02	405,335	,528	,962
A3	173,89	406,580	,540	,961
A4	173,98	405,180	,546	,961
A5	173,93	405,801	,566	,961
A6	173,89	406,763	,540	,961
A7	173,98	406,976	,511	,962
A8	173,92	406,268	,562	,961
B1	173,83	405,385	,604	,961
B2	173,82	404,464	,613	,961
B3	173,91	404,451	,601	,961
B4	173,91	404,186	,611	,961
B5	173,97	403,379	,597	,961
B6	173,90	404,607	,552	,961
B7	173,99	412,073	,247	,963
B8	174,20	402,399	,522	,962
B9	174,00	412,593	,231	,963
C1	173,72	409,472	,442	,962
C2	173,89	407,208	,512	,962
C3	174,01	407,497	,425	,962
C4	173,87	403,854	,619	,961
C5	173,72	409,967	,474	,962
C6	173,85	408,856	,448	,962
D1	174,06	400,614	,643	,961
D2	173,92	403,864	,613	,961
D3	173,88	402,835	,633	,961
D4	174,05	400,580	,653	,961
D5	173,90	400,912	,698	,961
D6	173,92	401,017	,694	,961
E1	173,93	404,733	,621	,961
E2	173,95	402,105	,655	,961
E3	173,86	405,936	,578	,961
E4	173,87	403,161	,674	,961
E5	174,06	407,172	,452	,962
E6	173,98	403,572	,579	,961
E7	174,14	407,415	,375	,962
E8	173,97	403,793	,574	,961
F1	174,12	403,277	,568	,961
F2	173,88	403,889	,637	,961
F3	174,09	403,844	,489	,962
F4	173,92	402,025	,679	,961
F5	173,93	404,202	,615	,961
F6	173,93	402,472	,657	,961
F7	173,91	401,198	,684	,961

F8	173,91	403,066	,627	,961
F9	173,91	402,661	,637	,961
F10	173,89	402,829	,633	,961
F11	173,93	400,377	,711	,961
F12	173,92	402,099	,658	,961
F13	174,01	401,272	,618	,961
F14	174,01	398,571	,673	,961

Nota: se han señalado en negrita los índices Alfa si se elimina el elemento de aquellos elementos que no aportan a la fiabilidad de la escala total.

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
177,42	420,569	20,508	51

Tabla 51 Coeficiente de correlación intraclass

	Correlación intraclass ^a	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0				
		Límite inferior	Límite superior	V	g	gl	S	
Medidas individuales	b ,332	,311	,356	26	8	4	,000	
Medidas promedio	c ,962	,958	,966	26	8	4	,000	

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a. Coeficientes de correlación intraclass de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.
b. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción
c. Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

Fiabilidad compuesta. Resulta de cálculo de fiabilidad mediante procedimiento Alfa de Cronbach para las puntuaciones artificiales, resultantes de suma total de ítems de cada una de las sub-escalas. En este caso el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0,872, y Alfa basada en elementos tipificados es de 0,905. Estadísticos total-elemento podemos verlos en la Tabla No.51

Tabla 52 Estadísticos total-elementos

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Suma ítems sub escala A	144,92	296,035	,751	,842
Suma ítems sub escala B	141,73	280,408	,718	,842
Suma ítems sub escala C	151,31	327,310	,655	,862
Suma ítems sub escala D	155,48	312,032	,768	,848
Suma ítems sub escala E	145,27	283,705	,766	,836
Suma ítems sub escala F	124,47	194,237	,766	,877

Matriz de correlaciones inter-elementos

	Suma ítems sub escala A	Suma ítems sub escala B	Suma ítems sub escala C	Suma ítems sub escala D	Suma ítems sub escala E	Suma ítems sub escala F
Suma ítems sub escala A	1,000	,663	,589	,644	,607	,637
Suma ítems sub escala B	,663	1,000	,590	,597	,604	,596
Suma ítems sub escala C	,589	,590	1,000	,543	,562	,527
Suma ítems sub escala D	,644	,597	,543	1,000	,658	,701
Suma ítems sub escala E	,607	,604	,562	,658	1,000	,706
Suma ítems sub escala F	,637	,596	,527	,701	,706	1,000

En cuanto a las correlaciones entre los totales de cada sub-escala, los niveles son moderados o medios. El nivel más bajo de correlación se observa entre el total de Sub-escala C “Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua” y Sub-escala F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”. El nivel más alto de correlación se observa entre las dimensiones E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente” y la F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”.

Tabla 53 Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	28,773	17,153	48,164	31,011	2,808	114,821	6
Varianzas de los elementos	18,064	6,874	50,446	43,572	7,339	266,137	6

Si consideramos el instrumento de CD como un compuesto de diferentes sub-dimensiones, el cálculo de fiabilidad nos ofrece unos niveles distintos.

Tabla 54 Estadísticos de fiabilidad de las sub-escalas de CD

Sub-escala	Nº elementos	Alfa Cronbach	Media escala	Varianza escala
A	8	,818	27,81	11,683
B	9	,804	31,18	15,757
C	6	,757	21,40	6,646
D	6	,859	20,77	10,257
E	8	,834	27,52	14,179
F	14	,929	48,39	50,886

En la Tabla 55 podemos observar estadísticos de fiabilidad para Sub-escala A “Valores Éticos y Profesionales Compartidos”.

Tabla 55 Estadísticos total-elemento. Sub-escala A*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento

A1	24,21	9,57	,477	,806
A2	24,42	9,12	,500	,803
A3	24,30	9,15	,565	,794
A4	24,40	9,14	,501	,803
A5	24,34	9,04	,573	,792
A6	24,31	9,19	,553	,795
A7	24,39	9,13	,539	,797
A8	24,31	9,07	,592	,790

*Alfa = ,818

Desde la Tabla 55 podemos observar que los elementos de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

En la tabla 56 podemos observar los estadísticos de fiabilidad para Sub-escala B “Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza, Compañerismo”.

Tabla 56 Estadísticos total-elemento. Sub-escala B*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
B1	27,59	12,887	,566	,777
B2	27,59	12,773	,570	,776
B3	27,68	12,567	,599	,772
B4	27,69	12,562	,596	,772
B5	27,74	12,632	,537	,779
B6	27,68	12,431	,573	,774
B7	27,74	13,213	,344	,806
B8	27,97	12,291	,485	,787
B9	27,75	13,447	,292	,813

*Alfa = ,804

Nota: se señalan en negrita los coeficientes Alfa que aumentan al eliminar el elemento.

Desde la Tabla 56 podemos observar que los elementos de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala. Solamente dos ítems B7 y B9 desajustan a la tendencia general de la sub-escala.

En la Tabla 57 podemos observar los estadísticos de fiabilidad para Sub-escala C “Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua”.

Tabla 57 Estadísticos total-elemento. Sub-escala C*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
C1	17,71	5,056	,441	,737
C2	17,88	4,810	,507	,720
C3	18,01	4,670	,440	,743
C4	17,86	4,613	,567	,703
C5	17,70	4,971	,568	,708
C6	17,84	4,916	,493	,723

*Alfa = ,757

Desde la Tabla 57 podemos observar que los elementos de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

En la Tabla 58 podemos observar estadísticos de fiabilidad para Sub-escala D “Toma de Decisiones Colegiadas Sobre la Tarea Docente”.

Tabla 58 Estadísticos total-elemento. Sub-escala D*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
D1	17,41	7,034	,679	,830
D2	17,27	7,773	,566	,850
D3	17,25	7,412	,628	,840
D4	17,39	7,057	,686	,829
D5	17,25	7,275	,698	,827
D6	17,28	7,390	,644	,837

*Alfa = ,859

Desde la Tabla. 58 podemos observar que los elementos de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

En la Tabla. 59 podemos observar los estadísticos de fiabilidad para Sub-escala E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente”.

Tabla 59. Estadísticos total-elemento. Sub-escala E*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
E1	24,05	11,169	,619	,808
E2	24,07	10,872	,628	,806
E3	23,97	11,514	,549	,817
E4	23,98	10,997	,666	,803
E5	24,16	11,148	,531	,819
E6	24,09	10,838	,608	,809
E7	24,24	11,085	,439	,835
E8	24,07	11,279	,508	,822

*Alfa = ,834

Nota: se señalan en negrita los coeficientes Alfa que aumentan al eliminar el elemento.

El único elemento de la escala E que no aporta a la fiabilidad es el ítem “El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro”.

En la Tabla 60 podemos observar los estadísticos de fiabilidad para la Sub-escala F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”.

Tabla 60 Estadísticos total-elemento. Sub-escala F*

	Media de la escala si se elimina elemento	Varianza de la escala si se elimina elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
F1	45,08	44,451	,607	,926
F2	44,85	44,821	,663	,924
F3	45,06	44,217	,559	,928
F4	44,89	44,370	,690	,924
F5	44,93	45,239	,587	,927
F6	44,91	44,186	,705	,923
F7	44,90	44,200	,664	,924
F8	44,89	44,257	,694	,923
F9	44,88	43,886	,725	,922
F10	44,87	43,961	,707	,923
F11	44,91	43,531	,745	,922
F12	44,89	44,013	,699	,923
F13	44,99	43,502	,670	,924
F14	44,99	42,973	,695	,923

*Alfa = ,929

Desde la Tabla 60 podemos observar que los elementos de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

Contrastes entre grupos.

El contraste entre grupos, definidos por las categorías de las variables descriptivas o demográficas, tiene una doble finalidad. La primera se centra en explorar qué variables marcan la diferencia a la hora de determinar el nivel de colegialidad en un centro. La otra finalidad se centra en obtención de las muestras de validez del instrumento, mediante demostración de la veracidad de las hipótesis previas, teóricas, de los autores en los que nos basamos a la hora de definir el constructo teórico; es decir, validar la base teórico-conceptual del nuestro instrumento.

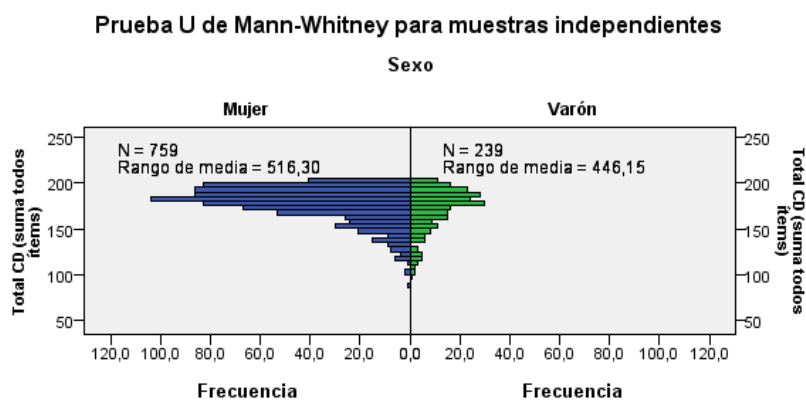
En este caso, para determinar cuáles son las variables que marcan la diferencia, utilizaremos los análisis de contraste de medias como U de Mann-Withney para dos grupos y la prueba de Krusall-Wallis para más de dos grupos, debido a que la distribución de la muestra no se ajusta a la normal. En el caso de los grupos minoritarios se facilitó la tarea agrupando las categorías según número de personas, haciéndolas más o menos igualitarias en el número de personas, o a basándonos en la proximidad de los conceptos categóricos. Por ejemplo, agrupando en el caso de variable puesto desempeñado en el centro, agrupando categorías que tienen que ver con dirección y organización del centro (dirección, orientación), versus otras categorías (profesores sin cargo de primer ciclo y segundo ciclo).

El contraste se hacía con la puntuación total de la escala CD.

Diferencias por sexo.

(Hombres vs. Mujeres)

Figura No. 14. Diferencias por sexo.



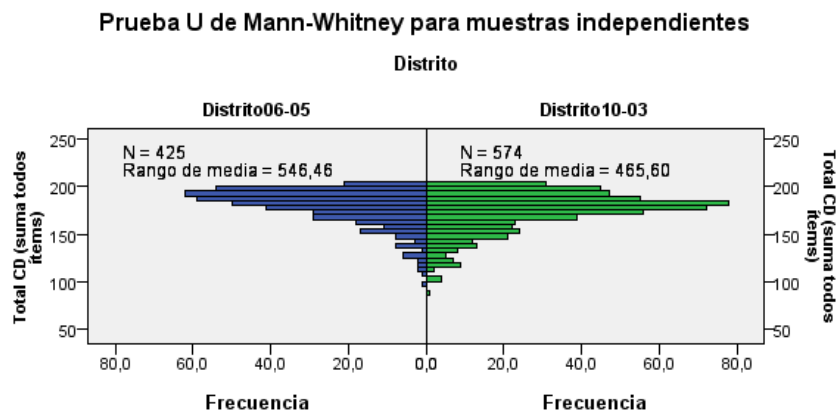
N total	998
U de Mann-Whitney	103.451,500
W de Wilcoxon	391.871,500
Estadístico de contraste	103.451,500
Error estándar	3.885,340
Estadístico de contraste estandarizado	3,282
Significación asintótica (prueba bilateral)	,001

Según la prueba de U de Mann-Whitney, la prueba es significativa, por lo que sí podemos determinar que en cuanto a la colegialidad, el sexo marca la diferencia. Los datos (Figura No. 14) muestran que el nivel de colegialidad en mujeres es mayor que el detectado en los hombres.

Diferencias según distrito.

(Distritos 03 y 05).

Figura. 15 Diferencias por distrito.



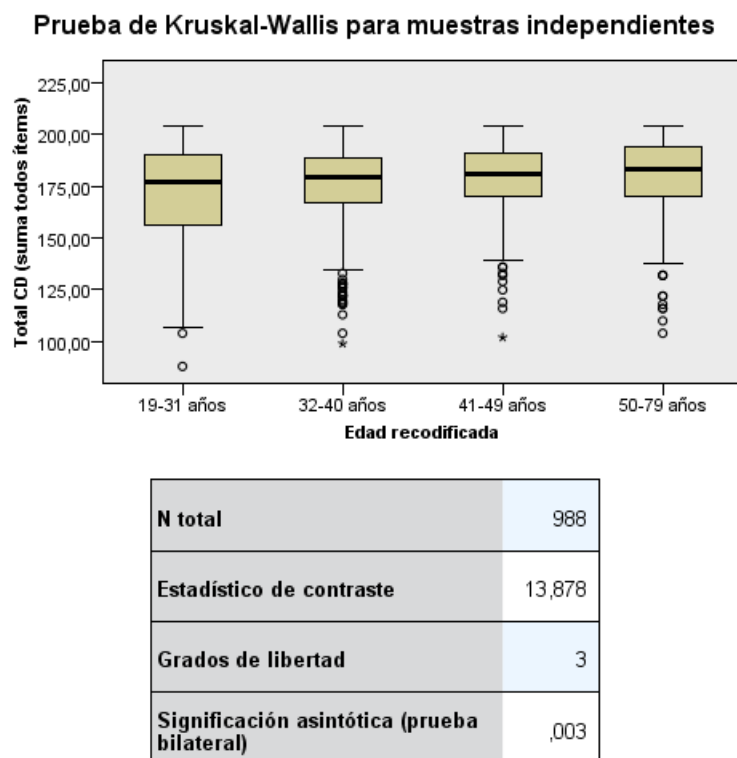
N total	999
U de Mann-Whitney	141.721,500
W de Wilcoxon	232.246,500
Estadístico de contraste	141.721,500
Error estándar	4.507,923
Estadístico de contraste estandarizado	4,380
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

En el caso de la prueba U de Mann-Whitney el nivel de significación es nivel 0,001, por lo que sí podemos determinar que las diferencias entre la puntuación de colegialidad entre los distintos distritos son significativas. El nivel de colegialidad en el distrito 06-05 es más bajo que el de 10-03.

Diferencias por grupos de edad.

(19-31 años, 32-40 años, 41-49 años, 50-79 años).

Figura 16. Diferencias por edad.



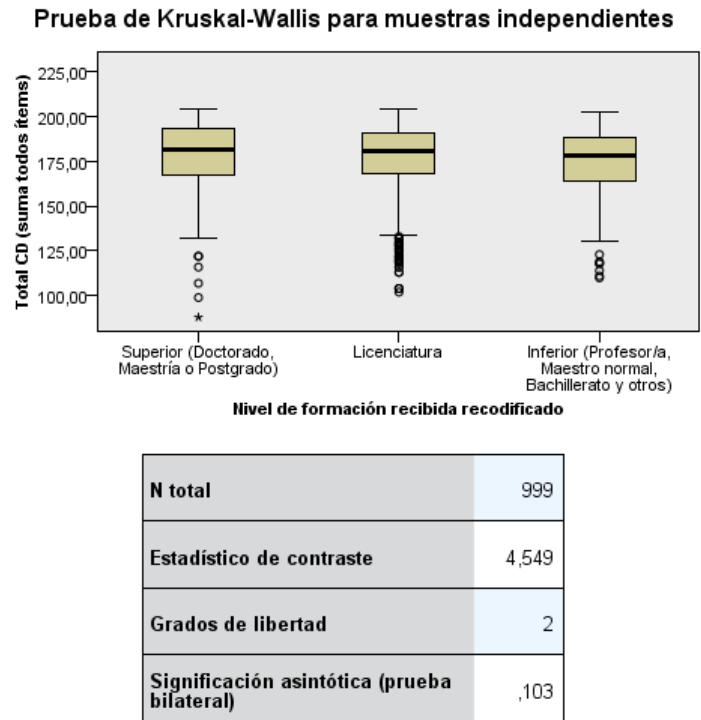
1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Según los datos de la prueba de Kruskal-Wallis (Figura No. 16) podemos determinar que existen diferencias significativas a nivel 0,01 para diferentes grupos de edad. El gráfico nos muestra la situación bastante diferente en cuanto a las distribuciones de diferentes grupos. Así, en el grupo de 19-31 años de edad las puntuaciones son bastante dispersas, lo que difiere de otros tres grupos de edad. A medida que la edad aumenta, el nivel de colegialidad sube.

Diferencias según el nivel de formación previo.

(Superior: doctorado, maestría o post-grado; Licenciatura; Inferior: profesor/a, maestro normal u otros).

Figura 17. Diferencias por el nivel formativo.

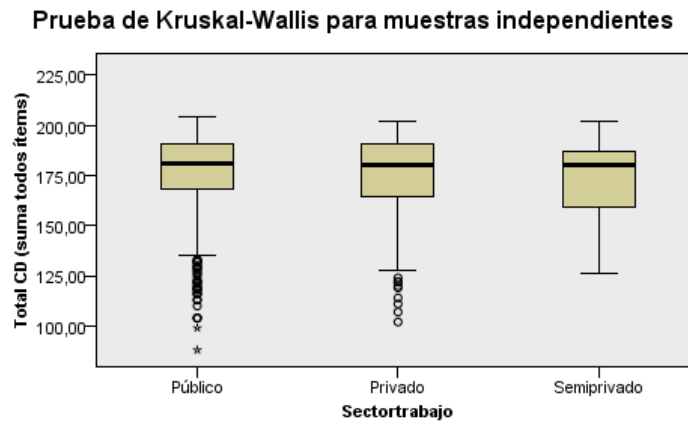


1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.
2. No se realizan múltiples comparaciones porque la prueba global no muestra diferencias significativas en las muestras.

Según los datos de la prueba de Kruskal-Wallis (Figura No. 17) podemos determinar que no existen diferencias significativas entre los grupos formados por el nivel de formación previo.

Diferencias por sector del trabajo.
(Público, Privado o Semi-privado).

Figura 18. Diferencias por el tipo de centro.



N total	997
Estadístico de contraste	1,507
Grados de libertad	2
Significación asintótica (prueba bilateral)	,471

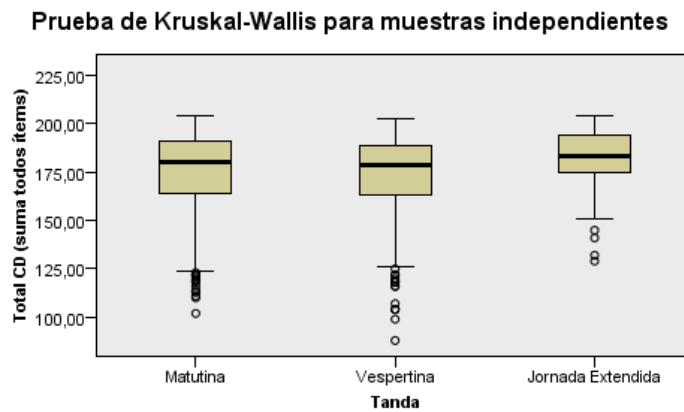
1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.
2. No se realizan múltiples comparaciones porque la prueba global no muestra diferencias significativas en las muestras.

Según los datos de la prueba de Kruskal-Wallis (Figura No. 18) podemos determinar que no existen diferencias significativas entre los grupos formados por el tipo del centro (público, privado o semi-privado).

Diferencias por tanda.

(Matutina, Vespertina o Extendida).

Figura 19. Diferencias por tandas o turnos de trabajo.



N total	1.000
Estadístico de contraste	22,378
Grados de libertad	2
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

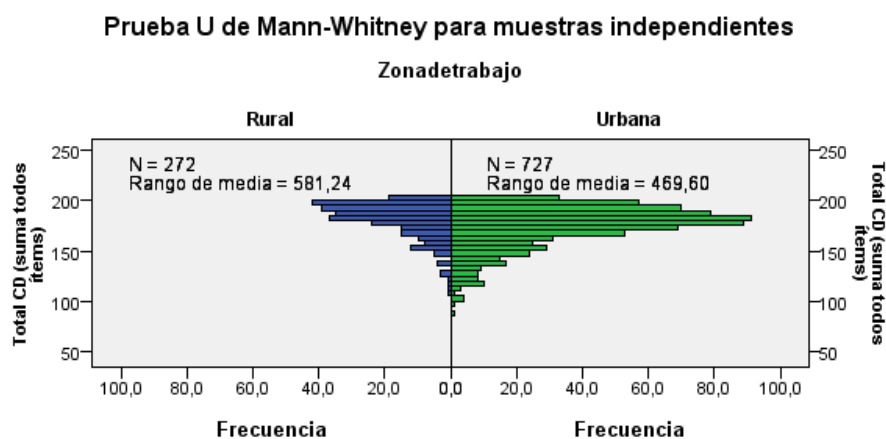
1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Según los datos de la prueba de Kruskal-Wallis (Figura 19) podemos determinar que existen diferencias significativas a nivel 0,001 para diferentes turnos de trabajo de los profesores. Las medidas de los grupos de jornada parcial difieren de los del grupo de jornada extendida, presentando la última unas puntuaciones medias más altas que los otros grupos y con los datos distribuidos de manera más homogénea.

Diferencias por zona de trabajo.

(Urbana vs. Rural).

Figura 20. Diferencias según zona.



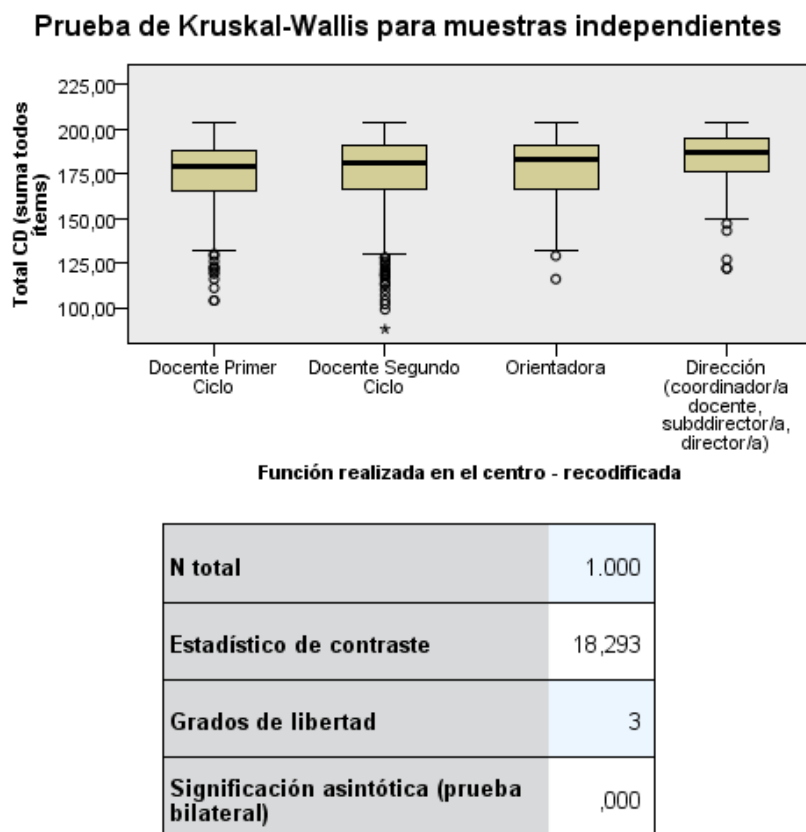
N total	999
U de Mann-Whitney	120.970,000
W de Wilcoxon	158.098,000
Estadístico de contraste	120.970,000
Error estándar	4.058,615
Estadístico de contraste estandarizado	5,445
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

Según los datos de la Figura 20 las diferencias entre las puntuaciones de colegialidad, para grupos urbano y rural, son estadísticamente diferentes. En otras palabras, la localidad marca la diferencia en cuanto al nivel de colegialidad de un centro. En los centros urbanos el nivel es más alto.

Diferencias según función realizada en el Centro.

(Docente, Orientación, Dirección).

Figura 21. Diferencias por cargo profesional.



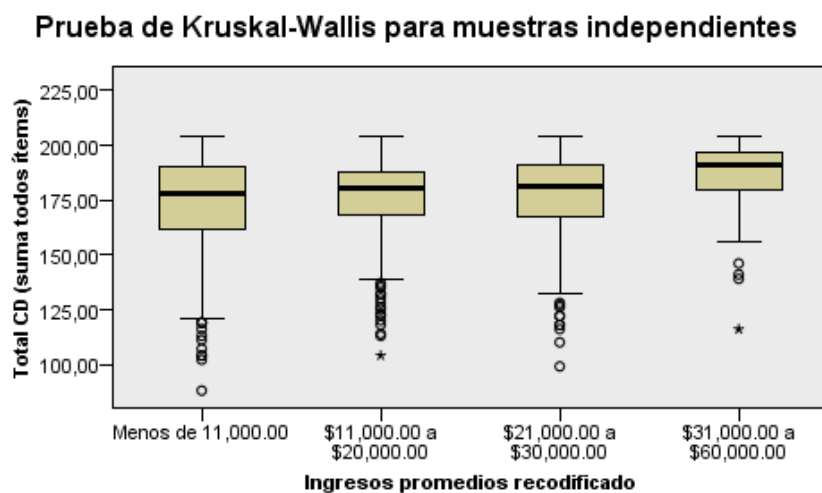
1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En cuanto a las puntuaciones del test para diferentes grupos definidos por el cargo profesional en el centro, podemos ver (Figura No. 21) que las diferencias entre los grupos son significativas estadísticamente. De hecho, la puntuación del grupo relacionado con la dirección u organización del centro es más alta y menos dispersa que los grupos de docentes sin cargos.

Diferencias según ingresos promedios.

(Menos de 11000\$; 11000-20000\$; 21000-30000\$; 31000-60000\$).

Figura 22. Diferencias por el nivel de ingresos.



N total	992
Estadístico de contraste	30,095
Grados de libertad	3
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

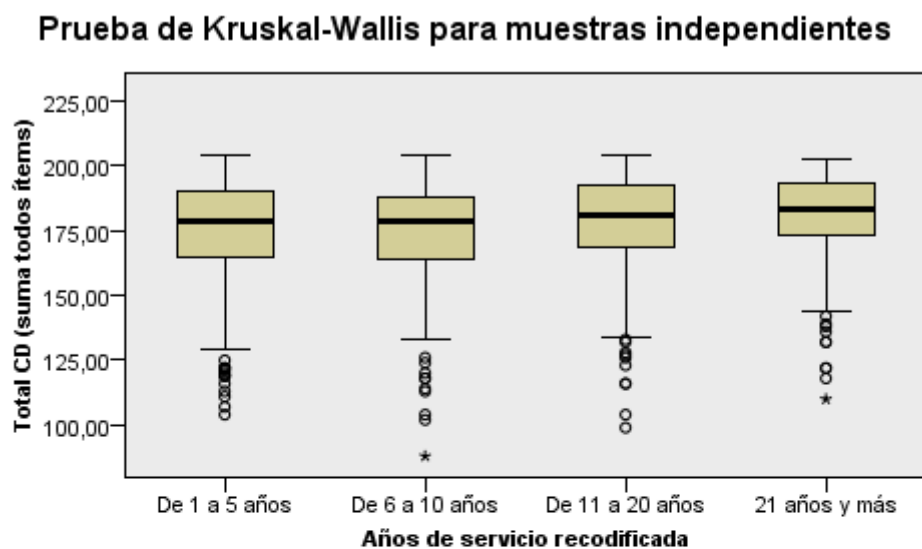
1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En cuanto al contraste de medias entre los grupos de profesores, marcados por el nivel de ingresos, sí existen diferencias significativas entre ellos. El nivel de ingresos a partir de 31000\$ marca la diferencia a la hora de colegialidad.

Diferencias por años de servicio.

(1-5 años; 6-10 años; 11-20 años; 21 años o más).

Figura 23. Diferencias por años en servicios o veteranía.



N total	1.000
Estadístico de contraste	12,469
Grados de libertad	3
Significación asintótica (prueba bilateral)	,006

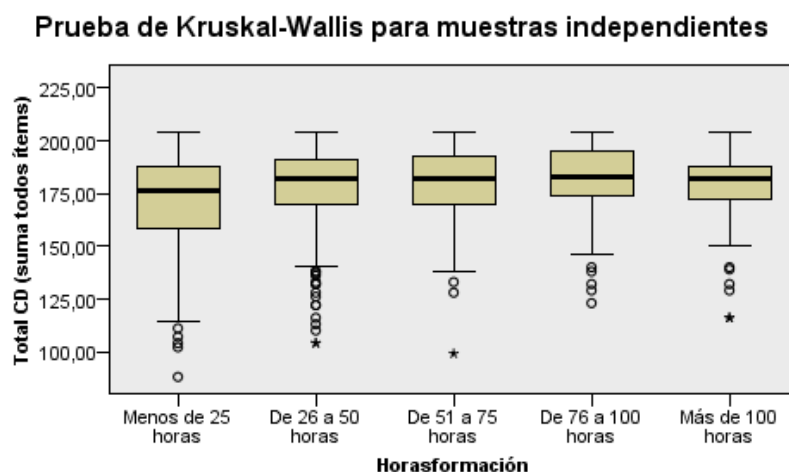
1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En cuanto a las diferencias en el nivel de colegialidad, diferenciado por los años de servicio profesional, el panorama que podemos observar en la Figura No. 23 es similar a la distribución de niveles de colegialidad en los grupos de edad. Cuanto más nos acercamos a la veteranía, mayor es el nivel de colegialidad, tal y como la mide el cuestionario. Las diferencias son significativas a nivel de 0,01.

Diferencias por horas dedicados a la formación permanente.

(Menos de 25 horas; 26-50 horas; 51-75 horas; 76-100 horas; más de 100 horas).

Figura 24 Diferencias según tiempo dedicado a la formación.



N total	994
Estadístico de contraste	23,102
Grados de libertad	4
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En cuanto a las horas que se dedican a la formación permanente, también se observan diferencias entre los grupos (Figura No.24). El nivel de colegialidad es más bajo en aquellos profesores que dedican 25 horas o menos a la formación.

Conclusiones.

Según los resultados de contrastes de medias en la puntuación total del test para determinar el nivel de colegialidad entre los docentes en un centro escolar, podemos realizar las siguientes conclusiones. Las variables que marcan las diferencias en la colegialidad, tal y como la medimos son las siguientes:

- Las mujeres presentan niveles más altos que los hombres;
- Los y las profesores de edad hasta 31 años tienen niveles más bajos que los de 41-49 años de edad;
- Los años de profesión: a partir de 21 años aumenta nivel de colegialidad para los profesores, en comparación con primeros 10 años; hay que observar qué edades son habituales para comienzo de la profesión, para coordinar los resultados con las de edad;

- Los y las profesores que trabajan en tanda extendida presentan niveles más altos que los de la jornada parcial;
- En la zona rural hay niveles más bajos de colegialidad que en los centros situados en las zonas urbanas;
- El cargo de dirección/gestión/organización del centro presenta niveles más altos de colegialidad que en los profesores sin cargo organizacional;
- El nivel de colegialidad es significativamente más alto en aquellos profesores y profesoras que tienen ingresos a partir de 31000\$ hasta 60000; hay que considerar que el cargo en gestión y organización del centro tiene incentivos económicos;
- Los profesores y las profesoras que dedican 25 horas o menos a la formación permanente tienen puntuación más baja que los que dedican más horas.
- Por otro lado, las variables que no marcan la diferencia son el nivel de formación o educación previo y el sector de trabajo (público o privado).

A partir de aquí, las conclusiones son siguientes:

- la necesidad de un estudio en mayor profundidad, para determinar los niveles de correlación en diferentes grupos y la confirmación de las teorías que subyacen a la construcción del test.

Validación de la escala mediante Teoría de Respuesta al Ítem TRI.

La validación de la escala mediante TRI se centrará en el análisis de los elementos de las sub-dimensiones que componen el instrumento de CD. Este tipo de aproximación se debe a que tenemos que respetar los supuestos básicos de trabajo con TRI:

- Unidimensionalidad, es decir, los ítems de la escala que se analiza deben estar agrupados en una dimensión que se denomina rasgo latente,
- Independencia local, cada respuesta a un ítem es independiente de la anterior o siguiente y estas sólo vienen determinadas por la probabilidad de respuesta positiva a ese ítem, que para sujetos con igual aptitud, es la misma para todo el grupo,

A estos dos supuestos básicos se añade una condición con la que debemos contar en cuanto al análisis de ítems politómicos para variables latentes tipo Likert.

- Estructura de "Partial Credit Model" PCM (Masters), cada reactivo tiene su propia y única estructura de categorías y distancias.

Análisis TRI de un parámetro, o también llamado análisis Rasch, por el nombre del fundador de la Teoría, se basa en el estudio sobre el parámetro de dificultad o facilidad,

en nuestro caso y teniendo en cuenta el tipo de escala, es la facilidad de escoger la categoría más favorable en cuanto a la manifestación de una actitud.

Para valoración del ajuste de nuestro instrumento al modelo de Rasch se ofrecen estadísticos de ajuste siguientes:

- Datos sumarios de personas e ítems, en este caso presentamos todos los datos, sin eliminar los datos extremos. Según teoría Rasch, se eliminan los ítems o sujetos para análisis por presentar valores extremos inaceptables para los parámetros, ya que presentan un mal ajuste al modelo;
- Total Score, suma total de puntuaciones;
- Raw Score, número de respuestas correctas o positivas observadas;
- Count, número total de respuestas registradas;
- Measure, la medida de dificultad/facilidad de ítem, que en nuestro caso es la medida de la disposición de los respondientes a estar de acuerdo o no de acuerdo con una afirmación/ítem (aceptabilidad o no-aceptabilidad). O bien estos conceptos se pueden trasladar a la disposición de los respondientes para emitir una opinión favorable (facilidad) o desfavorable (dificultad) ante una afirmación o situación dadas;
- Model error, error estándar asociado a cada asociación de medida;
- Infit, el estadígrafo de ajuste interno ponderado por la información y que es más sensible a comportamientos inesperados (según la expectativa del Modelo Rasch) que afectan a respuestas a ítems cercanos al nivel de habilidad medida de las personas;
- Outfit, el estadígrafo de ajuste externo sensible a comportamientos inesperados (según la expectativa del Modelo Rasch) que afecta a respuestas a ítems lejanos al nivel de actitud medida de las personas;
- MNSQ, el estadígrafo de media cuadrática de ajuste, según el modelo tiene la expectativa de 1. Los valores menores de 1 indican determinismo en los datos, y los mayores de 1 indican ruido (demasiada estocasticidad) en los datos.
- ZSTD, es el mismo estadígrafo de media cuadrática de ajuste, pero estandarizada, tiene expectativa del modelo en 0;
- RMSE, raíz del error cuadrático medio calculado sobre todas las personas o sobre todos los ítems presentes en el archivo de datos. Es un indicador del error total (variación aleatoria) en una muestra. Incluye las fuentes de error totales;

- REAL RMSE, raíz del error cuadrático medio calculado sobre la base de que los desajustes en los datos se deben a desviaciones de los datos hacia el modelo;
- MODEL RMSE, es de nuevo la raíz del error cuadrático medio calculado sobre la base de los datos que se ajustan al modelo. Este cálculo asume que todo desajuste en los datos es un reflejo de la naturaleza estocástica del modelo;
- True SD, desviación estándar;
- Separation, la razón de desviación estándar ajustada a la raíz del error cuadrático medio. Proporciona una razón medida en separación (entre personas o ítems) en unidades de RMSE y es más fácil de interpretar que la correlación de confiabilidad.
- Reliability, índice convencional de confiabilidad, Alfa y representa una aproximación a la confiabilidad de la escala basada en los puntajes directos de la muestra;
- S.E. of Item Mean, error estándar de la media de la persona o ítem;
- Raw Score to Measure Correlation, coeficiente de Pearson entre las puntuaciones directas y las medidas (en lógitos) que incluye puntajes extremos. Cuando no hay valores faltantes estos coeficientes deben estar cerca de 1,0 para personas y -1,0 para ítems;
- Approximate Log Likelihood Chi Square, logaritmo de la función de verosimilitud expresada como ji-cuadrado. Representa un criterio global de la bondad de ajuste entre los datos y el modelo en la muestra observada. Se busca que el valor de este criterio sea el menor posible.

Dimensión A.

Tabla 61. Descriptivos de la escala

SUMMARY OF 8 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM								
	TOTAL			MODEL	INFIT		OUTFIT	
	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	3465.0	996.3	.00	.06	1.00	-.1	.99	-.3
S.D.	71.3	2.9	.28	.00	.08	1.7	.08	1.7
MAX.	3601.0	1000.0	.51	.07	1.10	2.1	1.12	2.4
MIN.	3364.0	991.0	-.47	.06	.88	-2.7	.86	-3.0
REAL RMSE	.06	TRUE SD	.28	SEPARATION	4.32	ITEM	RELIABILITY	.95
MODEL RMSE	.06	TRUE SD	.28	SEPARATION	4.40	ITEM	RELIABILITY	.95
S.E. OF ITEM MEAN =	.11							

UMEAN=.0000 USCALE=1.0000
 ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.70
 6740 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 9902.67 with 5871 d.f. p=.0000
 Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme scores): .5227

En la Tabla No. 61, se ofrecen los estadísticos básicos de Rasch para la sub-escala A. Los datos generales de la sub-escala señalan que ésta se encuentra en los límites del modelo de ajuste.

Tabla 62. Descriptivos de los sujetos

SUMMARY OF 1000 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSON									
	TOTAL			MODEL	INFIT		OUTFIT		
	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
MEAN	27.7	8.0	3.25	.88					
S.D.	3.4	.2	1.72	.43					
MAX.	32.0	8.0	6.13	1.86					
MIN.	15.0	6.0	-1.75	.58	.03	-3.9	.03	-3.7	
REAL RMSE	1.01	TRUE SD	1.40	SEPARATION	1.39	PERSON RELIABILITY	.66		
MODEL RMSE	.98	TRUE SD	1.42	SEPARATION	1.45	PERSON RELIABILITY	.68		
S.E. OF PERSON MEAN = .05									
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .95									
CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .82									

La Tabla 62 ofrece descriptivos de los sujetos. El nivel de acuerdo en la puntuación de la escala es aceptable (0,66). El nivel de error es bueno (0,05).

Tabla 63 Descriptivos de sujetos

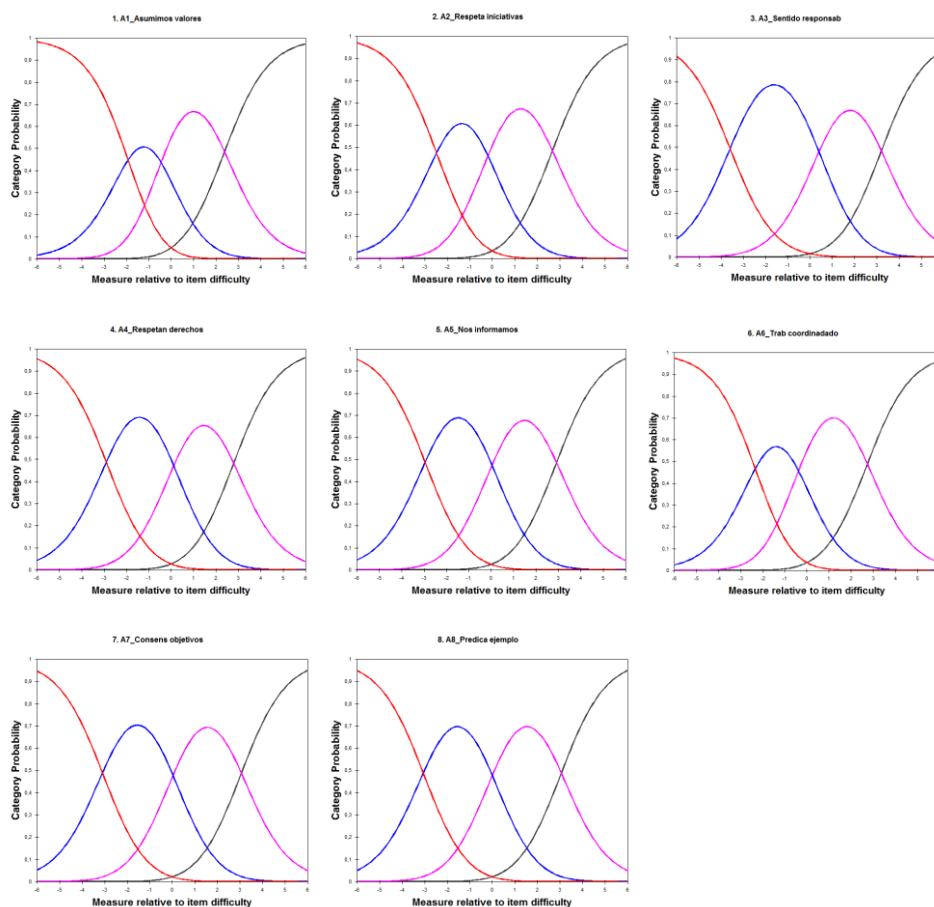
TABLE 13.1 Colegialidad dimensión A 8 items ZOU432WS.TXT
 INPUT: 1000 PERSON 8 ITEM REPORTED: 1000 PERSON 8 ITEM 32 CATS WINSTEPS 3.73
 PERSON: REAL SEP.: 1.39 REL.: .66 ... ITEM: REAL SEP.: 4.32 REL.: .95

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXACT MATCH OBS%	EXP% ITEM	G				
2	3364	993	.51	.06	1.10	2.1	1.12	2.4	.63	.67	57.7	62.1	A2_Respeta iniciativas	0
4	3398	996	.27	.06	1.08	1.8	1.08	1.6	.63	.66	57.4	62.3	A4_Respetan derechos	0
6	3500	999	.06	.06	.97	-7	.95	-1.1	.64	.63	65.9	65.1	A6_Trab coordinado	0
7	3397	991	.06	.06	1.00	.0	1.00	.0	.65	.65	63.2	63.4	A7_Consens objetivos	0
5	3475	1000	-.04	.06	.93	-1.5	.92	-1.8	.66	.64	64.1	63.3	A5_Nos informamos	0
1	3601	998	-.16	.07	1.09	1.6	1.05	.8	.57	.60	66.8	69.3	A1_Asumimos valores	0
8	3492	998	-.23	.06	.88	-2.7	.86	-3.0	.67	.63	68.6	65.1	A8_Predica ejemplo	0
3	3493	995	-.47	.06	.94	-1.3	.94	-1.2	.65	.63	66.9	65.2	A3_Sentido responsab	0
MEAN	3465.0	996.3	.00	.06	1.00	-1	.99	-3			63.8	64.5		
S.D.	71.3	2.9	.28	.00	.08	1.7	.08	1.7			3.9	2.2		

Desde la Tabla 63 podemos observar que hay dos ítems que no ajustan al modelo, son A2 “Creo que en este centro educativo se respeta las iniciativas de los/las maestros/as.” y A8 “Los maestros/as de este centro educativo somos coherentes porque predicamos con el ejemplo.”. El primero apunta a ruido en su formulación o demasiada estocasticidad, el segundo al contrario apunta a ser demasiado determinante en su formulación, es decir, predetermina la respuesta afirmativa.

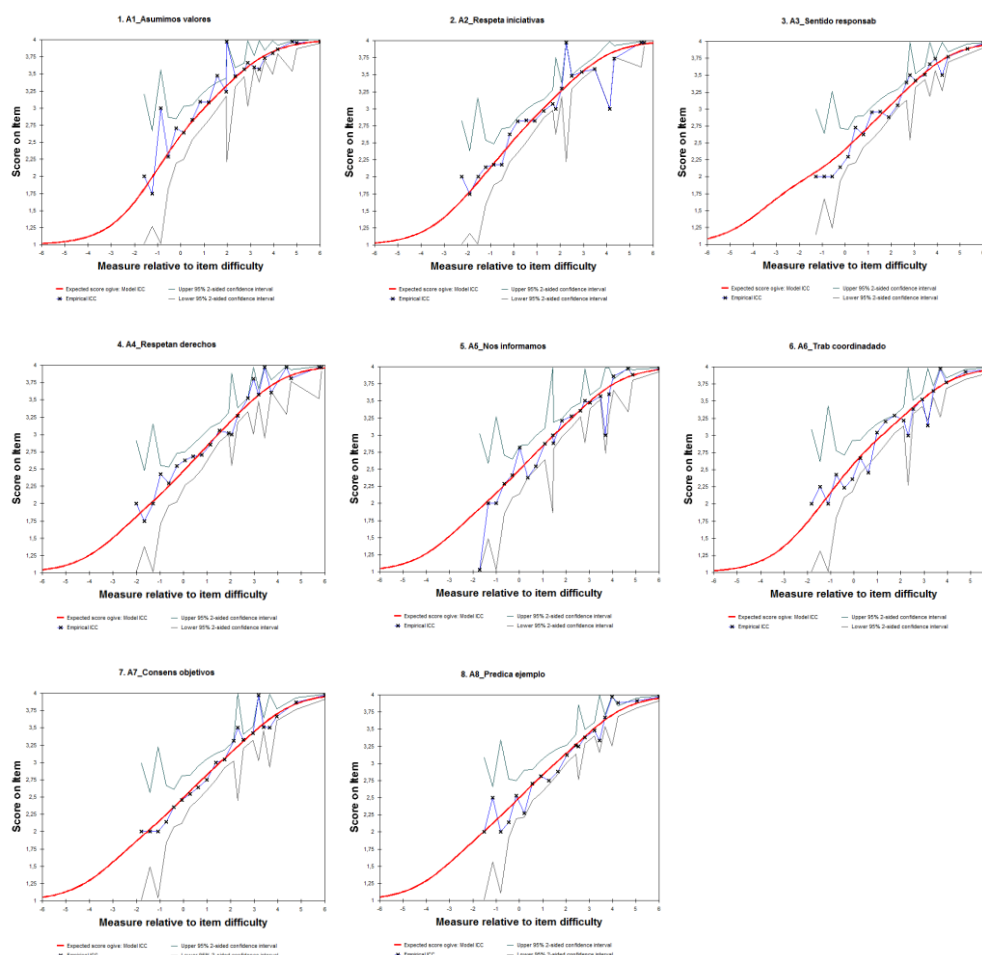
Gráfico 8. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías



Nota: Rojo – “Nunca”, azul – “A veces”, morado – “Casi siempre”, negro – “Siempre”.

En cuanto a la probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, en la Figura 8 podemos observar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de actitud entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la actitud entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las actitudes extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente. A nivel de actitud 0 (Media de actitud en lógitos) la probabilidad de escoger “A veces” tiene el mismo nivel de probabilidad que la opción “Casi siempre”.

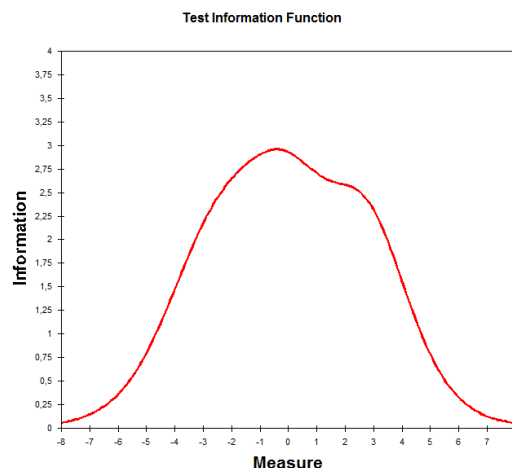
Gráfico 9. Límites de error



Desde el gráfico 9, podemos observar el margen de error en las puntuaciones de los ítems. En rojo está trazada la línea a la que se deben ajustar las puntuaciones según modelo Rasch, la línea verde indica el límite alto y la línea gris indica el límite bajo, la línea azul indica las puntuaciones del grupo de estudio. El ajuste en los niveles bajos de colegialidad no se puede determinar dado que las puntuaciones del grupo no muestran

puntuaciones a partir de -2 desviaciones. El ajuste en los niveles altos de actitud es mejorable, ya que existen puntuaciones que se alejan del modelo de ajuste, lo que amplía el margen de error para aquellas puntuaciones.

Gráfico 10. Funcionamiento de la escala



El Gráfico 10, muestra la curva de funcionamiento de la sub-escala. Podemos ver que el máximo de información se obtiene en la actitud -1. En los límites de actitud entre -2 y 3 la probabilidad de estimación de la actitud es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de actitud no serán identificados de forma correcta.

Dimensión B.

Tabla 64 Descriptivos de la escala

SUMMARY OF 9 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM								
	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	3434.2	992.6	.00	.06	1.00	-.3	1.00	-.4
S.D.	104.0	4.8	.37	.00	.21	3.9	.26	3.9
MAX.	3557.0	999.0	.78	.06	1.41	7.2	1.56	7.6
MIN.	3180.0	986.0	-.35	.05	.83	-3.7	.79	-4.0
REAL RMSE	.06	TRUE SD	.36	SEPARATION	6.27	ITEM	RELIABILITY	.98
MODEL RMSE	.06	TRUE SD	.36	SEPARATION	6.51	ITEM	RELIABILITY	.98
S.E. OF ITEM MEAN	= .13							

UMEAN=.0000 USCALE=1.0000
 ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.89
 7875 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 12668.10 with 6967 d.f. p=.0000
 Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme scores): .5973

En la Tabla 64, se ofrecen los estadísticos básicos de Rasch para la sub-escala A. Los datos generales de la sub-escala señalan que ésta se encuentra en los límites del modelo de ajuste.

Tabla 65. Descriptivos de los sujetos

SUMMARY OF 1000 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSON								
	TOTAL			MODEL	INFIT		OUTFIT	
	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	30.9	8.9	2.34	.77				
S.D.	4.1	.3	1.47	.43				
MAX.	36.0	9.0	5.14	1.85				
MIN.	9.0	4.0	-1.35	.44	.06	-4.0	.06	-4.0
REAL RMSE	.91	TRUE SD	1.15	SEPARATION	1.27	PERSON RELIABILITY	.62	
MODEL RMSE	.88	TRUE SD	1.18	SEPARATION	1.34	PERSON RELIABILITY	.64	
S.E. OF PERSON MEAN = .05								
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .91								
CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .82								

En cuanto a los descriptivos de los sujetos, en nivel de acuerdo en las puntuaciones es de 0,62, el resto de los estadísticos se encuentran en la Tabla 65.

Tabla 66. Ajuste de ítems al modelo de Rasch

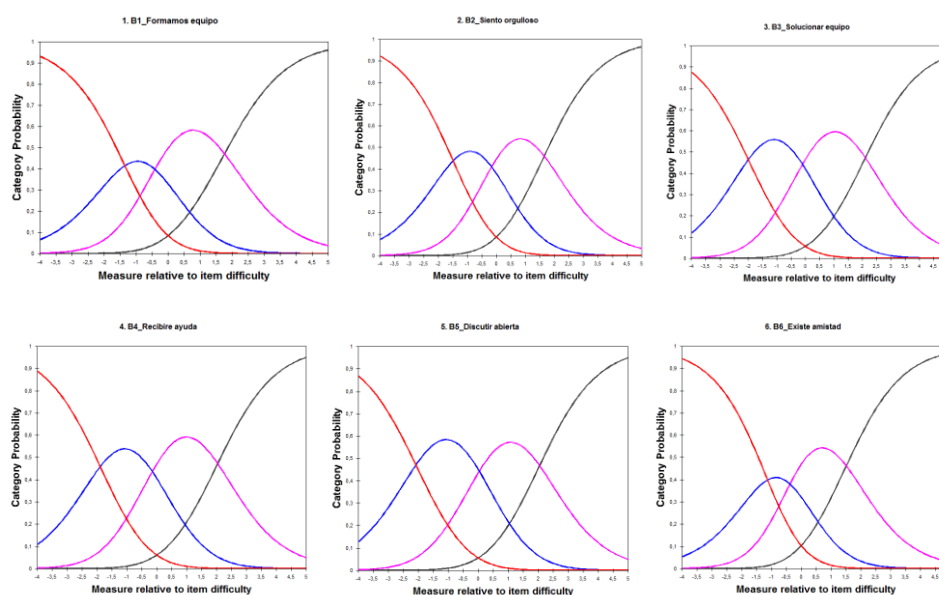
TABLE 13.1 Colegialidad dimensión B 9 ítems ZOU195WS.TXT
 INPUT: 1001 PERSON 9 ITEM REPORTED: 1000 PERSON 9 ITEM 36 CATS WINSTEPS 3.73

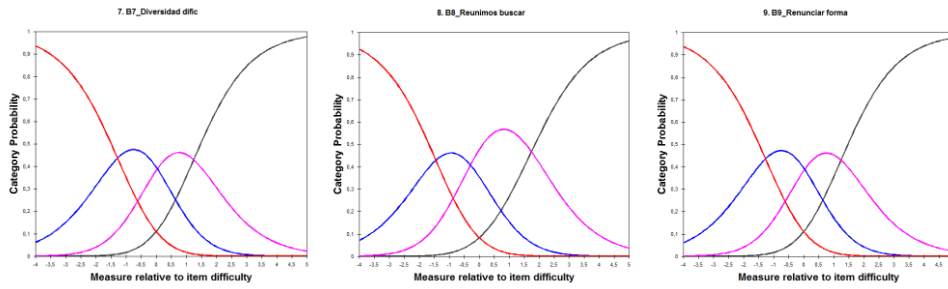
PERSON: REAL SEP.: 1.27 REL.: .62 ... ITEM: REAL SEP.: 6.27 REL.: .98

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER														
ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXACT EXP.	MATCH OBS%	ITEM EXP%	ITEM	G		
8	3180	995	.78	.05	1.07	1.6	1.07	1.4	.63	.65	52.4	55.1	B8_Reunimos buscar	0
9	3406	993	.29	.05	1.41	7.2	1.56	7.6	.46	.59	51.8	59.0	B9_Renunciar forma	0
7	3389	986	.27	.05	1.33	5.8	1.32	4.6	.50	.59	56.4	59.2	B7_Diversidad difíc	0
6	3491	999	.07	.05	.88	-2.3	.89	-1.9	.60	.57	63.8	61.5	B6_Existente amistad	0
5	3432	999	-.13	.06	.93	-1.4	.95	-1.0	.61	.59	61.6	61.1	B5_Discutir abierta	0
4	3470	994	-.26	.06	.84	-3.5	.81	-3.8	.63	.57	64.6	62.7	B4_Recibire ayuda	0
3	3448	987	-.33	.06	.83	-3.7	.80	-4.0	.63	.57	64.5	62.8	B3_Solucionar equipo	0
1	3557	994	-.34	.06	.85	-2.8	.81	-3.2	.60	.54	69.1	65.9	B1_Formamos equipo	0
2	3535	986	-.35	.06	.84	-3.0	.79	-3.4	.59	.53	68.7	65.6	B2_Siento orgulloso	0
MEAN	3434.2	992.6	.00	.06	1.00	-3.3	1.00	-.4			61.4	61.4		
S.D.	104.0	4.8	.37	.00	.21	3.9	.26	3.9			6.1	3.2		

Desde la Tabla 66, podemos observar que hay varios ítems que no se ajustan al modelo de Rasch. Algunos no ajustan por medir demasiadas cosas a la vez, ofrecer una formulación demasiado dispersa, son ítems B7 “Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo” y B9 “Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma o estilo para poder trabajar con ellos”. En otro caso, los ítems que están formulados de manera que determinan la respuesta de los sujetos son B1 “Los/las maestros/as de este centro educativo formamos un gran equipo de trabajo”, B2 “Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo”, B4 “Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo” y B6 “En este centro educativo además de tener relaciones profesionales, entre muchos maestros/as, existe una buena amistad”. Los únicos ítems que se ajustan al modelo son los ítems B5 y B8.

Gráfico 11. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías

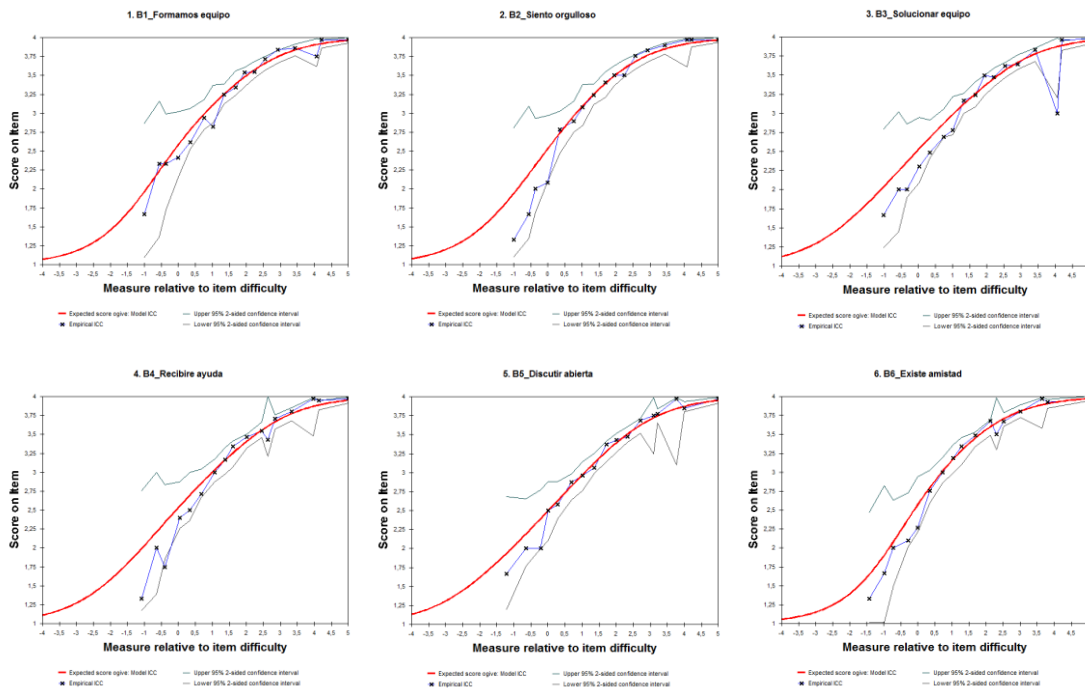


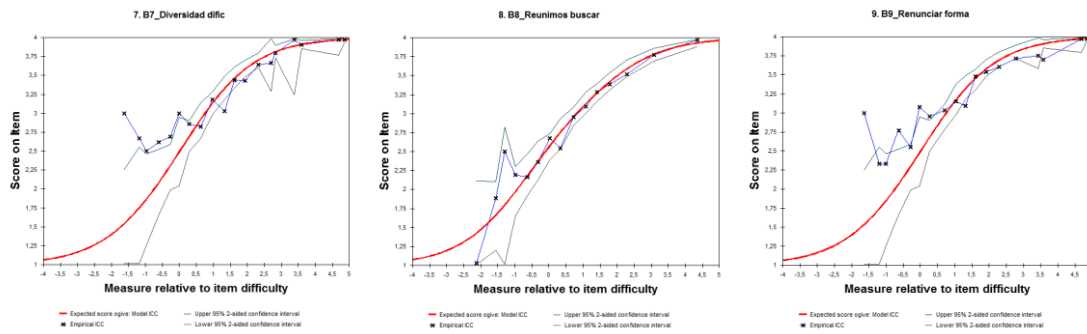


Nota: Rojo – “Nunca”, azul – “A veces”, morado – “Casi siempre”, negro – “Siempre”.

En cuanto a la probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, en el gráfico No. 11 podemos observar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de actitud entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la actitud entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las actitudes extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente.

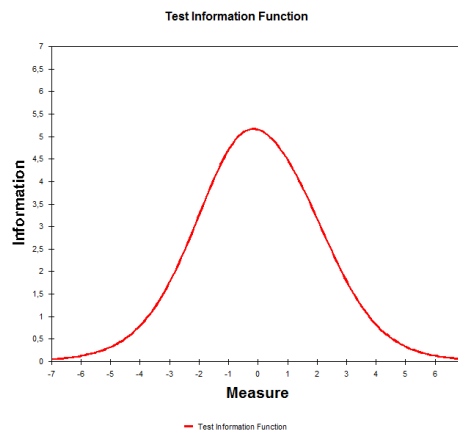
Gráfico 12. Límites de error.





Desde el gráfico 12, podemos observar el margen de error en las puntuaciones de los ítems. En rojo está trazada la línea a la que se deben ajustar las puntuaciones según modelo Rasch, la línea verde indica el límite alto y la línea gris indica el límite bajo, la línea azul indica las puntuaciones del grupo de estudio. El ajuste en los niveles bajos de colegialidad no se puede determinar dado que las puntuaciones del grupo no muestran puntuaciones a partir de -2 desviaciones de la media. El ajuste en los niveles altos de actitud es relativamente aceptable, aunque se podría mejorar en el caso de ítems B3 y B7.

Gráfico 13. Funcionamiento de la escala



El Gráfico 13 muestra la curva de funcionamiento de la sub-escala. Podemos ver que el máximo de información se obtiene en la actitud 0 (media). En los límites de habilidad entre -1 y 1 la probabilidad de estimación de la habilidad es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de habilidad no serán identificados de forma correcta.

Dimensión C.

Tabla 67. Descriptivos de la escala

SUMMARY OF 6 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM								
	TOTAL	COUNT	MEASURE	MODEL	INFIT		OUTFIT	
	SCORE			ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	3554.8	997.0	.00	.06	1.00	-.1	1.01	.2
S.D.	112.4	2.1	.50	.00	.12	2.1	.13	2.1
MAX.	3699.0	1000.0	.85	.07	1.18	3.3	1.19	3.6
MIN.	3365.0	994.0	-.82	.06	.83	-3.1	.82	-2.6
REAL RMSE	.07	TRUE SD	.50	SEPARATION	7.67	ITEM	RELIABILITY	.98
MODEL RMSE	.06	TRUE SD	.50	SEPARATION	7.83	ITEM	RELIABILITY	.98
S.E. OF ITEM MEAN = .23								

UMEAN=.0000 USCALE=1.0000
 ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.81
 4472 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 6617.41 with 3707 d.f. p=.0000
 Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme scores): .5440

En la Tabla 67 se ofrecen los estadísticos básicos de Rasch para la sub-escala A. Los datos generales de la sub-escala señalan que ésta se encuentra en los límites del modelo de ajuste.

Tabla 68. Descriptivos de los sujetos

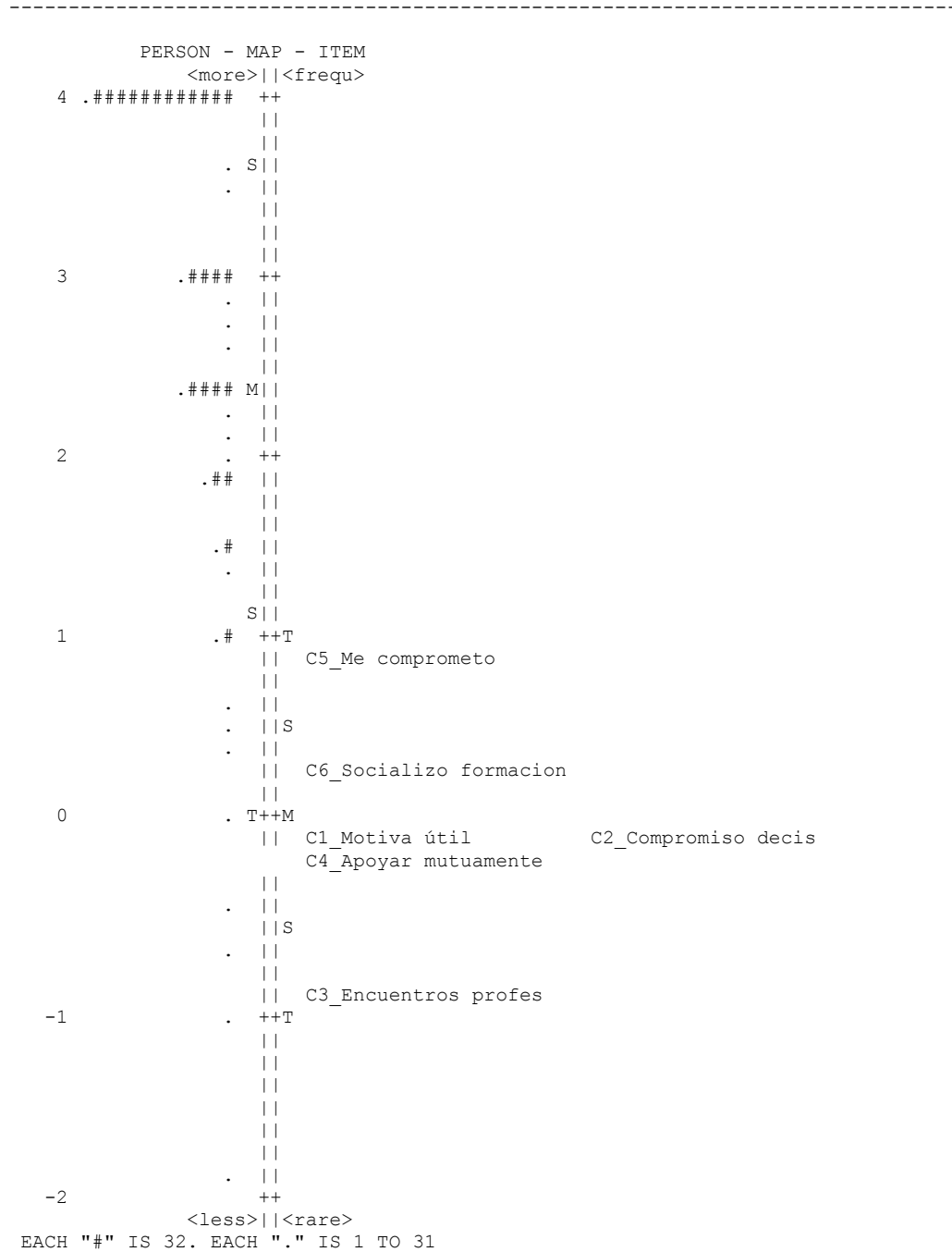
SUMMARY OF 1000 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSON								
	TOTAL	COUNT	MEASURE	MODEL	INFIT		OUTFIT	
	SCORE			ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	21.3	6.0	3.13	1.07				
S.D.	2.6	.1	1.64	.49				
MAX.	24.0	6.0	5.29	1.89				
MIN.	10.0	4.0	-1.85	.57	.08	-2.6	.08	-2.7
REAL RMSE	1.22	TRUE SD	1.09	SEPARATION	.90	PERSON	RELIABILITY	.45
MODEL RMSE	1.18	TRUE SD	1.14	SEPARATION	.96	PERSON	RELIABILITY	.48
S.E. OF PERSON MEAN = .05								

PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .95
 CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .77

En cuanto a los descriptivos de los sujetos, en nivel de acuerdo en las puntuaciones es de 0,45 y es bastante pobre para confirmar la homogeneidad en las respuestas, el resto de los estadísticos se encuentran en la Tabla No.68.

Figura 27. Mapa de Wright

TABLE 12.12 Colegialidad dimensión C 6 items ZOU505WS.TXT
 INPUT: 1001 PERSON 6 ITEM REPORTED: 1000 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73



El mapa de Wright, que podemos observar en la Figura No. 27, nos señala en qué medida coincide la media de facilidad para responder de forma afirmativa a las preguntas del test y la media de habilidad de los sujetos. En este caso, podemos ver que en su mayoría los ítems son mucho más fáciles de responder con sí para este grupo. En otras palabras, el instrumento solo se ajusta a la habilidad máxima y solo discrimina en los

niveles altos de colegialidad docente; en los niveles bajos no se puede comprobar, porque el nivel de habilidad no se ajusta al nivel del instrumento.

Tabla 69. Funcionamiento de los ítems ajustados al modelo Rasch

TABLE 13.1 Colegialidad dimensión C 6 ítems ZOU505WS.TXT
 INPUT: 1001 PERSON 6 ITEM REPORTED: 1000 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73

PERSON: REAL SEP.: .90 REL.: .45 ... ITEM: REAL SEP.: 7.67 REL.: .98

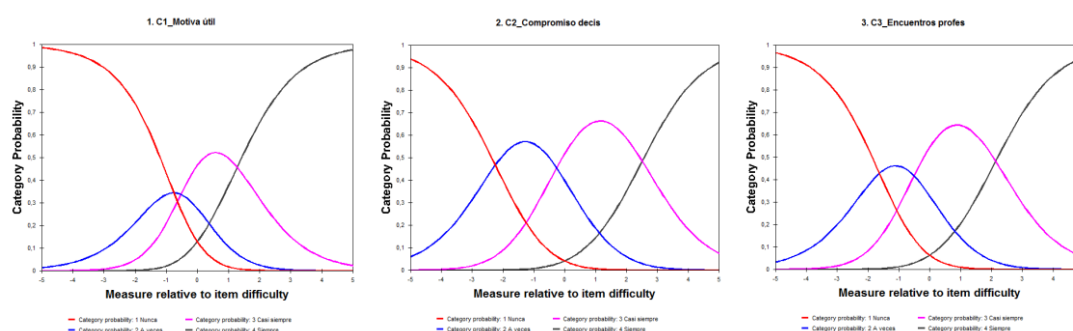
ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

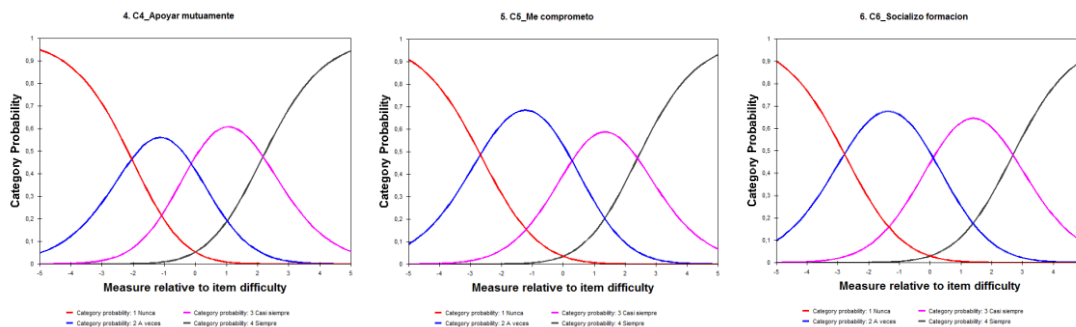
ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	TOTAL MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXP.	EXACT OBS%	MATCH EXP%	ITEM	G
3	3365	995	.85	.06	1.18	3.3	1.19	3.6	.67	.71	56.8	58.2	C3_Encuentros profes	0
4	3539	999	.14	.06	.89	-2.2	.88	-2.3	.69	.66	65.2	61.9	C4_Apoyar mutuamente	0
1	3679	997	.08	.06	1.09	1.3	1.09	1.1	.57	.58	72.4	71.6	C1_Motiva útil	0
2	3498	994	.07	.06	1.00	.0	1.02	.5	.66	.67	62.9	63.2	C2_Compromiso decis	0
6	3549	997	-.31	.06	1.01	.2	1.03	.7	.64	.65	62.7	63.4	C6_Socializo formacion	0
5	3699	1000	-.82	.07	.83	-3.1	.82	-2.6	.63	.58	73.0	71.8	C5_Me comprometo	0
MEAN	3554.8	997.0	.00	.06	1.00	-1.1	1.01	.2			65.5	65.0		
S.D.	112.4	2.1	.50	.00	.12	2.1	.13	2.1			5.7	5.0		

En cuanto el funcionamiento de los ítems, podemos afirmar según los datos de la Tabla 69, que los ítems que se ajustan al modelo Rasch son:

- C3 “En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docente los echamos de menos.
- C4 “Considero que la colaboración entre los/las maestros/as mejora el aprendizaje de los estudiantes”, por el mismo motivo que el ítem C3,
- C5 “El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida.”, por una excesiva ambigüedad de formulación, o ruido en la información recogida”, por una excesiva determinación en las respuestas al ítem.

Gráfico 14. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías

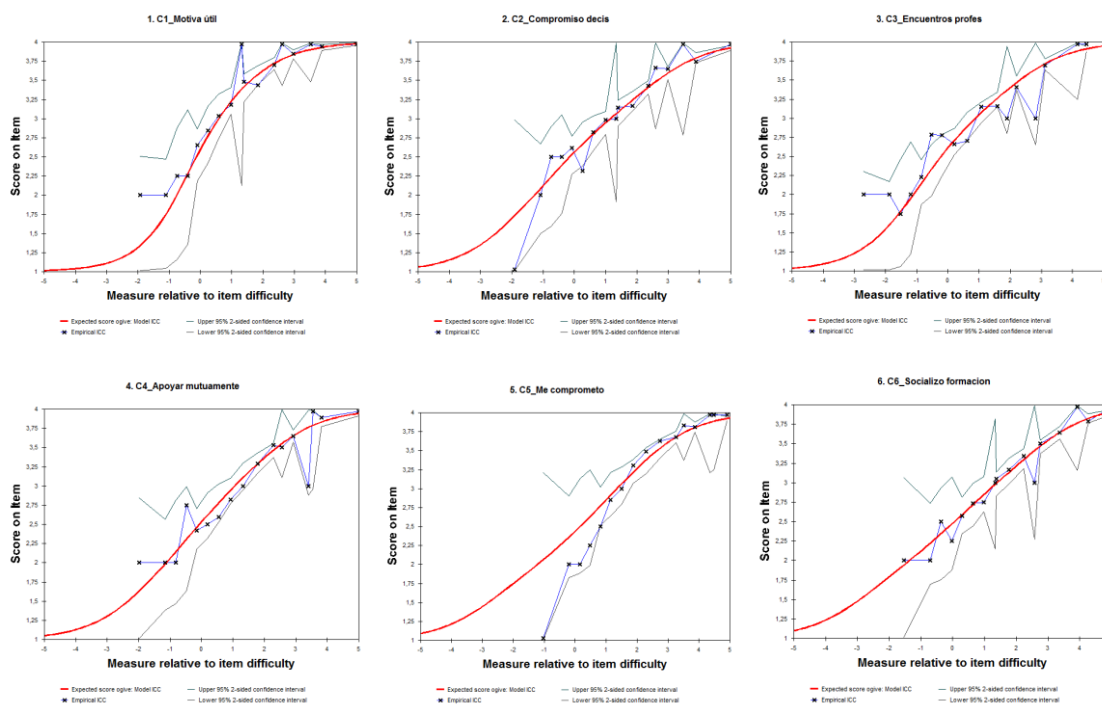




Nota: Rojo – “Nunca”, azul – “A veces”, morado – “Casi siempre”, negro – “Siempre”.

En cuanto a la probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, en el Gráfico 14 podemos observar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de habilidad entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la habilidad entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las habilidades extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente. En el caso del ítem C1 la probabilidad de escoger “A veces” es considerablemente más baja que las otras tres opciones.

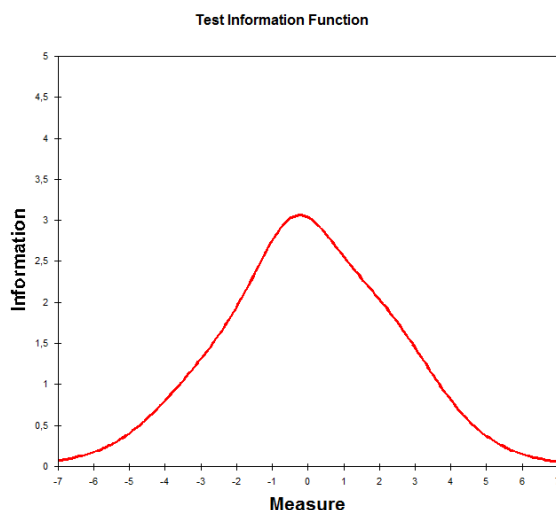
Gráfico 15. Límites de error



Desde el gráfico 15, podemos observar el margen de error en las puntuaciones de los ítems. En rojo está trazada la línea a la que se deben ajustar las puntuaciones según

modelo Rasch, la línea verde indica el límite alto y la línea gris indica el límite bajo, la línea azul indica las puntuaciones del grupo de estudio. El ajuste en los niveles bajos de colegialidad no se puede determinar dado que las puntuaciones del grupo no muestran ese nivel de habilidad. El ajuste en los niveles altos de habilidad es mejorable, se observan puntuaciones que no se ajustan al modelo.

Gráfico 16. Funcionamiento de la escala



El Gráfico 16, muestra la curva de funcionamiento de la sub-escala. Podemos ver que el máximo de información se obtiene en la habilidad 0 (media). En los límites de habilidad entre -1 y 1 la probabilidad de estimación de la habilidad es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de habilidad no serán identificados de forma correcta.

Dimensión D.

Tabla 70. Descriptivos de la escala

SUMMARY OF 6 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM									
	TOTAL			MODEL	INFIT		OUTFIT		
	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
MEAN	3438.0	994.7	.00	.07	.99	-.2	1.00	-.2	
S.D.	63.7	1.9	.31	.00	.11	2.1	.12	2.2	
MAX.	3501.0	997.0	.51	.07	1.18	3.6	1.20	3.7	
MIN.	3338.0	992.0	-.31	.06	.86	-2.9	.84	-3.0	
REAL RMSE	.07	TRUE SD	.30	SEPARATION	4.41	ITEM	RELIABILITY	.95	
MODEL RMSE	.07	TRUE SD	.30	SEPARATION	4.51	ITEM	RELIABILITY	.95	
S.E. OF ITEM MEAN =	.14								

UMEAN=.0000 USCALE=1.0000
 ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.96
 4556 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 6544.97 with 3775 d.f. p=.0000
 Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme scores): .5097

En la Tabla 70, se ofrecen los estadísticos básicos de Rasch para la sub-escala A. Los datos generales de la sub-escala señalan que ésta se encuentra en los límites del modelo de ajuste.

Tabla 71. Descriptivos de los sujetos

SUMMARY OF 1000 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSON								
	TOTAL			MODEL	INFIT		OUTFIT	
	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	20.6	6.0	3.44	1.07				
S.D.	3.3	.2	2.13	.46				
MAX.	24.0	6.0	6.11	1.88				
MIN.	7.0	4.0	-4.76	.71	.02	-3.1	.02	-3.1
REAL RMSE	1.20	TRUE SD	1.76	SEPARATION	1.46	PERSON RELIABILITY	.68	
MODEL RMSE	1.16	TRUE SD	1.78	SEPARATION	1.53	PERSON RELIABILITY	.70	
S.E. OF PERSON MEAN = .07								
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .97								
CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .88								

En cuanto a los descriptivos de los sujetos, en nivel de acuerdo en las puntuaciones es de 0,68, el resto de los estadísticos se encuentran en la Tabla No. 71. El nivel de error más alto que en otras sub-escalas.

El mapa de Wright, que podemos observar en la Figura No. 28, nos señala en qué medida coincide la media de facilidad para responder de forma afirmativa a las preguntas del test y la media de habilidad de los sujetos. En este caso, podemos ver que en su mayoría los ítems son mucho más fáciles de responder con sí para este grupo. En otras palabras, el instrumento solo se ajusta a la habilidad máxima y solo discrimina en los niveles altos de colegialidad docente; en los niveles bajos no se puede comprobar, porque el nivel de habilidad no se ajusta al nivel del instrumento.

Tabla 72. Ajustes de los ítems de la sub-escala D al modelo Rasch

TABLE 13.1 Colegialidad dimensión D 6 ítems ZOU912WS.TXT
 INPUT: 1001 PERSON 6 ITEM REPORTED: 1000 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73
 PERSON: REAL SEP.: 1.46 REL.: .68 ... ITEM: REAL SEP.: 4.41 REL.: .95

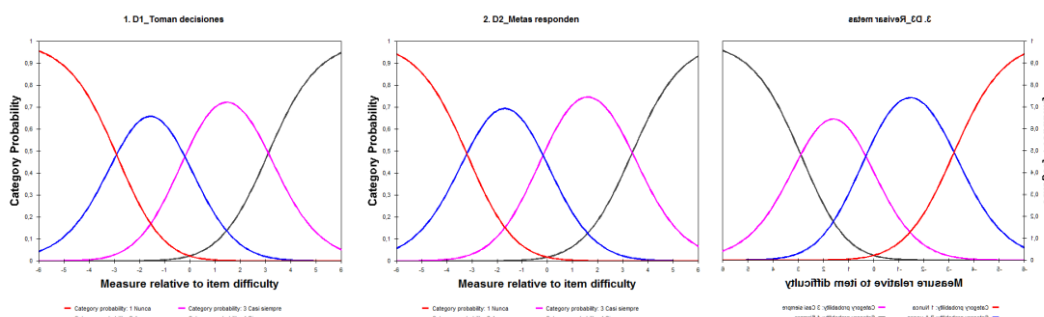
ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

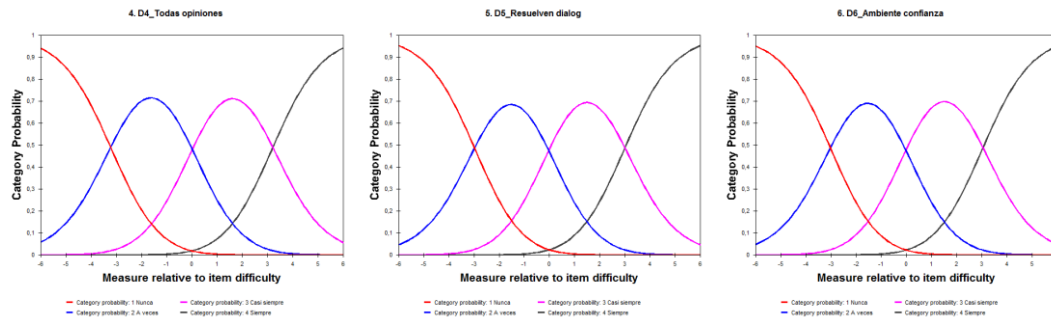
ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXP.	OBS%	EXACT MATCH EXP%	ITEM	G
1	3338	995	.51	.06	.93	-1.4	.93	-1.5	.79	.78	66.6	63.7	D1_Toman decisiones	0
4	3361	997	.33	.06	.92	-1.6	.93	-1.6	.79	.77	62.5	63.9	D4_Todas opiniones	0
6	3475	997	-.10	.07	1.00	.1	1.01	.3	.75	.75	67.5	66.4	D6_Ambiente confianza	0
3	3485	993	-.19	.07	1.07	1.3	1.07	1.1	.73	.74	66.2	67.0	D3_Revisar metas	0
5	3501	994	-.24	.07	.86	-2.9	.84	-3.0	.77	.74	70.8	67.6	D5_Resuelven dialog	0
2	3468	992	-.31	.07	1.18	3.6	1.20	3.7	.70	.74	61.5	67.3	D2_Metas responden	0
MEAN	3438.0	994.7	.00	.07	.99	-.2	1.00	-.2			65.9	66.0		
S.D.	63.7	1.9	.31	.00	.11	2.1	.12	2.2			3.1	1.6		

En cuanto al ajuste de los ítems de la sub-escala D al modelo Rasch, podemos afirmar, según los datos de la Tabla 72, que los únicos ítems que no presentan un buen ajuste son los siguientes:

- D2 “Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad”,
- D5 “En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando”, ambos por su excesiva predeterminación en la formulación del ítem.

Gráfico No. 17. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías

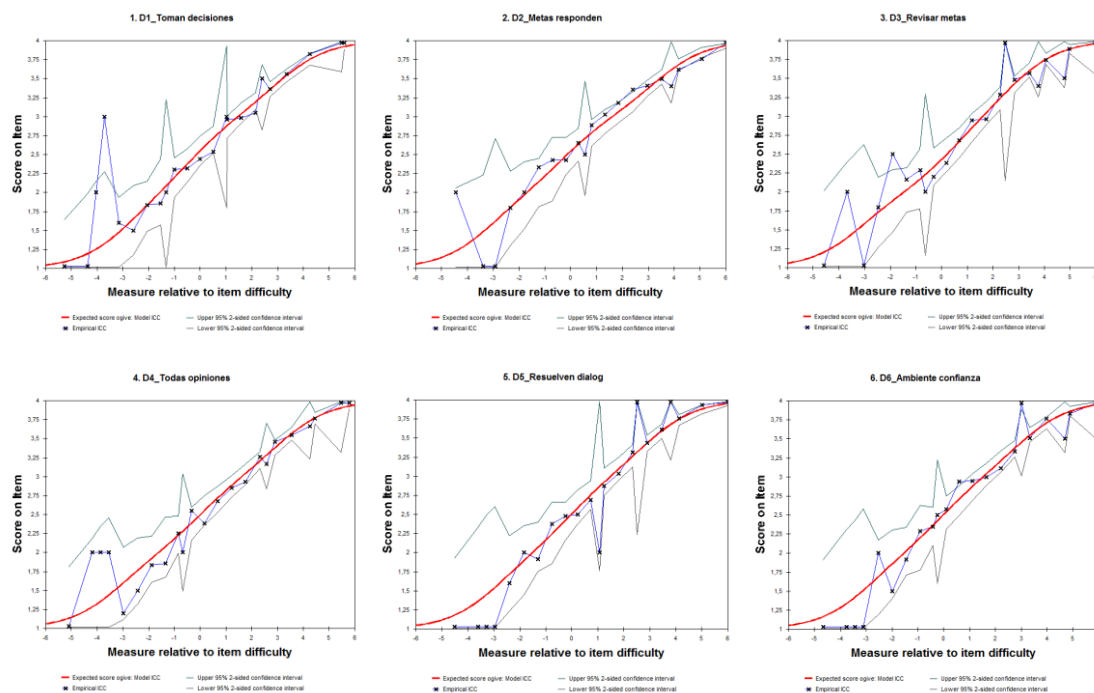




Nota: Rojo – “Nunca”, azul – “A veces”, morado – “Casi siempre”, negro – “Siempre”.

En cuanto a la probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, en el Gráfico. 17, podemos observar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de habilidad entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la habilidad entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las habilidades extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente.

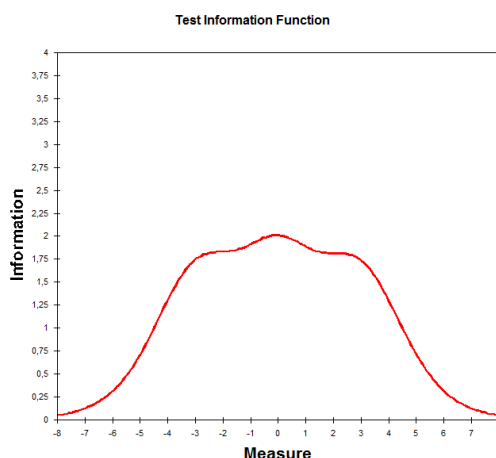
Gráfico 18. Límites de error



Desde el gráfico 18, podemos observar el margen de error en las puntuaciones de los ítems. El ajuste en los niveles bajos de colegialidad es mucho menor que en los niveles altos, por lo que el margen de error aumenta considerablemente, aunque también se observan puntuaciones que no se ajustan al modelo en los niveles altos de habilidad. En rojo está trazada la línea a la que se deben ajustar las puntuaciones según modelo Rasch,

la línea verde indica el límite alto y la línea gris indica el límite bajo, la línea azul indica las puntuaciones del grupo de estudio.

Gráfico 19. Funcionamiento de la escala



El Gráfico 19, muestra la curva de funcionamiento de la sub-escala. Podemos ver que el máximo de información se obtiene en la habilidad 0 (media). En los límites de habilidad entre -3 y 3 la probabilidad de estimación de la habilidad es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de habilidad no serán identificados de forma correcta.

Dimensión E.

Tabla 73. Descriptivos de la escala

SUMMARY OF 8 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM									
	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR		INFIT		OUTFIT	
						MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	3420.3	994.3	.00	.06		1.00	-.3	1.02	.2
S.D.	92.4	3.4	.54	.00		.17	3.4	.21	3.9
MAX.	3531.0	998.0	.92	.06		1.36	6.4	1.45	7.9
MIN.	3236.0	987.0	-.65	.05		.78	-4.8	.75	-4.9
REAL RMSE	.06	TRUE SD	.54	SEPARATION	8.65	ITEM	RELIABILITY	.99	
MODEL RMSE	.06	TRUE SD	.54	SEPARATION	8.91	ITEM	RELIABILITY	.99	
S.E. OF ITEM MEAN	= .20								

UMEAN=.0000 USCALE=1.0000
 ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.93
 6744 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 10356.26 with 5873 d.f. p=.0000
 Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme scores): .5543

En la Tabla 73, se ofrecen los estadísticos básicos de Rasch para la sub-escala A. Los datos generales de la sub-escala señalan que ésta se encuentra en los límites del modelo de ajuste. El nivel de error es de 0,2 y es más alto que en otras sub-escalas.

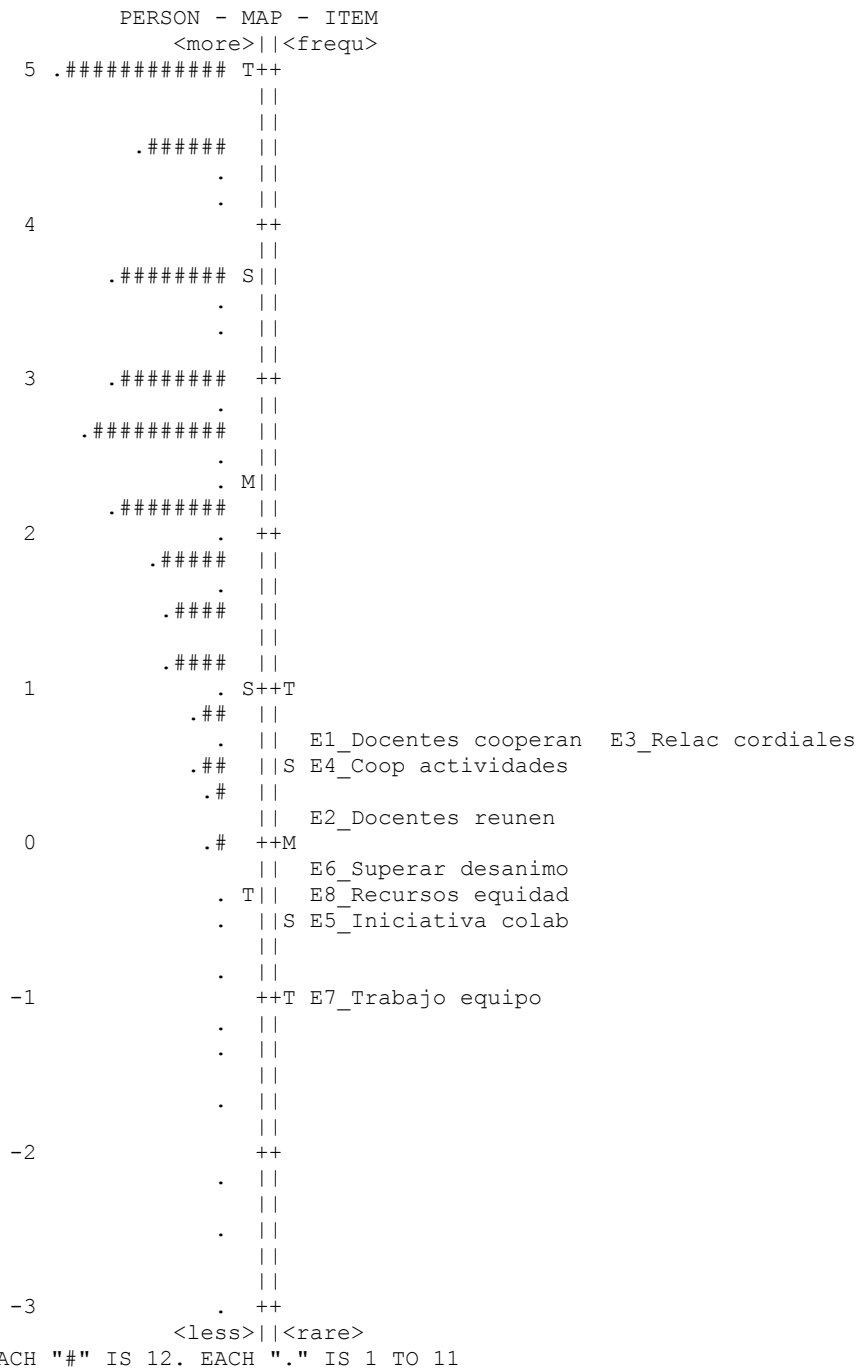
Tabla 74. Descriptivos de los sujetos

SUMMARY OF 1000 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSON									
	TOTAL			MODEL	INFIT		OUTFIT		
	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
MEAN	27.4	8.0	2.80	.86					
S.D.	3.8	.2	1.73	.44					
MAX.	32.0	8.0	5.72	1.86					
MIN.	11.0	6.0	-3.06	.51	.04	-3.5	.04	-3.6	
REAL RMSE	1.01	TRUE SD	1.41	SEPARATION	1.40	PERSON RELIABILITY	.66		
MODEL RMSE	.97	TRUE SD	1.43	SEPARATION	1.49	PERSON RELIABILITY	.69		
S.E. OF PERSON MEAN	= .05								
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .94									
CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .84									

En cuanto a los descriptivos de los sujetos, en nivel de acuerdo en las puntuaciones es de 0,66, el resto de los estadísticos se encuentran en la Tabla No. 74.

Figura 29. Mapa de Wright

TABLE 12.12 Colegialidad dimensión E 8 items ZOU800WS.TXT
 INPUT: 1001 PERSON 8 ITEM REPORTED: 1000 PERSON 8 ITEM 32 CATS WINSTEPS 3.73



El mapa de Wright, que podemos observar en la Figura No. 29, nos señala en qué medida coincide la media de facilidad para responder de forma afirmativa a las preguntas del test y la media de habilidad de los sujetos. En este caso, podemos ver que en su mayoría los ítems son mucho más fáciles de responder con sí para este grupo. En otras palabras, el instrumento solo se ajusta a la habilidad máxima y solo discrimina en los

niveles altos de colegialidad docente; en los niveles bajos no se puede comprobar, porque el nivel de habilidad no se ajusta al nivel del instrumento.

Tabla. 75. Ajuste de los ítems de la sub-escala E modelo de Rasch.

TABLE 13.1 Colegialidad dimensión E 8 items ZOU800WS.TXT
 INPUT: 1001 PERSON 8 ITEM REPORTED: 1000 PERSON 8 ITEM 32 CATS WINSTEPS 3.73

 PERSON: REAL SEP.: 1.40 REL.: .66 ... ITEM: REAL SEP.: 8.65 REL.: .99

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

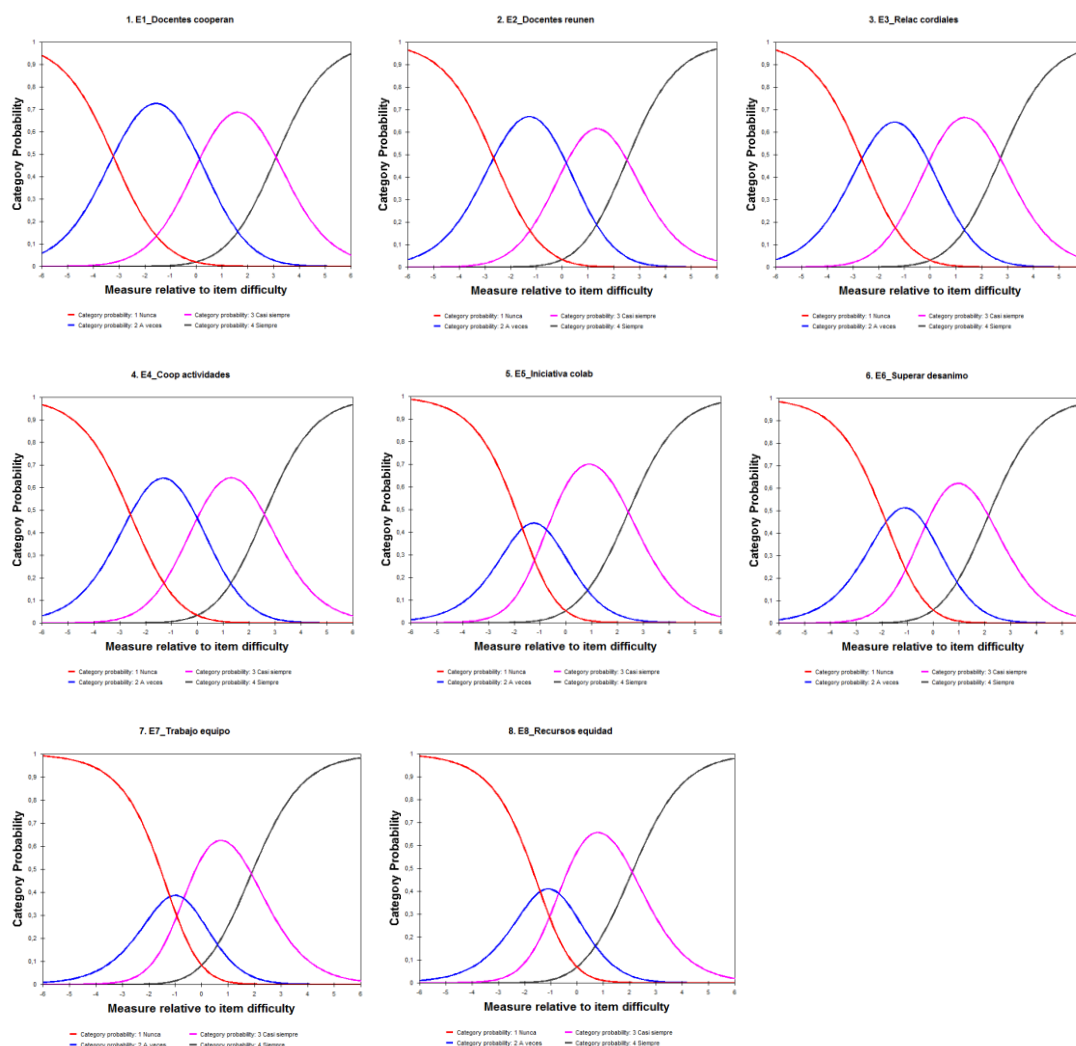
ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXP.	OBS%	EXACT MATCH EXP%	ITEM	G
7	3236	987	.92	.05	1.36	6.4	1.45	7.9	.61	.69	57.2	58.8	E7_Trabajo equipo	0
5	3326	992	.47	.06	1.11	2.1	1.14	2.7	.64	.67	63.3	62.8	E5_Iniciativa colab	0
8	3417	993	.30	.06	1.11	2.1	1.18	3.3	.61	.65	63.3	63.1	E8_Recursos equidad	0
6	3418	997	.25	.06	.93	-1.5	.89	-2.1	.68	.65	67.0	62.4	E6_Superar desanimo	0
2	3446	998	-.16	.06	.87	-2.8	.88	-2.3	.68	.64	65.8	63.1	E2_Docentes reunen	0
4	3523	997	-.49	.06	.78	-4.8	.75	-4.9	.69	.62	68.5	65.5	E4_Coop actividades	0
1	3465	996	-.64	.06	.87	-3.0	.87	-2.8	.68	.63	67.7	65.1	E1_Docentes cooperan	0
3	3531	994	-.65	.06	.97	-.5	.98	-.4	.62	.61	66.2	67.3	E3_Relac cordiales	0
MEAN	3420.3	994.3	.00	.06	1.00	-.3	1.02	.2			64.9	63.5		
S.D.	92.4	3.4	.54	.00	.17	3.4	.21	3.9			3.4	2.4		

En cuanto al ajuste de los ítems de la sub-escala E al modelo de Rasch, podemos afirmar, según los datos de la Tabla No. 75, que los ítems que no se ajustan al modelo son los siguientes:

- E1 “En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas”,
- E2 “Los docentes de este centro educativo se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones de acuerdo a las metas del centro”,
- E4 “En el equipo docente de este centro educativo existe la cooperación con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos”,
- E5 “Los/las maestros/as del centro educativo por iniciativas propias ponen en marcha actividades de colaboración”,
- E7 “El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro”,
- E8 “En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad”.

Por la información de ajuste podemos decir que el ajuste de los elementos de esta sub-escala E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía Y Colectividad En La Tarea Docente” es bastante mala, ya que solamente dos ítems se ajustan al modelo de Rasch.

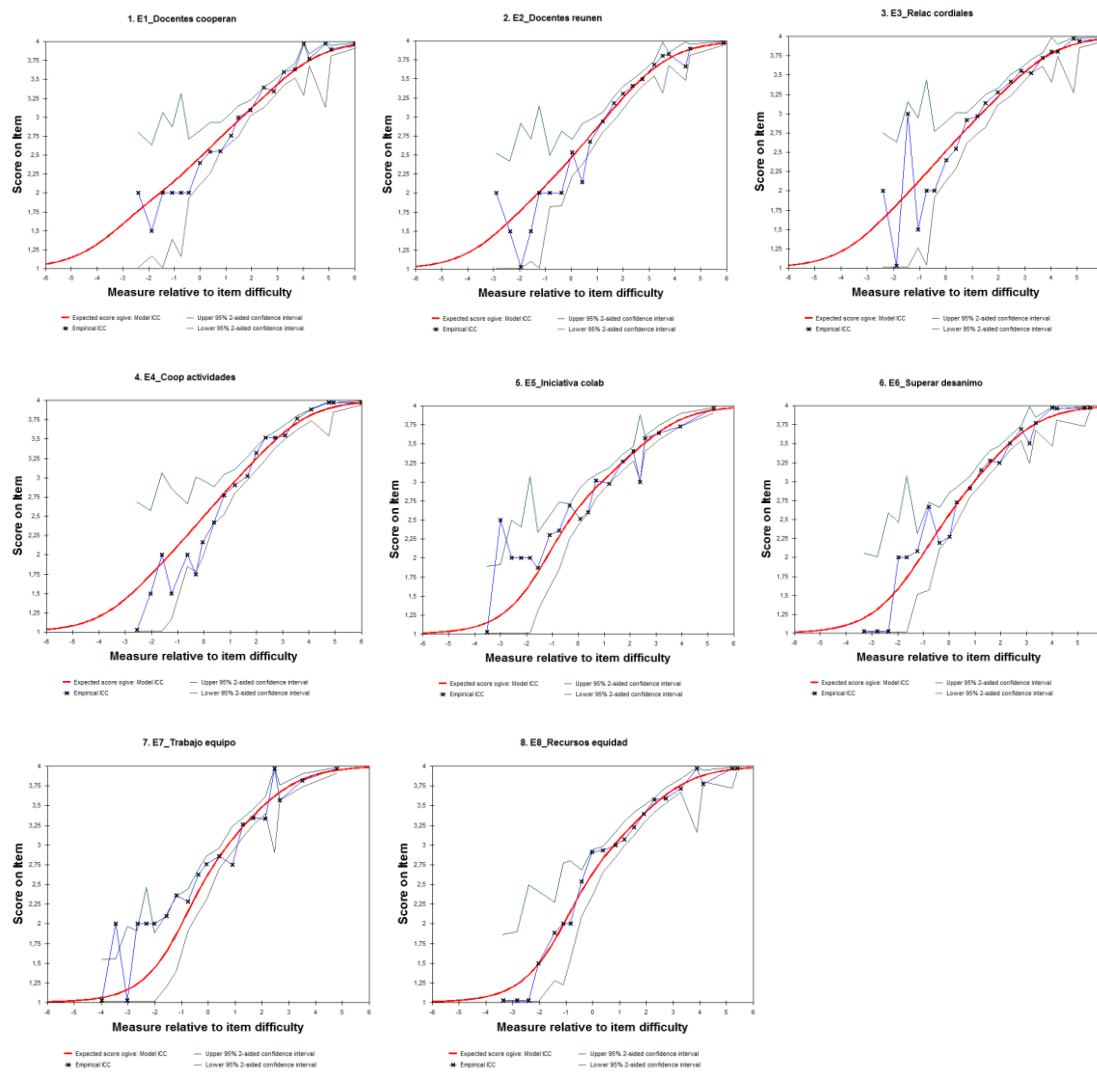
Gráfico 20. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías



Nota: Rojo – “Nunca”, azul – “A veces”, morado – “Casi siempre”, negro – “Siempre”.

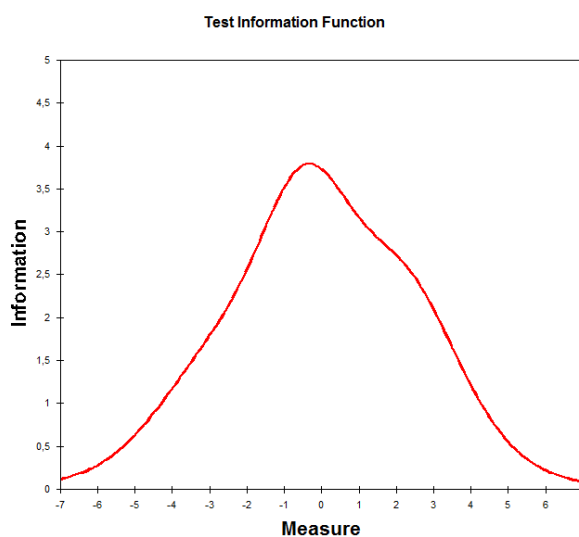
En cuanto a la probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, en el gráfico 20, podemos observar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de habilidad entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la habilidad entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las habilidades extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente. En los casos de los ítems E7 y E8 la probabilidad correspondiente a la opción “A veces” es considerablemente más baja que las otras tres.

Gráfico 21. Límites de error



Los límites de error de la sub-escala muestran una dispersión de los datos en cuanto a su ajuste al Modelo Rasch, sobre todo en las puntuaciones que son menores de 0.

Gráfico 22. Funcionamiento de la escala



El Gráfico 22, muestra la curva de funcionamiento de la sub-escala. Podemos ver que el máximo de información se obtiene en la actitud entre -1 y 0. En los límites de habilidad entre -1 y 2 la probabilidad de estimación de la actitud es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de habilidad no serán identificados de forma correcta.

Dimensión F.

Tabla 76. Descriptivos de la escala

SUMMARY OF 14 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM								
	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	3440.3	995.6	.00	.06	.99	-.2	1.00	.0
S.D.	71.4	3.0	.38	.00	.15	3.0	.18	3.2
MAX.	3513.0	999.0	.78	.07	1.41	7.5	1.43	7.1
MIN.	3297.0	990.0	-.73	.06	.81	-4.3	.78	-4.0
REAL RMSE	.07	TRUE SD	.38	SEPARATION	5.79	ITEM	RELIABILITY	.97
MODEL RMSE	.06	TRUE SD	.38	SEPARATION	5.94	ITEM	RELIABILITY	.97
S.E. OF ITEM MEAN = .11								

UMEAN=.0000 USCALE=1.0000
 ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.90
 12150 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 17464.11 with 11237 d.f. p=.0000
 Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme scores): .5247

En la Tabla 76, se ofrecen los estadísticos básicos de Rasch para la sub-escala A. Los datos generales de la sub-escala señalan que ésta se encuentra en los límites del modelo de ajuste. El error estándar se queda en 0,11 puntos.

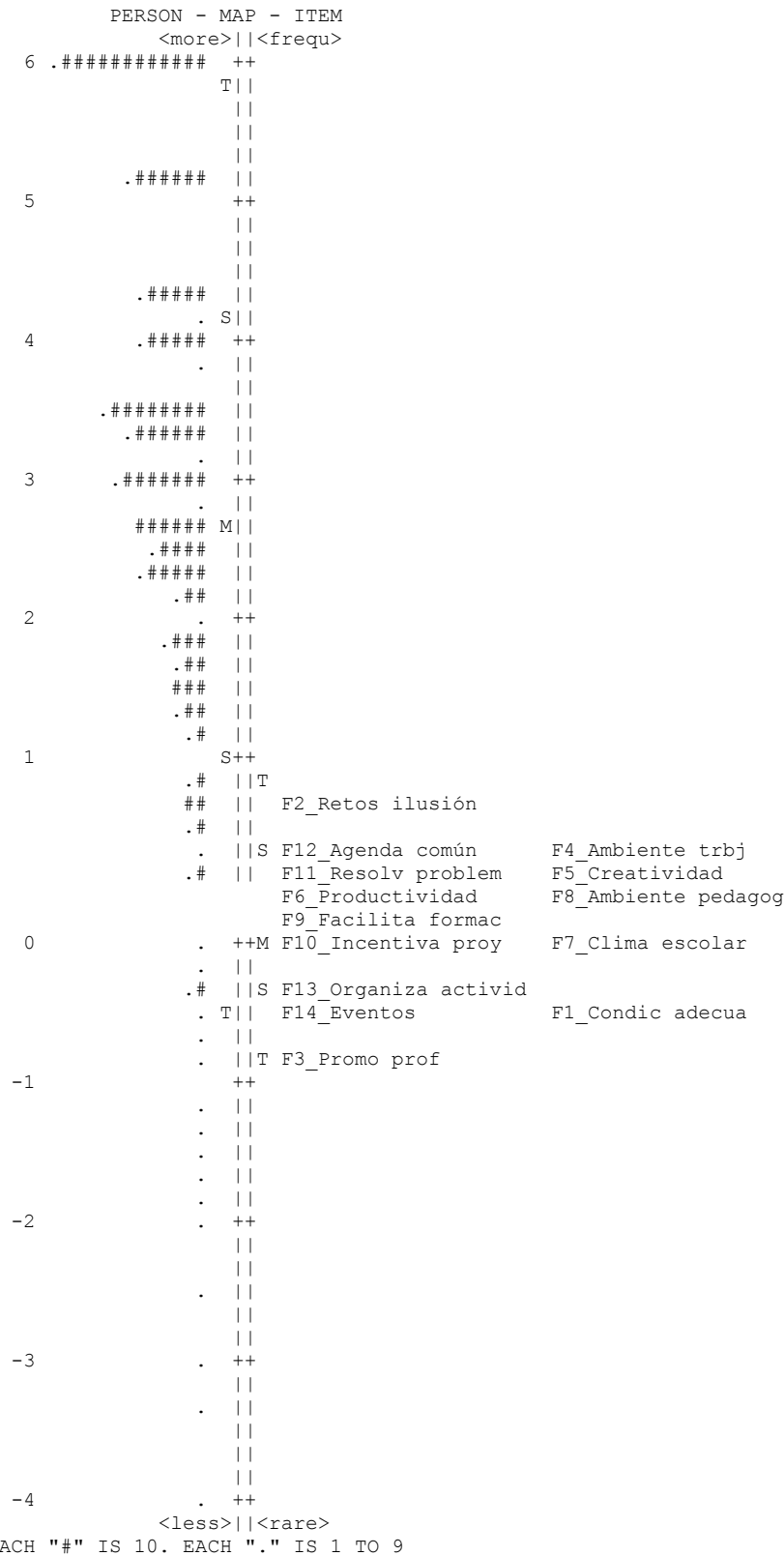
Tabla 77. Descriptivos de los sujetos

SUMMARY OF 1000 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSON								
	TOTAL			MODEL	INFIT		OUTFIT	
	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	48.2	13.9	3.08	.72				
S.D.	7.1	.3	1.96	.46				
MAX.	56.0	14.0	6.43	1.84				
MIN.	17.0	12.0	-3.97	.42	.04	-5.1	.03	-5.1
REAL RMSE	.87	TRUE SD	1.75	SEPARATION	2.00	PERSON RELIABILITY	.80	
MODEL RMSE	.85	TRUE SD	1.76	SEPARATION	2.07	PERSON RELIABILITY	.81	
S.E. OF PERSON MEAN = .06								
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .94								
CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .93								

En cuanto a los descriptivos de los sujetos, en nivel de acuerdo en las puntuaciones es de 0,8, el resto de los estadísticos se encuentran en la Tabla No. 77.

Figura 30. Mapa de Wright

TABLE 12.12 Colegialidad dimensión F 14 items ZOU096WS.TXT
 INPUT: 1001 PERSON 14 ITEM REPORTED: 1000 PERSON 14 ITEM 56 CATS WINSTEPS 3.73



El mapa de Wright, que podemos observar en la Figura No.30, nos señala en qué medida coincide la media de facilidad para responder de forma afirmativa a las preguntas del test y la media de habilidad de los sujetos. En este caso, podemos ver que en su mayoría los ítems son mucho más fáciles de responder con sí para este grupo. En otras palabras, el instrumento solo se ajusta a la habilidad máxima y solo discrimina en los niveles altos de colegialidad docente; en los niveles bajos no se puede comprobar, porque el nivel de habilidad no se ajusta al nivel del instrumento.

Tabla 78. Ajustes de los ítems a la sub escala F, modelo Rasch

TABLE 13.1 Colegialidad dimensión F 14 ítems ZOU096WS.TXT
 INPUT: 1001 PERSON 14 ITEM REPORTED: 1000 PERSON 14 ITEM 56 CATS WINSTEPS 3.73

 PERSON: REAL SEP.: 2.00 REL.: .80 ... ITEM: REAL SEP.: 5.79 REL.: .97

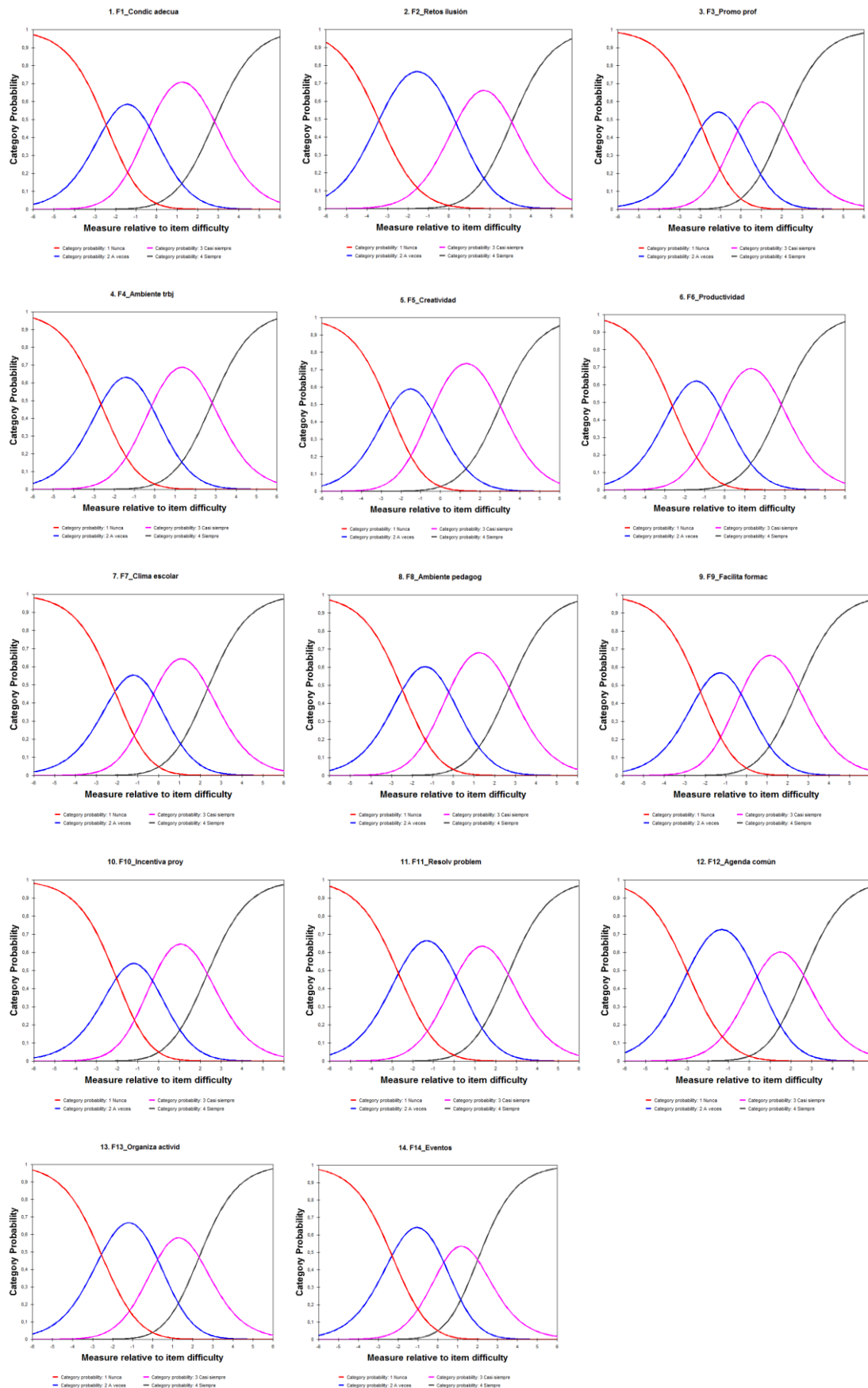
ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXP.	OBS%	EXACT MATCH	ITEM	G
3	3297	990	.78	.06	1.41	7.5	1.43	7.1	.62	.71	55.2	60.9	F3_Promo prof	0
1	3297	998	.54	.06	1.18	3.6	1.24	4.8	.66	.71	57.9	63.5	F1_Condic adecua	0
14	3366	991	.46	.06	1.00	.0	1.11	1.8	.69	.70	66.3	62.7	F14_Eventos	0
13	3388	998	.32	.06	1.03	.7	1.07	1.3	.68	.69	62.8	63.2	F13_Organiza activid	0
7	3467	993	.04	.06	1.02	.4	1.05	.9	.67	.67	71.0	66.5	F7_Clima escolar	0
10	3510	997	-.06	.06	1.91	-1.8	.88	-1.9	.69	.66	72.4	67.9	F10_Incentiva proy	0
11	3462	997	-.10	.06	1.81	-4.3	.78	-4.0	.73	.67	71.7	66.1	F11_Resolv problem	0
9	3503	997	-.15	.07	1.85	-3.1	.84	-2.7	.70	.66	71.9	67.7	F9_Facilita formac	0
5	3443	997	-.17	.07	1.14	3.0	1.16	3.1	.63	.67	65.6	66.4	F5_Creatividad	0
8	3488	998	-.18	.07	1.91	-1.9	.88	-2.3	.69	.67	70.1	66.9	F8_Ambiente pedagog	0
6	3470	998	-.19	.07	1.90	-2.2	.87	-2.4	.70	.67	69.0	66.5	F6_Productividad	0
4	3465	991	-.28	.07	1.89	-2.3	.86	-2.6	.70	.67	70.4	67.1	F4_Ambiente trbj	0
12	3495	999	-.28	.06	1.91	-1.9	.88	-2.0	.69	.67	68.9	66.7	F12_Agenda común	0
2	3513	994	-.73	.07	1.97	-.6	.91	-1.5	.67	.65	70.6	68.6	F2_Retos ilusión	0
MEAN	3440.3	995.6	.00	.06	1.99	-.2	1.00	.0			67.4	65.8		
S.D.	71.4	3.0	.38	.00	1.15	3.0	.18	3.2			5.2	2.2		

Según los datos de la Tabla 77, podemos afirmar que los siguientes ítems no se ajustan al modelo Rasch:

- F1 “Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos”,
- F3 “En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente”,
- F4 “Creo que en este centro educativo, el trabajo docente hay un buen ambiente de trabajo”,
- F6 “En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal”,
- F9 “El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo”,
- F11 “Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales”.

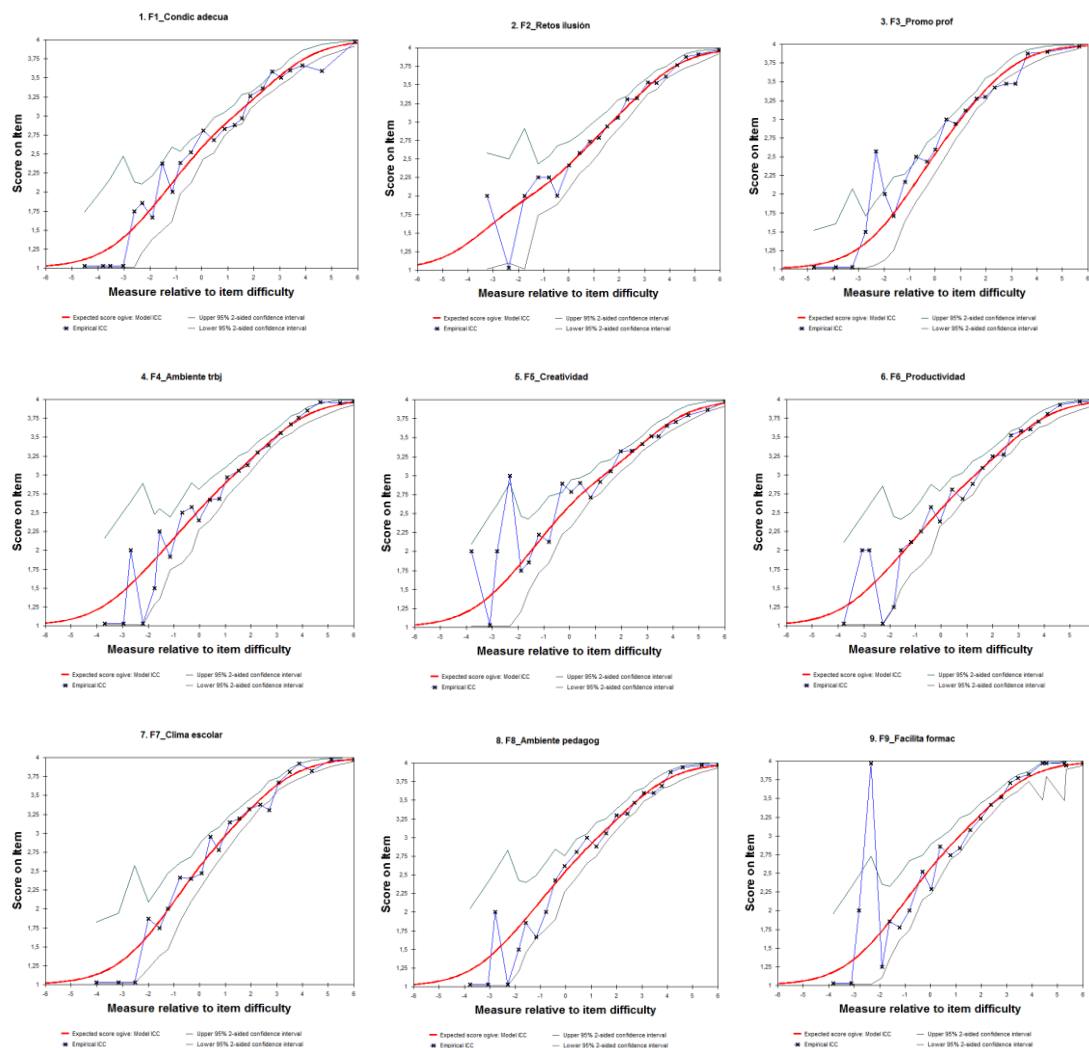
Gráfico 23. Probabilidad de respuesta para diferentes categorías

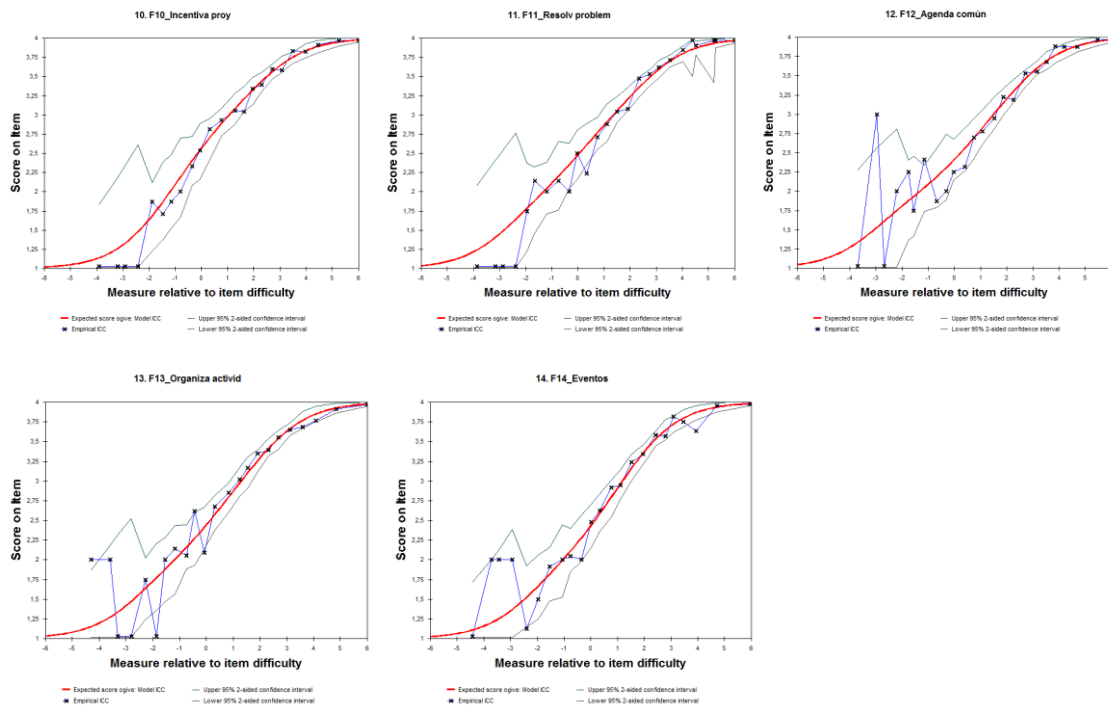


Nota: Rojo – “Nunca”, azul – “A veces”, morado – “Casi siempre”, negro – “Siempre”.

En cuanto a la probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, en el gráfico 23 podemos observar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de habilidad entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la habilidad entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las habilidades extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente.

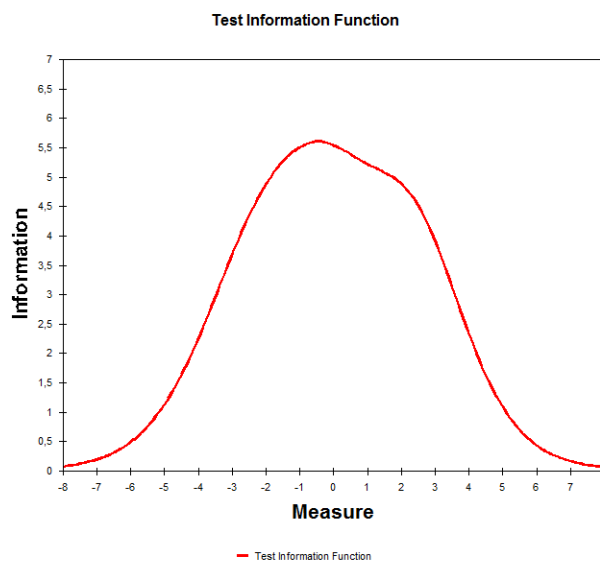
Gráfico 24. Límites de error





Desde el gráfico 24, podemos observar el margen de error en las puntuaciones de los ítems. El ajuste en los niveles bajos de colegialidad es mucho menor que en los niveles altos, por lo que el margen de error aumenta considerablemente. En rojo está trazada la línea a la que se deben ajustar las puntuaciones según modelo Rasch, la línea verde indica el límite alto y la línea gris indica el límite bajo, la línea azul indica las puntuaciones del grupo de estudio.

Gráfico 25. Funcionamiento de la escala



El Gráfico 25, muestra la curva de funcionamiento de la sub-escala. Podemos ver que el máximo de información se obtiene en la habilidad -1. En los límites de habilidad

entre -2 y 2 la probabilidad de estimación de la habilidad es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de habilidad no serán identificados de forma correcta.

Conclusiones.

En cuanto al análisis TRI de ajuste al modelo Rasch y según todos los análisis que hemos realizado para determinar el ajuste de los ítems, podemos determinar que hay ítems que no presentan unos buenos indicios para formar parte de la escala de colegialidad. A continuación se resumen en una lista los ítems con un ajuste inadecuado, agrupados por sub-escalas:

Sub-escala A:

- A2 “Creo que en este centro educativo se respeta las iniciativas de los/las maestros/as.”
- A8 “Los maestros/as de este centro educativo somos coherentes porque predicamos con el ejemplo.”.

Sub-escala B:

- B7 “Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo” y
- B9 “Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma o estilo para poder trabajar con ellos”.
- B1 “Los/las maestros/as de este centro educativo formamos un gran equipo de trabajo”,
- B2 “Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo”,
- B4 “Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo” y
- B6 “En este centro educativo además de tener relaciones profesionales, entre muchos maestros/as, existe una buena amistad”.

Sub-escala C:

- C3 “En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docente los echamos de menos.
- C4 “Considero que la colaboración entre los/las maestros/as mejora el aprendizaje de los estudiantes”, por el mismo motivo que el ítem C3,

- C5 “El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida.”, por una excesiva ambigüedad de formulación, o ruido en la información recogida”, por una excesiva determinación en las respuestas al ítem.

Sub-escala D:

- D2 “Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad”,
- D5 “En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando”, ambos por su excesiva predeterminación en la formulación del ítem.

Sub-escala E:

- E1 “En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas”,
- E2 “Los docentes de este centro educativo se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones de acuerdo a las metas del centro”,
- E4 “En el equipo docente de este centro educativo existe la cooperación con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos”,
- E5 “Los/las maestros/as del centro educativo por iniciativas propias ponen en marcha actividades de colaboración”,
- E7 “El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro”,
- E8 “En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad”.

Sub-escala F:

- F1 “Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos”,
- F3 “En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente”,
- F4 “Creo que en este centro educativo, el trabajo docente hay un buen ambiente de trabajo”,
- F6 “En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal”,
- F9 “El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo”,

- F11 “Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales”.

La decisión de eliminarlo o reformularlos se debería de tomar en consenso con otros investigadores del modelo de evaluación para Cohesión Social.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

PARTE 3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Introducción

La calidad educativa ha sido, es y será por varias décadas la razón primordial de la orientación de la educación de nuestros pueblos, hasta que otros resortes distintos aparezcan en el escenario a la economía de mercados y a través de ellos se mueva al mundo. Es que este concepto ha dado a luz muchas propuestas o caminos para llegar al cumplimiento de los objetivos y metas de las organizaciones, entre ellas la educativa para alcanzar la calidad deseada.

En la calidad se encuentran representados tres niveles: sistema, proceso y producto. Enfocarse en los tres resultó muy disperso, después la línea de calidad se orientó a los sistemas surgiendo entonces un conjunto de estándares y normativas; finalmente el enfoque se ha centrado en los procesos que han conseguido un importante desarrollo en todos los trabajos de calidad. Se trabajó en un primer momento en los productos, en los resultados. En calidad en educación se evolucionó de forma diacrónica centrándose en resultados, en profesores, en el currículum, en los aprendizajes de los alumnos. En la actualidad, los trabajos se orientan a los procesos. Los procesos son partes o elementos en la ejecución de un programa; pero el programa resulta un concepto más estático, mientras que el proceso es un concepto dinámico.

Han sido los resultados donde se ha enfocado la atención en los últimos tiempos, y los procesos se han diseñado para que en el plano educativo los resultados o aprendizajes de los alumnos sean cada vez mejores, se alcance la calidad esperada. Por eso los actores del proceso se enfocan hacia ellos. Un actor del proceso educativo ha sido el personaje principal de este trabajo de validación y ese actor es el docente.

El docente considerado centrado en el proceso educativo para la eficacia y la calidad de lo que ocurre en su práctica. Un docente con una historia, con un presente empeñado demandado por su sociedad y un futuro que lo urge a una actualización para que pueda llegar a la cita histórica a tiempo.

El docente que trabaja para transformar su contexto, sus alumnos, para transformarse y superarse a sí mismo como profesional, con un imperativo de crecimiento humano y social. Ese docente en su contexto de centro tiene la gran responsabilidad que le da la historia y la pedagogía de ser testigo del desarrollo humano de tantos alumnos que ve año tras año desfilar por su aula. Ese docente tiene una ardua tarea, que no la puede hacer en solitario, que cada día que pasa le urge buscar ayuda, juntarse con otros, reflexionar en compañía de, buscar soluciones a las diferentes problemáticas suscitadas

con, es decir la tarea cada vez es más compleja y necesita formar equipo con los demás docentes para juntos enfrentar colaborativamente los grandes desafíos que implica en esta sociedad llegar a ser eficaces, llegar a lograr la calidad.

El ser humano que tiene la gran responsabilidad de formar es un ser humano que es nativo de la era tecnológica, que tiene el conocimiento a la orden de un click y que la competitividad del contexto le exige cada momento ser mejor, a ese ser humano es al que debe educar y los procesos socioeducativos cada día revisten mayor exigencia. Eso tiene que hacerlo salir de sí, de su individualidad, de su aula, para juntarse con sus colegas para buscar formas de hacer las cosas bien hechas, de manera conjunta, de forma colegiada.

Delval, J (2002) afirma que el éxito del ser humano se debe a la capacidad de cooperar, de hacer las cosas con otros, lo que permite multiplicar las escasas fuerzas y capacidades de cada uno. Cooperar supone compartir un objetivo, pero sobre todo de ser capaz de ponerse en el lugar del otro, algo un poco complicado, por eso no es tarea fácil, requiere el desarrollo de una serie de habilidades que se van logrando lentamente y se logran compartiendo y coordinando actividades con los otros; así pues que cooperar es una capacidad fundamental, producto del desarrollo social y ligada al desarrollo cognitivo.

Por tal razón coincidimos con Delval en aplicar el concepto de cooperación de los educadores para lograr el objetivo de la eficacia y calidad educativa de sus alumnos, para hacer que los procesos pedagógicos e institucionales que lidera, sean procesos evaluables desde la calidad.

Los gobiernos han cambiado sus políticas de inversión, sobre todo en la República Dominicana y están apoyando los procesos educativos para llegar a la calidad, y los docentes tienen que ser los principales cómplices para lograrla, por las razones antes expuestas es que resaltamos la función docente como función de relevancia para el logro de la calidad de los procesos y por ello apostamos en el presente trabajo para que la eficacia de su labor docente se centre en la colaboración entre sus colegas, en procura de su propio desarrollo profesional y como ser humano y de ser el agente motor para lograr la calidad de la educación.

El proceso de validación del presente instrumento sobre la Colegialidad docente que hemos llevado a cabo, tiene la finalidad además de psicométrica, de ser un aporte para que en los países donde se pueda aplicar, sus resultados sean un despertar que contribuyan a mejorar la calidad de unión entre los docentes para lograr una eficacia en las aulas que se traduzca en educación de calidad.

Hemos presentado los resultados de los análisis realizados en las distintas pruebas estadísticas que a la base de datos del instrumento colegialidad docente, se le aplicaron, los cuales fueron explicitados en los tres capítulos anteriores al presente. Es momento que podamos ver esos resultados a la luz de nuestros propios planteamientos como objetivos y preguntas, iluminados por las teorías, autores y estudios realizados en la temática, pero sobre todo ver el proceso de validación del instrumento está en condiciones de medir lo que se propone medir.

Para ello hemos trabajado, porque consideramos la temática de gran aporte para el avance educativos de nuestras pueblos, para el propio avance educativo del docente tanto a nivel personal como profesional; pero creemos que la escuela, los centros educativos del Nivel primario, necesitan de buenos docentes, que se comuniquen su entusiasmo, su sinergia, sus conocimientos, sus estrategias, que se asocien, que cooperen, para ofrecer a esta generación de alumnos una educación de calidad para que puedan responder a las demandas actuales y futuras de la sociedad.

Eso lo demanda el modelo de calidad de la educación, no hay profesores Llaneros solitarios, la actualidad y la complejidad de los procesos demandan profesores orquestas, que formen un conjunto, una unión, una colegialidad, para tocar las distintas sinfonías que demande el contexto socioeducativo, y así cumpla con el sagrado deber de educar un ser humano integral, haber contribuido a lograr una educación de calidad.

Contrastando los objetivos con los resultados

Objetivos generales.

Los tres objetivos generales del presente estudio se irán logrando a través del proceso que sigan los objetivos específicos, pero a grandes pinceladas diremos que el primer objetivo pretendía validar en todos los procesos que pide la metodología cuantitativa, el instrumento de Colegialidad docente el instrumento inicial elaborado por el grupo de Medición Evaluación (MIDE) GEM-EDUCO o Jornet, González-Such y Bakieva (2012) de la Universidad de Valencia, España, aplicado a los docentes del Nivel Primario de dos distritos en dos regionales educativas de la República Dominicana.

Este ha sido un trabajo que se ha llevado a cabo siguiendo una metodología y procedimientos los cuales están descritos en la segunda parte del presente trabajo, correspondiente a la metodología en los capítulos del 9 al 15. Al concluir el proceso completo favorablemente, automáticamente se logra el objetivo. Pero en el proceso de los detalles de los objetivos específicos iremos explicitando más de la consecución global.

El segundo objetivo general expresa que quiere contrastar la correspondencia de la teoría expresada en el marco teórico, con relación al constructo Colegialidad docente y las dimensiones que abarca, con los resultados de los análisis realizados y las variables demográficas del estudio. Eso lo iremos detallando en la explicación de los objetivos específicos, en el presente capítulo.

El tercer objetivo general pretende determinar en la medida que el instrumento validado se adapta y puede medir la colegialidad docente en los docentes en los centros educativos de la República Dominicana, porque así contaríamos con una herramienta psicométrica muy útil para impulsar la colegialidad docente en los centros de de Primaria, de la República Dominicana en procuras de lograr la calidad educativa.

Este tercer objetivo también es una conclusión de los análisis realizados y de la presente discusión, la cual será parte de las conclusiones a las que hemos llegado. Por lo cual pasamos a observar los objetivos específicos.

Objetivos Específicos.

Este proceso de validación del instrumento de colegialidad docente que hemos llevado a cabo, todo el proceso, ha sido agotado satisfactoriamente en todos sus pasos.

El objetivo específico número uno del presente estudio de validación se refiere a la validación de los jueces expertos del instrumento calificándolo en la escala del 1 al 10 por ítem en cada escala.

Podemos decir que la participación de jueces expertos para el análisis de pertinencia y relevancia del constructo para su aplicación en la realidad dominicana, en los docentes del Sistema Educativo Dominicano, según lo expresa la tabla No. 6, ha sido positiva para aplicarse a esta realidad. Participaron como jueces, catorce personas, en su mayoría doctores en el área educativa, las cuales contestaron realizando un juicio lógico entre el constructo y sus dimensiones. Con esta aplicación se completa satisfactoriamente el primer objetivo, el cual constituye el primer paso de la fase primera en esta validación. Si observamos los gráficos de todas las dimensiones al correlacionar las variables pertinencia y relevancia, todos tienen puntuaciones por encima de los 8 puntos en cuanto a pertinencia y relevancia. y ya al final Cuando se concluyó este primer paso sus resultados en todas las dimensiones se llevaron en un acuerdo interjueces utilizando el coeficiente no paramétrico de W de Kendall, según las respuestas dadas por los jueces están en un total de significancia en 0,00. La dimensión que presenta a nivel general una mayor puntuación es la dimensión D con 0.116 seguido de la dimensión C, la cual presenta en total .005 en esa dimensión. Este es el segundo objetivo específico.

Los resultados estadísticos entre la relación de las variables pertinencia y relevancia, el análisis ha dado como resultado, según la aplicación de la tabla de W. de Kendall un nivel de significancia total en .05 un poco cercano a 1, cuando los niveles van de -1 a +1, lo que nos dice que hay un nivel moderado de desacuerdo entre los jueces, para permitir que el instrumento colegialidad docente, pueda seguir el curso o proceso de validación y pasar al siguiente estadio.

Por lo tanto estos dos objetivos están logrados, por el nivel de acuerdo logrado entre los jueces que validaron el instrumento. Esta primera parte en su fase I descrita en la parte empírica, metodológica, concluyó satisfactoriamente para que el instrumento pasara a su segunda fase.

El objetivo número tres

En cuanto al objetivo número tres que da cuenta en este proceso de validación de que se pretende que un grupo de técnico docentes y profesores universitarios del área educativa, mediante un grupo focal, opinaran y validan el instrumento, en cuanto a la lógica interna, al lenguaje usado en cada ítem de cada dimensión, ese proceso se agotó favorablemente, dando como resultado lo expresado en la tabla No.

Mediante selección por diferentes áreas académicas y de gestión, se seleccionaron los profesores y técnicos docentes de la Regional 06 La Vega y de los Distritos 06-04 y 06-05 respectivamente. Este equipo fue convocado a una sesión de trabajo como describimos en la parte metodológica, un total de veinte personas realizó la validación, para revisar el lenguaje, de manera que los docentes pudieran comprender, entender el contenido de cada ítem.

Al final se realizaron algunas observaciones a nivel de redacción, de cambio de un término por otro más adecuado, como por ejemplo, a los docentes dominicanos les gusta el término maestro en vez de profesor, usar la perspectiva de género en los ítems. Se sugirió que se modificaran algunos términos. Todo esto se llevó a cabo, se hizo un resumen de ítems modificados para luego entrar a realizar el análisis que determinara cuáles ítems no cumplían los parámetros establecidos.

El objetivo específico número cuatro se enfoca en la prueba piloto aplicada a un grupo de cincuenta y cuatro docentes del distrito 06-04 La Vega-Oeste, el mismo quiere determinar que la misma resiste los análisis estadísticos, verificando el comportamiento de los ítems en las escalas del cuestionario.

Para esta parte referida a la validez y confiabilidad del instrumento, Ruíz, C (1998) nos aporta que en una investigación científica los instrumentos de medición deben

cumplir con condiciones mínimas de validez y confiabilidad, la validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir; este es un concepto del cual puede obtenerse incidencias relacionadas con el contenido, con el criterio y con el constructo. Sigue diciendo que no se busca la validez total, sino llevar a cabo un proceso de carácter exploratorio que incluya la validez de contenido y la validez del constructo.

Los primeros análisis que se realizaron al piloto para determinar los análisis descriptivos y el análisis de confiabilidad, de los cuales se extrajeron la media y la desviación típica de cada uno de los ítems del instrumento, se presentan y podemos verlos en la tabla No.10, los cuales arrojaron medias por debajo de lo normal para los ítems B8 de 2,04, B10 2,35, F10 2,65 y F11 2,64 y las desviaciones típicas altas para los ítems B9 con 1,058, B10 1,231, F10 1,102 y F11 1,103.

Con este primer análisis podemos ver que las valoraciones son bajas, lo que indican una presencia positiva del rasgo grupal CD, pero al propio tiempo son altas, para lo que debe mostrar un grupo en el nivel CD alta. El ítem F11 podemos ver que tiene valoraciones muy bajas, pero gran variabilidad, lo que nos indica condiciones cambiantes de un centro educativo a otro. Pensamos que la formulación inversa que presentan estos ítems puede haber influido en las puntuaciones obtenidas.

El siguiente paso a dar o análisis a realizar, queriendo que el instrumento de colegialidad docente sea fiable y preciso en la medición, pasamos a realizar el análisis de fiabilidad. Según Arribas, M (2004:27) ser capaz de ofrecer en su empleo repetido, resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición, a través de la consistencia, la estabilidad temporal y la concordancia inter-observadores. Dicha consistencia, está referida al nivel en que los diferentes ítems de una escala, están relacionados entre sí.

El proceso siguiente de análisis se basó en el cálculo de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach. Su resumen de estadísticos se puede observar en la Tabla No. 11. En el mismo vemos que para hacerlo procedimos a recodificar los ítems que tenían una formulación inversa (4 en 1, 3 en 2, 3 en 3 y 1 en 4), aunque aún así de esas variables obtenemos una media baja.

En el análisis de Alfa de Cronbach aplicado al instrumento en la prueba piloto obtuvimos como lo expresa la tabla No 11 un alfa para cada sub-escala componente del instrumento, y también para la escala total. Los alfa más los arrojaron las escalas A con ,697 y la C con ,639. Les siguen la D con ,752 y la B con ,773. Las escalas más altas son

las E con ,849 y la F con ,854. Todas ellas dan un total de de la escala en ,935 un alfa muy alto, cuando el normal se estima en ,7

Con relación a la fiabilidad Hernández, R Fernández, C y Baptista, P (1996) señalan que la confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados. También Canales, M (2006) asevera que la confiabilidad es una propiedad de los instrumentos consistente en que estos aplicados dos veces a los mismos sujetos, (quienes no han cambiado en nada, entre ambas aplicaciones), deben obtener el mismo valor, esto implica establecer la confiabilidad como la estabilidad de nuestras mediciones.

La tabla No.12 nos permite ver el estadístico descriptivo donde vemos la homogeneidad de los elementos, podemos observar la relación que tiene cada uno de los ítems con la puntuación total de la escala. En los casos claro de correlación negativa se ha señalado el coeficiente de correlación en negrita para los ítems C5 y F11. Hay otros ítems, que no presentan una correlación tan clara, pero sí podemos ver que el alfa aumenta, si se elimina el elemento, tal y como señalamos mediante marcación en negrita de los índices de los ítems identificados. Estos ítems se denominan defectuosos, porque no restan o no aportan a la fiabilidad de la escala total.

En la tabla 13 podemos observar cuanto sube la fiabilidad de la escala según se van eliminando de la escala los ítems defectuosos. Para ello hemos realizado el procedimiento de cálculo de coeficiente Alfa de Cronbach, eliminando elementos que restaban a la fiabilidad. Los ítems se van eliminando poco a poco y cada vez que se elimina uno o dos ítems se calcula la fiabilidad de nuevo.

Al principio eliminamos cuatro ítems, esto sólo contribuyó a bajar la puntuación del alfa en 0,004, lo cual consideramos poco. Cuando empezamos a eliminar los elementos que no restaban a la fiabilidad total, el coeficiente se mantenía. Por lo que decidimos dejar estos elementos, manteniéndonos en la postura más conservadora, para seguir utilizando estos ítems en el estudio final, donde se tomarán las decisiones definitivas.

En el análisis de fiabilidad y homogeneidad de los ítems por sub escala, desde la A hasta la f mirando su varianza, si el elemento o ítem se elimina, las correlaciones total y múltiples y el al Alfa de Cronbach surgen los ítems B2, B3, B10, C4, C5, C8, E8, E9, F10 y F11 los cuales el análisis señala como defectuosos, pues la eliminarse de la escala, mejora la puntuación del Alfa.

Para terminar de hacer el análisis a la prueba Piloto se procedió a hacerle el análisis teniendo en cuenta los grupos expresados en sus variables demográficas, es decir el coeficiente fiabilidad por grupos de variables demográficas. Se hace con el fin de determinar si existe alguna variable que influye en la determinación de fiabilidad de la escala. El objetivo de esta agrupación es determinar qué ítems deberían ser eliminados. El criterio para eliminación de la versión final es la repetición del elemento en un 75% de los casos de la tabla No.22

En el mismo se obtuvieron los resultados que arrojan las tablas No. 21 y 22, en la primera se obtiene un número alto de ítems defectuosos, pero en la segunda tabla cuando se realiza la fiabilidad por sub-escalas, los ítems que se deben eliminar, ya que no aportan a la fiabilidad de la escala, los resultados son para esta prueba piloto, los ítems detallados en la tabla No.23, es decir A6, B3, C4, C5, C8, F9, F10, F11.

En este sentido debemos decir que se llegó a la conclusión de la validación del instrumento propuesto en esta parte de la prueba piloto con modificaciones: la eliminación de menos de 14% de ítems, ajuste lingüístico de formulación y estilo de los ítems. Además, se han modificado algunas formulaciones, sin llegar a afectar el sentido de la pregunta.

Por otro lado, cabe destacar la fiabilidad de la escala total y de cada una de las sub-escalas componentes, que realmente se mantienen en los niveles muy buenos o excelentes, para tal tipo de instrumentos.

Con estas explicaciones podemos decir que quedan cumplidos los objetivos 4, 5 y 6 del presente estudio para dar paso al siguiente objetivo específico ya en relación a la muestra del gran grupo.

El objetivo siete se refiere a la validación del constructo Colegialidad docente a la muestra de grande de mil docentes ubicados en dos Distritos de dos Regionales Educativas en la República Dominicana. Las muestras de este grupo se elaboraron con los mismos criterios que se aplicaron en el piloto y viceversa. En las tablas desde las No.29 hasta la No. 31 se detalla la distribución de la muestra por distritos, por sectores, por docentes y directivos. Luego por funciones dentro de los centros. Sigue la distribución por centro, dependiendo el número de docentes que tenga el centro que salió seleccionado al azar, por distritos. Ver las referidas tablas.

Para realizar el análisis de los datos de la muestra del grupo mayor, empezamos haciendo un recuento de las variables demográficas, en aquellas que se hicieron grupos grandes se rehicieron para codificarlas en base a grupos más reducidos, como por ejemplo

se hicieron tres grupos de edades, los años en servicios los ingresos mensuales, la formación inicial de los docentes, las funciones que se ejercen en el centro educativo, entre otras. Los análisis previos para presentar los datos por escala y luego la escala total de todos los datos.

Los análisis empezaron por los descriptivos con las medidas de tendencia central y de dispersión igual que se hizo con la prueba piloto. Luego se diferencian tres grupos de habilidad diferenciada por la puntuación total de la escala. Para determinar si las puntuaciones de estos grupos son significativas estadísticamente se realiza el análisis de Anova de un factor.

La puntuación total de la escala varía de 88 hasta 204 puntos, el percentil 25 se queda en 167 puntos y el percentil 75 se queda en 191. Si creamos tres grupos, agrupados por las puntuaciones más bajas (percentil 25 hasta el menor), puntuaciones medias (entre percentil 25 y 75 sin incluirlos) y puntuaciones más altas (percentil 75 hasta mayor), sus porcentajes de frecuencias para la variable Total escala serían siguientes:

- Grupo 1: grupo de Puntuaciones bajas (percentil 25 hasta menor): 25% del grupo;
- Grupo 2: grupo de Puntuaciones medias (entre percentiles 25 y 75): 48,5% del grupo;
- Grupo 3: grupo de Puntuaciones altas (percentil 75 hasta mayor), 26% del grupo.

El instrumento que estamos validando está compuesto por seis dimensiones o factores como queremos llamarle, éstas a su vez, están conformadas por ítems. Esas dimensiones con el conjunto de ítems que las conforman se presentan como las escalas de análisis. En esta fase de la validación donde estamos trabajando con un grupo grande de mil sujetos, para un mejor estudio y poder hacer las comparaciones entre los grupos, de esta muestra, hemos conformado tres grupos de habilidad diferenciada por puntuación de la escala para hacer el análisis. Para describir la escala total de forma más cómoda.

Se presentaron los resultados diferenciados por sub-escalas y se finalizó realizando una descripción de la escala total. Se presentaron los descriptivos para cada ítem, las medias de tendencia central y de dispersión. Luego, se diferenciaron los tres grupos de habilidad diferenciada por la puntuación total de la escala. Se determinó que las puntuaciones de estos grupos son significativas estadísticamente y por ello se realizó el análisis de Anova de un factor.

La puntuación total de la escala varió de 88 hasta 204 puntos, el percentil 25 se quedó en 167 puntos y el percentil 75 se quedó en 191. Creamos tres grupos, agrupados por las puntuaciones más bajas (percentil 25 hasta el menor), puntuaciones medias (entre

percentil 25 y 75 sin incluirlos) y puntuaciones más altas (percentil 75 hasta mayor), sus porcentajes de frecuencias para la variable Total escala son las siguientes:

- Grupo 1: grupo de Puntuaciones bajas (percentil 25 hasta menor): 25% del grupo;
- Grupo 2: grupo de Puntuaciones medias (entre percentiles 25 y 75): 48,5% del grupo;
- Grupo 3: grupo de Puntuaciones altas (percentil 75 hasta mayor), 26% del grupo.

Contrastando los resultados por escalas

Escala A

En esta dimensión el instrumento Contaba con 8 ítems. Al realizarle el análisis descriptivo de los ítems que forman parte de la sub-escala A muestra una valoración muy positiva. Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems.

Sub-escala A. Diferencias entre grupos de habilidad. Se puede determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que podemos determinar que sí es significativa. En la figura No. 7 se muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala A “Valores Éticos y Profesionales Compartidos”.

Escala B

Esta dimensión B está compuesta por 9 ítems, y dos de ellos fueron formulados en el sentido contario. Esta realidad se evidenció claramente se ve en el gráfico de distribución de porcentajes (ver gráfico No.41). Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems.

En cuanto a las diferencias por grupos de habilidad se puede determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que podemos determinar que sí es significativa. En la figura No. 8 se muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que concluimos que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala B “Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza, Compañerismo”.

Escala C

Esta escala estaba compuesta por seis ítems o elementos. En cuanto a la sub-escala C todas las valoraciones son muy altas, destacando únicamente el ítem “En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docentes los echamos de menos” con la valoración “Nunca” en un 2,31%

de casos, seguramente debido a su formulación. Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems.

En esta escala en cuanto a las diferencias por grupos de habilidad, determinamos que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que nos hace determinar que sí es significativa. La figura No. 9 nos muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala C “Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua”.

Escala D

Esta dimensión cuenta con seis ítems. En esta escala D se muestra unos altos niveles de acuerdo en todos los ítems. Únicamente se puede destacar una tendencia a valoración baja en dos ítems “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones...” y “En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común y teniendo en cuenta...” con la opción “A veces” y “Nunca”, que superan un 11% de respuestas. Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems. El resultado de contraste de medias para observar en qué medida son significativas las diferencias entre tres grupos.

En esta dimensión E en cuanto a las diferencias por grupos de habilidad podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que podemos determinar que sí es significativa. la imagen No. 9 nos muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala D “Toma de Decisiones Colegiadas Sobre la Tarea Docente”.

Escala E

La sub-escala E cuenta con ocho ítems o elementos. Esta dimensión E presenta, de acuerdo con la tendencia de toda la escala general, unos valores muy positivos en cuanto a la CD. Solamente es de destacar la tendencia a superar un 10% de respuestas en “Nunca” y “A veces” en el caso del ítem “El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe e un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la...”.

Las diferencias por grupos de habilidad, las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems. El resultado de contraste de medias para observar en qué medida son significativas las diferencias entre tres grupos.

Las diferencias entre los grupos de habilidad para esta escala E se puede determinar, después de ver el resultado, que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente”.

Escala F

La misma cuenta con catorce ítems. La escala reúne ítems de índole organizativa, podemos afirmar la tendencia general de la escala de tener unas altas valoraciones en las categorías “Siempre” y “Casi siempre”. Solo es de destacar la valoración por parte de más de 10% del grupo en las categorías “Nunca” y “A veces” en los ítems “El centro educativo organiza actividades, encuentros periódicos con los/las docentes donde se intercambian ideas, se debaten temas, se dan charlas o seminarios en torno a temas profesionales”, “En el centro educativo se realizan eventos, encuentros sociales que facilitan la comunicación o el intercambio entre los docentes”, “En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente” y el ítem “Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos”.

Se presentan los grupos diferenciados por grupos de habilidad. Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems.

Las diferencias de la prueba entre grupos de habilidad en sus resultados nos permiten determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,001, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”.

La escala total de colegialidad docente es una variable artificial calculada a propósito de ver la distribución de sus frecuencias y puntuaciones extremas. Esto se hizo con el objetivo de comprobar su comportamiento y otro es dividir el grupo por las puntuaciones para ver en qué medida puede discriminar el grupo por sus puntuaciones.

En cuanto a la escala total de la prueba entre grupos de habilidad, en resumen o a manera de conclusión se puede decir que los resultados muestran que a nivel de alfa al

0,001 existen diferencias significativas en las puntuaciones de ítems del instrumento total (ver gráfico No. 13) y también en las puntuaciones de cada una de las sub-escalas, para diferentes grupos, marcados por el nivel de colegialidad entre los docentes. Aquellos sujetos que presentan un nivel alto en la puntuación total de la escala se diferencian de manera estadísticamente significativa de los otros con puntuación media o baja. Esto demuestra que la escala discrimina de forma correcta los niveles de colegialidad, tal y como la tenemos definida en este instrumentos, entre los grupos docentes.

Después de haberle realizado este primer análisis procedimos a realizarle al instrumento el análisis de respuesta al ítem, mediante la teoría clásica de respuesta al ítem TCT, para ello dimos tres pasos, el primero fue consideramos la escala completa como de una sola dimensión y realizamos el cálculo de fiabilidad basado en todos los elementos de ésta; el segundo paso fue realizar un análisis de fiabilidad con las variables creadas de forma artificial resultantes de la suma de las puntuaciones de cada sub-escala componente del instrumento total. Este procedimiento se denomina fiabilidad compuesta. En tercer lugar delimitamos la dimensionalidad de la escala mediante las sub-dimensiones definidas hasta ahora y calculamos la fiabilidad para cada sub-escala. En este caso la escala total es un compuesto de diferentes elementos.

La fiabilidad de la escala total CD de 51 ítems calculada mediante el procedimiento de Alfa de Cronbach es de 0,962. En el análisis señala en negrita los índices Alfa si se elimina el elemento de aquellos ítems que no aportan a la fiabilidad de la escala total, ellos son: A1, A2, A7, B7, B8, B9, C1, C2, C3, C5, E5, E7, y F3.

Volviendo con los Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
177,42	420,569	20,508	51

El coeficiente de correlación intraclase. En este caso el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0,872, y Alfa basada en elementos tipificados es de 0,905.

Los estadísticos total-elementos y la matriz de correlaciones inter-elementos, en las correlaciones entre los totales de cada sub-escala, los niveles son moderados o medios. El nivel más bajo de correlación se observa entre el total de Sub--escala C “Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua” y Sub-escala F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”. El nivel más alto de correlación se observa entre las dimensiones E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente” y la F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”.

Estadísticos de resumen de los elementos

Volviendo con la Tabla 53 Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínim o	Máxim o	Rango	Máximo/ mínimo	Varianz a	N de elementos
Medias de los elementos	28,773	17,153	48,164	31,011	2,808	114,82 1	6
Varianzas de los elementos	18,064	6,874	50,446	43,572	7,339	266,13 7	6

Si consideramos el instrumento de CD como un compuesto de diferentes sub-dimensiones, el cálculo de fiabilidad nos ofrece unos niveles distintos.

Estadísticos total-elemento. Sub-escala A* Presenta un *Alfa = ,818 se puede observar que los elementos de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

Los estadísticos de fiabilidad para Sub-escala B “Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza, Compañerismo”. *Alfa = ,804

Señalan en negrita los coeficientes Alfa que aumentan al eliminar el elemento. Ellos son ítems B7 y B9. Se puede apreciar al observar la tabla No. 56 que los elementos de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala. Solamente dos ítems B7 y B9 desajustan a la tendencia general de la sub-escala.

Estadísticos total-elemento. Sub-escala C* *Alfa = ,757

Observamos que los elementos de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

Estadísticos total-elemento. Sub-escala D* *Alfa = ,859

Se observa que los elementos de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

Estadísticos total-elemento. Sub-escala E**Alfa = ,834

Señala en negrita los coeficientes Alfa que aumentan al eliminar el elemento.

El único elemento de la escala E que no aporta a la fiabilidad es el ítem es el que corresponde al E7 que dice “El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro”.

Estadísticos total-elemento. Sub-escala F* *Alfa = ,929

Se observa que los elementos de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

El análisis descriptivo de los ítems que forman parte de la sub-escala A muestra una valoración muy positiva.

Contrastes entre grupos

Aplicamos y usamos los procedimientos paramétricos, en el presente proceso de validación, porque queríamos saber qué tipo de distribución tenían las variables dependientes de nuestro estudio. Necesitamos los resultados totales, tanto a nivel de escala completa, como a nivel sub-escala y también a nivel de cada ítem, por ello hicimos contraste de normalidad para estas categorías. El procedimiento que utilizamos fue la prueba de *Kolmogorov-Smirnoff* con su nivel de significación.

En esta prueba de normalidad de distribución, se puede observar que la distribución de la muestra no se ajusta a la distribución normal. En ella se observan los índices de tendencia central, tanto como de dispersión, simetría y curtosis. En general, los datos nos indican que en las puntuaciones más altas de la escala se concentran la mayoría de las puntuaciones.

Presentamos los resultados de estadísticos de contraste de medias, destacando los resultados más significativos, se les hicieron a cada escala y sub-escalas.

Todos los estadísticos de las escalas y sub-escalas en el modelo Rasch aplicado al instrumento indican que estas se encuentran en los límites del modelo de ajustes.

En cuanto a los descriptivos de los sujetos, podemos decir que el promedio de los presentado los en las escalas, los niveles de acuerdo para las escalas y sub-escalas se mantienen en 0,66; 0,62; en 0,45 (bastante pobre); 0,68; 0,66 y 0,8 encontrándose todos en los límites del modelo de ajuste. Destacándose el nivel de error de la escala Dimensión E es de 0,2 y es más alto que en otras sub-escalas

En cuanto a la información de ajuste podemos decir que el ajuste de los elementos de esta sub-escala E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía Y Colectividad En La Tarea Docente” es bastante mala, ya que solamente dos ítems se ajustan al modelo de Rasch.

La fiabilidad de la escala total CD de 51 ítems calculada mediante el procedimiento de Alfa de Cronbach es de 0,962.

Fiabilidad compuesta. Resulta de cálculo de fiabilidad mediante procedimiento Alfa de Cronbach para las puntuaciones artificiales, resultantes de suma total de ítems de cada una de las sub-escalas. En este caso el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0,872, y Alfa basada en elementos tipificados es de 0,905.

En los diferentes mapas de Wright que presentan los resultados en todas las escalas y sub-escalas, podemos ver una coincidencia en las seis escalas, llegando a la conclusión de que en su mayoría los ítems son mucho más fáciles de responder con sí para este grupo.

En otras palabras, el instrumento solo se ajusta a la habilidad máxima y solo discrimina en los niveles altos de colegialidad docente; en los niveles bajos no se puede comprobar, porque el nivel de habilidad no se ajusta al nivel del instrumento.

Validación de la escala mediante Teoría de Respuesta al Ítem TRI

La validación de la escala mediante TRI se centró en el análisis de los elementos de las sub-dimensiones que componen el instrumento de CD. Este tipo de aproximación se debe a que tenemos que respetar los supuestos básicos de trabajo con TRI: Unidimensionalidad, Independencia local, análisis de ítems politómicos para variables latentes tipo Likert

- Unidimensionalidad, es decir, los ítems de la escala que se analiza deben estar agrupados en una dimensión que se denomina rasgo latente,

- Independencia local, cada respuesta a un ítem es independiente de la anterior o siguiente y estas sólo vienen determinadas por la probabilidad de respuesta positiva a ese ítem, que para sujetos con igual aptitud, es la misma para todo el grupo,

A estos dos supuestos básicos se añade una condición con la que debemos contar en cuanto al análisis de ítems politómicos para variables latentes tipo Likert, Estructura de “Partial Credit Model” PCM (Masters), Análisis TRI de un parámetro, o también llamado análisis Rasch, y todo lo que éste incluye, detallado en el capítulo de metodología y análisis de los datos.

Se analizaron los niveles de homogeneidad en las escalas, los límites de error en las puntuaciones, Probabilidad de respuesta para diferentes categorías, el funcionamiento de la escala, mapas de Wright, para concluir con los ítems o elementos para ser retirados del instrumento.

Resumen de estos elementos.

Después de ver el comportamiento de los elementos de análisis TRI en cada una de las escalas, presentamos los resúmenes del comportamiento en la escala total de los ítems del instrumento:

Niveles de homogeneidad.

En cuanto a los niveles de homogeneidad, los elementos o ítems de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala

Límite de Error en las puntuaciones

En cuanto al los límites de error en cada una de las escalas, se puede decir que el nivel de error es bueno (0,05).

En el gráfico 12, pudimos ver el margen de error en las puntuaciones de los ítems. El ajuste en los niveles bajos de colegialidad no se puede determinar dado que las puntuaciones del grupo no muestran puntuaciones a partir de -2 desviaciones de la media. El ajuste en los niveles altos de habilidad es relativamente aceptable, aunque se podría mejorar en el caso de los ítems B3 y B7.

El gráfico No. 15, nos mostró el margen de error en las puntuaciones de los ítems. El ajuste en los niveles bajos de colegialidad no se puede determinar dado que las puntuaciones del grupo no muestran ese nivel de habilidad. El ajuste en los niveles altos de habilidad es mejorable, se observan puntuaciones que no se ajustan al modelo

Se puede observar en el gráfico No. 24, el margen de error en las puntuaciones de los ítems. El ajuste en los niveles bajos de colegialidad es mucho menor que en los niveles altos, por lo que el margen de error aumenta considerablemente.

Desde el gráfico No. 18, se pudo observar el margen de error en las puntuaciones de los ítems. El ajuste en los niveles bajos de colegialidad es mucho menor que en los niveles altos, por lo que el margen de error aumenta considerablemente, aunque también se observan puntuaciones que no se ajustan al modelo en los niveles altos de habilidad. En rojo está trazada la línea a la que se deben ajustar las puntuaciones según modelo Rasch, la línea verde indica el límite alto y la línea gris indica el límite bajo, la línea azul indica las puntuaciones del grupo de estudio.

Probabilidad de respuesta para diferentes categorías.

Dimensión A

La probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, en la Figura No.8 se puede visualizar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de habilidad entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la habilidad entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las habilidades extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente. A nivel de habilidad 0 (Media de habilidad en lógitos) la probabilidad de escoger “A veces” tiene el mismo nivel de probabilidad que la opción “Casi siempre”.

En cuanto a la probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, mostrada en el gráfico No. 11 podemos observar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento

diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de habilidad entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la habilidad entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las habilidades extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente.

En cuanto a la probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, en la figura No. 14 se pudo observar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de habilidad entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la habilidad entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las habilidades extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente. En el caso del ítem C1 la probabilidad de escoger “A veces” es considerablemente más baja que las otras tres opciones.

Con respecto a la probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, en la figura No. 17, se pudo observar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de habilidad entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la habilidad entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las habilidades extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente.

En cuanto a la probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, en el gráfico No. 20, se pudo observar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de habilidad entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la habilidad entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las habilidades extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente. En

los casos de los ítems E7 y E8 la probabilidad correspondiente a la opción “A veces” es considerablemente más baja que las otras tres.

Funcionamiento de la escala.

En el gráfico No. 10, se mostró la curva de funcionamiento de la sub-escala. Se puede ver que el máximo de información se obtiene en la habilidad -1. En los límites de habilidad entre -2 y 3 la probabilidad de estimación de la habilidad es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de habilidad no serán identificados de forma correcta.

El Gráfico No. 13 mostró la curva de funcionamiento de la sub-escala. Pudimos ver que el máximo de información se obtiene en la habilidad 0 (media). En los límites de habilidad entre -1 y 1 la probabilidad de estimación de la habilidad es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de habilidad no serán identificados de forma correcta.

El Gráfico No. 16, muestra la curva de funcionamiento de la sub-escala. Pudimos ver que el máximo de información se obtiene en la habilidad 0 (media). En los límites de habilidad entre -1 y 1 la probabilidad de estimación de la habilidad es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de habilidad no serán identificados de forma correcta.

El Gráfico No. 19, mostró la curva de funcionamiento de la sub-escala. Podemos ver que el máximo de información se obtiene en la habilidad 0 (media). En los límites de habilidad entre -3 y 3 la probabilidad de estimación de la habilidad es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de habilidad no serán identificados de forma correcta.

La curva de funcionamiento de la sub-escala. Podemos ver que el máximo de información se obtiene en la habilidad entre -1 y 0. En los límites de habilidad entre -1 y 2 la probabilidad de estimación de la habilidad es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de habilidad no serán identificados de forma correcta.

En cuanto a la probabilidad de respuesta en cada una de las categorías, en el gráfico No.23 podemos observar que todos los ítems de la sub-escala A funcionan de manera similar. Las opciones Nunca o Siempre son las que tienen un comportamiento diferente de las opciones A veces y Casi siempre. La opción A veces tiene mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos de habilidad entre -2 y -1, cuando la opción Casi siempre tiene la mayor probabilidad de ser respondida para los sujetos con la habilidad entre 1 y 2 desviaciones estándar. Las habilidades extremas (la más baja y la más alta) tienen mayor probabilidad en escoger las respuestas extremas (Nunca y Siempre), respectivamente.

El Gráfico No. 25, mostró la curva de funcionamiento de la sub-escala. Se puede ver que el máximo de información se obtiene en la habilidad -1. En los límites de habilidad entre -2 y 2 la probabilidad de estimación de la habilidad es bastante alta y la colegialidad se puede estimar con bastante precisión. Fuera de estos límites la probabilidad decrece de forma brusca y los correspondientes niveles de habilidad no serán identificados de forma correcta.

Ítems por escala para ser retirados o modificados.

Dimensión A

Desde la Tabla No.63 pudimos observar que hay dos ítems que no ajustan al modelo, son A2 “Creo que en este centro educativo se respeta las iniciativas de los/las maestros/as.” y A8 “Los maestros/as de este centro educativo somos coherentes porque predicamos con el ejemplo.”. El primero apunta a ruido en su formulación o demasiada estocasticidad, el segundo al contrario apunta a ser demasiado determinante en su formulación, es decir, predetermina la respuesta afirmativa.

Dimensión B

Desde la Tabla No. 66, podemos observar que hay varios ítems que no se ajustan al modelo de Rasch. Algunos no ajustan por medir demasiada cosas a la vez, ofrecer una formulación demasiado dispersa, son ítems B7 “Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo” y B9 “Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma o estilo para poder trabajar con ellos”. En otro caso, los ítems que están formulados de manera que determinan la respuesta de los sujetos son B1 “Los/las maestros/as de este centro educativo formamos un gran equipo de trabajo”, B2 “Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo”, B4 “Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo” y B6 “En este centro

educativo además de tener relaciones profesionales, entre muchos maestros/as, existe una buena amistad”. Los únicos ítems que se ajustan al modelo son los ítems B5 y B8.

Dimensión C

En cuanto el funcionamiento de los ítems, podemos afirmar según los datos de la Tabla No. 69, que los ítems que se ajustan al modelo Rasch son:

- C3 “En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docente los echamos de menos.
- C4 “Considero que la colaboración entre los/las maestros/as mejora el aprendizaje de los estudiantes”, por el mismo motivo que el ítem C3,
- C5 “El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida.”, por una excesiva ambigüedad de formulación, o ruido en la información recogida”, por una excesiva determinación en las respuestas al ítem.

Dimensión D

En cuanto al ajuste de los ítems de la sub-escala D al modelo Rasch, podemos afirmar, según los datos de la Tabla No. 71, que los únicos ítems que no presentan un buen ajuste son los siguientes:

- D2 “Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad”,
- D5 “En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando”, ambos por su excesiva predeterminación en la formulación del ítem.

Dimensión E

En cuanto al ajuste de los ítems de la sub-escala E al modelo de Rasch, podemos afirmar, según los datos de la Tabla No. 74, que los ítems que no se ajustan al modelo son los siguientes:

- E1 “En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas”,
- E2 “Los docentes de este centro educativo se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones de acuerdo a las metas del centro”,
- E4 “En el equipo docente de este centro educativo existe la cooperación con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos”,
- E5 “Los/las maestros/as del centro educativo por iniciativas propias ponen en marcha actividades de colaboración”,

- E7 “El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro”,
- E8 “En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad”.

Por la información de ajuste podemos decir que el ajuste de los elementos de esta sub-escala E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía Y Colectividad En La Tarea Docente” es bastante mala, ya que solamente dos ítems se ajustan al modelo de Rasch.

Dimensión F

Según los datos de la Tabla No. 77, podemos afirmar que los siguientes ítems no se ajustan al modelo Rasch:

- F1 “Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos”,
- F3 “En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente”,
- F4 “Creo que en este centro educativo, el trabajo docente hay un buen ambiente de trabajo”,
- F6 “En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal”,
- F9 “El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo”,
- F11 “Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales”.

En cuanto al análisis TRI de ajuste al modelo Rasch y según todos los análisis que hemos realizado para determinar el ajuste de los ítems, podemos determinar que hay ítems que no presentan unos buenos indicios para formar parte de la escala de colegialidad. A continuación se resumen en una lista los ítems con un ajuste inadecuado, agrupados por sub-escalas:

Sub-escala A:

- A2 “Creo que en este centro educativo se respeta las iniciativas de los/las maestros/as.”

- A8 “Los maestros/as de este centro educativo somos coherentes porque predicamos con el ejemplo.”.
- Sub-escala B:
- B7 “Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo” y
- B9 “Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma o estilo para poder trabajar con ellos”.
- B1 “Los/las maestros/as de este centro educativo formamos un gran equipo de trabajo”,
- B2 “Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo”,
- B4 “Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo” y
- B6 “En este centro educativo además de tener relaciones profesionales, entre muchos maestros/as, existe una buena amistad”.

Sub-escala C:

- C3 “En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docente los echamos de menos.
- C4 “Considero que la colaboración entre los/las maestros/as mejora el aprendizaje de los estudiantes”, por el mismo motivo que el ítem C3,
- C5 “El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida.”, por una excesiva ambigüedad de formulación, o ruido en la información recogida”, por una excesiva determinación en las respuestas al ítem.

Sub-escala D:

- D2 “Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad”,
- D5 “En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando”, ambos por su excesiva predeterminación en la formulación del ítem.

Sub-escala E:

- E1 “En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas”,
- E2 “Los docentes de este centro educativo se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones de acuerdo a las metas del centro”,
- E4 “En el equipo docente de este centro educativo existe la cooperación con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos”,

- E5 “Los/las maestros/as del centro educativo por iniciativas propias ponen en marcha actividades de colaboración”,
- E7 “El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro”,
- E8 “En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad”.

Sub-escala F:

- F1 “Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos”,
- F3 “En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente”,
- F4 “Creo que en este centro educativo, el trabajo docente hay un buen ambiente de trabajo”,
- F6 “En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal”,
- F9 “El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo”,
- F11 “Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales”.

La decisión de eliminarlo o reformularlos se debería de tomar en consenso con otros investigadores del modelo de evaluación para Cohesión Social.

De los 51 ítems o elementos que conformaron el instrumento para la última prueba o grupo de muestra grande por los análisis realizados y las distintas metodologías aplicadas, hemos visto que hay 24 ítems que deben ser eliminados o modificados o reformulados según las sugerencias que presentan o arrojan los análisis para poder seguir presentes en el instrumento y que éste mida en realidad lo que pretende medir, la colegialidad docente en los docentes de los centros educativos del Nivel Primario en la República Dominicana.

En la actualidad el instrumento se valida con 27 ítems correctos, los cuales han resistido todos los análisis descritos en el presente estudio, expresados en su parte empírica metodológica.

En la parte concluyente con respecto al instrumento se valida como sigue:

Para la dimensión A de Valores Éticos y Profesionales compartidos, quedan seis ítems, el A1, A3, A4, A5, A6, A7.

En la dimensión B de Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza y compañerismo, quedan tres ítems el B3, B5 y B8.

En la dimensión C Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua, quedan cuatro ítems o elementos, estos son C1, C2, C3, C6.

En cuanto a la dimensión Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente, quedaron cuatro ítems, los cuales son el D1, D3, D4, D6.

En la dimensión E sobre las relaciones colaborativas en la tarea docente, quedaron dos ítems el E3 y el E6.

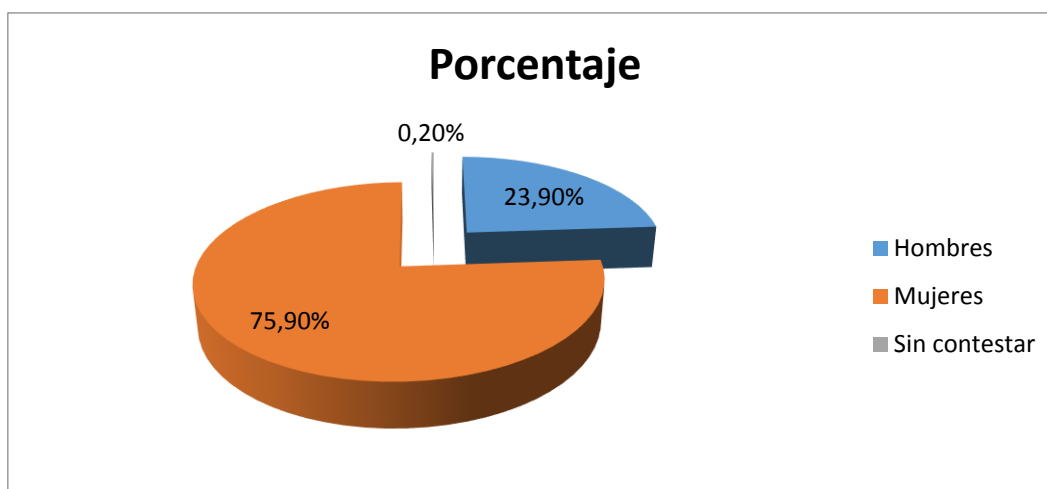
En la dimensión F sobre clima dinámico y positivo en el centro, ambiente profesional creativo, quedaron ocho ítems, estos son el F2, F5, F7, F8, F10, F12, F13, F14.

Contrastes entre grupo como resultado de la aplicación TCT

Al revisar los resultados de la presente validación nos hemos encontrado con los contrastes que reflejan los grupos con respecto al tema de la Colegialidad, en relación con las variables demográficas que tiene el instrumento, para lo cual nos definimos algunos objetivos específicos que nos gustaría discutir sus resultados en el presente capítulo.

Con relación al sexo

Con relación al sexo de los grupos, nos presentan los resultados que la prueba es significativa en cuanto al sexo y marca la diferencia el nivel de colegialidad en las mujeres es mayor que en el de los hombres encuestados.



Aunque la muestra de los hombres es de un 23.9% más pequeña que la de las mujeres, que es de por sí esta profesión docente muy femenina, a la hora de mostrar preferencia por la colegialidad, entendida como la unión entre los docentes para actuar

conjuntamente a nivel profesional e institucional, como grupo que toma decisiones y participa, vemos como las mujeres son más propensas a este tipo de relaciones, que se da menos en los varones.

En Estados Unidos estudios realizados en las últimas décadas dan cuenta de cómo las mujeres se están integrando al mundo laboral, en 1960 trabajaba el 38% de la mujeres, en el año 1996 trabajaba el 59.3%, en el año 2005 aumentó al 61% , a medida que más mujeres ingresa a la fuerza laboral, han ido logrando algunos progresos y se registran numerosos progresos en las distintas profesiones, inclusive algunas donde el predominio masculino se imponía como medicina, ingenierías, abogacía, economía, donde ha habido un aumento significativo de mujeres en casi todas esas profesiones, según Craing, G y Baucum, D (2009). Matthews y Rodin (1989) afirman que con todos y esos avances todavía se limita mucho a las mujeres y que la mayoría se encuentra ubicadas en aquellos trabajos que se consideran “femeninos” y que representan bajos ingresos, como son enfermería, la enseñanza tanto primaria, como secundaria, labores, secretariales, entre otras, señala que una de cada dos mujeres labora en trabajos de bajos sueldos.

El patrón cambió desde 1970 cuando la mujer ingresó masivamente al mundo laboral y se afianzó en su profesión. La mujer ingresa al mundo laboral por muchos motivos, uno de ellos y más principal el económico, según Thompson y Walker (1989). Pero muchas mujeres encuentran satisfacción y realización personal en el trabajo. Whitbourne, (1986^a) dice que las mujeres ven en el trabajo una oportunidad de autodirigirse, de asumir mayores responsabilidades, les agrada las ventajas del sueldo, una mayor seguridad futura y oportunidad para progresar. Para Forret y Mikolaitis, (1986) las mujeres buscan en el trabajo relaciones interpersonales, porque les ayuda mucho a definir su autoconcepto. También Baruch y Barnett (1989), dicen que las mujeres que trabajan suelen tener mejor salud física y psicológica, así lo afirman también los estudios de Kessler y McRae, (1982), McBride, (1980), Repetti, Mathews y Waldron (1989), Rodin y Ickovics (1990), quienes además afirman que las mujeres que trabajan sufren menos ataques cardíacos, úlceras, tienen una autoestima más positiva. Las mujeres que disfrutan su trabajo son las más beneficiadas, este placer es lo que les causa que las profesionales tengan.

Por ello, vemos como en la República Dominicana, la fuerza laboral femenina se ha ido imponiendo, las universidades el 72% de su matrícula es femenina, con lo cual tendremos en los próximos años una fuerza laboral con predominio femenino, lo que

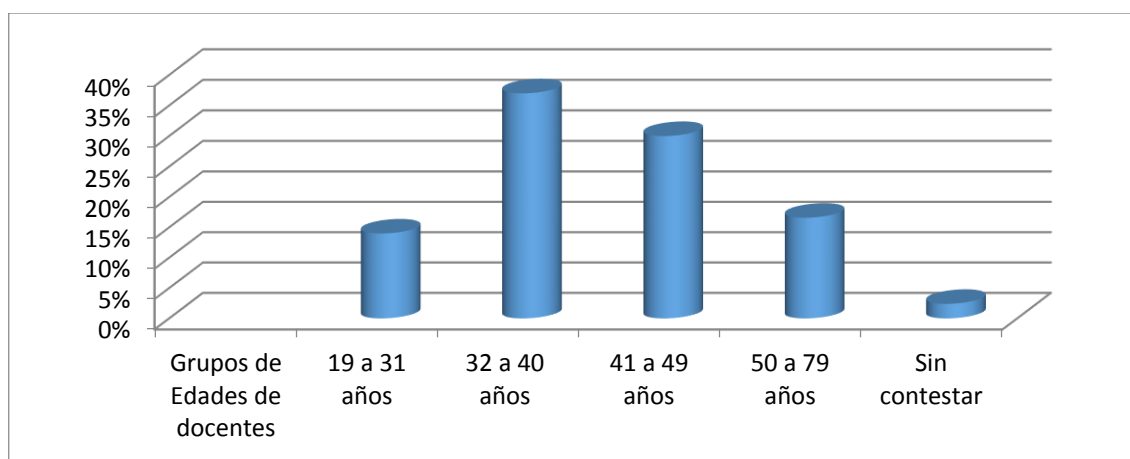
evidencia un progresivo desplazamiento del sector masculino, por las competencias conocimientos y habilidades que adquiere ese sector.

Por ese predominio en el sector educativo, vemos cómo las mujeres correlacionan a favor de la colegialidad porque para ellas las relaciones son muy importantes, es la fuente de gran satisfacción, le ayuda a redefinir su auto-concepto, les ayuda a disfrutar su trabajo, es decir para las mujeres docentes su trabajo le proporciona bienestar y una persona con esa actitud, se siente positiva con asociarse, relacionarse con sus colegas para cooperar y avanzar juntos.

En cuanto a grupos de edades

En cuanto a los grupos de edades el presente estudio tenía cuatro grupos de edades, los cuales arrojó que el primer grupo de 19 a 31 años representa el 14% de la población, el segundo grupo de 32 a 40 años representa el 37%, el tercer grupo de 41 a 49 años representan el 30 % y el cuarto grupo de 50-79 años representa el 16.6 %. Si unimos el segundo grupo con el tercero en esos dos grupos se concentra la mayor población del presente estudio, sería el 67%.

Podemos ver que la mayor población de los docentes de esos dos distritos las compone el grupo 2 y el 3 y están entre los 32 a 49 años. En adición a ello tenemos un 14% de una generación joven de docentes que se mueve entre los 19 a 31 años.



Pudimos constatar que los docentes de más edad están en los centros del sector privado, cuando los docentes se jubilan del sector público son reclutados a trabajar en el privado. Los docentes del sector público la ley le permite retirarse a los 30 años de servicio, sin importar la edad, por lo que nos encontramos con docentes que entraron antes de los veinte años al sistema educativo, los cuales se retiran relativamente jóvenes alrededor de los cincuenta años.

En este resultado muestra que existen diferencias significativas a nivel de 0.01, las cuales muestra situaciones diferentes para cada grupo de edades. Las del primer grupo las puntuaciones son bastantes dispersas. Es decir la población de docente más joven ese 14% presenta una dispersión en su respuesta al cuestionario de Colegialidad Docentes y el nivel de colegialidad más bajo; pero un dato muy significativo del resultado es que a medida que los grupos de edades va avanzando los resultados del cuestionario a nivel de la colegialidad sube.

A lo largo de su desarrollo biológico, la persona humana va desarrollando su personalidad, en interacción con la sociedad donde está inserto y en su interacción con otros puede dar y recibir, enriquecer y enriquecerse. Cuando la persona entra nuevo a un trabajo, su foco está en llenar las expectativas. Brander, Citado por Cerviño, (2002) nos plantea que en esta etapa de la vida la hay una necesidad de la persona de sentirse capaz, útil, digna, y por ello, tienen necesidad de satisfacer las expectativas que los demás tienen de ella y por tal razón elige contextos donde pueda interactuar para satisfacerlas, la opinión que los demás tengan de ella, cuenta, actúa como feedback, por tal razón muchas veces eligen los ambientes laborales donde haya una colaboración un trabajo que le permita interactuar y ejercer su autonomía y no en ambiente competitivo que generan estrés. También añade que la necesidad de autoestima es tan fuerte en el ser humano, que su falta es suficientemente grave como para motivarse de forma negativa, la autoestima tiene su raíz en la eficacia que muestre la persona.

Nos podemos dar cuenta que los profesionales que se inician tienen su foco en dar la talla y tienden a tener expectativas más para probarse a sí mismos que lo pueden lograr, mientras que a medida que pasan los años que las personas se van consolidando en sus trabajos, los niveles de estrés disminuyen, realizan el trabajo con mayor autonomía, gusto, satisfacción. Levinson, (1978) en un estudio longitudinal con personas que se inician en su trabajo lo importante para ellos era crearse un nicho social, de esforzarse por progresar, tratando de ser el mejor en la profesión, lograr estabilidad. Las personas están enfocadas hacia esas expectativas, por ello no se esfuerzan como los que ya tienen mayor tiempo de vida, que ya no necesitan probar nada, que lo que buscan es tener buenas relaciones e interacciones con los demás, sobre todo con los más cercanos.

Uno de los motivos de la adultez es la pertenencia a un trabajo, con él se relaciona, y también mantener un grado mínimo de relación con los demás. La mayoría forma y conserva relaciones en sus trabajos que les permite sentir pertenencia con otros, Mantea (1997) y Rice (1999).

McCaul, (1995) nos apunta que la semejanza también juega un papel importante en la formación de relaciones de amistad, las personas se sienten más identificadas, con quienes tienen actitudes y valores similares a los propios. Por eso comparamos esas respuestas de los docentes y podemos deducir que a medida que las personas van aumentando en madurez, en edad biológica en sus trabajos, más necesitada está de relaciones, por lo que para ellas la colegialidad la favorecen.

Diferencias por años en Servicios de los docentes.

El análisis de los datos con relación a los años en servicio nos presenta que la diferencia significativa de esta variable demográfica con relación a la colegialidad docente es a nivel de 0.01, determinando que a partir de los 21 años en servicio del docente se ve un aumento de la colegialidad en comparación con los diez primeros años. Cuantos más años de servicio, los docentes presentan una disposición mayor para la colegialidad.

Este resultado es comprensible inclusive con la edad, pues a mayor edad del docente ocurrió lo mismo. Los docentes en su trabajo de aula, cada año que pasa adquiere experiencias, y aunque existe una cultura del individualismo, siempre el docente busca una pareja, un colega con quien compartir sus preocupaciones, frustraciones y sus logros, si es que no lo puede hacer a nivel de grupo, y en ese compartir logra ir aprendiendo y abriéndose a las posibilidades de aprender. Cuando ha pasado un tiempo, en el cual no tenga que probarse nada y donde la amistad y colaboración propia de la edad le gane la partida a la posible competitividad entre compañeros, entonces los docentes, ven los resultados beneficiosos de su asociación con los colegas.

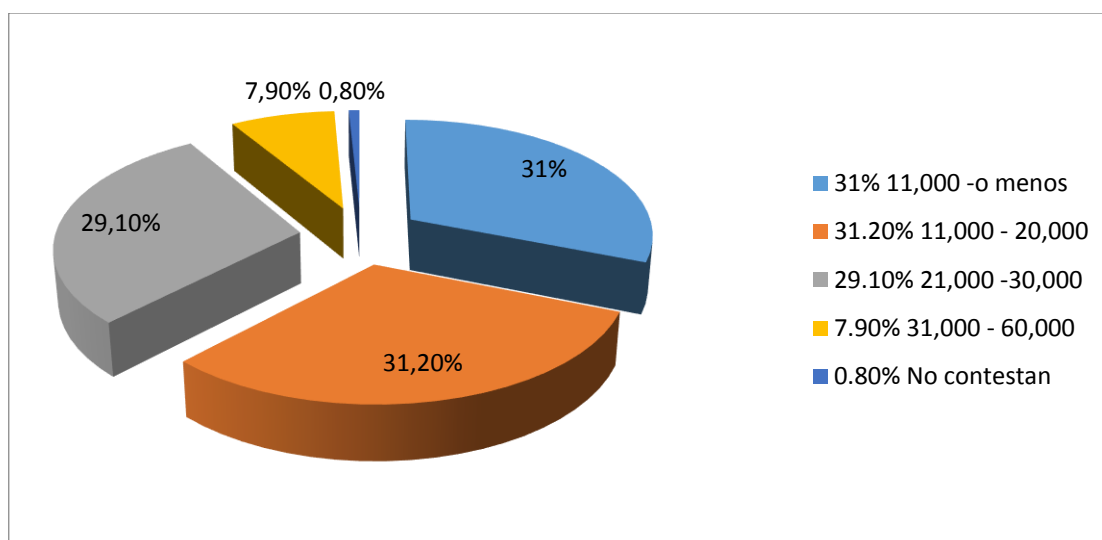
Este resultado lo analizamos por ahí, por la experiencia propia como docente, pero en ese orden Leiter (1988) citado por Guillén C. Y Guil, R. (2000) señalan que las relaciones interpersonales de naturaleza informal en el trabajo, aumentan los sentimientos de realización personal en el mismo. También Peiró, (1990) dice que el ambiente social del trabajo será facilitador de motivación en tanto de oportunidades de interacción con las otras personas, destacando que éste aspecto suele ser muy valorado por las personas que trabajan, porque les satisface sus necesidades sociales, de afiliación y de relación.

Muchinsky, P. (2002) destaca que los criterios de rendimiento en el trabajo no son estáticos, sino dinámicos, por lo que los niveles de productividad en el trabajo aumentan con el tiempo que tiene la persona, se va logrando de forma gradual en los primeros años de trabajo, según pasa el tiempo, porque al principio la productividad no es muy alta por la inexperiencia que

Tienen las personas,, pero a medida que pase el tiempo se tornará más satisfactorio para los trabajadores. Aunque otros investigadores se oponen a estos planteamientos diciendo que los criterios de rendimiento en el trabajo no son nada dinámicos, entre ellos destaca a Barrett, Alexander y Doverspike, (1992) citados por Muchinsky, P. (2002) y también Dreadrick y Madigan, (1990), Hofmann, Jacobs y Barata, (1993), Muchinsky, P. (2002).

Diferencias por de Ingresos.

En cuanto a los ingresos de los docentes a los que se les aplicó el instrumento su distribución fue como sigue:



De los cuatro grupos presentados para los niveles de ingresos mensuales para los docentes encuestados los resultados del análisis de los grupos con respecto a la colegialidad nos muestra que sí, existen diferencias significativas entre los grupos, el nivel de ingreso entre ellos marca la diferencia a partir de los RD\$31, 000.00 para la colegialidad entre los docentes.

Hemos visto en la revisión teórica que unos de los factores que motiva y también da satisfacción es el salario de las personas que trabajan. El salario porque éste es el que ayuda a las personas o contribuye a satisfacer las necesidades básicas del ser humano.

Chiavenato,I. (2000) dice que el comportamiento es causado, está motivado y orientado a un objetivo, también que todo comportamiento existe un impulso, un deseo, una necesidad, una tendencia. Explica que hay un ciclo motivacional el cual se inicia con una necesidad, la cual origina la fuerza persistente que provoca un comportamiento, un estado de desequilibrio, una tensión, insatisfacción, inconformismo, lo que hace que la persona busque satisfacer esa necesidad, para así recobrar nueva vez el estado de equilibrio.

Para la gestión de calidad centrada en la persona, la satisfacción de sus necesidades es una prioridad. Para Abraham Maslow en su teoría de las necesidades que hemos en capítulos anteriores, la vida es una búsqueda de satisfacción de las necesidades, las cuales no tienen fin, siempre surgen más necesidades para el ser humano. El propone cinco tipos de necesidades: fisiológicas, de seguridad, sociales, de autoestima, y de autorrealización. Las necesidades básicas son las fisiológicas, su satisfacción es necesaria para la supervivencia. Necesidad de aire, agua y comida. Las necesidades de seguridad implican auto conservación, la libertad, frente a las amenazas, el peligro y las privaciones.

En la teoría de los factores de Frederick Herzberg señala que existen muchos factores o elementos que favorecen que la motivación afecte a la persona, aunque no todos afectan la persona con la misma intensidad, eso dependerá de la percepción que tenga la persona sobre ese elemento y si ello significa satisfacer sus necesidades.

El salario y sus beneficios es una motivación extrínseca para su teoría en estos se mira el salario base, los incentivos económicos, las vacaciones. En trabajos de investigaciones han determinado que el dinero es el aspecto más valorado en el trabajo. Grupo MOW, (1987).

El grupo MOW (1987), habla del salario y sus beneficios en su investigación o estudio dicen que el dinero es el aspecto más valorado en el trabajo, aunque su potencial motivador está modulado por otras variables. La satisfacción en el trabajo depende del grado de coincidencia entre lo que una persona quiere y busca en su trabajo y lo que le reporta, a mayor distancia en sentido descendente entre lo deseado y lo encontrado, menor satisfacción, expresan.

También Adams (1965) en su teoría de la Igualdad o equidad propone que la motivación en el trabajo, partiendo del principio de la comparación social, por la intensidad que está dispuesta a trabajar la persona en comparación con otras, la motivación de la persona se ve en comparación con las demás. El individuo se percibe en comparación con los demás y en función. Es que hace sus aportes a la organización, teniendo en cuenta los estudios realizados, a su inteligencia, experiencias, habilidades, destrezas, por lo cual se espera un resultado óptimo, por el cual se le pagará un sueldo determinado, unas prestaciones, unas condiciones y un status dentro de la organización. En ella se establece comparación entre los esfuerzos realizados por una persona y las recompensas obtenidas, siempre en comparación con otra persona.

En ese orden los docentes que perciben un sueldo más alto pueden tener sus necesidades básicas mejor satisfechas que los que perciben menos dinero, por su trabajo.

Muchos docentes lo ven en justicia por el tiempo en horas laborados.

Es cierto que cuando un docente entra al sistema educativo, entra sin beneficios, porque no tiene acumulado en su haber los incentivos correspondientes por antigüedad, evaluación de desempeño, y formación que son los que más le aportan a su sueldo base. Por esa razón sus ingresos son menores en comparación con otros docentes que tienen más tiempo en servicio y por ello sus ingresos son mayores.

Otro factor que incide es que los que perciben salarios muy altos ubicados en el cuarto grupo de los que presenta el gráfico son docentes con una función directiva, lo cual le reporta unos sueldos más altos que los que son docentes de aulas, por lo cual sus necesidades básicas las tienen mejor cubiertas que los docentes principiantes que solo tienen un período, o que su sueldo es muy inferior a lo que demanda la canasta básica según el Banco Central Dominicano.

Este es un factor propiciador de luchas sindicales en todos los países, y este no es la excepción. En la actualidad los salarios han ido aumentando, pero los que perciben RD\$11,000.00 o menos están percibiendo mensual unos US\$245.00 o su equivalente € 212.00, esta cantidad no satisface las necesidades básicas de un profesional, ni la considera justa en comparación con los demás docentes, por lo cual estos docentes están desmotivados en su labor. Eso explica por qué han respondido bajo a la colaboración docente en el instrumento aplicado. No están motivados en su salario para sentir deseos de realizar un mejor trabajo, que es el objetivo que se persigue en la colaboración docente.

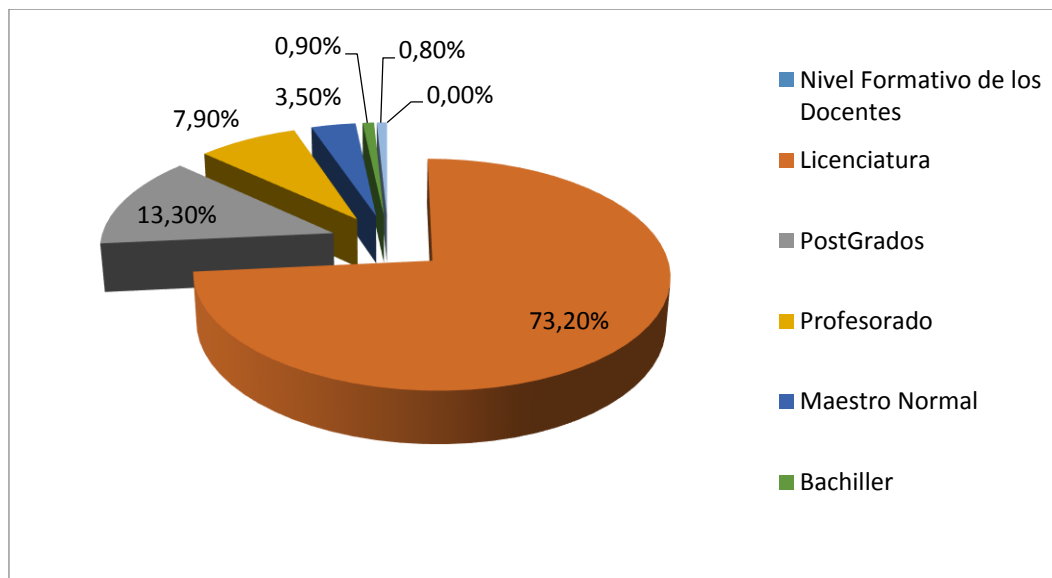
Diferencias de los grupos según la formación docente

Los resultados arrojados en el análisis de los datos en cuanto a formación docente de los docentes del presente estudio han arrojado que no existen diferencias significativas en los grupos de formación docente en que se conformaron para trabajar los datos, en cuanto al nivel de formación previo, lo presenta como empate.

Es que el sistema educativo dominicano viene arrastrando una deuda formativa en sus docentes, y a partir de la reforma educativa y que el Estado tomó la educación como prioridad se han ido estableciendo los criterios de entrada al Sistema, con mayores niveles de estudios. Todavía quedan un residuo significativo de docentes que sólo tiene el bachillerato realizado, en la muestra de este estudio, se registra un 0.9% y otros que son menos de bachilleres en un 0.8%, maestros normales un 3.5% y con profesorado un 7.9%, los que en conjunto suman un 13.1% de docentes que está por debajo del requerimiento mínimo actual para acceder al sistema que es la licenciatura. En este momento es el requisito base y por el mismo el docente no tiene ningún incentivo adicional a su sueldo

base. Esto se ha formulado así para estimular a los docentes a la formación continua.

Si observamos el gráfico podemos ver que el grueso de docentes está ubicado en la formación mínima, representando el 73.2% en esta muestra y solamente un 13.3 está por encima de este nivel formativo mínimo básico.



En un estudio sobre la colegialidad docente a nivel universitario, realizado por Moreno, (2006) donde participaron diferentes profesores con diferentes niveles formativos, en los resultados da cuenta que los profesores universitarios no ven la colaboración docente como algo atractivo ni posible por la falta de tiempo que presentan los docentes de ese nivel, también expresan no estar de acuerdo con la colaboración, porque le crea tensión en el trabajo. El investigador concluye diciendo que esta situación presenta un serio problema tanto para el funcionamiento de las academias como para el desarrollo de programas de formación y actualización docente —que por cierto mucha falta les hacen—, toda vez que requieren tiempo fuera de las clases y la institución no puede exigirles que participen, a menos que la universidad les remunere económicamente el tiempo extra que implica su formación. Queda claro que los profesores no consideran una responsabilidad su profesionalización como docentes y, por tanto, no piensan que deban invertir en ello. Seguramente muchos están convencidos de que "para enseñar sólo basta con saber la asignatura".

En ese sentido el estudio difiere de nivel, pues está describiendo el tercer nivel universitario, donde se presenta una realidad distinta a la de los docentes del Nivel Primario, en donde el docente no trabaja por hora/clase, sino por turno ya sea matutina, vespertina o Jornada Extendida y donde los docentes tienen más tiempo para compartir

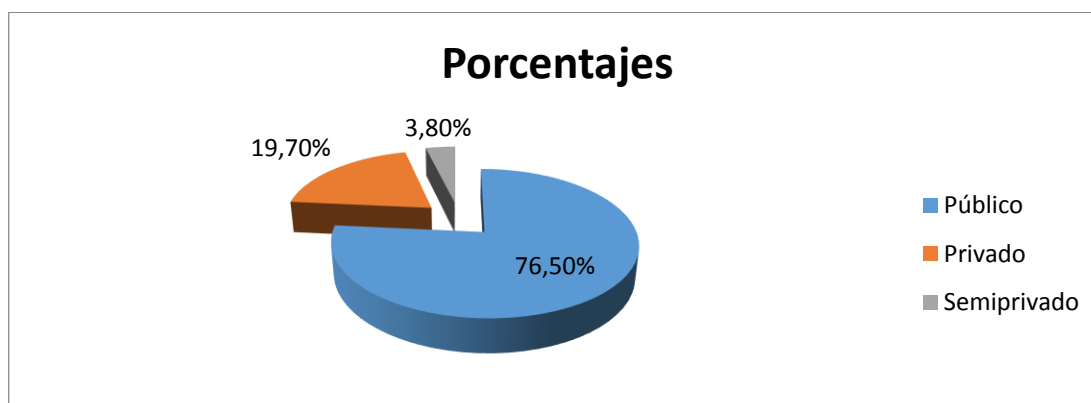
por estar en el mismo edificio escolar, pero quiero sí destacar la similitud de la actitud, para el caso es la misma.

Los docentes en general ven como algo no favorable todo lo que le representa mayor esfuerzo, más dedicación de su tiempo y como el diseño escolar en infraestructura no contempla una sala para los docentes, y en el horario no presenta un espacio para ello, ven como impuesta reuniones extras de su tiempo fuera de clases para establecer acuerdos, por lo cual viene la resistencia o la indiferencia.

En nuestros docentes no presentar los resultados ningún grupo de docentes formados que se incline a favor de la colaboración, todos están al mismo nivel de acuerdo. Por lo menos el grupo de mayor formación se esperaba que puntuara más alto a favor de la colegialidad.

Diferencias expresadas en los sectores educacionales: Público, Privado y Semiprivado.

Entre estos sectores los resultados no muestra diferencias significativas, en los grupos formados, en cuanto a la colegialidad docente.



En el contexto de la educación dominicana que los docentes del sector público estén

A nivel de empate con el sector privado en cuanto a aceptar la colegialidad docente, es muy positivo, porque en el sector privado a los docentes por imposición, por mística del trabajo privado que se ha caracterizado por ser más organizado, sus docentes presentan una disposición a trabajar juntos, a participar, a reunirse, a ponerse de acuerdo para, a dedicar tiempo extra para reunirse con los padres, para hacer actividades del centro o para la formación permanente; algo que no se lograba en los centros públicos, los cuales sus docentes se caracterizaban por regatearle el tiempo, apoyados en acciones sindicales, eso contribuyó a que los docentes se predispusieran hasta a su formación, si el sindicato de maestros no lo aprobaba.

Pero a medida que la reforma ha avanzado y el Ministerio ha estado jugando su rol de regulador y estableciendo controles, la formación es más sistemática, las implementaciones de estrategias hace necesario reunirse para coordinar, para ponerse de acuerdo, para evaluar, socializar. La participación de los docentes es algo que ha ido calando lentamente, y ha ido entrando en su agenda y modo de ser docente.

Por lo tanto que en estos resultados se indique que los docentes del sector público están en empate con el sector privado, es un excelente resultado, para celebrar, pues se había experimentado esa incoherencia, esa dualidad que se daba en docentes que tenían un comportamiento en el sector público y otro en el privado, cuando laboraban en turnos diferentes en ambos. Eso se observaba, se comentaba, porque se veían los docentes poniendo más énfasis, dedicando más tiempo para reuniones y actividades extras en el sector privado y negados a hacerlo en el público.

Un factor que pudiera ser objeto de medición en investigaciones futura para ver si el aumento salarial gradual que lleva el Ministerio de Educación, las capacitaciones permanentes a los docentes y directivos, ha influido para ese cambio.

Pero de todos modos es un resultado que expresa el avance que lleva el sector público en la actitud de sus docentes, en el concepto y la realidad de la colaboración en el cuerpo docente, en el actuar de forma de equipo,, en consensuar y participar de forma activa a y decisiones del centro educativo.

Diferencias de los docentes expresadas en la tanda o turnos de trabajo.

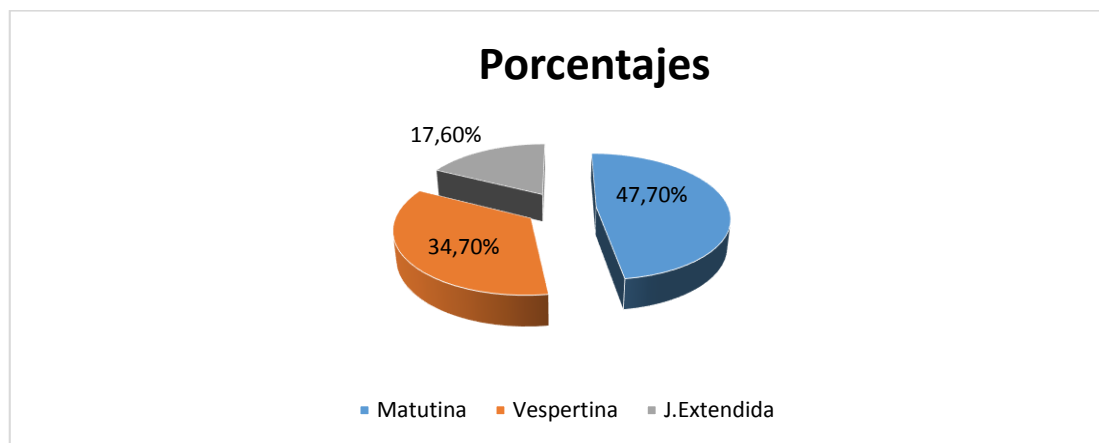
Desde el inicio del sistema educativo, en el país, el mismo operó de forma de tandas de clases. Era una tanda en la mañana, luego al ir creciendo la población se implementa el turno de la tarde para en un mismo plantel aprovechar con otro grupo de alumnos, a los cuales les podía corresponder el mismo profesor de la mañana u otro distinto.

Las aulas se superpoblaron y por la migración del campo a la ciudad, los centros urbanos se puede decir que funcionaban hacinados. Por más centros que se construían no podían eliminarse turnos. Hace cuatro años de inició un piloto a nivel nacional con 21 centros educativos los cuales funcionan en jornada extendida. El pilotaje al año siguiente se llevó a 97 centros, en el siguiente. Entraron 300 centros y en la actualidad a nivel nacional hay unos 450 centros educativos funcionando a en jornada extendida, porque la meta es llevar todos los centros de Educación primaria a entrar en el turno de jornada extendida. Eso le permite pasar ocho horas tanto a docentes como a estudiantes en el centro para tener intercambios, espacio para los asuntos docentes.

La jornada extendida es un foco al que está atendiendo la actual gestión gubernamental y el Ministerio de Educación. Para cada docente sólo trabaja con un grupo de alumno, participando en las tardes de actividades lúdicas, deportivas y artísticas, las cuales fortalecen la propuesta curricular.

Mirar el resultado del presente estudio destacando que en los grupos de docentes por tanda no existen diferencias significativas entre los grupos a nivel 0.001 para las diferentes tandas de trabajo en los docentes. Las medidas de los grupos de jornada parcial difieren de las del grupo de jornada extendida, presentando la misma unas puntuaciones medias más altas que los otros dos grupos y con una distribución de los datos más homogéneos.

Tanda de Trabajo de los docentes Participantes.



En el contraste de los grupos por zona los resultados del análisis de datos nos muestran que arrojan puntuaciones estadísticamente diferentes para cada uno de los grupos. Los centros ubicados en la zona urbana presentan una marcada diferencia con el nivel de la colegialidad con relación a los de la zona rural.

Al observar los resultados hay que destacar que los docentes que trabajan en la zona rural son docentes en su mayoría que no viven en dicha zona. Generalmente a los docentes de la zona urbana que se inician a la labor docente, se les destina para los centros rurales, por lo que su residencia no es esa comunidad, en su mayoría tiene que viajar diariamente, lo que hace que ocurran dos factores que pueden incidir en los resultados.

Al no residir en el contexto rural, los docentes, se marchan cada día rápidamente y no tienen tiempo para compartir entre ellos. También el contexto rural no ayuda por las distancias. Hay docentes que viven en la comunidad, pero no pueden interactuar como lo hacen los de la ciudad, que pueden movilizarse sin dificultad y pueden permanecer más tiempo en los centros, sin que esto represente problemática adicional.

El número de docentes participantes en este estudio que trabaja en la zona rural, es muy bajo con relación al que trabaja en la zona urbana. Un 72.8 % trabaja en la zona urbana y un 27.2% trabaja en la rural.

Zona de trabajo de los docentes.

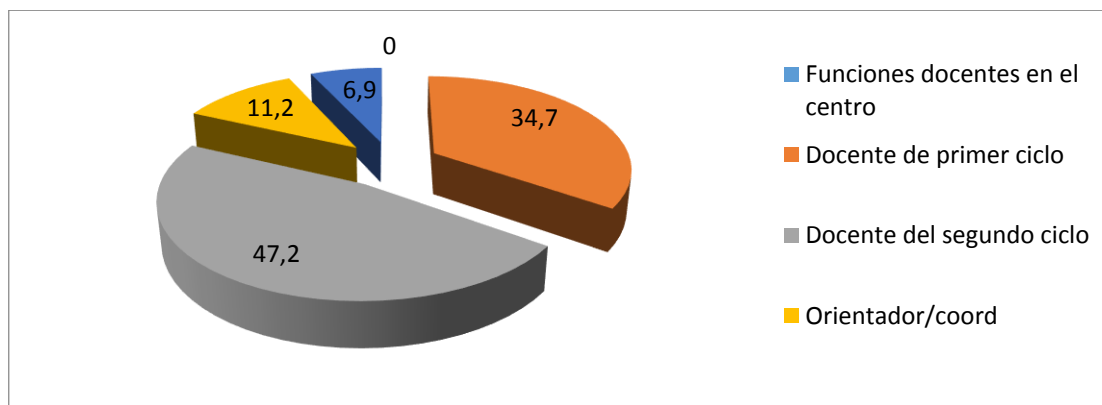
El tiempo que los docentes dedican a la formación continuada expresada en cinco grupos, siendo el primer grupo los que tienen veinticinco horas o menos de formación, los del segundo grupo lo constituyen los que tienen de veintiséis a cincuenta horas, el tercer grupo, los de cincuenta y una a setenta y cinco horas, el cuarto los de setenta y seis a cien horas y los de quinto grupo los e más de cien horas de formación en el año.

El análisis arrojó que se observaron diferencias entre los grupos en el nivel de colegialidad, este es más bajo en los docentes que dedican menos de veinticinco horas al año a su formación.

Diferencias entre grupos de acuerdo a la función que realizan en el centro educativo.

Las diferencias de funciones de los grupos se especificaron en el instrumento de acuerdo a las funciones que realizan en el centro, a saber Director, director-docente, subdirector, orientador, coordinador docente, docente de primer ciclo, docente del segundo ciclo.

Estas variables se reagruparon para realizar tres grupos los de funciones directivas y los docentes del primer ciclo y los del segundo ciclo, como expresa el siguiente gráfico.

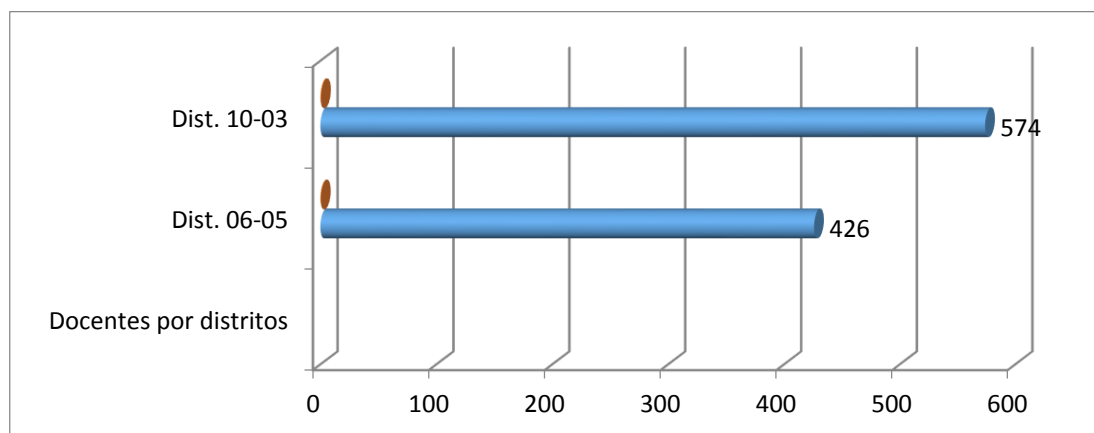


En el resultado del análisis de estos grupos determinó que las diferencias por cargos en el centro presentan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. La puntuación del grupo relacionado con la dirección y organización del centro es más alta y menos dispersa que las de los docentes del primer y segundo ciclos.

Diferencias entre los docentes de los dos distritos educativos participantes.

Participaron en este estudio, una muestra de mil docentes correspondientes a los dos distritos 06-05 y 10-03, con una muestra por distrito de en el 06-05 de 426 docentes

y en el distrito 10-03 una muestra de 574 docentes y en el 06-05 una muestra de 426 docentes.



El resultado del análisis de los grupos de docentes de los dos Distritos participantes en la presente validación da cuenta que el nivel de significación es nivel 0,001, las diferencias entre las puntuaciones de la colegialidad docente entre los dos distritos, en el distrito 06-05, la misma es más baja.

Al mirar los dos contextos de ambos distritos, observamos que el distrito 10-03 al estar en la capital del país, presenta unas características de oportunidades formativas que no la tiene el distrito 06-05 ubicado en el interior del país, en la zona norte. También la Regional donde está el distrito 10-03 es una Regional que llevaba una dirección de Cogestión con una Institución formadora de maestros, el Centro Cultural Poveda, que llevó a cabo programas formativos para los docentes, que implementó con los docentes los proyectos participativos de aulas, diplomados diversos y un seguimiento/acompañamiento a los maestros en su práctica docente.

Los cursos educativos, de tecnologías, se dan siempre con más énfasis en la capital, por ello los docentes pueden participar más y con más facilidad que los docentes del interior. En la Regional 06 se dan algunos cursos, charlas, conferencias que se organizan de manera local, pero los docentes no participan igual, hay un número significativos que vive en la zona rural, esto le limita su participación.

La formación y el acompañamiento juegan un rol muy significativo en la función pedagógica del docente. En su investigación de Tesis de Máster de Hernández, C, (2006) en la Universidad UPIESA de México, en sus conclusiones destaca la capacitación es una herramienta valiosa para la persona que trabaja, pues le ofrece conocimiento y crecimiento en el puesto de la oportunidad de acumular aprendizaje y experiencias laborales.

Eso ha ocurrido en los docentes del distrito 10-03 de Santo Domingo, la capacitación recibida le pudo haber influido para tener una alta motivación para tener una actitud muy positiva para la colegialidad docente.

Los docentes del distrito 06-05 también participaban en programas formativos, organizados por la Regional y el Distrito Educativo, pero es un distrito muy extenso en cuanto a su geografía y el personal técnico muy escaso, y la mayor parte de los centros de Primaria son rurales, eso le puede estar incidiendo a sus docentes para no mostrar una actitud más alta y positiva en cuanto a la colegialidad docente.

A modo de síntesis de la revisión teórica

Un recorrido de autores por los constructos asociados a la Colegialidad docente.

La presente validación del constructo de la colegialidad docente nos ha permitido realizar un recorrido en las dimensiones y componentes del mismo relacionados con lo más significativo de la función docente. Al hacerlo, la reflexión realizada ha reforzado en nosotros la conciencia, la valoración, de los docentes de mi país y del mundo y ha despertado el deseo de realizar acciones que coadyuven para que los mismos trabajen en la creación de una identidad fuerte de su labor y función dentro de los centros educativos del Nivel Primario y para que la misma alcance cada día mayores niveles de eficacia y calidad en los aprendizajes de sus alumnos, que constituye el objetivo y meta de mayor relevancia en la tarea docente.

Aportaciones de autores que inciden en los resultados obtenidos en el presente estudio.

El tema del modelo de Cohesión Social, ha sido el tema macro que ha dado a luz diferentes subtema como es el de la colegialidad docente, el cual es el título de la presente validación de instrumento. La cohesión social guía para el desarrollo de políticas públicas y la cual concibe la calidad de forma integradora y sistémica, mirándola como derecho para toda la sociedad, sin exclusiones.

Basándonos en Jornet (2012) quien plantea la necesidad de identificar los factores que actúan como obstáculos para el desarrollo personal y social, si se quiere promover una mejora. Señala que hoy se convive con contrastes sociales, de modelos económicos, entre logros y desigualdades, donde un grupo ejerce el poder ante grandes mayorías desfavorecidas. Vivimos en la sociedad del conocimiento y la información por el predominio del avance tecnológico pero que no llega ni beneficia a la mayoría.

La unión Europea lanzó una propuesta marco para que sirva de guía a las políticas sociales, ayude a desarrollar homogénea y armónicamente en derechos y oportunidades y grado de bienestar para que toda la población tenga acceso equitativo a recursos y derechos y sea sostenible a lo largo de su vida.

El objetivo de la dimensión educativa del modelo de Cohesión Social, según Jornet (2012) es desarrollar una gestión interna de las instituciones, orientadas hacia la convivencia y la colaboración. Porque según López (2009), las instituciones educativas constituyen verdaderos laboratorios en los que se ensaya la convivencia y se aprende a llevarla cabo.

Dice que la escuela es el escenario para empezar a hacerlo, señalando Jornet (2012) que es en las evaluaciones de instituciones educativas y/o escuelas, o evaluaciones de la docencia del profesorado donde debe realizarse. Ahí es donde hace falta un mayor esfuerzo de reflexión y concreción, porque es en la educación que se debe actuar como elemento esencial de transformación social.

Los constructos implicados en este Modelo son: bienestar social para todos; Sostenibilidad a lo largo de la vida; Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades); Integración de la diversidad (personal y social); Participación social; la educación como elemento de promoción social, y los resultados educativos serían máximos.

Para alcanzar esas aspiraciones sociales no hay otro camino para lograrlo si no es mediante la educación, una educación de la cual todos tenemos que ser responsables y participar. Para ello tiene que haber complicidades, porque no se puede lograr solos, la escuela y sus actores, la sociedad toda involucrada, participando activamente, en la búsqueda de una sociedad de bienestar y oportunidades para todos.

Como no lo podemos hacer todo, tenemos que enfocarnos en un actor de relevancia dentro del sistema educativo, y ese actor es el docente, por ello el modelo educativo ve como una estrategia importante para contribuir desde educación la colegialidad docente. De ahí surge este constructo que validamos y del cual se desprenden otros tantos relacionados y que los diversos autores aportan a su enriquecimiento.

El Nivel Primario, es un nivel de unas exigencias pedagógicas y metodológicas muy grandes, porque tiene en sus manos a los niños y niñas, adolescentes en formación a los cuales tiene que ayudar el logro de competencias, habilidades, destrezas, valores, actitudes y aptitudes para formarlos de acuerdo a lo que cada cual quiera ser en la sociedad.

De ahí la significativa tarea del docente en un mundo cada vez más exigente y donde hay que formarlos con lo máximo para responder ante los retos presentes y futuros.

Colegialidad implica implementar un modelo de gestión participativa.

Para implementar la colegialidad en los centros se debe implementar un modelo de gestión participativa, que permita a los actores, a los docentes participar en la vida del centro, sobre todo en el accionar pedagógico para el bien de los alumnos.

Esta colegialidad se enmarca también dentro de un modelo de gestión de calidad, de una eficacia educativa, donde los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades para lograr la calidad.

Jornet, Carmona y Bakieva (2012) definen el término de colegialidad docente como el concepto utilizado tradicionalmente para identificar la calidad de la unión entre las personas que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común.

También nos han aportado en la temática diferentes autores que enriquecen con sus planteamientos tales como:

Sacristán (1995) quien define la colaboración docente como una especie de nueva ortodoxia que enlaza el desarrollo del profesor, la mejora de su motivación, el desarrollo del currículum y la calidad de los centros escolares, tomada como bandera multicolor de la democratización, de la descentralización y también de la privatización del sistema educativo.

Izquierdo (1996), quien entiende que la colaboración es un proyecto de un grupo que se aglutina en torno a unos fines o que, al menos, hace suyas las metas que otros le proponen. A partir de estos fines compartidos se producen unas interacciones y surgen de forma progresiva unas reglas del grupo que permiten llegar a conclusiones compartidas que superan las opiniones personales.

Gisbert (2001) el cual ve la colaboración, como la organización del trabajo en el nuevo marco económico que se avecina se caracteriza por la valoración de la participación, la autonomía y el trabajo en equipo con altas dosis de cooperación. Se trata de formar equipos interdisciplinarios y multiculturales capaces de trabajar en curvas pronunciadas de crecimiento en contextos acelerados de cambio. La capacidad de cooperación es sin duda una de las principales competencias interpersonales del trabajador del conocimiento.

Covey (1999) quien afirma que en instituciones como la escuela, que necesitan de la participación y el apoyo en la solución de problemas, se impone que sus actores como seres verdaderamente independientes, pueden unirse para lograr propósitos en común que benefician a la familia, el grupo, la organización y la sociedad en su totalidad.

Senge (2000) quien también propone que es necesario hacer que todos los que pertenecen al sistema expresen sus aspiraciones, tomen conciencia y desarrollen juntos sus capacidades en el centro educativo. Así el espacio escolar puede rehacerse, revitalizarse y renovarse en forma sostenida.

La educación de calidad es un modelo educativo centrado de los procesos en las organizaciones e instituciones, para que estos ayuden al ser humano a alcanzar el bienestar poniendo a este ser humano en la cima de la sociedad, por ello se basa en la cualificación del capital humano de la sociedad.

La educación de calidad es un modelo educativo centrado de los procesos en las organizaciones e instituciones, para que estos ayuden al ser humano a alcanzar el bienestar poniendo a este ser humano en la cima de la sociedad, por ello se basa en la cualificación del capital humano de la sociedad.

La colegialidad y la colaboración en los centros educativos teniendo como base una gestión participativa, que asegure y garantice la actuación conjunta, responsable de los actores del proceso y pueda contribuir a impulsar los cambios sociales que trabajen por la igualdad de oportunidades sociales, la justicia social, de tanta urgencia en la actualidad para nuestros pueblos en desarrollo.

Entendemos el concepto de colegialidad docente vinculado a otros conceptos que forman parte de las dimensiones de su constructo, a las cuales le hemos dedicado espacio en la primera parte de este estudio.

Basarnos en una gestión participativa, donde el conjunto de actores se implican es apoyarnos en logros compartidos y desde ahí se estaría impulsando la colegialidad docente, componente básico en la cohesión social. La colegialidad y la colaboración se oponen a la cultura del aislamiento que tienen muchos docentes en sus centros educativos.

Afirma Bullough (1997) dice que muchas veces nos enfrentamos con la cruda realidad de los profesores prefieren refugiarse en la soledad de sus clases en aislarse.

Moreno (2006), afirma que la colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes, es una estrategia especialmente provechosa para promover el desarrollo del profesorado, la colaboración y la colegialidad y hacen que el desarrollo del profesorado trascienda, la reflexión personal e idiosincrásica sea posible, y no depender de expertos externos, pues los docentes aprender a aprender unos de otros, poner en común su pericia y se desarrollan juntos.

Estudios de eficacia escolar destacan que la colaboración y la colegialidad configuran unos puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado, decisiones compartidas y consultas ente el profesorado.

Isaacs (1995) considera la participación como medio que permite a la persona aportar lo que puede a los distintos sistemas sociales a que pertenece, a la vez recibiendo de ellos lo que necesita para su satisfacción y desarrollo personal.

Beltrán (2000), ve la participación, desde la perspectiva democrática, implica ejercicio del poder, como “capacidad para expresarse a sí mismo e interactuar con el resto en la construcción de algo común”. Es una orientación en que las personas se expresan, ponen de relieve su voz en la organización, hacen propuestas y enfrentan el conflicto que puede surgir, implica construcción y visión compartida, pensar y poner en ejecución, propuestas y proyectos que estén al servicio de todos.

La participación para Carnicero y Gairín (2009) es compartir, colaborar, cooperar y asumir unas finalidades, unos propósitos individuales y colectivos deseables. Esta se hace indispensable en los centros educativos si la entendemos como estructura social pluralista y de un amplio enriquecimiento humano permitido a sus miembros.

Antúnez (1993), dice que una gestión eficaz, necesita actores del proceso formados con unos niveles de involucramiento, implicación y participación en la misma. Beyer y Liston (2001) señalaban que el compartir un fin común que exige y fomenta la comunicación, la valoración de las relaciones sociales y los aspectos intelectuales de las relaciones que dan al trabajo un verdadero sentido, y la formación de comunidades de fines compartidos, están relacionados con la dinámica de la democracia.

Kliksberg (1999) resaltaba seis tesis según las cuales, la participación es esencial en las organizaciones, la misma da resultados positivos. La “visión compartida”. Senge (1992) la considera un instrumento eje para la productividad. Crea una sensación de vínculo común, da coherencia a las actividades, inspira, la visión compartida, estudiando equipos con alto desempeño (Maslow, 1965).

Según Fullan (1993), el nuevo trabajo del profesor requerirá por lo menos siete componentes interrelacionados: más énfasis en su compromiso moral, conocimiento de los métodos de enseñanza, conocer vínculos entre el propósito moral de la escuela, política educativa y desarrollo social, trabajar interactiva y conjuntamente, trabajando de forma productiva con los demás profesores, trabajando de forma productiva con los demás profesores, nuevas estructuras, adquirir los hábitos y actitudes para la investigación y el aprendizaje continuos, sumergirse en el proceso de cambio.

La toma de decisión en colaboración con los demás y la solución de problemas son una pieza angular de las organizaciones posmodernas resaltando los esfuerzos para construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento del docente (Hargreaves, 1996). Construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento del docente e ir más allá de la definición de colegialidad. En ese sentido coincide en esa línea con (Harris y Anthony, 2001).

López (2005) indica que últimamente se valora de forma positiva la cooperación en la educación y se convierte ésta en una práctica imprescindible: la sociedad del futuro va a demandar colaboración, para los entienden que colaborar resulta siempre provechoso, constituye una característica positiva de la profesionalidad docente. Cuando los profesores cooperan en su trabajo docente están apoyando y promoviendo una cultura de la colaboración en sus aulas, en sus centros y, en general, en la sociedad. Además, contribuyen a su emancipación profesional y desarrollan valores comunitarios y solidarios que conducen al ejercicio de una auténtica democracia.

Gimeno (1995) dice que la colegialidad es una especie de nueva ortodoxia que enlaza el desarrollo del profesor, la mejora de su motivación, el desarrollo del currículum y la calidad de los centros escolares, tomada como bandera multicolor de la democratización, de la descentralización y también de la privatización del sistema educativo.

Little, por su parte, expresa que la cooperación puede ser promovida como medio de rentabilizar la fuerza de trabajo de los profesores y de aprovechar su creatividad y los conocimientos que tienen de sus procesos de trabajo y de las formas en las que se producen los aprendizajes.

El centro educativo es considerado como una construcción social donde se dan múltiples relaciones la mayoría de ellas confluyen en la toma de decisiones de acuerdo a sus metas compartidas (Carnicero y Gairín, 2009).

Velasco (2000), siguiendo las posiciones de García Hoz y Medina (1987) sostiene que asistimos en esta época a una renovación de los derechos de participación en las organizaciones, que suponen nuevos planteamientos, nuevas categorías, nuevas fórmulas organizativas, nuevas estructuras. Los directivos deben estar abiertos hacia una participación de sus docentes, de los estudiantes, de los padres, reafirma lo expresado Otero (1974) cuando dice que el ser humano necesita motivos para participar y para producir y que ésta se da, de acuerdo a los siguientes motivos (ejes de la

participación):Ejes de la participación: diálogo crítico con el contexto, formación sistemática, investigación – innovación.

Colegialidad implica: Mejora Continua del Profesorado.

Estamos en la sociedad del conocimiento y esta cada segundo demanda de todos los profesionales una actualización permanente y creciente y sobre todo de los educadores, para poder responder a los desafíos sociales que cada vez son mayores al ritmo que lleva el conocimiento, las ciencias y los avances de las tecnologías. Recogemos un poco el pensamiento de autores como:

Marco (2008) señala que asistimos a una aceleración sin precedentes de creación y acumulación de conocimientos y al propio tiempo de depreciación del conocimiento por la fuerte intensidad de progreso científico y tecnológico. La persona como capital intangible, la formación, los conocimientos y la revolución en los instrumentos del saber con la entrada en la era digital, algo que afecta fundamentalmente a la capacidad de producir y distribuir información y conocimiento.

La educación es una tarea inacabada sus exigencias surgen de las necesidades y prioridades del contexto social y hacia él debe responder para que la misma tenga sentido. La persona es un ser abierto y está en un permanente proceso de cambio(Mañú y Govarrola, (2011).

Moreno (2006) opina que no se debe olvidar que lo decisivo para el aprendizaje de los alumnos siguen siendo los compromisos y las competencias de los profesores.

Fullan y Hargreaves (1997), también afirman que la realidad social se ha transformado en los últimos años y esta transformación está obligando a las instituciones, incluida la escuela, a cambiar sus concepciones y modos de hacer las cosas. Las demandas a la escuela y al profesorado por parte de la sociedad son cada vez más amplias, complejas y diversas, de suerte que los docentes requieren una formación y actualización permanente y pertinente para poder dar respuesta a los requerimientos que se les están planteando. Urge una transformación de los centros educativos de modo que se conviertan en lugares donde profesores y alumnos aprendan.

Los profesores tienen que saber colaborar. Así serán capaces de organizar y promover interacciones entre los alumnos, de tal modo que pueda producirse un aprendizaje en común suficientemente potente.

Algunos de los estudios realizados sobre profesores Darling–Hammond (2001) que fueron admitidos a la profesión sin haber tenido una formación pedagógica adecuada revelan serias deficiencias en los mismos: falta de formación, dificultad para planificar,

problemas para trabajar en el aula y organizarla, dificultad en diagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, dificultad para favorecer el aprendizaje adaptando la enseñanza.

Leaman (2012) señala que la enseñanza es una profesión en la que los mismos docentes están aprendiendo continuamente, siempre hay diferentes retos que aceptar. Medrano (2006) dice que el ciclo básico de los nuevos administradores y trabajadores del conocimiento sería el siguiente: destrezas básicas y educación en valores, aprender a aprender, aprender a crear conocimientos y aprender a no dejar de aprender, es decir “una educación de la cuna a la tumba”.

Del Valle y Vega (2002) afirman que debemos apostar por el docente como el elemento fuerza que garantizaría el cambio educativo. No existe transformación que no pase por el docente, por eso en él es en quien hay que concentrar los recursos de toda índole, los mayores esfuerzos si se quiere hacer de la escuela la verdadera puerta de ingreso a la calidad y a la competitividad. Por ello se debe mejorar los conocimientos y destrezas de los maestros en los centros educativos.

Para Villegas-Reimers (2003) en su investigación sobre el desarrollo profesoral, expresa que es un proceso largo que le da oportunidades, experiencia y crecimiento a los docentes y que desde la perspectiva constructivista el maestro aprende de forma activa en las tareas de enseñanza y reflexionando su práctica; que los docentes construyen el desarrollo de la escuela, se conciben como docentes reflexivos de sus prácticas desde un trabajo colaborativo con el grupo de docente.

Colegialidad implica: Calidad del desempeño docente.

El mundo actual ha modificado el significado de ser docente. Tenemos un docente formado en el pasado para educar, un presente que lo desborda y no lo asume y un futuro que le teme. Por ello los docentes deben unirse y motivarse en su formación permanente, la cual incida en la calidad del currículo y en los aprendizajes que ellos guían, gestionan, y así juntos, unidos busquen la calidad.

Warner y Sherry (2003) afirman que las personas que no se monten en el tren de la formación permanente, están condenadas a quedarse obsoletas, porque la formación permanente del personal directivo es factor determinante para la gestión de calidad.

La calidad del desempeño directivo es un factor clave para suscitar aprendizajes de calidad en el alumnado de sus centros. Investigaciones realizadas por Darling-Hammond (2000; 2002) en Escuelas de Estados Unidos muestran esta realidad dada la complejidad de la variable del desempeño docente.

En cuanto a las organizaciones que aprenden el enfoque viene dado por los procesos de cambio y de mejora en el desempeño de los centros educativos (Senge, 2000), conceptualizando las escuelas como Comunidades de Aprendizaje.

Boza, Méndez, Monescillo y otros (2010) afirman que antes poseer un título era una garantía, porque el mismo era sinónimo de buen desempeño, actividad para la que título te capacitaba y además te lo aseguraba para toda la vida. El título te abría puertas porque aseguraba un nivel de conocimientos que el resto de la población no tenía. Hoy esto ha cambiado, porque para asegurar el trabajo no basta con el título, los títulos tienen fecha de caducidad.

La Colegialidad está asociada al ejercicio de un liderazgo participativo y transformacional.

Ainscow, Hopkins, Soutworth, y West, (2001) sostienen que los centros educativos deben mirar su ideal de liderazgo y calidad en estos nuevos tiempos para poder influir en la percepción del claustro de docente.

El papel del liderazgo es clave a la hora de establecer, visión clara y conjunta de la escuela.

Habilidades del liderazgo relacionadas con la pericia para realizar la tarea y para fomentar la innovación en el centro educativo.

Ver el equilibrio entre la cohesión del grupo de trabajo y el pensamiento crítico, esa función de liderazgo debe verse ahí.

Hacer participar a los miembros del grupo, es decir a los docentes, distribuyendo responsabilidades, aplicando un reparto del poder.

Desde el ejercicio de un liderazgo participativo, bien ejercido los directivos del centro, junto a los docentes deben construir la visión del centro educativo, desde una participación real y donde los equipos de docentes puedan participar en todos los momentos y niveles en la toma de decisiones, reflexionadas en conjunto, consensuadas y bien articuladas desde las metas que tiene el centro.

Lepeley (2001) señala que el líder de calidad concentra la atención en las personas, en sus necesidades y bienestar, confía en la gente, inspira confianza, tiene visión de largo plazo y perspectiva global, busca soluciones, promueve ideas creativas, apoya el cambio, estimula las acciones de otros, adopta lo mejor, delega responsabilidad y poder de decisión, da más importancia a lo que los colaboradores hacen bien y educa en lo que es posible hacer mejor.

Esto implica que se necesitan personas con capacidades de gerencia que aprendan a utilizar las habilidades del personal, que sean capaces de comunicarse, tomar decisiones, resolver conflictos, dirigir, crear un ambiente motivador y positivo que promueva en el empleado la consecución de las metas corporativas, esto es, liderazgo efectivo (Donnelly, Gibson e Ivancevich, 1996; Robbins, 1999).

Gauthier (2004) define el liderazgo como la influencia regular y al líder como aquel que ejerce un liderazgo en un contexto determinado. También Arlen (2006) define el liderazgo por sus funciones, y señala que liderazgo es la facultad que tiene una persona para influir, motivar y conducir a un grupo de personas hacia el logro de un objetivo común y líder es esa persona que por sus cualidades de inteligencia, tiene el poder de convencimiento, de influir de persuadir, de emprender en un grupo y de ayudar a identificar y lograr sus metas u objetivos, capaz de construir participación y consensos en los grupos.

Así, Fiedler (1961) -citado por Kreitner y Kinicki, (1997)- considera el liderazgo como un hecho subjetivo que estructura el poder de un grupo, con las relaciones entre el líder y los restantes miembros del grupo, quien satisface las necesidades de su grupo, da seguridad y busca la unidad.

Para Drucker (1997) la gestión de calidad, basa el liderazgo en el poder legítimo, es condición del liderazgo educacional, pues los profesores enseñan y transmiten los estilos de liderazgos a los alumnos y que estos incorporan a sus vidas y modo de hacer en el curso de sus vidas, los valores del liderazgo intentan humanizar las organizaciones.

Drucker (1997) señala las características del liderazgo, diciendo que un líder debe concentrarse en el desarrollo de las características o cualidades en siete áreas específicas como son: un líder es facilitador con sus colaboradores, es evaluador, capaz de retroalimentar al personal de forma honesta y objetiva, y de los obstáculos saca oportunidades; es visionario,

Lo propio del liderazgo es establecer consensos amplios en torno a metas significativas para la organización y hacer todo lo necesario, empujando y apoyando a las personas para movilizarlas en esa dirección (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). El liderazgo involucra influir en las personas para pensar y actuar de un modo diferente, Robinson, Hohepa y Lloyd (2009).

Kast, (1973) citado par Sobral (1998), afirma que el liderazgo es el proceso por el que un individuo ejerce consistentemente más influencia que otros en la ejecución de las funciones del grupo.

La colaboración implica compromiso con la tarea.

Mañú, J. y Govarrola, I. (2011). Nos dice que un docente tiene su mirada en el contexto presente y en el futuro, por ello la lectura permanente del mismo es tarea obligada tanto a nivel personal como tarea de grupo de docentes. Por lo cual deben ser profesionales idóneos con capacidad para llevar a cabo su cometido en la sociedad. Moreno T. (2006) opina que no se debe olvidar que lo decisivo para el aprendizaje de los alumnos siguen siendo los compromisos y las competencias de los profesores. La cuestión central en educación es si los profesores son capaces de conseguir que todos y cada uno de los alumnos diferentes acceda a contenidos relevantes y logren trabajar en cooperación con otros educadores para favorecer su desarrollo.

La colegialidad está relacionada con el clima de la escuela.

Se hace necesario que el liderazgo interno de cada centro educativo se organice de manera que pueda trabajar en ese sentido y crear las bases, las cuales permitan que el clima organizacional genere un excelente clima laboral cohesionado, que permita se pueda dar la colegialidad docente en la gestión de los centros educativos del nivel primario.

Se hace necesario que el liderazgo interno de cada centro educativo se organice de manera que pueda trabajar en ese sentido y crear las bases, las cuales permitan que el clima organizacional genere un excelente clima laboral cohesionado, que permita se pueda dar la colegialidad docente en la gestión de los centros educativos del nivel primario.

Según las aportaciones de Guillén y Guil (2003), en su libro *Psicología del Trabajo para Relacionales Laborales*, destaca que hay diferentes definiciones de clima, las cuales incluyen predominio de:

- Los factores organizacionales.
- Los factores individuales.
- Los factores que enfatizan la interacción persona-situación.

Para la parte organizacional, se basa en la definición que presentan Forehand y Gilmer (1964) en la que afirman que el clima es un conjunto de características que describen una organización, las cuales distinguen una organización de otras, son duraderas en el tiempo e influyen en la conducta de los individuos de las organizaciones. También en lo planteado por Tagiuri (1968) define el clima como una cualidad relativamente duradera del ambiente total del personal, el cual influye en su conducta,

puede ser descrito en forma de valores y de un conjunto particular característico del ambiente.

Para Dessler (1976) la importancia del concepto de clima está en la función que cumple como vínculo entre aspectos objetivos de la organización y el comportamiento subjetivo de los trabajadores. Es por ello, que su definición se basa en el enfoque objetivo de Forehand y Gilmer (1964) plantean el clima 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.

Gonçalves (1997) considera que el clima organizacional se relaciona con las condiciones y características del ambiente laboral las cuales generan percepciones en los empleados que afectan su comportamiento.

Álvarez (1995) define el clima organizacional como el ambiente de trabajo resultante de la expresión o manifestación de diversos factores de carácter interpersonal, físico y organizacional.

Likert y Gibson (1986) plantean que el clima organizacional es el término utilizado para describir la estructura psicológica de las organizaciones. El clima es la sensación, personalidad o carácter del ambiente de la Organización, es una cualidad relativamente duradera del medio ambiente interno de una organización que experimentan sus miembros, influye en su comportamiento y puede describirse en términos de los valores de una serie particular de características o atributos de la organización.

Sudarsky (1977) el clima organizacional es un concepto integrado que permite determinar la manera como las políticas y prácticas administrativas, la tecnología, los procesos de toma de decisiones, etc., se traducen a través del clima y las motivaciones en el comportamiento de los equipos de trabajo y las personas que son influenciadas por ellas.

Chiavenato (2000) argumenta que el clima organizacional puede ser definido como las cualidades o propiedades del ambiente laboral que son percibidas o experimentadas por los miembros de la organización y que además tienen influencia directa en los comportamientos de los empleados.

Goncalves (2000) expone que los factores y estructuras del sistema organizacional dan lugar a un determinado clima, en función a las percepciones de los miembros. Este clima resultante induce determinados comportamientos en los individuos y dichos comportamientos inciden en la organización y en el clima, y así se completa el circuito.

Rodríguez (2004) aborda el clima escolar con una mirada sociológica y lo define como un conjunto de características psicosociales de un centro educativo determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la Institución; esta dinámica relacional asegura que el clima resulte específico para cada entidad.

El clima tiene que ver con las relaciones entre los compañeros, la interacción, la comunicación, la información, funcionar como equipo, no como islas, la motivación de las personas y los equipos, las relaciones colaborativas, equipo docente que propicie un ambiente de apoyo mutuo y los valores compartidos, base del clima laboral, que organice y regule las relaciones formales en el centro educativo.

La colaboración nos da beneficios y tiene repercusiones positivas en la gestión.

Colaboración que beneficie a los docentes y a la comunidad educativa en:

- Cambio de actitud del docente de una práctica individualista a una práctica colaborativa.
- En la identidad del docente.
- En el ciclo vital del docente desde su trabajo educativo en la etapa de la Adulthood temprana.
- En la gestión del centro educativo.
- Para la construcción de una ciudadanía activa y responsable.

Queremos que repercuta positivamente en:

- la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- En el protagonismo pedagógico del los docentes.
- En este momento de transición que vive el docente dominicano.
- En la formación docente tanto inicial como continuada.
- En el fortalecimiento curricular.
- En el acompañamiento pedagógico que fortalece la calidad del docente.
- En la evaluación del desempeño.
- En el funcionamiento de los órganos de participación del centro.
- En la planificación de las instancias superiores, llámese Distrito Educativo y Regional Educativa.

Todo ello para lograr una gestión educativa de calidad desde la eficacia. Lograr la eficacia para alcanzar las oportunidades que nos lleven al bienestar social para lograr la cohesión social en nuestra República Dominicana.

Discusión basada en las preguntas de Investigación

En cuanto a la primera pregunta sobre si el presente instrumento puede medir con precisión científica la colegialidad docente en la realidad educativa dominicana, podemos decir que el instrumento resultante resistió los análisis y métodos científicos empleados para tales fines y puede medirla, ahora bien, si los ítems considerados por los análisis como defectuosos se modifican, reestructuran en las observaciones que presenta el cuestionario y se les somete a los análisis de rigor y da como resultado que sí pueden incorporarse el instrumento estaría más consistente en las evaluaciones de las dimensiones del constructo, porque éstas no estarían tan reducidas, sobre todo la dimensión D que sólo tiene dos ítems para medir las tomas de decisiones colegiadas, la dimensión E que también quedó con dos ítems para medir las relaciones colaborativas, la dimensión B que quedó con tres ítems para medir la cohesión social, temas ambos vitales en la colegialidad docente, las dimensiones C y D que sólo tienen cada una cuatro ítems, las cuales se refieren al compromiso con la tarea docente y la actitud de mejora profesional continua y las tomas de decisiones colegiadas, tema relacionado a la participación real de los docentes base para que se dé la colegialidad.

Todas estas dimensiones deben ser fortalecidas con los ítems reformulados para poder tener un instrumento que nos pueda medir todos los aspectos claves que nos den ideas de la verdadera realidad sobre las percepciones, realidades, y actitudes de nuestros docentes en torno al constructo de la colegialidad docentes, en los centros educativos del Nivel Primario en el país. Por ello el uso del instrumento lo veo condicionado a esta reestructuración y nueva validación para ser usado con la potencia de sus dimensiones.

En cuanto a la segunda pregunta en torno a que si el instrumento resultante nos pueda arrojar luces en cuanto a la actitud de los docente con relación a la colegialidad en su gestión, esta pregunta está muy relacionada con la primera, y si para la primera hay una condicionante, lo mismo pienso para la segunda, por las mismas razones. Necesitamos las dimensiones fortalecidas para que mida toda la riqueza que encierra el constructo de la colegialidad docente, y así fortalecido sí creemos que puede aportar las luces a los docentes para que puedan participar en sus centros, colaboren con sus pares, se enriquezcan, tomen decisiones en consenso, creen un buen clima organizacional y compartan toda la cultura y normativa del centro porque lo sienta suyo y si eso se logra podemos avanzar con lo más importante del centro la eficacia de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

La tercera pregunta nos plantea que si el instrumento nos puede dar datos que nos ayude a apoyarnos en ellos para implementar la estrategia de la colegialidad docente en los centros educativos dominicanos. Creemos que sí, porque las variables demográficas nos aportan excelentes informaciones para ver las edades, las tandas, los sectores, el sexo, los distritos, las funciones, la formación, entre otras, relacionadas con los docentes que nos dicen dónde está más favorecida, desarrollada, aceptada y en cuáles no lo está, ya sea lugares, funciones, edades, de las variables. También nos aportan los contenidos que plantea cada dimensión para ver dónde está más fuerte, más débil, etc. Todo esto nos lo aporta porque el instrumento toca aspectos muy significativos en la gestión como la formación docente, las decisiones tomadas a favor de la misión, de las normativas, del aspecto técnico docente del currículo, del liderazgo, del clima y más constructos relacionados que enriquecen el tema.

En consecuencia, la investigación, aplicando el instrumento nos puede enriquecer aportar significativamente a los docentes a nivel individual, a nivel de los equipos, a los directivos, a los que tienen otras funciones, a los estudiantes y a toda la comunidad escolar.

La cuarta pregunta de investigación se refiere a si la presente validación, nos permitirá conocer las diferenciaciones de los grupos de docentes expresadas en las variables demográficas de sexo, distritos, edad, años en servicios, tandas, sectores, formación básica y continua, entre otras, que nos permita enfocar acciones teniéndolas en cuenta, para ser más asertivos en las propuestas de intervención.

A esta pregunta respondemos que sí, desde ya nos está aportando, en este mismo capítulo hemos presentado todo lo referente a las variables demográficas del estudio, las cuales hemos analizado, para lo cual remito a su análisis para no caer en repeticiones. Pero desde ya estamos obteniendo datos de mucha relevancia para emprender acciones a favor de presentar un programa de intervención teniendo en cuenta las informaciones que arrojó el estudio con relación a estas variables demográficas.

Las preguntas quinta y sexta se refieren a las valoraciones y comparaciones de las dimensiones del constructo. Esa parte no fue tomada en cuenta al hacer los análisis, y en un próximo análisis para reintroducir los ítems suprimidos podrían incluirse para conocer dichas valoraciones y poder comparar.

En cuanto a las preguntas referidas a la zona de trabajo y al sexo, incluido en la séptima y octava pregunta, para saber cómo éstas variables ven o perciben la colegialidad docente. Hemos visto los resultados de cada una de esas variables, donde la feminización

de la profesión docente, la forma de ser del sexo femenino le lleva a ser más interactivo y a buscar compañía, las mujeres puntuaron a favor de la colegialidad docente con relación a los hombres.

En cuanto a la zona vimos cómo la zona urbana también puntuó más a favor de la colegialidad, con respecto a la rural, ya en las recomendaciones focalizaremos esto en la propuesta a realizar o implementar.

La siguiente pregunta de investigación fue respondida por el estudio y se refiere a la novena pregunta que nos cuestiona con relación a los sectores público y privado en cuanto a la colegialidad docente. Este planteamiento lo hicimos en este mismo capítulo, pero como pregunta de investigación con su propia entidad, contesto que sí el estudio de validación pudo constatar que no hay diferencias estadísticamente significativa en lo referente a la colegialidad docente en los sectores público y privado.

Antes el sector privado era el que se reunía, ponía de acuerdo, dedicaba tiempo para ponerse de acuerdo, para realizar actividades, algo que no ocurría en el sector público. Eso ha cambiado en los últimos veinte años y ya los docentes del sector público, comparten, discute, participan, se involucran en la gestión de su centro, de su aula, por lo cual en los docentes públicos ya igualaron a los privados en esa percepción y actitud que mide el presente instrumento. Para el sector público constituye un gran avance y un sentido de la oportunidad para emprender acciones colaborativas en el centro educativo.

La décima pregunta es con relación a los docentes de mayor edad cronológica en cuanto a aceptar la colegialidad. El estudio nos muestra que según va pasando la edad los docentes aceptan más la colegialidad, la colaboración en los centros. Efectivamente el estudio responde a esa pregunta, porque a mayor edad los docentes aceptan la colegialidad docente, según los resultados obtenidos. Ya en apartado anterior expongo algunas razones basadas en estudios sobre esta edad del ciclo vital.

La decimoprimer pregunta se refiere a cómo aprovechar la actitud positiva de los docentes hacia la colegialidad para que estos contagien a los demás en los centros, de manera que catalice la estrategia en un trabajo docente de mayor eficacia para los estudiantes.

Precisamente esta pregunta cae en la parte de las propuestas y del seguimiento a los resultados de la presente investigación, la cual haremos en las conclusiones del presente estudio.

Lo mismo pasa con las preguntas las últimas dos preguntas las cuales se refieren a los temas medulares de la gestión, la eficacia, la calidad, la democracia, la participación,

conciencia, reflexión, desde la escuela o centros educativos y así contribuir a lograr una sociedad de mayores oportunidades, más justas e inclusivas en el desarrollo.

Conclusiones del Estudio

La sociedad es una y está compuesta por sus ciudadanos, los cuales aspiran a vivir desde la satisfacción de sus necesidades de todo tipo, según lo expresa Maslow en su teoría de las necesidades. Comenzando por las necesidades básicas, siguiendo por las afectivas, hasta llegar a la autorrealización como persona, por eso los gobiernos se organizan para que a sus miembros paulatinamente se les vayan cubriendo esas necesidades, empezando por las básicas, hasta llegar a sentirse realizados como persona durante el ciclo vital.

A través de la historia hemos visto como grupos se apropian de los recursos y del bienestar que estos les proporcionan para su desarrollo, en detrimento de una gran mayoría a quienes se les niega el acceso a los recursos y al bienestar, por eso hay un desequilibrio, una falta de igualdad, una inequidad social.

La educación es un bien social que permite el desarrollo intelectual e integral del ser humano, prepararlo para que pueda participar en igualdad de condiciones con los demás seres humanos, sin injusticia. Es el medio de inserción a su sociedad. Por ello la escuela tiene una tarea muy importante, para lograr la igualdad, el bienestar de todos y llegar a lograr la cohesión social.

En esta búsqueda de ayudar a realizar, desarrollar a la persona, de que el ser humano sea lo que tiene que ser, en todos los órdenes, la educación tiene que enfocar y emplear todos sus recursos: materiales y humanos para que este objetivo esencial se logre.

Esa preocupación ha sido expresada en las cumbres internacionales realizadas en las últimas décadas, en Tailandia, en Educación para todos, en Dakar, en los objetivos del Milenio, en las cumbres internacionales, en el consejo Europeo, en las reformas educativas de los países, en los planes educativos locales, en los pactos sociales, en las legislaturas educativas y en todos los proyectos que inciden para que la calidad educativa sea una realidad.

Por eso se centra la mirada en la escuela, donde ocurre la verdadera socialización, donde se dan las condiciones de aprendizaje, de crecimiento, de participación de nuestras generaciones jóvenes para que éstas puedan tener las oportunidades verdaderas de desarrollo en la sociedad. Por eso esta institución debe organizarse, prepararse para que la escuela, los centros educativos cumplan su rol y puedan contribuir a la inserción con calidad de sus estudiantes a la sociedad.

En ese sentido, se pone el foco en la persona del docente, en su práctica y su modo de actuar a nivel pedagógico y curricular de la escuela y la educación a favor de un auténtico desarrollo de los estudiantes. En este tema se ha inscrito el presente estudio de colegialidad docente, como estrategia efectiva para que los docentes puedan coordinarse, unirse, trabajar colaborativamente en el logro del propósito principal de la educación.

La sociedad cambió, asistimos a unos cambios veloces donde el conocimiento y la tecnología han hecho avanzar el mundo, por lo cual la educación debe jugar el rol que le tiene asignada para lograr el desarrollo integral del ser humano que tiene que insertarse en esa sociedad en cambio.

Esta validación de instrumento ha recorrido las diferentes temáticas que sustentan el tema, con las aportaciones de autores que han trabajado el tema, investigaciones realizadas en el área, también en las afines y las principales implicaciones que tiene para que la colegialidad docente surta el efecto deseado en el logro de la unión de los docentes en pro de la calidad de los aprendizajes, de la eficacia y calidad educativa para el logro de la cohesión social.

Por todas estas razones que fundamentan la validación del presente instrumento, nos hemos abocado a la realización de esta investigación, la cual ha cumplido a nivel metodológico los requerimientos científicos que sustentan las investigaciones de este tipo, y entendemos que al menos hemos aportado algunos elementos importantes para proseguir el estudio o investigación en esta línea de trabajo.

El instrumento pasó la primera fase donde un grupo de expertos, conformado por catorce doctores en educación en diversas áreas, incluida el área investigativa, realizó la validación lógica del instrumento en lo referente a pertinencia y relevancia de las dimensiones con sus criterios, esta validación la realizó cada doctor, después de ser constatado vía telefónica y por medio a una comunicación dirigida a cada uno en particular con las aclaraciones que demandaron, luego cada uno lo devolvió vía electrónica con algunas sugerencias y totalmente contestado.

Al hacerle el análisis sobre la fiabilidad en cuanto a pertinencia y relevancia nos dio un nivel de significación adecuado para pasar la primera validación. Los datos fueron analizados con el paquete Estadístico SPSS versión de la Universidad de Valencia ofreciendo, además, un nivel significativo de 0,005 analizado por el coeficiente de Kendall, respecto a la concordancia inter-jueces.

Luego pasamos a la celebración del grupo focal, donde fueron convocados veinte profesores universitarios y personal técnico docente de los distritos educativos y la

Regional de Educación, en la universidad UCATECI de La Vega. Allí se realizó el grupo focal y se adecuaron los ítems con las sugerencias recomendadas.

De este proceso se obtienen los datos requeridos para modificar el instrumento de acuerdo a las recomendaciones de este grupo de técnicos. Con ello se termina esa primera parte del proceso de validación.

Al pasar a la segunda parte es a la realización de una prueba piloto a un grupo de 54 docentes, cuya distribución de la muestra estaría seleccionada de acuerdo a la estratificación de la muestra representativa que posteriormente se utiliza, aplicado en entrevista por los centros educativos del distrito educativo 06-04 La Vega- Oeste. Cuya aplicación concluyó satisfactoriamente y a los datos se les aplicó el paquete Estadístico SPSS versión de la Universidad de Valencia.

Los análisis realizados a esta prueba de este grupo piloto, se exponen en la segunda parte del presente trabajo. Al concluir los análisis se determinó que de 62 ítems que tenía el instrumento quedaron 51 porque al realizar los análisis del Alfa de Cronbach, se retiraron algunos de ellos que presentaban problemas, restando consistencia la escala.

Ya en la fase tercera el instrumento se validó con una muestra de mil docentes repartidos de manera representativa entre los dos Distritos Educativos (06-05 y 10-03), de las dos Regionales Educativas 06 de La Vega y 10 de Santo Domingo. La prueba se le aplicó y sus resultados fueron sometidos a la base de datos y al paquete Estadístico SPSS versión 22 de la Universidad de Valencia, donde se les aplicaron las diferentes pruebas para determinar sus propiedades métricas y recabar algunas evidencias de validación.

De este proceso al instrumento validado se les retiraron 24 ítems, quedando con 28 ítems, con las recomendaciones que si se desea permanecer con ellos deben ser reformulados, y validación del presente instrumento.

Unidad de Gestión Docente, para los centros educativos del Nivel Primario y el Sistema Educativo Dominicano las siguientes conclusiones.

La profesión docente se ha feminizado, este estudio lo ratifica con un 76.9% de mujeres. Las maestras son la mayoría en el sector educativo, pues esta profesión se ha feminizado. Este estudio nos pone en alerta para motivar a los varones en edad de elegir carrera, para que la valoren y la vean como posibilidad, la asuman como profesión, y para ello hay que implementar políticas salariales atractivas, que permitan que la consideren como una opción laboral atractiva. Debemos procurar un equilibrio a nivel del género en la carrera docente, para disfrutar de la riqueza y complementariedad de los dos

sexos, de las visiones, interacciones y capacidades. Así los alumnos también reciben esas visiones no sesgadas por sólo género en el salón de clases.

Debemos trabajar en procurar que los docentes del sector público sigan avanzando como lo demuestra el estudio, en cuanto a la colegialidad, pues se ha visto que entre los docentes del sector público con los del privado no hay diferencias significativas. En otros tiempos los docentes del sector público tenían una diferencia muy marcada a nivel negativa en cuanto a la colegialidad con relación a los del sector privado. Eso nos habla de que estamos avanzando y que esa visión está desapareciendo. Por estas razones debemos aprovechar para que el avance continúe y podamos tener un sector público más fortalecido y unido en el compromiso de una docencia de calidad y para ello logre trabajar colegiadamente.

En cuanto a la formación donde observamos que no se aprecian diferencias significativas, nos preocupa porque debiera ser que los más formados deben tener mayor conciencia, pero como el porcentaje de los que tienen postgrado es muy bajo, el gran grupo se lo lleva del ámbito de los de licenciatura, por lo que tenemos que hacer una campaña de motivación y que el Estado a través del INAFOCAM, pueda dar oportunidad a los docentes para optar por becas para una formación continua, que permita que cualifiquen su quehacer profesional de aula.

También en ese orden de la formación, proponemos que a los centros que muestren mayores avances en el aprendizaje de los alumnos, fruto de implementar la colaboración docente y la colegialidad, comprobado a través de monitoreo, seguimiento, acompañamiento y evaluaciones, se les den incentivos por los resultados obtenidos por haber logrado avances fruto de poner en práctica la estrategia, para que sirvan de ejemplo a los demás. Con ello se estimula a los demás a entrar en esa dinámica.

Esta parte la desarrollaré en un plan de acción nacional para ser trabajada en el Nivel Primario para iniciarla el próximo año escolar. Desde la posición y función que ocupamos en el Ministerio de Educación desde la oficina de Gestión y Desarrollo Docente, este estudio nos ha motivado a trabajar para ello, porque hemos visto todo lo positivo en cuanto a calidad y eficacia que produce en los centros educativos y en los docentes.

Para esta implementación los resultados obtenidos en el presente estudio, nos resultarán de mucha utilidad, puesto que en ellos nos basaremos para el enfoque y el plan de actuación con los docentes en la propuesta de intervención que haremos.

Queremos desde ahí orientar la formación continuada del docente, ayudar en el dominio curricular y en el trabajo colaborativo para hacer de sus prácticas un aprendizaje constante y ver en la actuación en unión su mayor fortaleza, personal, profesional y de clase magisterial.

Como el gobierno está apoyando decididamente la educación, debe desviar un poco el foco hacia los docentes, porque hasta ahora sólo se ha enfocado en la construcción de aulas y en la implementación de la jornada de horario extendido. Los docentes que son los que van a llevar a cabo los procesos pedagógicos son los que deben tener claro su rol, contar con recursos y tiempo para hacer avanzar el sistema hacia la calidad. Como recomendaciones entedemos que pueden identificarse como más relevantes las siguientes:

- Atender la formación docente de todos los niveles, empezando por el Nivel Primario, por ser el nivel base para la educación de nuestros estudiantes. Profundizar en el dominio curricular de las áreas que enseñan y sus didácticas, para poder guiar con eficacia la enseñanza de los estudiantes en los centros.
- - El liderazgo de los centros debe dirigirse a crear las condiciones para un buen clima que permita sus docentes sentirse bien motivados para la tarea docente, para ejercer su función con dinamismo; para ello, los directores deben aliarse a los docentes para construir juntos de manera participativa la visión compartida, el logro de las metas del centro, por lo cual deben propiciar un liderazgo compartido, donde el poder sea repartido, distribuido y transforme a los actores y conformen equipos de trabajo e interacción docente.
- - Los docentes deben trabajar unidos, colaborativamente, creando una identidad de equipo docente en el centro, que comparten valores éticos, la visión y misión del centro, que tenga su espacio escolar para reunirse para ponerse de acuerdo, programar, evaluar, y dar seguimiento a la tarea educativa encomendada.
- - Que los docentes aprovechen las facilidades que ofrece el Estado para crear espacios para este tipo de encuentros al interior de los centros, y con ello conseguir la interacción, el aprendizaje mutuo entre colegas, compartir criterios metodológicos y de contenidos, de estrategias, sus visiones,

metodologías y procedimientos, todos en función de contribuir a la calidad de la tarea educativa.

- - El aumento de la jornada extendida de clases, para que sea revisada para que los docentes jueguen el rol que le corresponde en los aprendizajes de calidad en que debe ser empleado el tiempo y como los docentes de esta jornada completa de clases, tengan una actitud que favorezca la colaboración, por lo que hay que aprovechar esos resultados y traducirlos en logros que permitan que esos centros y sus docentes se constituyan en modelo para los demás para que todos puedan implementar y avanzar en la colegialidad.
- - Que se den a conocer por parte del Ministerio los estándares Profesionales de los docentes, para crear un espejo, donde los docentes puedan mirarse para construir su identidad.
- - Que se les dé participación real a todos los docentes en los centros, que permita que las decisiones se tomen de manera consensuada, y que lo más importante para el grupo sean los estudiantes.
- - Que se recreen los espacios para la reflexión de la práctica, para socializar problemática de los estudiantes que presentan rezagos en clases, para actuar juntos en la planificación de estrategias ante temáticas curriculares de difícil manejo, para compartir experiencias, vivencias y todo lo que ayude a un trabajo participativo-colaborativo.
- - Que se forme en cada centro un grupo docente capaz de darse apoyo e interactuar adecuado con sus colegas, de tener relaciones y actitudes positivas, de organizar el currículo por áreas y grados y determinar los contenidos mínimos a impartir, y variedad de estrategias para abordarlo, ponerse de acuerdo para evaluar y así satisfacer las expectativas del alumnado y la sociedad.
- - Que los docentes dediquen tiempo al estudio de manera individual y colectiva, asistan a cursos, talleres charlas y puedan socializar sus avances, alrededor del equipo docente, para compartir saberes y poder permanecer actualizados en este mundo en cambio constante.
- Que se cree desde la instancia distrital, una unidad que esté pendiente de los logros que van obteniendo los centros que practican y se sumen a prácticas colaborativas y a implementar la colegialidad docente con sus maestros.

Prospectivas de futuros trabajos

Queremos seguir abordando la temática de la colaboración docente en próximas investigaciones, para dar continuidad al presente estudio de validación.

Cuando un instrumento esté validado en la parte de ítems que deben ser reformulados, pretendemos hacer una investigación a nivel nacional, de los docentes del país del Nivel Básico, donde podamos tener una muestra nacional que nos arrojen datos, los cuales nos permitan tener una visión general y emprender acciones tendentes a fortalecer los equipos docentes, para que logre la eficiencia, la eficacia educativa en sus centros que les conduzcan a la calidad y puedan sentirse fortalecidos como profesionales.

Pretendemos con el equipo del MIDE de la Universidad de Valencia, seguir la temática a fin de terminar el instrumento y poder usarlo nosotros como país y que otros países e investigadores lo puedan aplicar a sus contextos, con esto estaríamos contribuyendo al logro de la calidad educativa, estaríamos contribuyendo a que nuestros estudiantes salgan mejores formados, con las capacidades, habilidades y destrezas desarrolladas, con una visión e incorporación a la sociedad con mayor participación y preparación; así se les darán las posibilidades, se les abrirán las puertas para formar parte activa de la sociedad en desarrollo y todos habremos aportado a crear un sistema de igualdad de oportunidades, de acceso al desarrollo y al logro de la cohesión social en nuestro país.

En cualquier caso, quedan muchos elementos sobre los que continuar la investigación:

- Definido y determinado de forma adecuada el instrumento de colegialidad es necesario confirmar, desde un punto de vista de ecuaciones estructurales, la correspondencia de sus resultados empíricos con la teoría que lo sustenta.
- Asimismo, es necesario analizar las relaciones que presenta la colegialidad con los otros constructos que definen los procesos de acción al interior de los centros, de forma que pueda comprenderse en verdadero alcance de la misma. Todo ello basado en estudios diferenciales en relación las otras variables que definen el constructo general de cohesión social.
- Por último, únicamente señalar, que es necesario estudiar la relación de la colegialidad y, del conjunto del constructo de cohesión social, con los resultados escolares. La eficacia, eficiencia y funcionalidad del constructo de colegialidad sólo puede ser entendido como parte de un modo de acción institucional y que

provee un modo de acción que repercute en los efectos mencionados para la educación.

- La educación en general, y en la República Dominicana en particular, necesita encontrar modos de acción eficientes que favorezcan la innovación en el menor tiempo posible para poder acceder a niveles de transformación y mejora social adecuados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adair, I. (1990). *Líderes, no jefes*. Colombia: Legis Editores.
- Adams, J. (1965). La inequidad en el intercambio social. *Adv. Exp. Soc. Psicología*, 62, 335-343.
- Aguerrondo, I. (1990). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Aguerrondo, I. (2002). *Validez nacional de estudios y certificaciones: Propuesta para su organización y gestión: Informe final*. Buenos Aires. Argentina: Ed. Troquel.
- Ainscow, M & Hopkins, D. (2001). *Hacia las escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Ed. Narcea.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ajzen, J. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*. Departamento Psychology University of Massachusetts, 52, 27-58. DOI: 10.1146(annurev.psych.52.1.27
- Allport, F.H. (1923). The group Fallacy in relation to social science. Boston. *The American Journal of Sociology*. 29: 688-706.
- Álvarez, H. (1995). *Modelo hacia un clima organizacional plenamente gratificante*. Cuadernos de Administración., Universidad del Valle.Colombia. No.42(jul-dic 2009).
- Amaya, M. (1996). *Dinámica de Liderazgo en Las Organizaciones*. Tesis: Universidad Santo Tomas. Analysis of Excellence to Immunization. *Medical Practice Management*. marzo-abril: 275- and *Organizational Psychology*, 77: 193–216.
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- Antúnez, S. (1999). *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: Factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización educativa. *Educación* 24, 89-110.
- Arancibia, V. & Álvarez, M.I. (1991). *Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepto académico*. Proyecto Fondecyt N° 1880405. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996) *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA.: Addison-Wesley. Barcelona: Paidós.

- Aristizabal, D. (2011). *El trabajo cooperativo. Competencias transversales*. Universidad de Zaragoza. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. 2 (4), 34-52 (enero-junio 2012).
- Arlen, E. (2006). *Liderazgo Efectivo*. México: Ed. Trilla.
- Avila, R. (1999). *Factores asociados al logro educativo*. Alegría de enseñar, 10(38), 32-38.
- Ayestarán, S. (2010). *El Desarrollo del Individuo en el Grupo: Equipo de Innovación*. Cuaderno de Trabajo No. 2 Departamento de Psicología Social y Metodología de Ciencias del Comportamiento. Universidad del País Vasco. Ed. Innbasque UNPV/EHU.
- Baelo, R. & Cantón, I. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Superior. Tic Disponibilidad y Formación. Educativo Siglo XXI*. Revista de la facultad de Educación, 29(1), 263-301.
- Baelo, R. & Cantón, I. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Superior Española*. Pedagogía et Vita, 67(56), 37-55.
- Bakieva, M. (2011). *Colegialidad docente. Una evidencia de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación*. València: Universitat de València.
- Bakieva, M., Jornet, J., & Leyva Barajas, Y. (2014). Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España/México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa RIEE*, 7(2), 131-145.
- Bakieva, M., Jornet, J.M. & Carmona, C. (2012). Collegiality construct validation: assessment and evaluation of an instrument. Poster presentado en el *European Congress of Educational Research ECER 2012*. Septiembre, Cádiz.
- Bakieva, M., Jornet, J., & Losado Pereira, D. (2015, Enero). Avaliação da Colegialidade Docente nas escolas de 1º ciclo para a melhoria da coesão social. Ponencia presentada en *XXII Colóquio de AFIRSE*. Lisboa, Universidad de Lisboa.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID), (1997). *Libro de Consulta sobre Participación*, BID. 1997.
- Barth, P.; Haycock, K.; Jackson, H.; Mora, K.; Ruiz, E, Robinson, S. & Wilkins, A. (Artist, 1999). *Dispelling the myth. High poverty schools exceeding Expectations*. Washington D.C: The Education Trust.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

- Bass, B., Bennet, N.; Wise, C. Woods, P. y Harvey, J. (2003). *Distributed leadership*. London: NCSL.
- Bell, L. (1992). *Managing teams in secondary schools*. Londres: Routledge.
- Beltrán, M. (2000). *Cinco Vías de Acceso a la Realidad Social*. Citado por García, Ferrándó, M. Ibañez J. Alvira F. (comp.) El Análisis de la realidad social y técnicas de investigación, (107-142). Madrid: Ed. Alianza.
- Bem, D (1970). *Beliefs, Attitudes and Human Affairs*, California: Brooks Cole, Belmont,.
- Benavides, M. (2000). *Explicando las diferencias en el rendimiento en matemáticas en cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados sobre la base de un modelo básico*. Informe preparado para la UMC. Lima: UMC.
- Benavides, C & Quintana, C. (2003). *Gestión del conocimiento y calidad total*. España: Ediciones Díaz de Santos y AEC (Asociación española para la calidad). 310.
- Bennet, N.; Wise, C. Woods, P. & Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*. London: NCSL.
- Beryer, P. (1974). *Policy and the calculus of meaning, en Pyramids of Sacrifice*. New York: Basic Books.
- Bird, T.; & Little, J.W. (1986). How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, marzo. EJ 337 995.
- Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational. Behavior 3rd Edition– Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bolívar, A. (1997). *La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento en Marcelo García,C. y López Yáñez (Coord) Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Borman, G.D.; Rachuba, L.; Datnow, A.; Alberg, M.; Maciver, M. & Stringfield, S. (2000). *Four models of school improvement. Successes and challenges in reforming low- performing, high poverty title 1 schools*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research into the Education of Students Placed At Risk.

- Boza, A., Mendez, J., Monescillo, M & De la Otoscano. (2010). *Educación, investigación y desarrollo social: Educación Hoy Estudios*. Madrid. Ed. Narcea.
- Braslavsky, C. & Acosta, F. (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en Argentina*. En: El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América latina. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos, en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (2c), 85-101(RINACE) (REICE).
- Bris, M. (1996). *Organización y planificación integral de centros*. (15-31 y 82-92). Madrid: Ed. Gráficas Muriel,S:A.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence*. Londres: NCSL.
- Caballero, J. (2001). *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares*. España: Ed. Grupo Editorial Universitario.
- Caballero, J. (2002). *Calidad y satisfacción del cliente en las instituciones de formación*. En *Enseñanza*, 20, pp. 175-197. España: Universidad de Granada.
- Calatayud, M^a A. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Ed. Ajibe.
- Caligiore, Corrales, Irene & Diaz Sosa, Juan A (2006). *Clima organizacional y desempeño docente*. *Revista Venezolana de Gerencia* 8,(24) 644-658. Maracaibo, Venezuela: Estudio de Investigación Universidad de Zulia,
- Canales, A (2008). La evaluación de la actividad docente: A la espera de iniciativas. Coyoacán, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE: 10*, 3-20 (enero2008).
- Canales, M. (2006). *Metodología de investigación social. Introducción al oficio*. Chile: Ed. LOM.
- Cancino, M. & Cornejo, R. (2001). *La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un Estudio descriptivo y de factores asociados*. Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile.
- Cancino, Mario & Cornejo, Rodrigo. (2001). *La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un*

- Estudio descriptivo y de factores asociados*. Universidad de Chile. Chile: Tesis para optar al título de psicólogo.
- Candau, V. (2015). *Decálogo del educador y educadora 2. Propuesta socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina*. Educar en tiempos difíciles. Rio de Janeiro. Brasil: Ed. Novamérica.
- Cano, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grado 3º y 5º (1993- 1994)*. Bogotá: Ed. MEN.
- Cano, J. M. (2003). *El cambio planificado de los centros escolares*. En M. T. González (Coord.): Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos. (pp. 243-263). Madrid: Ed. Pearson – Educación.
- Cantón, I. (2004b). *La comunidad educativa innovadora basada en aprendizajes organizativos en un contexto de calidad*. En *Cambiar la sociedad, cambiar con la sociedad, Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, (328-336). Sevilla: Ed. Universidad de Sevilla.
- Cantón, I. (2004c). *Justificación de la calidad en los centros educativos del siglo XI*. En Cuevas, M. y otros (Coords.). Atención a la diversidad y calidad educativa, (367-361). Granada: Ed. Grupo Editorial Universitario.
- Cantón, I. (2004d). *Análisis de la realidad y propuesta para mejorar la imagen de un centro educativo*, En Cristóbal, P. (Coord.). Imagen y personalización de los centros Educativos, (17-39). Madrid: Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto superior de Formación del Profesorado.
- Cantón, I. (2007). *La imagen de las organizaciones educativas en la sociedad del conocimiento*. En LORENZO, M. y otros (Coords.). Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento, (51-79). Granada: Grupo de Investigación AREA y Ediciones ADHARA.
- Cantón, I. (2007a). *La organización de medios y recursos tecnológicos en las instituciones educativas*. En Ortega, J.A. y Chacon, A. (Coords.). Nuevas Tecnologías para la educación en la era digital, (355-367). Madrid: Ed. Pirámide.
- Cantón, I. (2008). *Filosofía y sociedad del conocimiento*. (33-93). Almería: Ed. Delegación Provincial y Centro de Profesorado.
- Cantón, I. (2010). *Modelo sistémico de evaluación de planes de mejora*. RINACE 8, (5). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

- Cardona, J. Cardona, S. & Cardona, A. (2006). *Liderazgo y Gestión por ocho Hábitos. Del Miedo a la Confianza*, (125-128). Madrid- Buenos Aires: Ed. Díaz de Santos S.A.
- Carnicero, P. & Gairín, J. (2009). *Formación para la dirección y la gestión de las instituciones escolares de la República Dominicana*. Barcelona: Edición Fundación Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona.
- Casassus, J. (1008). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje y Matemática y Factores Asociados. (UNESCO/Santiago.): Informe Técnico de la UNESCO.
- Cassasus, J. (2003). *La escuela y la desigualdad*. Santiago de Chile: Ed. LOM Concha y Toro.
- Centro Cultural Poveda. (2005). *Educación crítica: Retos y aportes para que otro mundo sea posible*. Anuario Pedagógico No.8. Santo Domingo. Rep. Dominicana. Ed. Centro Poveda.
- Centro Cultural Poveda. (2009). *Un currículo investigativo*. Serie Estrategia No.13. Santo Domingo. Rep. Dominicana: Ed. Centro Poveda.
- Centro Cultural Poveda. (2012). *Acompañamiento a nuestras prácticas pedagógicas*. Santo Domingo. Rep. Dominicana: Ed. Centro Poveda.
- Centro Cultural Poveda. (2002). *Educación en derechos humanos. Ciudadanía y formación crítica de maestros y maestras*. Anuario Pedagógico No. 5. Santo Domingo. Rep. Dominicana: Ed. Centro Poveda.
- Centro Cultural Poveda. (2013). *El tiempo pedagógico en una escuela que aprende*. Serie Estrategia No.18, Santo Domingo. Rep. Dominicana: Ed. Centro Poveda.
- CEPAL (2007). Ottone, E., Sojo, A. United Nations Economic Commission for Latin America and Caribbean. *Cohesión social. inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Ed. Naciones Unidas, CEPAL.
- Chacón, A. (2011). *Liderazgo y educación. Hacia una gestión educativa de calidad*. Revista de Gestión educativa Científica Digital, 1(2), 144-165 (Julio-diciembre 2011).
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de los recursos humanos*. Quinta Edición. Colombia: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la teoría general de la Administración*. Séptima edición. México: Ed. McGraw-Hill Interamericana.

- Chiavenato, I. (2007). *Administración de los recursos humanos*. Colombia: McGraw-Hill.
- City, E. A. (2013). Leadership in challenging time. *Educational Leadership*, 70 (7): 10-14.
- Coleman, P (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration: The Power of Three*. Thousand. Oaks, CA: Corwin Press.
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad.*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Tesis doctoral inédita.
- Conger, J. (1991). *Líder carismático*. Bogota: McGraw Hill.
- Conger, J. (1991). *Líder Carismático*. Bogota: McGraw Hill.
- Conger, J. A., y Kanungo, R.N. (1987). *Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings*. *Academy of management review*, 12(4), 637-647.
- Congreso Nacional De la República Dominicana, (2010). *Constitución Política de la República Dominicana*. 2010. Santo Domingo. Rep. Dominicana. Ed. Congreso nacional.
- Conley, D.T. & Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals Lead Without Dominating*. Eugene, OR: Oregon School Study Council.
- Conley, D.T.& Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals Lead Oregon School Study Council:Without Dominating*. Eugene, OR.
- Connell, N. (1996). *Getting off the List: School Improvement in New York City*. New York: New York City Educational Priorities Panel.
- Consejo de Europa (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale – Guide méthodologique*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. Scribner's, Confer. (183–184) New York: for first use of the term "looking glass self".
- Coon, D. (1998). *Fundamentos de Psicología*, Octava Edición. México, Editora Thomson.
- Coon, D. (2001). *Fundamentos de Psicología*. (8va. Ed.). México: Thomson.
- Coronel, J.M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Coronel, J.M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.

- Covey, S. (1999). *Liderazgo Basado en Principios*. Barcelona: Paidós.
- Craig, H. (1998). *Teacher development: making and impact*. Washington D.C. USAID/Word Bank.
- Crawford, M. (2005) *Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? School Leadership and Management*, 25(3), 213-216.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. París: Ed. du Seuil.
- Daly, J. A., Falcione, R. L. & Damhosrst, M. (1979). *Comunication Correlates of relational and organizational satisfaction: An audit based investigation*. Philadelphia. Presentado en Annual Conventionn of the itern. Comunication Association.
- Darling-Hammond, L (2003). *Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do*. Journal Educational leadership. 60(8), 6-13.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and Student Achievement*. Education. Estimation using micro data. Américan Economic Review 61(2), 280-288.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel Educación.
- Darling-Hammond, L. (2001). *Teacher quality and student Education policy analysis archives* 53, 8,(1), 20 Journal of teacher education.
- Davis, K. & Newstrom, J. (1992). *Comportamiento humano en el trabajo. Comportamiento organizacional*. Octava Edición. México: Mc Graw Hill.
- De Echave, A., Sánchez, M., Serón, F., Vera, M., Odetti, H., Stopello, M,& Montiel, G. (2009). Proyecto ESAR. *Trabajo colaborativo en red para la formación del profesorado. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Barcelona, (545-549).
- De la Orden, A. (1982). *Calidad de los centros educativos, asunto para un congreso*. Bordón, 40, (2). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Delgado, A. (1998). *La Personalidad del Individuo y los niveles de exigencia en la organización: percepción, actitudes y motivación*. En A. Rodríguez Fernández. (Coord) Introducción a la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. (101-120). Madrid: Ed. Pirámide.
- Delors, J (1998). *La Educación encierra un tesoro*, Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación. Siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

- Delprato, M. (1999). *Determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la técnica multinivel*. Córdoba: Ed. IERAL.
- Deming, W.E. (1981). *Out of the crisis*. Cambridge: Ed. MIT Press.
- Deming, W.E. (1989). *Quality, productivity, and competitive position*. Cambridge: MIT Press.
- Dessler, G. (1976). *Organización y Administración Enfoque Situacional*. México: Ed. Prentice/Hall Internacional.
- Dessler, G. (1996). *Administración de Personal*. 6a Ed. México: Prentice Hall.
- Deval, J. (2002.) *El Desarrollo Humano.: Psicología*. Siglo XXI de España: Editores S.A. Madrid. España.
- Devalle, A. & Vega, V. (2002). *La Capacitación Docente, Una Práctica sin Evaluación*. Argentina: Editora Magisterio del Río de La Plata.
- Dexler, J. (1977). *Organizational Climate: Its homogeneity within Organizations*. Journal of Applied Psychology. 62, 38-42.
- Dimmock , (1999). *The Principles and practice of Educational Management*. New York: Psychology Press.
- Doherty, G. (1997). *La preocupación por la calidad; desarrollo del sistema de calidad en la educación*, Madrid, España: Ed. La Muralla.
- Donnelly, J.Gibson, J., & Ivancevich, J. (1996). *Las organizaciones*. Madrid: Ed. McGraw Hill. Ediciones.
- Doob (1947). *Attitudes Structure and Funtion*. New York: Psychology Press.
- Doyle, W. (1975). *Helping beginning Teachers Manage Clasrooms*. National Asociation of Secondary School.Principals Bulletin. 59, 38-41.
- Drucker, P. (1973). *Reflexiones para un Director*. Madrid: Transcripción de los seminarios celebrados en Madrid, Barcelona Asociación para el Progreso de la Dirección.
- Drucker, P. (1993). *Reflexiones para un director*. Madrid: Asociación para el Progreso de la Dirección.
- Duran, D. (2004). *La reacción de los profesores a las evaluaciones externas de los establecimientos escolares: la proposición de un modelo*. Education Policy Analysis Archives, 12(9).
- Durán, D. (2008). *El rol del estado en la eficacia y mejora de la educación. ¿Hacia una imposición ideológica?.* Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6, (4), 70-79 (RINACE) (REICE).

- Eagly, A.H., & Steffen, V. J. (1984). *Gender stereotypes stem from the distribution of Women and men into social roles*. Journal of Personality and social Psychology. (735-754).
- Earl, L. & Lee, L. (1998). Evaluation of the Manitoba School improvement Program. Toronto: Walter and Duncan Gordon Foundation. Económica: México: (Un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y educación primaria en Tenerife).
- Elizondo, A. (Coord.). (2001). *La nueva escuela I. dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós
- Elliot, J. (1983). *Action-research: Normas para la autoevaluación en los colegios*, en L. Haynes. (comp.) 1989 Investigación-acción en el aula. Valencia: Generalitat Valenciana. (11-20).
- Elliot, J. (1990). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2004). *Building a new structure for school leadership*. In R. Elmore (Ed.) School Reform from the inside out. (41-88) Cambridge: M.A Harvard Education Press.
- Escudero, T. (2006). *Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica*. Madrid: Contextos educacionales, 8(9), 179-199.
- Esposito, Y.L., Davis, C. & Nunes, M.M. (2000). *Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo Estado de São Paulo*. Revista Brasileira de Educação: 13, 25-53. *Evaluación Docente*. Universidad de la Frontera.
- Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Ley 01-12 de la República Dominicana. Santo Domingo: Congreso Nacional.
- Etchegoyen, M (2003). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido común*. Argentina: Ed. Stella- Ediciones La Crujía.
- Fayol, H. (1961). *Administración Industrial y General*. Traducción al Español de Garzón del Camino. Revisión General de Rodríguez Díaz. Impreso en México.
- Feigenbaum, A.V. (1991). *Control total de la calidad / A. V.* Edición del Cuarenta Aniversario.
- Feldman, R (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida* Cuarta edición. México: Editora Pearson Prentice Hall.

- Fernández & Guerrero (1996). Documento N° 10: *Espacios de participación en la escuela. Desde la reflexión a la acción*. Santiago: CIDE.
- Fernández, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*, (186-198). Madrid, España: Editora Mc. Graw-Hill.
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. , Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós Grupos e Instituciones
- Ferullo de Parajón, A. (2006). *El triángulo de las tres "p". Psicología, participación y poder*. Buenos. Aires: Ed. Paidós.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F.E. & Chemers, M.M. (1985). *Liderazgo y administración efectiva*. México: Trillas.
- Filp, J. (1984). *La educación preescolar mirada desde la escuela*. Santiago de Chile: Ed. CIDE.
- Filp, J., Cardemil, C. & Donoso, S. (1981). *La escuela: ¿cómplice del fracaso escolar? Revista de Tecnología Educativa*, 7(4), 340-354.
- Filp, J., Cardemil, C. & Valdivieso, P. (1984). *Profesores y profesoras efectivos en Chile*. Santiago: Ed. CIDE.
- Finkelkraut, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Flores, R. (2012). *Formación de directivos y docentes: Reflexiones y propuestas*. Santo Domingo, Rep. Dominicana. Ed. Centenario.
- Forehand, G. & Slocum, J. (1964). Environmental variation in studies of organizational Behavior. *Psychological Bulletin*, 62, 361-382.
- Fornell, C. & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equations models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Freinet, C. (1974). *La educación para el trabajo*. México: Ed. FCE.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Rure.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- French, W & Bell, C. (1996). *Desarrollo organizacional*. México: Ed. Prentice Hall.
- Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Ed. Universidad Complutense.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.

- Fullan, M. (1996). Leadership for change. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fullán, M. & SStigelbawer. (2000). *El Cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Ed. Trilla.
- Fullán, M. (1990). *El Desarrollo y la gestión del cambio*. Revista de Innovación e Investigación Educativa. 5, 9-21(marzo).
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ed. Akal.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Ed. Morón Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
- Furnham, A. (2004). *Psicología Organizacional, El Comportamiento del Individuo en las organizaciones*. México: Ed. Alfa y Omega.
- Furnhan, A. (2014). *50 cosas que hay que saber sobre psicología*. España: Planeta de libros.
- Gairín, J. (1996). *La investigación en organización escolar. Actas del IV Congreso de organización escolar*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Àrea de Didàctica i d'Organització Escolar, (53-106).
- Gajardo, M. (1994). *Cooperación y educación. Lecciones mutuas*. En M. Gajardo (Ed.), *Cooperación internacional y Desarrollo de la Educación*. Santiago: Ed. AGSI.
- Garay, S. (2008). *Modelo de liderazgo para una dirección efectiva*. En O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (135-184). Santiago: Ed. UCSH.
- Garbanzo V.G. & Delgado O, V.H. (2010). *Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos*. *Revista Educación*, 34(1), 15-29. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961001>
- Garbanzo, G. & Orozco, D. (2007). *Desafíos del sistema educativo costarricense: un nuevo paradigma de la administración de la educación*. *Revista Educación*, 31(2), 95-110.
- García Hoz, V. & Medina, R. (1987). *Organización y gobiernos de centros educativos*. Madrid: Ed. Rialp.
- García Ramos, J., & Congosto, E., (2000). *Evaluación y calidad del profesorado*. En T. González Ramírez (coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.

- García, D. (2010). *Una Respuesta para tiempos inestables y transformadores. Propuesta socieducativa del Centro Cultural Poveda*. Santo Domingo. Rep. Dominicana: Ed. Centro Poveda.
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo. Rep. Dominicana: Ed. Centro Poveda.
- García, M. (2003). *Del Clima organizacional a la cultura organizacional*. En: II Encuentro de Investigación y docencia en administración. Asociación Colombiana de facultades de Administración ASCOLFA. Cali: Universidad del Valle.
- García, M. (2009). *Clima organizacional y su diagnóstico: Aproximación conceptual*, Universidad del Valle, San Fernando Cali, Colombia. Ed. DIESTE, Belèn.
- Garrison, M. & Loredó, O. (2002) *Psicología*. Seg. Edición. México: Ed. Mac Graw-Hill Interamericana S.A.
- Gauthier, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Barcelona. Editora Graó Gaynor Eric, *Fases de desarrollo organizacional*. Recuperado desde http://www.theodinstitute.org/ebooks/cambio_organizacional_y_desarrollo_organizacional.pdf
- Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*, Madrid, Ed. Santillana Aula XXI.
- Gento, S. (2013). *Relevancia del liderazgo de la dirección para la calidad de La institución educativa*. Revista Del Consejo Escolar Del Estado Participación Educativa. .2 (2), 37-49.
- Gergen, K. (1985). *The Social Constructionist Movement in Moder Psychology*. American Psychologist. 40,(3), 266-275 (marzo).
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gianfranco, H., Alterio, A. & Pérez, H., (2015). *Inteligencia Emocional: Teoría y praxis en educación*. Revista Iberoamericana de Educación. (OEI). 14, 2, (mayo-agosto) .
- Gibson, J., Ivancevich, J. & Donnelly, J. (1996). *Las organizaciones*. Madrid: Ed. McGraw - Hill.
- Gil, F & García, M (1996). *El grupo en las organizaciones*. Madrid: Ed. La Pirámide.
- Gil, F. (1990). *Liderazgo*. México: Ed. Instituto de Capacitación Política.
- Gimeno Sacristan, J. (1995). *Esquemas de racionalización en una práctica compartida*. En AA. VV. (Eds.). *Volver a pensar la educación*. II, 27-44. Madrid: Morata.

- Ginzberg, E. (1972). *Toward a theory of occupational choice*. A restatement vocational Guidance quartet, 20(3), 169-176.
- Ginzberg, E. (1972). *Toward a theory of occupational choice: A restatement*. Vocational Guidance Quarterly, 20, 169-176.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1998). *What makes a leader?* *Harvard Business Review* Reprinted in: Inside the mind of the leader: d *Harvard business Review*. November and December).
- Goncalves, A. (1997). *Dimensiones del clima organizacional*. *Sociedad latinoamericana para la calidad* (SLC), Internet, 1997. <http://www.qualidade.org/artcles/dec97/htm>
- Gongález, S. (2003). *Cómo mejorar el desempeño docente*. Cuaderno de Educación Básica para todos. (5-29). Santo Domingo. Rep. Dominicana: Ed. UNESCO.
- González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos: Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis Doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gonzalez Roma, V. (2008). *La innovación en los equipos de trabajo*. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 32-40. (enero-abril).
- González, P. (2000). *Análisis de la relación entre el financiamiento a la demanda y la calidad y equidad de la educación*. *Revista de Teología Educativa*.14 (1 y 2), 51-62.
- Goodlad, J.I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J.I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Goodman, J.C., Fields, D. & Blum, T.C. (2004). *Cracks in the glass celing: In what Kinds of organizations do women make into the top?* *Group Organization Managent* 28, 475-501.
- Green, M.H. (1995). *Influences of Job type, Job status and gender on achievement motivation*. *Current Psychology; Developmental, Learning, Persnality, social*. (159-165).

- Gruenfeld, D.H.; Mannix, E.A.; Williams, K.Y.; et Neale, M.A. (1996). *Group Composition and Decision Making: How Member Familiarity and Information Distribution Affect Process and Performance. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67 (1), 1-15.
- Guadamuz, L. (1994). *La Modernización del Sistema Educativo*. Santo Domingo, Rep.Dominicana. Ed. de Colores.
- Guillén, C. & Guil, R. (2003). *Psicología del Trabajo para Relaciones Laborales*. Segunda Edición. Madrid, España: Editora Mc. Graw-Hill Internacional.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Ed. Chapman.
- Guthrie, L.F.; Guthrie, G.; Van Heusden, S. & Burns, R. (1989). *Principles of successful chapter ,1Programs*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Guthrie, L.F.; Guthrie, G.P.; Van Heusden, S. & Burns, R. (1989). *Principles of successful chapter 1 Programs*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Gutiérrez, C. (2005). *Política educativa siglo XXI*. Recuperado de www.conare.or.cr
- Hackman, J. R. & Wageman R. (1995). *Total quality management: empirical, conceptual, and practical issues (en línea)*, Administrative Science Quarterly, Cornell University.
- Hall, V. & Wallace, M. (1993). *Collaboration as a subversive activity: a professional response to externally imposed competition between schools? School organisation*, 13(2), 101-117.
- Haller, B.Von (1974). *Psicología General*, Segunda Edición. México: Ed. Harla S. A.: de C.V.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995*. School Effectiveness and School Improvement, 9(2), 157-191.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Hammersly , L. Fielcher & Brundrett,M. (2008). *Collaboration collegiality and leadership from the head*. Management en Education British Educational Leadership Management Administration Society (BELMAS). 22 (2), 11-16.

- Hamre, Bridge, Pianta, Robert. (2002). *Early Teacher -Child Relations and the trajectory of children's schools outcome through eighth grade*. Child development, 72, 625-638.
- Hansushek, E. & Wobmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Chile: PREAL. Ed. San Mariño.
- Harasim, L. & otros (1993). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Hargreaves, A. (1992a). *Cultures of teaching: A focus for change*. En Havergreaves, A., y Fullán. Understanding teacher development, pp. 216-240. London: Cassell Villiers House.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). *Sustaining leadership*. Phi Delta Kappan, 84(9), 693-700.
- Hargreaves, A. (1992b). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación* 298, 31-53.
- Hargreaves, A. (1993). *La reforma curricular y el maestro*. Cuadernos de Pedagogía n°. 211, 50-54. (Febrero).
- Hargreaves, A. (1995). *La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza*. Kikirikí Cooperación Educativa, 35, 49-61. (Diciembre 94 -febrero 95).
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ed. Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito*. En A. Hargreaves (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2002). *Una Educación para el Cambio. Reinvertar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Hargreaves, A., Halasz, G. & Pont, B. (2008). *The finish approach to system Leadership*. En Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (Eds.) (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD: 69-110.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002) *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Comunicación presentada en el *International Congress on School Effectiveness and Improvement*, enero, Copenhagen.

- Harris, A. & Chapman, C. (2001). *Leadership in schools facing challenging circumstances*. London: Department for Education and Skills.
- Harris, A. & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of research*. Coventry and London: University of Warwick Institute of Education-General Teaching Council.
- Harris, D. L. & Anthony, H. M. (2001). *Collegiality and its role in teacher development: Perspectives*. 7 (1), 107-120.
- Harvard Business Review. (2004). *Liderazgo al más alto nivel*. Barcelona, España: Ed. Deusto.
- Hatch, T. (2009). *The Outside-Inside Connection*, Educational Leadership, 67(2), 16-21.
- Hattery, A. (2000). *Women, work, and family: Balancing and weaving*. Thousand Oaks, CA: Ed.Sage.
- Hellriegel, D.; Slocum, J. y Woodman, R. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Décima Edición. México: Ed. Thompson Paraninfo S.A.
- Hellriegel, Slocum y Woodman. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Ed. International Thomson Editores.
- Hemphill, J.K. & Coons, A.E. (1957). *Development of the leader behaviour description questionnaire*. In R.M. Stogdill & A.E. Coons (Eds), *Leader Behaviour and Measurement*. Columbus: Ohio State University, *Journal of Social Issues*, 12, 41-49.
- Henchey, N. (2001). *Schools that make a difference: Final report. Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Hendricks, H.W. (1979). *Leaders' behavior, subordinates' reactions, and perceptions of organizational climate and effectiveness*. *Perceptual and Motor Skills*, 49 (3), 803.
- Henríquez, A.; Villamán, M.; Záiter, J. (1999). *Sistematización*. Santo Domingo, Rep. Dominicana: Ed. Centro Poveda.
- Herman, R. (1999e). *An educators guide to school wide reform*. Washington, DC: Ed. American Institutes for Research.
- Hernández, E. (1994): *Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario*. En M. Montero (coord.): *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*, Guadalajara, México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara.
- Hernandez, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1996). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.

- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, CA: Ed. Prentice- Hall.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development Journal*, 50 (1), 42-47.
- Himmel, E., Maltes, S. & Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Chile: Documento inédito. Ed. Pontificia Universidad Católica de Chile, S.d.C.
- Hodge, B, Anthony, W y Gales, L. (2003). *Teoría de la organización, Un enfoque estratégico*. Sexta Edición. España: Ed. Pearson- Prentice Hall.
- Hodgets, R. (1992). *Comportamiento de las organizaciones*. México: Ed. McGraw- Hill.
- Hollenbeck JR, DeRue DS, y Guzzo R. (2004). *Bridging the gap between I/O research and HR practice: Improving team composition, team training and team task design*. *Human Resource Management*, 43, 353–366.
- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2002). *The past, present and future of school improvement*. DOI: 10.1080/01411920120071461
- Hopkins, D. (2000). *Powerful learning, powerful to patching and powerful schools*, *Journal of Educational Change*, 1, 135-154.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Nueva York: Ed. Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. (2008). *Cada escuela una gran escuela. Cómo realizar el potencial del liderazgo sistémico*. On *Clases Magistrales – Santiago - Chile: Ed. Fundación Chile*.
- House, E (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España: Ed. Morata S.L.
- House, R.J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321- 329.
- Hughes, M.F. (1995). *Achieving despite adversity. Why some Schools Are Successful in spite of the obstacles they face*. A study of the characteristics of effective and less effective and Elementary Schools in West Virginia using qualitative and quantitative methods. Charleston: www.West Virginia Education Fund.
- Humphrey, S.E.; Karam, E.P.; & Morgeson, F.P. (2010). *Towards a typology of team effectiveness: A meta-analytic review*. 25th Annual Meeting of the society for industrial and Organizational Psychology. Atlanta GA.
- Hunter, J. (1996). *La paradoja*. Barcelona: Ed. Urano.
- IDEICE- MINERD (2014.) *Introducción a la teoría de respuesta al ítem TRI*. (17-26) Santo Domingo ISBN 978-9945-8859-8-9.

- Ilgen, D.R., Hollenbeck, J.R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). *Teams in Organizations: From Input-Process Output Models to IMOI models*. *Annual Review Psychology*, 56, 517-543.
- Imbernón, F. (2012). *Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación*. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Informe de la Planificación Anual de la Dirección Regional de educación 06 La Vega, correspondiente al año escolar 2013-2014.
- Informe de la Regional de Educación 06 de La Vega, sobre su Evaluación y Rendición de cuentas del año escolar 2013-2014.
- Informe del Plan Estratégico de la Regional de Educación 10 de Santo Domingo correspondiente al año escolar 2013-2014.
- Insko, C. (1965). *Verbal reinforcement of attitudes*. *Journal of Personality and Social Psychology* (1965/10).
- Institución Teresiana (2002). *Educación en tiempos difíciles: Propuesta socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina*. Río de Janeiro: Ed. Institución Teresiana.
- Isaacs, D. (2004). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Segunda edición. Pamplona, España: Ed. EUNSA,
- Ishikawa, K. (1991). *Introduction to quality control*. Tokyo: Ed. 3ACcorporation.
- James, T. D. & Sells, S.B. (1981). *Psychological climate. Theoretical perspectives and empirical research*. En D. Magnusson (Ed), *Toward a psychology of situations: an interactional perspective*. LEA. (275-295).
- Jennings, J. (2003). *Menos es más*. Madrid: Editorial Norma.
- Johnson & Johnson. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs, NJ: Ed. Prentice Hall.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Jornet, J. (2010). *La dimensión educativa de la cohesión social. Algunas reflexiones desde la evaluación*. Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED). Valencia: Universitat de València.
- Jornet, J. Carmona, C. & Bakieva, M. (2012). *Hacia una definición del constructo de colegialidad docente: Estrategias metodológicas de evaluación*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*. 5, (1e), 180-185.

- Jornet, J. M., Carmona, C. & Bakieva, M. (2010). *Hacia una Definición del Constructo de colegialidad docente: Estrategias metodológicas de evaluación*. Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED). Valencia, Septiembre.
- Jornet, J.M. (2012). *Las dimensiones docentes y cohesión social: Reflexiones desde la evaluación*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.
- Jornet, J.M., Carmona, C & Bakieva, M. (2012). *Hacia una Definición del Constructo de colegialidad docente: Estrategias metodológicas de evaluación*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 179-185.
- Joyce, B.; Calhoun, E. y Hopkins, D. (1999). *The New Structure of School Improvement*. Ballmoor, Bucks: Open University Press.
- Joyce, W, & Slocum, J. (1979). *Climate in organizations*, en S. Kerr(Ed) *The Social context of urban classrooms: Measuring Student Psychological Climate*The Journal of Early Adolescence June 1, 2015 35:5-6 759-789.
- Jura, J. & Gryna, F. (1995). *Análisis y planeación de la calidad*. México: Mc.Graw-Hil.
- Kaplùm, M. (1999). *Reseña de una pedagogía de la comunicación*. (128). España: Grupo Comunicar. <http://www.readalyc.org/articulo.oa?id=15801236>.
- Kast, R. (1973). *Teoría de la organización I*. España: Ministerio para Administración Pública.
- Keith, D & Newstrom, J. (2003). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México: Ed. Mc Graw- Hill.
- Klem, Mary; Levin, Louis; Bloom, Benjamin & Connell, John. (2004). *First things, first´s family advocate system: Building relationships to support student success in secondary schools*. Philadelphia: Institute for research and Reform in Education.
- Kliksberg, B. (1999). *Seis tesis sobre la participación*: *Revista Estudios Sociales* Universidad de Los Andes, Institución y Desarrollo, versión en línea. (22-65).
- Kotter, J. (1989). *El factor liderazgo*. Madrid: Ed. Díaz de Santo S. A.
- Koys, D. & Deccotis, T. (1991). *Inductive measures of psychological climate*. *Human Relations*. 44, 265- 285.
- Kreitner y Kinicki (1997). *Comportamiento de las organizaciones*. Madrid:McGraw Hill.
- Krishnamurti, J (1992). *El propósito de la educación*. Buenos Aires. Ed. Sub-americana.
- Lee, J. (2001). *School Reform Initiatives as Balancing Acts: Policy Variation and Educational Convergence among Japan, Korea, England and the United States*. *Educational Policy Analysis Archives*, 9(13).

- Lein, L.; Johnson, J.R. & Ragland, M. (1996). *Successful Texas school wide programs: Research Study Results*. Austin, TX: The University of Texas at Austin, The Charles A. Dana Center.
- Leithwood, K. & Louis, K. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K. & Steinbach, R. (2002). *Successful leadership for especially challenging Schools*.
- Leithwood, K.A., Begley, P. & Cousins, J.B. (1990). *The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research*. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Lepeley, M. (2001). *Gestión y calidad en Educación: Un modelo de evaluación*. Santiago de Chile. Ed. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Lessard, C. & Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les presses de l'université de Laval.
- Lieberman, A., Saxl, E. R. & Miles, M. B. (1988). *...debe ser pensada, aprendida, nutrida y apoyada hasta que reemplace al trabajo privado”(156)*.
- Little, J.W. (1982). *Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of School Success*. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J.W. (1990). *Teachers as colleagues*, en LIEBERMAN, A. (ed.): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London. Falmer Press, (165-193).
- Little, J.W. (1990b). *Teachers as colleagues*. En A. Lieberman, (Ed.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now* (165 -193). London: Falmer Press.
- LLECE (2014). *Comparación de Resultados del SERCE y TERCE Segundo y tercer estudio Regional Comparativo y Explicativo*. UNESCO Págs. 5-26 y 33-40
- LLECE. (2001). Segundo informe de resultados. Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica. Santiago. OREALC/UNESCO.
- LLECE. (2001a). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje y matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- LLECE. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago. OREALC/UNESCO.

- LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte SERCE*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Lledó Iñigo, E. (1998) *Imágenes y palabras*. Madrid.: Ed. Taurus.
- López Ruperez, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid, España: Ed. La Muralla.
- López Rupérez, F. (1994). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- López, A. (2003). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, disponible on-line en: <http://www.tesisenred.net/TDX-0803105-095159>.
- López, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tesis doctoral. Universitat de València, Servei de Publicacions.
- López, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado. 14 ideas claves*. Barcelona. Graó.
- López, G., Neumann, E. y Assaél, J. (1983). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago de Chile: Ed. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- López, M. (1996). *La construcción del éxito escolar*. En M. Herrera y M. López, La eficacia escolar. Caracas: Ed. CICE/CINTERPLAN.
- Loredo, G. (2002). *Psicología*, Segunda Edición. México: Ed. McGraw-Hill Interamericana, Ed. S.A. de C.V.
- Lucero, M. (2003). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación. (1-19).
- Macbeath, J. (2005). *Leadership as distributed: a matter of practice*. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- MacDonald, S., Hultsch, D. & Dixon, R. (2003). *Performance variability is related to change in cognition: Evidence from the Victoria Longitudinal study*. *Psychology and Aging* 18, (3), 510-523.
- Maden, M. & Hillman, J (Eds.) (1993). *Success against the Odds: Effective Schools in Disadvantaged Areas*. London: Routledge.
- Mañú, J. & Gayarrola I. (2011). *Docentes Competentes, por una Educación de Calidad*. Madrid: Ed. Narcea.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Ed. Narcea S. A.

- Marco, B. (2008). *Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Educación Hoy. Estudios. Secretaría General Técnica, Madrid: Ed. Narcea S.A.
- Martín, M.L. (1997). *Planeación, administración y evaluación de la educación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1998). *Diseño de los equipos de trabajo en las organizaciones actuales*. Doctorado 1998. Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, O. (2007). *El Desarrollo profesional de los docentes de secundaria. Incidencias de algunas variables personales y de actuación profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Maureira, O. (2004). *El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1), 8.
- Medrano, C. (2005). *Los retos de la educación básica en América Latina*. Madrid: Ed. Fundación Carolina.
- Méndez, C. (2006). *Clima organizacional en Colombia. El IMCOC: Un método de análisis para su intervención*. Colección de lecciones de administración. Bogotá: Ed. Universidad del Rosario.
- MINERD, (2011). *Boletín de estadísticas educativas. Año lectivo 2010-2011*. Santo Domingo, República Dominicana: Publicación del MINERD.
- MINERD, (2011). *Boletín de indicadores educativos. Año lectivo 2010-2011*. Santo Domingo. República Dominicana: Publicación del Ministerio de Educación.
- MINERD, (2013). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Versión Preliminar. Santo Domingo, República Dominicana. Publicación del viceministerio de Asuntos Técnicos Pedagógicos.
- MINERD, (2013). *Programa de jornada extendida, La apuesta educativa de la Rep. Dominicana para avanzar en la equidad con calidad*. Gestión 2012-2016. Santo Domingo, República Dominicana. Ed. Publicaciones del Ministerio de Educación.
- MINERD, (2014). *Estándares profesionales y del desempeño docente para la certificación y desarrollo de la carrera docente*, Santo Domingo, República Dominicana: Publicación de la OC-DCD y el MINERD.
- Ministerio de Educación Nacional (1993). *Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica*. Documento del saber n1. Bogotá: MEN.

- Mintzberg, H. (1994). *La caída y el ascenso de la planificación estratégica*. Universidad de McGill, Montreal, Quebec. En: Harvard Business Review. Enero-Febrero.
- Mintzberg, H. (1997). *El proceso estratégico*. España: Editorial Pearson Educación.
- Mizala, A., Romaguera, P. & Reinaga, T. (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. Serie económica n 61. Chile: Ed. Universidad de Chile.
- Montgomery, A.; Rossi, R.; Legters, N.; McDill, E.; McPartland, J. & Stringfield, S. (1993). *Educational reforms and students Placed At Risk: A Review of the Current State of the Art*. Washington: US Department of Education, OERI.
- Moreno, T. (2006). *La colaboración y la colegialidad docente*. Revista Perfiles Educativos, 28, 98-130.
- Mortimore, P. (1991). *Bucking the Trends: Promoting Successful Urban Education. Paper presented at the Timed Educational Supplement Greenwich Annual Lecture*, London.
- Muchinsky, P. (2002). *Psicología Aplicada al Trabajo*. Sexta Edición. México: Thonson Editores Learning Inc.
- Muijs, D. (2003). *La mejora y la eficacia de las escuelas desfavorecidas: Resumen de Resultados de Investigación (REICE)* Revista Electrónica sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. 1, (2), 2-7.
- Mulford, B. (2006). *Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria*. Revista Mulford, W., Silins, H, & Leithwood, K. (Eds.). Educational Leadership. *Learning and improved student outcomes*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Municio, P. (1995). *Calidad total y reingeniería de procesos*. Organización y Gestión Educativa. 3, 3-7.
- Muntaner, J. (1999). *Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 36, 125- 141.
- Muñoz, G. (2008). *El Rol del Estado en la Eficacia Escolar y en la Mejora de la Escuela*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (RINACE) (REICE) 6, (4) 8-27.
- Muriera, O. (2004.) *El Liderazgo, Factor de Eficiencia Escolar, Hacia un modelo Causal*. REICE Revista Electrónica Iberoamericana, sobre calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. 2, 1, 8: www.deusto.es

- Murillo, F. J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (4e), 11-24.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. & Muñoz-Repiso, M. (Coord.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1,(2), 1-22.
- Murillo, F.J. (2004). *Nuevos avances en la mejora de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía, 339, 48-51.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J., Barrio, R. & Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: Ed. CIDE.
- Murillo, P. (2000.) *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación*. Documento policopiado. Consultado en [www..mec.es/cide/rieme/](http://www.mec.es/cide/rieme/) el 22/11/2001.
- Murillo. F. J. (Coord.) (2001). *Mejora de la eficacia escolar*. Cuadernos de Pedagogía, 300, 47-74.
- Navarro, J. C. & Verduco, A. (2000). *La Capacitación Docente: Qué funciona y qué no: Innovaciones y Tendencias en América Latina*. En www.iadb.org/org/sds/edu
- Nesselrodt, P.; Schaffer, E. y Stringfield, S. (1997). *An examination of the disruption of special strategies programs*. En S. Stringfield; M. Millsap; R. Herman; N. Yoder; N. Brigham; P. Nesselrodt ; E.C. Schaffer; N. Karweit; M. Levin y R. Stevens (Eds.), *Special Strategies Studies Final Report*. Washington, DC: US Department of Education.
- Nieto Cano, J.L. (1996). *Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares* en *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- Noam, Gil; Fiore, Nina. (2004). *Relationships across Multiple setting. An Overview*. New Direction for Youth Development. Wiley Periodicals Inc. 103, 9-16
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *the knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press

- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Of School Success. American Educational Research Journal, 19, (3), 325- 340.
- OCDE (1989). *Les écoles et la qualité*. Un rapport international. París: Ed. OCDE.
- OCDE (2005). Proyecto DeSeCo. *La definición y selección de competencias claves*. Paris: OEDC. 2005
- OCDE (2007). *Society at a glance, OCDE Social Indicators*, 2006. París: Edition OCDE.
- OCDE (2008). *Regards sur l'éducation 2008. Les indicateurs de l'OCDE*. París: OCDE.
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'*. Paris: Ed. OCDE.
- OECD (2000). *Knowledge and skills por life. First resultts from PISA 2000*. Paris: Ed. OEDC.
- OECD (1993). *Health Policy Studie. Health Systems, Facts and Trends*. The annual Report de la OECD. 3, 1 Paris. Ed. OECD.
- OPREAL (2006). *Cantidad sin calidad. Un Informe del progreso educativo en América Latina*. Publicación del Consejo Consultivo del PREAL. INTER-American Dialogue. Whashington D.C. USA: Ed. PREAL.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Ed. P.P.U.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada* Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.
- Pacto Nacional para la Reforma Educativa*. En la República Dominicana (2014-2030). Santo Domingo. República Dominicana. Presidencia de la República, Palacio Nacional.
- Padrón, J. (1997). *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de educación primaria en Tenerife (un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula)*. Tesis Doctoral. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Pardo, C.A. (1999). *El diseño de pruebas para los exámenes de estado: un proceso de investigación permanente*. Bogota: Ed. ICFES.
- Pascual, R., Villa, A. & Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Payne, R. L. & Pugh, D. S. (1976). Organizational Structure and climate. En M.D. Dunnette (Ed). *Handbook of Industrial and Organizationnal psychology*. Chicago: Rand McNally.

- Peiró, J. (1986). *Psicología de la Organización*. Madrid: Ed. UNED.
- Peiró, J. M. (1990). *Organizaciones: Nuevas perspectivas psicológicas*. Barcelona: Editora PPU.
- Perales, M.J., Ortega, S. & Jornet, J.M. (2012). La educación intercultural como criterio de calidad de la enseñanza. La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural. En Die, L. (Coord.) *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*. Valencia: CEIMIGRA. (222-239).
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Morata.
- Pérez, A & Oraison, M. (2006). Escuela y construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana Publicación Editada por la Organización de los estados Iberoamericanos para la educación y la Cultura. (OEI)*. 42, (septiembre-diciembre).
- Pertierra Rodríguez, L.O. (1989). *El clima social y su influencia en el rendimiento académico. Aspectos psicopedagógicos*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- Peterson, M. & Wilson, J. F. (2004). Work stress in America. *International Journal of Stress Management*. (91-110).
- Pinder, C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Upper saddle River, N.J: Prentice-Hall.
- Piñeros, J. & Rodríguez, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Washington: Ed.Banco Mundial.
- Piontek, M.E.; Dwyer, M.C.; Seager, A. & Orsburn, C. (1998). *Capacity for reform: Lessons from high poverty urban elementary schools*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation.
- PNUD. (2000). *Informe sobre Desarrollo Humano 2000*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Reynolds, D. (2000). School effectiveness: The international dimension. En C. Tedlie y D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research (232-256)*. Londres: Falmer Press.
- PNUD. (2013). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El Ascenso del Sur: Un progreso Humano, en un Mundo Diverso: Publicaciones del Programa de Las Naciones Unidas. PNUD 2013*.

- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (Eds.) (2008). *Improving School Leadership. Approaches to system leadership: lessons learned and policy pointers. Improving school leadership, 2, 253-274.*
- PREAL (2007). *Calidad de la Educación y Crecimiento Económico .Programa de promoción de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe..* Editorial san Marino. Chile. (21-33).
- PREAL. (2004). *Informe construyendo el futuro. Informe del progreso educativo 2004.* El Salvador. Santiago: Ed. PREAL.
- Pujades, C. & Durand, J. (2002). *El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades. Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis, 1(2), 57-68*
- Purkey, S.; & Smith, M. (1983). *Effective Schools: a review. The Elementary School Journal. 83, (4), 353-390.*
- Querejazo, V. & Romero, V. (1997). *Determinantes del desempeño escolar en la ciudad de La Paz. Algunas recomendaciones de política para la Alcaldía de La Paz a objeto de elevar el desempeño escolar. El caso del Distrito Central.* Tesis de maestría. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Reinaga, T. (1998). *Reformas y calidad de la educación en el sistema educativo boliviano.* Tesis de maestría. Chile: Universidad de Chile.
- Reynolds, D. & Muijs, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (primary). *School effectiveness and school improvement, 11(3), 273-303.*
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional.* Octava Edición. México: Prentice Hall.
- Rodríguez Pérez, A. (1984). *Algunos factores de la ineficacia docente.* Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.
- Rodríguez- Romero, M. (1997). *El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1 (0). Disponible en www.uva.es/aufop/publica/actas/vii/
- Rodríguez, N. (1998). *Estilos de dirección en escuelas venezolanas. Documento inédito.* Caracas: Ed. UCV.
- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar.* Buenos Aires: Ed. Aique Grupo Editor.

- Ros-Guasch, & Anton, J. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo. Un enfoque centrado en el Comportamiento*. Barcelona.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change*. Milton Keynes: Open University.
- Sabucedo, I. (1996). *Psicología Política*, Madrid: Editorial Síntesis Psicología.
- Salazar, M. (julio, 2006). *El liderazgo transformacional ¿Modelo para organizaciones*
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of effectiveness research*. Londres: Ed.OFSTED.
- Salgado, F. (2008). *La gestión del clima organizacional de los equipos directivos de los centros educativos; su incidencia en las dinámicas sociales e institucionales. Tesis Doctora*. Universidad de Sevilla. TEMUCO, Chile.
- San Fabián, J. (2006). *La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional*. Revista Participación educativa, 3, 6-11.
- Sánchez de H, J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid. Editora Narcea S.A.
- Sander, Th. (1999). *Teacher education in europe in the late 1990s*. TNTEE Publications, 2(2). Santiago de Chile: Ed. CEPAL, AECID, SEGIB.
- Santos, Guerra, M. (1993). *Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos*. Curso de formación de grupo directivos. Madrid.: MEC. MEC.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. Nueva York: Ed. Cassell.
- Schmelkes, S., Martínez, F. Noriega, M.C. & Lavín, S. (1997). *Calidad de la educación y gestión escolar: un estudio de caso*. México: Ed. SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Schmerlkers, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. (10. 316) México: Documento inédito,
- Schmoker, M. (2003). *Fijar metas en tiempos turbulentos*. En A. Hargreaves
- Schriesheim, C., Bannister, B. & Money, W. (1979). Psychometric properties of the PLC scale: An extension of rice's review. *Academy of Management Review*. April. (280-290).
- Schriesheim, C., Bannister, B. & Money, W. (1979). Psychometric properties of the PLC scale: An extension of rice's review. *Academy of Management Review*. April. (280-290).
- Schuarstein, L. (1995). *Psicología Social de las Organizaciones*. Bogotá: Ed. Paidós.
- Scriven, M. (1994). The final synthesis. *Evaluation Practice*, 15 (3), 367-382.

- SEE (2004). *Plan Estratégico de desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012*, Santo Domingo. Ed. SEE.
- SEE (2006). *Modelo de Gestión de la Calidad para los centros Educativos*. Gestión educativa 2004-2008. Editora taller. Rep. Dominicana.
- SEE (2007). Secretaría de Estado de Educación. *Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana: Síntesis de la Consulta Regional*. Editora Taller, santo Domingo.
- SEE (2007). *Plan Decenal de Educación 2007 – 2017*. Santo Domingo: SEE.
- SEE (2007). Secretaría de Estado de Educación. *Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana: Síntesis de la Consulta Regional de La Vega*. Santo Domingo: Editora Taller.
- SEE (2007). Secretaría de Estado de Educación. *Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana: Síntesis de la Consulta Regional de Santo Domingo*. Editora Taller.
- SEE (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018: Un Instrumento de Trabajo en Procura de la Excelencia Educativa*. Gestión Educativa 2004.2008. Santo Domingo.
- SEE (2009). *Diseño Curricular Nivel Básico*. Serie Innova2000. Impreso en Santo Domingo. Rep. Dominicana.
- SEEBAC (1991). *Plan Decenal de Educación*. Santo Domingo, Rep. Dominicana: Ed. SEEBAC.
- SEEBAC (1993). . *Gestión Escolar y Dirección*. Revista Educación Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos. Santo Domingo: Editora Alfa y Omega. 1, 19-25.
- SEEC (1997). *Ley General de Educación 66'97*. Santo Domingo, Rep. Dom. Editora Alfa y Omega. (46-47).
- SEEC (2000). *Ley General de Educación 66'97: Formato para Padres*. República Dominicana: Editora Corripio C. por A.
- SEEC (2002). *Diseño Curricular del Nivel Básico*, Cuarta Edición. (11-16). Santo Domingo, Rep. Dom. Editora Alfa y Omega, Serie Innova'005.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Ed. Granica.
- Senge, P. (1999). *Una conversación con Peter Senge: nuevos desarrollos en el aprendizaje organizativo*. Harvard Deusto Business Review, 92, 22-31.

- Senger, P. (2000). *La danza del cambio: Una herramienta para la quinta disciplina*. Colombia: Ed. Norma.
- Sergiovanni, T.J. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. Educational Leadership, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, Th. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shelmelkes, S. (1997). *La evaluación de los centros escolares (En línea)*, Departamento de Investigaciones Educativas. México: CINVESTAV – IPN.
- Shelton, M.A.L., Birky, V.D. & Headly, W.S. (2008). Encouraging Ttacher leaders. Hoy, W.K., & Dipaola, M. (Eds.). *Improving Schools. Studies in Leadership and Culture*. Charlotte, NC: IAP.
- Shulman, L. (1989). Teaching alone, learning together: Needed agendas for the new refor, e: Sergiovanni, T.J. & Moore, J.H. (eds) *Schooling for Tomorrow. Directing reforms to issues that count*. Allyn and Bacon. Boston (166-187).
- Singer, M. S., Stace, B.G, & Lange, C. (1993). *The relative utility of expectancy- value theory and social cognitive theory in predicting psychology student course goals and career aspirations*. Journal of social Behavior and personality, (703-714).
- Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos*. Serie Bicentenario. Santiago: Ed. Mineduc.
- Slee, R. (2000). *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Conference in International special Education “Includind the Excluded”. Universidad de Manchester.
- Smith, S. C. & Scott, J. J. (1990). *The collaborative school: A work environment for effective instruction*. Eugene, Or. ERIC Clearinghouse on Educational Management/Reston, Va: National Association of Secondary School Principals.
- Soares, J.F., César, C.C. & Mambrini, J. (2001). *Determinantes de desempenho dos alumnos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997*. En C. Franco (Org.), *Promoção, ciclos eavaliação educacional* (pp. 121-153). Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). *Antecedents and consequences of teacher organizational and* Stuart, S.; Scott, J. (eds.) (1990). *The Collaborative School*. University of Oregon
- Spillane, J. Halverson, R., & Diamond, J.B. (2001). *Investigating school leadership practice: A distributed perspective*. Educational Researcher, 30(3), 23-28.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. Londres: Ed. Jossey-Bass.

- Steers, R. M. & Porters, L. M. (1991). *Motivation and work behavior* (5ta. Ed.). New York: Ed. McGraw-Hill.
- Stein, A. (1976). *Conflict and cohesion. A review of the literature*. Journal of conflict Resolution 3, 143-172.
- Stenhouse, L (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed. Morata.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Morón (Sevilla). Ed. M.C.E.P.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership*. New York: The Free Press.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Stoll, L. (1999). *Realising our potential: understanding and developing capacity for lasting improvement*. School Effectiveness and School Improvement, 10(4), 503-532.
- Stuart, S. & Scott, J. (eds.) (1990). *The collaborative school. University of Oregon y National Association of Secondary School Principals: ERIC Clearinghouse on Education Management. Student Achievement*. Nueva York, Londres: Longman. The Elementary School Journal, marzo. EJ 337 995.
- Suárez Rodríguez, J., & Jornet, J. (1989). *Conceptualización del dominio educativo desde una perspectiva integradora en evaluación referida al criterio (ERC)*. Bordón, Revista de Pedagogía, 41(2), 237-276.
- Subirats, J., Nogales, I. & Gottret, G. (1991). *Proyecto de escuelas multigrado*. La Paz: Ed. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.
- Sudarsky, J. (1977). *Un modelo de diagnóstico e intervención. Desarrollo organizacional*. Editorial Universitaria de América.
- Taguiri, R. (1968). *The concept of organizational climate* en R.I Taguiri y G.H. (Eds) *Organizational Climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University. (11-34).
- Talavera, M. & Sánchez, X. (2000). *La escuela, factor principal en la calidad de su rendimiento escolar*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/SIMECAL.
- Tannenbaum, S.I., Beard, R.L. & Salas, E. (1992). *Team building and its influence on team effectiveness: an examination of conceptual and empirical developments*. En

- Kelley, K. (Ed.). *Issues, theory, and research in industrial. Organizational Psychology*, Amsterdam: Elsevier Science, (117-153).
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *School matters: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Tedesco, J. (2008). *Educación y responsabilidad social*. Revista Trasatlántica de Educación: Educación para la Ciudadanía. 4, 9-14.
- Tedesco, J. (2002). *Nuevos tiempos, nuevos docentes*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIE.
- Tejedor, F. (1996). *Perspectivas de las nuevas Tecnologías en la Educación*. Madrid. Ed. Narcea S.A.
- Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular*. Acción Pedagógica, 16, 14-28 (enero- diciembre).
- Tylor, E. B. (1977). *Cultura primitiva. Vol. I. Los orígenes de la cultura*. Madrid. Ayuso.
- UNESCO (2010). *Datos Mundiales de Educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-2000*. Santiago de Chile: Ed. UNESCO/OREALC.
- Uría, M (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Ed. Narcea, S.A.
- Uribe, M. & Celis, M. (2007). *Evaluación del desempeño docente Congreso Internacional*.
- Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
- Vargas, J. I. (2008). *Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la Administración Educativa*. Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación. Enero/abril, año/, 8(1) 1-15. Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica.
- Veenman, S., Visser, Y. y Wijkamp, N. (1998). *Implementation effects of a program for the training of coaching skills with school principals*. School Effectiveness and School Improvement, 9(2), 135-156.
- Velascos, J. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación*. Pamplona, España. Editora EUNSA. (115-119; 127-130).
- Vera, M. (1998). *Bilingüismo y rendimiento escolar en Bolivia*. Santiago de Chile: Programa de posgrado en economía ILADES/Georgetown University. Tesis de máster en economía.

- Villarini, A. (1996). *El currículo orientado al desarrollo Humano Integral*. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. París. UNESCO. International Institute por Education Planning.
- Virreira, R. (1979). *Aproximación al análisis costo beneficio en la escuela formal boliviana*. La Paz: Ed. Universidad Católica Boliviana.
- Virreira, R. (1979). *Aproximación al análisis costo-beneficio en la escuela formal boliviana*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Vroom, V. & Jago, A. (1990). *El Nuevo liderazgo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Warner, S & Sherry, L (2003). *Psicología de la Edad Adulta y la Vejez*. Quinta Edición. Madrid: Editora Pearson Prentice -Hall.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London. HMSO. Traducido al español en la Revista Siglo Cero, 130,12-24. Informe sobre necesidades educativas especiales.
- Weber, M. (2008). *Economía y sociedad: esbozo de una economía comprensiva*. Fondo de Cultura y National Association of Secondary School Principals: ERIC Clearinghouse on Education Management.
- Weinert, A. (1985). *Manual de psicología de la organización*. Barcelona: Editora Herder.
- Weinstein, J. (2002). *Calidad y gestión en educación: Condiciones y desafíos*. Pensamiento Educativo. 31, 50-71
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, A. (2001). *Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers*. Journal of Education for Teaching 27, 254–67.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J. & Wise, C. (2004). *Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings form Systematic Literature Review*. Educational Management Administration & Leadership, 32, 439-457.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zabala, A. & Aránega, S. (2009). *Formación para la Dirección en República Dominicana. Gestión Curricular*. INAFOCAM. Edición Fundación Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona-IL3. SEE. República Dominicana.

Zárate, G. (1992). *Experiencias educativas exitosas. Un análisis a base de testimonios.*

Documento de trabajo n° 175. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Zohar, D. (1980). *Safety climate in industrial organizations.* Theoretical and Applications. J. of Applied psychology. 65, 96-102.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario de Validación de Jueces

Cuestionario sometido a los jueces:

Cuestionario de validación Colegialidad Docente

Conceptos de Cohesión Social y Colegialidad:

Colegialidad docente: calidad de unión entre los docentes y directivos del mismo centro educativo que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común de la mejora de la Cohesión Social y basada en un fuerte compromiso con los valores y normas compartidas, creando un clima positivo de cohesión y confianza en el grupo a través de la toma de decisiones consensuadas sobre la tarea educativa común

Te pido valorar con una escala de acuerdo (de 1 a 10) con los criterios indicados para el constructo que pretendo definir.

- *Pertinencia del criterio en el marco de Colegialidad Docente, o **conveniencia de utilización del criterio indicado en el diseño del instrumento de evaluación que estamos definiendo, y***
- *Relevancia para el constructo de Colegialidad Docente en el marco de Cohesión Social, o en otras palabras, **cuán importante es el criterio para la definición del instrumento que pretendemos diseñar.***

A. Valores éticos y profesionales compartidos;	Pertinencia	Relevancia
1. Visión compartida del centro por todos los miembros (conjunto de valores, metas, normas y procesos: educativos y sociales);	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Autonomía para ejercicio profesional, libertad académica y autonomía del maestro;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Los miembros de la institución educativa actúan con sentido de responsabilidad colectiva;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Derechos respetados de cada persona;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Transparencia en el trabajo y rigor en la ejecución de las tareas asignadas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Director y profesores fijan sus objetivos conjuntos en comunidad o equipo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Respeto mutuo entre las personas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

B. Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo;	Pertinencia	Relevancia
1. Cohesión del grupo,	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Orgullo de pertenecer a la institución educativa;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Compromiso con las personas del grupo;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Tolerancia con los errores de los demás;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Espíritu de reciprocidad;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Las personas se sienten seguras de ser sinceras y asumir los riesgos inherentes a ensayar nuevas ideas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Iniciativa personal o colectiva para ser amistosos, provechosos, y atentos a otros compañeros;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Se acepta la diversidad y se promueve la interdependencia (las personas trabajan de forma conjunta para resolución de problemas);	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Seguridad en la autonomía personal y desarrollo de creatividad, desde la confianza de su pertenencia a un grupo que le aporta, pero no le coarta;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

C. Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua;	Pertinencia	Relevancia
1. Entusiasmo en el trabajo académico;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Compromiso con las decisiones tomadas como centro.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Continuo desarrollo de la competencia profesional;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Continua mejora de la profesionalización docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Profesores colaboran por voluntad propia, porque entienden que es productivo y entretenido;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Existe un alto grado de dedicación y compromiso;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Trabajo en equipo con la comprensión de que se hace para humanizar el propio trabajo y las instituciones, con alto grado de dedicación y compromiso;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Los profesores desarrollan sus propias iniciativas y se comprometen con ellas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Iniciativa de mejora presente en las acciones diarias;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

D. Toma de decisiones colegial sobre la tarea docente;	Pertinencia	Relevancia
1. Los profesores y directivos tienen inversión y copropiedad de las decisiones tomadas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Toma de decisiones basada en los órganos colegiados (por consenso o por mayorías reglamentarias) y delegación de autoridad y distribución de las responsabilidades;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Actuación en unidad académica, debate y discusión para la toma de decisiones;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Los problemas se resuelven en grupo, dialogando, humanizando el trabajo y las relaciones institucionales;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Intercambio de ideas fácil, sin obstáculos;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

E. Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente, respeto y constructivismo en las relaciones interpersonales;	Pertinencia	Relevancia
1. Las relaciones interpersonales positivas, se basan en la ayuda, apoyo, apertura y confianza mutua, actitudes y conductas generalizadas diarias;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Cortesía y civilidad en las interacciones con los demás;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Simpatía, congenialidad, buenas relaciones con colegas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Colaboración automotivada y cooperación en las actividades distritales, escolares y de enseñanza;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Coordinación entre los docentes, el profesorado renuncia a los estilos individuales, rutinas, etc.;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Los profesores y directivos colaboran en el desarrollo de las tareas curriculares y de enseñanza del centro;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Apoyo y relación mutua, auto-revisión, aprendizaje profesional compartido, construidas internamente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. La colaboración surge de la iniciativa de los docentes o se mantiene gracias a ella;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Los docentes nuevos y los de más experiencia se une y crean comunidades;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. La colaboración entre el profesorado se considera, como un medio fundamental para superar la desmoralización que en ocasiones puede padecer el docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. El trabajo conjunto no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Hay apoyo para los docentes que lo necesitan, por parte del grupo, de los directivos y de los profesores más experimentados, para resolver dudas y solucionar problemas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Cada profesor tiene su autoridad delimitada explícitamente, con la autoridad que le fue otorgada en una asamblea, o en decisión de todo el grupo junto a su director/a.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Las relaciones son espontáneas, surgen por iniciativa de los profesores, y siguen evolucionando, siendo no espontáneos del todo;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Frecuentes encuentros informales;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Cooperación profesional y experimentación colectiva en la enseñanza,	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. La colaboración intelectual intencionada con interés profesional;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Los profesores investigan, escriben y trabajan juntos frecuentemente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Los colegas se tratan como iguales;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Comportamiento respetuoso con los demás;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Resolución de problemas de forma conjunta;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Los desacuerdos existen y se solucionan de una forma constructiva y sana;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Se presta apoyo académico entre los colegas, incluidas las críticas sobre el trabajo;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

F. Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo.	Pertinencia	Relevancia
1. Procesos de cooperación extendidos a toda la escuela;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Motivación alta en las personas para con las causas compartidas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. La disposición al esfuerzo, a aceptar algún riesgo es un reto ilusionante y no como un potencial escenario de desastre;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Se vive un clima experimental, en el cual el error es una oportunidad de aprendizaje,	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Ambiente más satisfactorio y productivo;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Un clima escolar positivo, de apoyo, y consciente de las diferencias,	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Ambiente enriquecedor, tanto para el crecimiento personal como para el éxito académico;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en el centro, entre las normas y el cumplimiento de éstas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Condiciones configurantes (tiempo, normas, recursos y demandas) adecuadas para que la colegialidad entre docentes y directivos se desarrolle sin obstáculos;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Las relaciones frecuentes en el colectivo docente son apoyados por la Administración y dirección;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Los líderes de profesorado y directivos se implican en las actividades de colaboración;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Apoyo de directores y administración en:		
a. Creación de espacios físicos, estructuras y contextos para trabajo común,	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
b. Disponibilidad de tiempo para actividades comunes,	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
c. Mejora y formación profesional,	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
d. Incentivación de proyectos conjuntos,	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

e. Promoción de procesos de comunicación profesional en la búsqueda de soluciones reales;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
f. Creación de agenda común de actividades;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
g. Mejora en flujos de información, creación de foros y organización de debates en torno a tópicos profesionales;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
h. Organización de eventos sociales;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ANEXO 2. Cuestionario del Grupo Focal

Cuestionario del Grupo Focal

<i>Escribir</i>
Su nombre

<i>Marcar con una X una única opción</i>		
	Hombre	Mujer
Sexo		

<i>Escribir</i>	
	Edad

<i>Marcar con una X</i>	
¿Cuál es su nivel máximo de estudios?	
Diplomatura, Licenciatura, Grado o equivalente	
Máster, DEA o equivalente	
Doctorado o equivalente	

<i>Marcar con una X</i>			
	En activo	En Paro	Pensionista
¿Cuál es su situación laboral actual?			

<i>Marcar con una X</i>		
¿Está trabajando en un Centro Escolar actualmente?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Si ha marcado Sí, se trata de un Centro:		
Público <input type="checkbox"/>	Privado <input type="checkbox"/>	Concertado <input type="checkbox"/>
Contexto en el que se sitúa el Centro:		
Rural, pueblo o aldea (menos de 3.000 habitantes)		
Pequeña ciudad (de 3.000 a 15.000 habitantes)		
Municipio (de 15.000 a 100.000 habitantes)		
Ciudad (de 100.000 a 1.000.000 habitantes)		
Ciudad Capital (de 1.000.000 a 5.000.000 habitantes)		
Tramos de educación que ofrece su Centro:		
E.Infantil <input type="checkbox"/>	E.Primaria <input type="checkbox"/>	ESO <input type="checkbox"/>
Bachillerato <input type="checkbox"/>	F.P.Básica <input type="checkbox"/>	F.P.Superior <input type="checkbox"/>

<i>Marcar con una X o Escribir, en su caso</i>	
¿Cuál es su profesión actual?	
Orientador/a de un Centro	
Profesor/a de Educación Infantil	
Profesor/a de Educación Primaria	
Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria	
Profesor/a de Bachillerato	

	Profesor/a de FP grado Medio o Superior	
	Profesor/a Universitario/a	
Otra ¿Cuál?		

Escribir

¿Cuál es su especialidad

Marcar con una X una única opción

¿Cuál es su nivel de ingresos, personal, aproximadamente?	
Sin ingresos	
Menos de 15.000 euros al año	
Entre 16.000 y 25.000 euros al año	
Entre 26.000 y 35.000 euros al año	
Entre 36.000 y 50.000 euros al año	
Más de 50.000 euros al año	

Marcar con una X una única opción

Indique el número de años que lleva trabajando en su profesión	
De 0 a 5 años	
De 6 a 10 años	
De 11 a 20 años	
De 21 a 30 años	
De 31 a 40 años	
41 años o más	

Estimados/as compañeros/as:

Les solicitamos ahora su opinión respecto a la segunda parte del cuestionario.

En esta segunda parte, tomamos la descripción de distintos elementos que caracterizan a las culturas escolares basadas en la colegialidad docente. El instrumento se desarrolla a través de unas dimensiones orientativas en torno a cuales se desarrolla la vida en un centro escolar. Cada dimensión presenta unas características expresadas en las manifestaciones concretas, o ejemplos de las actuaciones docentes relacionadas.

Le pedimos, en concreto, que nos indique si las actuaciones docentes relacionadas con los criterios que pretenden describir, corresponden con ellos, o si cabría definir una manifestación diferente a la ofrecida, y que se corresponda mejor con ese criterio.

Para ello, **en un primer momento les presentamos la definición de la colegialidad docente** en el marco de evaluación de cohesión social, identificada por el análisis de la literatura especializada, con el objeto de tener un marco de referencia claro. Es después de esta presentación cuando es fundamental para nosotros su valoración:

- En principio, le presentamos una serie de enunciados que describen **diferentes criterios de las culturas colegiales**. El equipo de investigación ha seleccionado estos enunciados queriendo reflejar los criterios más relevantes y pertinentes para definir la colegialidad entre los docentes.
- Después de presentarles **la pregunta tal como queremos incluirla en el cuestionario** a profesores, le pedimos que nos indique si realmente esas manifestaciones se corresponden con los criterios identificados de colegialidad docente a los que quieren responder. Si considera que otra opción sería más claramente descriptiva del criterio de que se trate, le pedimos que nos indique esa manifestación alternativa.
- Es de subrayar que las primeras tres dimensiones **A, B y C** tratan sobre **actitudes implícitas** personales y generalmente están en primera persona para reflejar las actitudes propias y las últimas tres – **D, E y F** – reflejan la situación observable en un centro concreto **de forma impersonal**.

Muchas gracias por su colaboración

Cuestionario nº	
----------------------------------	--

Cuestionario para Profesores

En esta segunda parte, se recogen sus opiniones respecto de una serie de manifestaciones que les presentamos. Sus respuestas nos ayudan a identificar posibles características, que son más propias de las culturas escolares basadas en las relaciones colegiales entre los docentes.

Les solicitamos su colaboración y se la agradecemos anticipadamente. Les garantizamos la más absoluta confidencialidad de sus respuestas en cumplimiento de las Leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales. LA INFORMACIÓN QUE UDS. NOS OFREZCAN NO SERÁ CONOCIDA POR EL CENTRO ESCOLAR, NI POR NINGUNA OTRA PERSONA NI INSTITUCIÓN. INCLUSO EL NÚMERO QUE APARECE COMO IDENTIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO TIENE ÚNICAMENTE VALOR ESTADÍSTICO, PARA IDENTIFICAR LOS DATOS A ANALIZAR, NUNCA A LAS PERSONAS A LAS QUE PERTENECEN.

Sólo tienen que marcar las casillas correspondientes.

Instrucciones de Aplicación

- ⇒ En este cuestionario tendrán que contestar a varias preguntas sobre ustedes, su Centro, sus compañeros/as, etc.
- ⇒ ***Deben contestar en las áreas sombreadas*** marcando con una cruz la respuesta que elijan o la casilla que consideren más adecuada.
- ⇒ Si se confunden pueden rodear con un círculo la respuesta equivocada y volver a marcar con una cruz la nueva respuesta que elijan.

Muchas gracias por su colaboración.

Definición de Colegialidad Docente en el marco de evaluación para Cohesión Social

Estamos analizando la dimensión Colegialidad Docente como uno de los elementos necesarios para conseguir una educación de calidad, basada en la Inclusividad Social. En este caso, el concepto de Cohesión Social, adoptado por el Consejo de Europa, es el guía para el desarrollo de las políticas públicas y constituye una visión de calidad integradora y sistémica, que puede acoger desde cualquier posición ideológica la idea de calidad como un derecho para toda la sociedad.

La Calidad debe ser concebida como la capacidad de las instituciones educativas para favorecer y fomentar la inclusión social. En este caso pretendemos conseguir un instrumento de evaluación para valorar la dimensión Colegialidad Docente como una de las aportaciones que realiza la educación para el desarrollo y transformación de la Sociedad, desde el concepto de Cohesión Social.

La Colegialidad Docente es la calidad de unión entre los docentes del mismo centro educativo, que trabajan de forma coordinada y colaborativa con el fin u objetivo común de mejora de la Educación. La Colegialidad Docente está basada en un fuerte compromiso con los valores y normas compartidas, creando un clima positivo de cohesión y confianza en el grupo a través de la toma de decisiones consensuada sobre la tarea común.

Apartado A. Valores éticos y profesionales compartidos

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre		
1.	Visión compartida del centro por todos los miembros (conjunto de valores, metas, normas y procesos: educativos y sociales)					1	2	3	4
2.	Autonomía para ejercicio profesional, libertad académica y autonomía del maestro;					1	2	3	4
3.	Los miembros de la organización actúan en sentido de responsabilidad colectiva					1	2	3	4
4.	Respeto a los derechos de cada persona					1	2	3	4
5.	Transparencia en el trabajo					1	2	3	4
6.	Rigor en la ejecución de las tareas;					1	2	3	4
7.	Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente					1	2	3	4
8.	Profesores fijan sus objetivos conjuntos en comunidad o equipo.					1	2	3	4
9.	La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en el centro, entre las normas y el cumplimiento de éstas;					1	2	3	4

VALIDACION:

Criterio 1. Visión compartida del centro por todos los miembros (conjunto de valores, metas, normas y procesos: educativos y sociales)			
Manifestación	PROPUESTA: El colectivo de profesores asumimos los valores, normas y objetivos de este Centro. En general, los profesores del Centro nos sentimos muy implicados con las metas y objetivos de éste. Comparto los valores en los que se basa este Centro.	SI	NO
	REFORMULACION: Los/las profesores/as del centro asumimos los valores, normas y objetivos de este centro educativo.		
Criterio 2. Autonomía para ejercicio profesional, libertad académica y autonomía del maestro			
Manifestación	PROPUESTA: Creo que en este Centro se respeta la iniciativa docente.	SI	NO
	REFORMULACION: Creo que en este centro educativo respetamos las iniciativas de los/las maestros/as.		
Criterio 3. Los miembros de la organización actúan en sentido de responsabilidad colectiva			
Manifestación	PROPUESTA: Los miembros de la organización actuamos en sentido de responsabilidad colectiva	SI	NO

	Siento que la consecución de los objetivos del Centro depende de todos los profesores		
	REFORMULACION. El conjunto de maestros/as de este centro actuamos con sentido de responsabilidad.		
Criterio 4. Respeto a los derechos de cada persona.			
Manifestación	PROPUESTA: Creo que en el Centro se respetan los derechos de los profesores Creo que mi opinión no es tenida en cuenta en este Centro(N)*	SI	NO
	REFORMULACION: En este centro respetamos los derechos de los/las profesores/as.		
Criterio 5. Transparencia en el trabajo			
Manifestación	PROPUESTA: Las personas del Centro nos informamos mutuamente acerca de temas relacionados con el trabajo.	SI	NO
	REFORMULACION: En el centro todos tenemos las informaciones de los temas relacionados con el trabajo.		
Criterio 6. Rigor en la ejecución de las tareas			
Manifestación	PROPUESTA: Creo que todos mis compañeros/as cumplen con su trabajo correctamente.	SI	NO
	REFORMULACION: Creo que todos/as mis compañeros/as cumplen con su trabajo.		
Criterio 7. Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente			
Manifestación	PROPUESTA: Aquí trabajamos de forma coordinada entre diferentes cursos, ciclos y etapas.	SI	NO
	REFORMULACION: En el centro trabajamos de forma coordinada entre diferentes áreas, grados y ciclos.		
Criterio 8. Los profesores fijan sus objetivos conjuntos en comunidad o equipo			
Manifestación	PROPUESTA: Los profesores del Centro consensuamos los objetivos de actuación.	SI	NO
	REFORMULACION: Para actuar los/las docentes hacemos consenso en cuanto a los objetivos.		
Criterio 9. La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en el centro, entre las normas y el cumplimiento de éstas			
Manifestación	PROPUESTA: El claustro tiene un grado muy alto de credibilidad debido a la coherencia entre los dichos y hechos. Los profesores predicamos con el ejemplo.	SI	NO
	REFORMULACION: En el centro los/las profesores/as somos coherentes porque predicamos con el ejemplo.		

N* - la formulación del ítem es en el contrario de la actitud que se pretende evaluar

Apartado B. Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre						
10.	Cohesión del grupo,					1	2	3	4				
11.	Orgullo de pertenecer a la institución;					1	2	3	4				
12.	Compromiso con las personas del grupo;					1	2	3	4				
13.	Tolerancia con los errores de los demás;					1	2	3	4				
14.	Espíritu de reciprocidad;					1	2	3	4				
15.	Las personas se sienten seguros de asumir los riesgos inherentes a ensayar nuevas ideas;					1	2	3	4				
16.	Iniciativa personal para ser amistosos, y atentos a otros compañeros;					1	2	3	4				
17.	Se acepta la diversidad					1	2	3	4				
18.	Se promueve la interdependencia a través del trabajo conjunto para resolución de problemas.					1	2	3	4				
19.	Seguridad en la autonomía personal desde la confianza de su pertenencia a un grupo que le aporta, pero no le coarta.					1	2	3	4				

VALIDACION:

Criterio 1. Cohesión del grupo			
Manifestación	PROPUESTA: Este centro es un gran equipo. Se nota la complicidad en el trabajo común..	SI	NO
	REFORMULACION: Los/las profesores/as del centro formamos un gran equipo de trabajo.		
Criterio 2. Orgullo de pertenecer a la institución			
Manifestación	PROPUESTA: Me siento parte de este Centro	SI	NO
	REFORMULACION: Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo.		
Criterio 3. Compromiso con las personas del grupo			
Manifestación	PROPUESTA: No importa de dónde proceda la opinión sobre mi trabajo, la considero una oportunidad de mejora. En este Centro tenemos un claro compromiso entre los compañeros y compañeras.	SI	NO
	REFORMULACION: Considero importante las aportaciones de mejorar en el trabajo, sin tener en cuenta quien/quienes las expresaron.		

Criterio 4. Tolerancia con los errores de los demás			
Manifestación	PROPUESTA: Cuando se comete un error lo intentamos solucionar en grupo Cuando se comete un error se buscan los culpables (N).*	SI	NO
	REFORMULACION: En el centro cuando se comete un error lo solucionamos como equipo docente.		

Criterio 5. Espíritu de reciprocidad			
Manifestación	PROPUESTA: Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as. Intento ayudar a mis compañeros/as siempre que puedo. En este colectivo docente las personas se benefician a expensas de los demás (N).* Hay personas en este Centro que se atribuyen logros que no les pertenecen (N).*	SI	NO
	REFORMULACION: Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as.		

Criterio 6. Las personas se sienten seguros para ser sinceras y asumir los riesgos inherentes a ensayar nuevas ideas			
Manifestación	PROPUESTA: En el grupo hay ambiente de confianza para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos en el grupo. En este grupo se pueden discutir las ideas abiertamente, sin temor a hacer el ridículo, ni a las represalias. Este grupo de docentes percibimos los cambios como una oportunidad y no como una amenaza.	SI	NO
	REFORMULACION: En este grupo de docente del centro podemos discutir las ideas abiertamente, sin temor a hacer el ridículo o a tener represalias.		

Criterio 7. Iniciativa personal o colectiva para ser amistosos y atentos con otros compañeros			
Manifestación	PROPUESTA: Además de las relaciones profesionales, entre muchos docentes hay una buena amistad.	SI	NO
	REFORMULACION: En el centro además de tener relaciones profesionales entre los/las docentes, tenemos una buena amistad.		

Criterio 8. Se acepta la diversidad.			
Manifestación	PROPUESTA: Demasiada diversidad dificulta el trabajo en conjunto (N).*	SI	NO
	REFORMULACION: Pienso que las aportaciones diversas y diferentes de los docentes dificultan el trabajo del centro.		

Criterio 9. Se promueve la interdependencia a través del trabajo conjunto para resolución de problemas.			
Manifestación	PROPUESTA: Si alguien tiene un problema, nos reunimos en grupo para buscar una solución.	SI	NO
	REFORMULACION: Si alguien tiene un problema el grupo de docente nos reunimos para buscarle solución.		
Criterio 10. Seguridad en la autonomía personal desde la confianza de su pertenencia a un grupo que le aporta, pero no le coarta.			
Manifestación	PROPUESTA: Cuando colaboro con mis compañeros, siento que debo renunciar a mi estilo para poder trabajar (N).*	SI	NO
	REFORMULACION: Al trabajar colaborativamente con los/las compañeros/as siento que debo renunciar a mi forma o estilo para poder trabajar con ellos.		

N - la formulación del ítem es en el contrario de la actitud que se pretende evaluar*

Apartado C. Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre		
1.	Entusiasmo en el trabajo académico;					1	2	3	4
2.	Compromiso con las decisiones tomadas					1	2	3	4
3.	Continua mejora de la profesionalización docente;					1	2	3	4
4.	Profesores colaboran por voluntad propia.					1	2	3	4
5.	Existe un alto grado de dedicación a la tarea docente;					1	2	3	4
6.	Trabajo en equipo con la comprensión de que se hace para humanizar el propio trabajo y las instituciones;					1	2	3	4
7.	Los profesores se comprometen con sus tareas;					1	2	3	4
8.	Aprendizaje profesional compartido					1	2	3	4

VALIDACION:

Criterio 1. Entusiasmo en el trabajo académico			
Manifestación	PROPUESTA: Es motivador sentir que el trabajo que realizamos es útil	SI	NO
	REFORMULACION: Me motiva el trabajo que realizo en el centro porque lo considero útil.		
Criterio 2. Compromiso con las decisiones tomadas			
Manifestación	PROPUESTA: Entre el profesorado existe compromiso con las decisiones que se adoptan. Si una decisión fue tomada en grupo, me comprometo a cumplir con lo que se ha decidido.	SI	NO
	REFORMULACION: Todo el profesorado del centro, tenemos un compromiso en cumplir las decisiones que se toman en conjunto.		
Criterio 3. Contínua mejora de la profesionalización docente.			
Manifestación	PROPUESTA: Se echan de menos las conversaciones profesionales con los colegas del Centro (N).* Los profesores estamos en constante desarrollo buscando mejorar y crecer profesionalmente. Los profesores tratamos realizar las tareas con alto grado de profesionalidad.	SI	NO
	REFORMULACION: Cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo los echamos de menos.		
Criterio 4. Profesores colaboran por voluntad propia.			

Manifestación	PROPUESTA: Considero que la colaboración entre el profesorado mejora el aprendizaje de los estudiantes. Siento que ante cualquier iniciativa de colaboración existe una buena disposición de mis compañeros/as.	SI	NO
	REFORMULACION: Considero que cuando los/las maestros/as trabajan colaborativamente, mejora el aprendizaje de los estudiantes.		
Criterio 5. Existe un alto grado de dedicación a la tarea docente;			
Manifestación	PROPUESTA: Estoy implicado en mi trabajo. El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida..	SI	NO
	REFORMULACION: El trabajo docente es una de las prioridades de mi vida.		
Criterio 6. Trabajo en equipo con la comprensión de que se hace para humanizar el propio trabajo y las instituciones;			
Manifestación	PROPUESTA: El conjunto de profesorado intentamos trabajar en equipo para el apoyo y desarrollo mutuo.	SI	NO
	REFORMULACION: El conjunto de profesores/as de este centro intentamos trabajar en grupo para apoyarnos y desarrollarnos mutuamente.		
Criterio 7. Los profesores se comprometen con sus tareas;			
Manifestación	PROPUESTA: Me comprometo con las tareas que me han sido asignadas.	SI	NO
	REFORMULACION: Me comprometo con las tareas que me han sido asignadas.		
Criterio 8. Aprendizaje profesional compartido			
Manifestación	PROPUESTA: Creo que trabajar colaborando con otros profesores me hace aprender cosas nuevas.	SI	NO
	REFORMULACION: Creo que trabajar colaborando con otros profesores me hace aprender cosas nuevas.		
Criterio 3. Continua mejora de la profesionalización docente;			
	PROPUESTA: Me esfuerzo para adquirir horas de formación continua que cualifique mi labor docente cada año escolar y la del centro.	SI	NO
	REFORMULACIÓN: Comparto o socializo con mis compañeros/as docentes de mi centro, la formación recibida a nivel personal.		

N - la formulación del ítem es en el contrario de la actitud que se pretende evaluar*

Apartado D. Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre		
6.	Toma de decisiones basada en los órganos colegiados (por consenso o por mayorías reglamentarias).					1	2	3	4
7.	Delegación de autoridad y distribución de las responsabilidades.					1	2	3	4
8.	Actuación docente en unidad académica.					1	2	3	4
9.	Debate y discusión para la toma de decisiones.					1	2	3	4
10.	Los problemas se resuelven dialogando.					1	2	3	4
11.	Intercambio de ideas fácil, sin obstáculos;					1	2	3	4

VALIDACION:

Criterio 1. Toma de decisiones basada en los órganos colegiados (por consenso o por mayorías reglamentarias)			
Manifestación	PROPUESTA: En este Centro se toman las decisiones de manera responsable, común y teniendo en cuenta a todas las opiniones y el bien de la institución. La planificación no se hace de manera conjunta.	SI	NO
	REFORMULACION: En este centro se toman las decisiones de manera responsable, en común, y teniendo en cuenta las opiniones de todos para el bien de la Institución.		
Criterio 2. Delegación de autoridad y distribución de las responsabilidades			
Manifestación	PROPUESTA: Las metas de este Centro responden a las demandas y expectativas de la comunidad. Existen los medios para la toma de decisiones mediante la delegación de las competencias correspondientes a los miembros del equipo.	SI	NO
	REFORMULACION: Las metas de este centro responden a las demandas y expectativas de la comunidad.		
Criterio 3. Actuación docente en unidad académica,			
Manifestación	PROPUESTA: Se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y que falta por alcanzar. Se intenta dar una visión de unidad académica conjunta ante los alumnos y sus familias.	SI	NO
	REFORMULACION: En el centro se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y qué falta por alcanzar.		
Criterio 4. Debate y discusión para la toma de decisiones			

Manifestación	PROPUESTA: Se toman las decisiones de forma responsable, común y teniendo en cuenta a todas las opiniones y el bien del Centro.	SI	NO
	REFORMULACION: Las decisiones del centro se toman de manera responsable teniendo en cuenta las opiniones del equipo docente.		
Criterio 5. Los problemas se resuelven dialogando.			
Manifestación	PROPUESTA: En este Centro los problemas se resuelven dialogando.	SI	NO
	REFORMULACION: Ante cualquier problema que surja en el centro, se recurre al diálogo para su solución.		
Criterio 6. Intercambio de ideas fácil, sin obstáculos.			
Manifestación	PROPUESTA: Hay un ambiente de confianza para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos en el grupo.	SI	NO
	REFORMULACION: En el centro existe un ambiente de confianza entre el grupo de docentes, donde se pueden expresar las ideas, sugerencias y deseos.		

Apartado E. Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre		
24.	Apoyo y relación mutua. Las relaciones interpersonales se basan en la ayuda.					1	2	3	4
25.	Se realizan las críticas constructivas sobre el trabajo.					1	2	3	4
26.	Civismo y buenas relaciones entre los colegas;					1	2	3	4
27.	Cooperación en las actividades departamentales, escolares y de enseñanza;					1	2	3	4
28.	La colaboración surge de la iniciativa de los docentes y se mantiene gracias a ella					1	2	3	4
29.	La colaboración entre el profesorado es como un medio fundamental para superar la desmoralización que en ocasiones puede padecer el docente;					1	2	3	4
30.	El trabajo conjunto no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro;					1	2	3	4
31.	Los colegas se tratan como iguales;					1	2	3	4

VALIDACION:

Criterio 1. Apoyo y relación mutua. Las relaciones interpersonales se basan en la ayuda.			
Manifestación	PROPUESTA: Existe actitud solidaria entre los docentes del Centro. Habitualmente, las personas cooperan para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas.	SI	NO
	REFORMULACION: Cuando alguien aporta una idea nueva todos/as la acogen y se implican para llevarla a cabo.		
Criterio 2. Se realizan las críticas constructivas sobre el trabajo.			
Manifestación	PROPUESTA: Cuando hay crítica, es constructiva. Los profesores se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones acordes a las metas institucionales.	SI	NO
	REFORMULACION: Los docentes se reúnen para hablar de logros o problemas profesionales y buscarle soluciones de acuerdo a las metas del centro.		
Criterio 3. Civismo y buenas relaciones entre los colegas;			
Manifestación	PROPUESTA: Las relaciones entre el profesorado de este Centro son cordiales.	SI	NO
	REFORMULACION: Se puede decir que las relaciones entre los profesores del centro son cordiales.		

Criterio 4. Cooperación en las actividades departamentales, escolares y de enseñanza			
Manifestación	PROPUESTA: En el Centro existe la cooperación en las actividades de diferentes departamentos, ciclos, cursos.	SI	NO
	REFORMULACION: En el centro se coopera con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos.		
Criterio 5. La colaboración surge de la iniciativa de los docentes y se mantiene gracias a ella			
Manifestación	PROPUESTA: Los profesores por iniciativa propia ponen en marcha actividades de colaboración.	SI	NO
	REFORMULACION: Los profesores del centro por iniciativas propias ponen en marcha actividades de colaboración.		
Criterio 6. La colaboración entre el profesorado es como un medio fundamental para superar la desmoralización que en ocasiones puede padecer el docente			
Manifestación	PROPUESTA: La colaboración entre el profesorado es un medio fundamental para superar la desmoralización que en ocasiones puede padecer el docente.	SI	NO
	REFORMULACION: La colaboración en el centro es un medio fundamental para superar situaciones de desanimo que en algunas ocasiones padecen los docentes.		
Criterio 7. El trabajo conjunto no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro			
Manifestación	PROPUESTA: El trabajo conjunto no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro.	SI	NO
	REFORMULACION: El trabajo en equipo de docentes de este centro les toma la vida y no se limita en tiempo ni espacio.		
Criterio 8. Los colegas se tratan como iguales			
Manifestación	PROPUESTA: En general, compartimos la tarea de manera equilibrada dentro del grupo. Cuando se asignan los recursos generalmente se basan en criterios de equidad.	SI	NO
	REFORMULACION: Cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad en el grupo de docente.		

Apartado F. Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre		
						1	2	3	4
13.	Procesos de cooperación extendidos a toda la escuela;					1	2	3	4
14.	Motivación alta e en las personas para con las causas compartidas.					1	2	3	4
15.	Iniciativa de mejora.					1	2	3	4
16.	Ambiente satisfactorio.					1	2	3	4
17.	Desarrollo de creatividad.					1	2	3	4
18.	Ambiente productivo;					1	2	3	4
19.	Un clima escolar positivo, de apoyo, y consciente de las diferencias,					1	2	3	4
20.	Ambiente enriquecedor, tanto para el crecimiento personal como para el éxito académico;					1	2	3	4
21.	Las relaciones frecuentes en el colectivo docente son apoyados por la dirección y Administración;					1	2	3	4
22.	Condiciones organizativas temporales adecuadas para que la colegialidad entre docentes se desarrolle sin obstáculos (tiempo suficiente para desarrollar actividades comunes);					1	2	3	4
23.	Recursos organizativos materiales adecuados para que la colegialidad entre docentes se desarrolle sin obstáculos (espacios físicos y contextos disponibles para desarrollar actividades comunes);					1	2	3	4
24.	Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para mejora y formación profesional.					1	2	3	4
25.	Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para Incentivación de proyectos conjuntos,					1	2	3	4
26.	Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para Promoción de procesos de comunicación profesional en la búsqueda de soluciones reales;					1	2	3	4
27.	Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para Creación de agenda común de actividades;					1	2	3	4
28.	Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para Mejora en flujos de información, creación de foros y organización de debates en torno a tópicos profesionales;					1	2	3	4
29.	Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para Organización de eventos sociales;					1	2	3	4
30.	Seguridad en la autonomía personal desde la confianza de su pertenencia a un grupo que le aporta, pero no le coarta,					1	2	3	4

VALIDACION:

Criterio 1. Procesos de cooperación extendidos a toda la escuela			
Manifestación	PROPUESTA: Los procesos de cooperación se extienden a toda la escuela. Las condiciones de trabajo del Centro son adecuadas para que todos podamos colaborar sin obstáculos.	SI	NO
	REFORMULACION: Las condiciones de trabajo del centro son adecuadas para que puedan colaborar sin obstáculos.		
Criterio 2. Motivación alta para con las causas compartidas			
Manifestación	PROPUESTA: En el Centro los docentes y los directores aceptan los retos profesionales con ilusión y se hace el esfuerzo por conseguir las metas compartidas. Muchos proyectos difíciles se han hecho realidad gracias a los esfuerzos de los miembros del Centro.	SI	NO
	REFORMULACION: En el centro director/a y profesores/as aceptan los retos profesionales con ilusión, motivación y realizan esfuerzos para conseguir las metas compartidas.		
Criterio 3. Iniciativa de mejora.			
Manifestación	PROPUESTA: Todos los profesores tienen acceso a la posibilidad de promoción profesional. La mayoría de los profesores tienen iniciativa de mejorar para aportar a este colectivo docente. Al profesorado le preocupa básicamente mejorar profesionalmente y lo hace sin sentirse obligado a ello.	SI	NO
	REFORMULACION: Todos los/las profesores/as tienen acceso a la posibilidad de promoción profesional en el centro.		
Criterio 4. Ambiente satisfactorio.			
Manifestación	PROPUESTA: En este centro es muy difícil ser feliz (N).* Creo que en el Centro hay muy buen ambiente de trabajo.	SI	NO
	REFORMULACION: En este centro educativo, el trabajo docente se realiza en un ambiente o clima positivo.		
Criterio 5. Desarrollo de creatividad.			
Manifestación	PROPUESTA: La creatividad, el ingenio y la imaginación son características presentes en casi todos los aspectos del trabajo.	SI	NO
	REFORMULACION: En el centro se incentiva el desarrollo de proyectos conjuntos como equipo docente.		
Criterio 6. Ambiente productivo;			

Manifestación	PROPUESTA: En este Centro hay un ambiente propicio a la productividad, tanto individual como de grupo.	SI	NO
	REFORMULACION: En el centro hay un ambiente que permite al equipo docente y a nivel individual, tener una gran productividad.		
Criterio 7. Un clima escolar positivo, de apoyo, y consciente de las diferencias,			
Manifestación	PROPUESTA: En este centro existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias.	SI	NO
	REFORMULACION: Existe en el centro un clima escolar positivo de un gran apoyo consciente a pesar de las diferencias.		
Criterio 8. Ambiente enriquecedor, tanto para el crecimiento personal como para el éxito académico;			
Manifestación	PROPUESTA: Ambiente enriquecedor, tanto para el crecimiento personal como para el éxito académico;	SI	NO
	REFORMULACION: Tiene el centro un ambiente docente que enriquece personalmente a los docentes y le ayuda a alcanzar el éxito académico.		
Criterio 9. Las relaciones frecuentes en el colectivo docente son apoyadas por la dirección;			
Manifestación	PROPUESTA: Los directivos respaldan a los profesores en sus iniciativas de trabajo colectivas. El Centro potencia la creación de grupos de trabajo colaborativo y se implica en la planificación.	SI	NO
	REFORMULACION: Los directivos del centro respaldan a los docentes en las iniciativas que presentan de los trabajos en grupos.		
Criterio 10. Condiciones organizativas temporales adecuadas para que la colegialidad entre docentes se desarrolle sin obstáculos (tiempo suficiente para desarrollar actividades comunes);			
Manifestación	PROPUESTA: Nos falta tiempo para poder organizarnos con los colegas para coordinar el trabajo docente (N).*	SI	NO
	REFORMULACION: La falta de tiempo no permite que podamos coordinar el trabajo docente.		
Criterio 11. Recursos organizativos materiales adecuados para que la colegialidad entre docentes se desarrolle sin obstáculos (espacios físicos y contextos disponibles para desarrollar actividades comunes);			
Manifestación	PROPUESTA: Tenemos todos los espacios físicos necesarios para poder colaborar en las tareas docentes.	SI	NO
	REFORMULACION: Como equipo docente, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales.		

Criterio 12. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuados para mejora y formación profesional.			
Manifestación	PROPUESTA: El Centro facilita las oportunidades formativas necesarias para desarrollar el trabajo colaborativo.	SI	NO
	REFORMULACION: El centro facilita las oportunidades formativas necesarias para desarrollar un trabajo colaborativo.		
Criterio 13. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuadas para incentivación de proyectos conjuntos,			
Manifestación	PROPUESTA: El Centro incentiva el desarrollo de proyectos conjuntos.	SI	NO
	REFORMULACION: Los profesores del centro ponen en marcha por iniciativas propias, actividades de colaboración.		
Criterio 14. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuados para promoción de procesos de comunicación profesional en la búsqueda de soluciones reales;			
Manifestación	PROPUESTA: La organización del Centro facilita la comunicación para resolver problemas concretos.	SI	NO
	REFORMULACION: La forma de organización que tienen el centro facilita la comunicación para resolver problemas concretos.		
Criterio 15. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuados para creación de agenda común de actividades;			
Manifestación	PROPUESTA: La dirección facilita que exista una agenda común de actividades (de actividades profesionales).	SI	NO
	REFORMULACION: La dirección del centro facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los docentes.		
Criterio 16. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuados para mejora en flujos de información, creación de foros y organización de debates en torno a tópicos profesionales;			
Manifestación	PROPUESTA: Se organizan encuentros periódicos para poder intercambiar ideas en torno a temas profesionales (debates, charlas, seminarios, etc.)	SI	NO
	REFORMULACION: El centro organiza actividades encuentros periódicos con los/Las docentes donde se intercambian ideas, se debaten temas, se dan charlas o seminarios en torno a temas profesionales.		
Criterio 17. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuados para organización de eventos sociales;			
Manifestación	PROPUESTA: En el centro se realizan eventos sociales para facilitar la comunicación interpersonal.	SI	NO

	REFORMULACION: En el centro se realizan eventos, encuentros sociales que facilitan la comunicación o el intercambio entre los docentes.
--	---

Dado que el objetivo de esta primera parte del cuestionario es construir un perfil de colegialidad en el centro escolar y analizar la situación de profesores, considero que la información que se recoge...

<i>Es suficiente</i>	
<i>Es adecuada</i>	
<i>Sobra algo (indicar)</i>	
<i>Falta algo (indicar)</i>	
<i>Algo debería ser reformulado en otros términos (indicar)</i>	
<i>Otras observaciones</i>	

Muchas gracias por su amable colaboración.

Universidad de Valencia, España
Universidad Autónoma de Santo Domingo



Psicología de la Educación y Desarrollo Humano

Colegialidad Docente en el marco de
Evaluación para Cohesión Social

CUESTIONARIO PARA APLICAR A DOCENTES Y DIRECTIVOS DE LAS REGIONALES EDUCATIVAS
10 DE SANTO DOMINGO Y 06 DE LA VEGA, EN LOS DISTRITOS EDUCATIVOS 10-03 Y 06-05.

TEMA.

VALIDACIÓN DEL CONSTRUCTO DE COLEGIALIDAD DOCENTE DENTRO DEL MODELO DE
COHESIÓN SOCIAL.

SANTO DOMINGO, REPÚBLICA DOMINICANA

Proyecto SECS/EVALNEC (EDU2012-34734)

“Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades”

Investigador Principal: **Jesús M. Jornet Meliá**

Universitat de València

Estimado/a

Estimados/as compañeros/as:

Les solicitamos ahora su opinión respecto a la segunda parte del cuestionario.

En esta segunda parte, tomamos la descripción de distintos elementos que caracterizan a las culturas escolares basadas en la colegialidad docente. El instrumento se desarrolla a través de unas dimensiones orientativas en torno a cuales se desarrolla la vida en un centro escolar. Cada dimensión presenta unas características expresadas en las manifestaciones concretas, o ejemplos de las actuaciones docentes relacionadas.

Le pedimos, en concreto, que nos indique si las actuaciones docentes relacionadas con los criterios que pretenden describir, corresponden con ellos, o si cabría definir una manifestación diferente a la ofrecida, y que se corresponda mejor con ese criterio.

Para ello, **en un primer momento les presentamos la definición de la colegialidad docente** en el marco de evaluación de cohesión social, identificada por el análisis de la literatura especializada, con el objeto de tener un marco de referencia claro. Es después de esta presentación cuando es fundamental para nosotros su valoración:

- En principio, le presentamos una serie de enunciados que describen **diferentes criterios de las culturas colegiales**. El equipo de investigación ha seleccionado estos enunciados queriendo reflejar los criterios más relevantes y pertinentes para definir la colegialidad entre los docentes.
- Después de presentarles **la pregunta tal como queremos incluirla en el cuestionario** a profesores, le pedimos que nos indique si realmente esas manifestaciones se corresponden con los criterios identificados de colegialidad docente a los que quieren responder. Si considera que otra opción sería más claramente descriptiva del criterio de que se trate, le pedimos que nos indique esa manifestación alternativa.
- Es de subrayar que las primeras tres dimensiones **A, B y C** tratan sobre **actitudes implícitas** personales y generalmente están en primera persona para reflejar las actitudes propias y las últimas tres – **D, E y F** – reflejan la situación observable en un centro concreto **de forma impersonal**.

Muchas gracias por su colaboración

Análisis de Variables de Contexto en el Modelo de Evaluación para Cohesión Social**Cuestionario de Colegialidad Docente**

Desde la Universitat de València estamos desarrollando una investigación sobre la Colegialidad Docente, en diferentes contextos tanto dentro del continente europeo como en América y cómo ésta influye en la calidad educativa en los contextos, integrando la inclusividad como base para el logro de la excelencia. Cuando el estudio esté terminado, tendremos un instrumento más para analizar cómo funcionan los centros educativos y el Sistema Educativo, en este caso la República Dominicana. El uso de este instrumento que estamos elaborando permitirá dar pistas a los profesores, a los centros educativos y a los responsables políticos sobre cómo mejorar su intervención educativa. Para este estudio solicitamos su participación.

Hay un cuestionario dirigido a los profesores. En esta primera parte se recogen una serie de datos personales muy sencillos sobre ustedes. Sus respuestas nos ayudan a clasificar una serie de rasgos generales de los profesionales de educación. Es conveniente que la información sea completada, para poder clasificar mejor los condicionantes que influyen en su labor docente.

En el marco del proyecto de tesis Doctorales del Departamento de Medición y Evaluación Educativa de la Universidad de Valencia, se está realizando la **validación lógica** de varios posibles instrumentos para evaluar diferentes competencias. En este caso se trata de la Colegialidad Docente. Corresponde al trabajo de la Tesis Doctoral de Iluminada Rosario Cruz en la Universidad de Valencia, España.

La primera parte de la encuesta trata sobre sus datos personales, que ayudarán a reunir la información sobre el grupo de expertos, en ningún caso ésta información personal aparecerá en los medios públicos de ninguna forma. Es para uso interno.

La segunda parte es el cuestionario de validación. En ella se ofrece la definición de la Colegialidad Docente en el Marco de Modelo de Evaluación para la Cohesión Social en Centros Educativos de la República Dominicana. En esta parte necesito, les pido su valioso y significativo apoyo en el sentido de que actúen como jueces que hagan una **revisión lógica de los criterios y sub-dimensiones del instrumento según la definición**, que ofrezco.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Universidad de Valencia e Iluminada Rosario Cruz

Datos personales.

Nombre _____

Edad _____

Sexo Hombre Mujer

País en que trabaja: Republica Dominicana

Nivel educativo:

- Doctorado
- DEA, Máster
- Otros, señalar _____

Su ocupación actual:

- Profesor/a Universitario
- Técnico Docente
- Profesor/a de Educación Secundaria
- Profesor/ de Educación Técnica
- Docente (otros no mencionados)
- Funciones Administrativas Educativas: señalarlas

Años de experiencia en el Sistema Educativo _____

Líneas de especialización: _____

Cuestionario de validación Colegialidad Docente

Colegialidad docente – la calidad de unión entre los docentes y directivos del mismo centro educativo, que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común de mejora de la **Cohesión Social** y basada en un fuerte compromiso con los valores y normas compartidas, creando un clima positivo de cohesión y confianza en el grupo a través de la toma de decisiones consensuada sobre la tarea educativa común.

*Pertinencia del criterio en el marco de Colegialidad Docente, o **conveniencia de utilización del criterio indicado en el diseño del instrumento** de evaluación que estamos definiendo, Relevancia para el constructo de Colegialidad Docente en el marco de Cohesión Social, o en otras palabras, **cuán importante es el criterio para la definición del instrumento** que pretendemos diseñar.*

Apartado A. Valores éticos y profesionales compartidos

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre		
1.	Visión compartida del centro por todos los miembros (conjunto de valores, metas, normas y procesos: educativos y sociales)					1	2	3	4
2.	Autonomía para ejercicio profesional, libertad académica y autonomía del maestro;					1	2	3	4
3.	Los miembros de la organización actúan en sentido de responsabilidad colectiva					1	2	3	4
4.	Respeto a los derechos de cada persona					1	2	3	4
5.	Transparencia en el trabajo					1	2	3	4
6.	Rigor en la ejecución de las tareas;					1	2	3	4
7.	Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente					1	2	3	4
8.	Profesores fijan sus objetivos conjuntos en comunidad o equipo.					1	2	3	4
9.	La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en el centro, entre las normas y el cumplimiento de éstas;					1	2	3	4

VALIDACION:

Criterio 1. Visión compartida del centro por todos los miembros (conjunto de valores, metas, normas y procesos: educativos y sociales)

Manifestación

PROPUESTA:

SI

NO

	<p>El colectivo de profesores asumimos los valores, normas y objetivos de este Centro.</p> <p>En general, los profesores del Centro nos sentimos muy implicados con las metas y objetivos de éste.</p> <p>Comparto los valores en los que se basa este Centro.</p>		
	<p>REFORMULACION:</p> <p>Los/las maestros/as asumimos los valores, normas y objetivos de este centro educativo.</p> <p>(Se tomó el primer ítem a sugerencias de los jueces y se adecuó el lenguaje, se cambió el término profesores por maestros/as)</p>		
<p>Criterio 2. Autonomía para ejercicio profesional, libertad académica y autonomía del maestro</p>			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Creo que en este Centro se respeta la iniciativa docente.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>Creo que en este centro educativo se respeta las iniciativas de los/las maestros/as.</p> <p>(Se dejó el ítem, sólo se le cambió la perspectiva de género).</p>		
<p>Criterio 3. Los miembros de la organización actúan en sentido de responsabilidad colectiva</p>			
Manifestación	<p>PROPUESTA</p> <p>Los miembros de la organización actuamos en sentido de responsabilidad colectiva</p> <p>Siento que la consecución de los objetivos del Centro depende de todos los profesores.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION.</p> <p>El equipo de maestros/as de este centro educativo actuamos con sentido de responsabilidad colectiva.</p> <p>(Se cambió miembros de la organización por equipo de maestros/as)</p>		
<p>Criterio 4. Respeto a los derechos de cada persona.</p>			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Creo que en el Centro se respetan los derechos de los profesores</p> <p>Creo que mi opinión no es tenida en cuenta en este Centro (N)*</p>	SI	NO

	REFORMULACION Creo que en este centro educativo se respetan los derechos de los/las maestros/as. (Se le agregó Centro Educatvo y se cambió profesores por maestros/as)		
Criterio 5. Transparencia en el trabajo			
Manifestación	PROPUESTA: Las personas del Centro nos informamos mutuamente acerca de temas relacionados con el trabajo.	SI	NO
	REFORMULACION Los/las maestros/as de este centro educativo, todos/as nos informamos mutuamente acerca de los temas relacionados con nuestro trabajo docente. (Se cambió las personas por maestros/as, se agregó todos/as y al final a trabajo se le agregó docente.)		
Criterio 6. Rigor en la ejecución de las tareas			
Manifestación	PROPUESTA: Creo que todos mis compañeros/as cumplen con su trabajo correctamente.	SI	NO
	REFORMULACION Creo que todos/as mis compañeros/as maestros/as del centro educativo, cumplen con su trabajo correctamente. (Se le agregó todos/as y maestros/as y a la palabra compañeros se le agregó la perspectiva de género).		
Criterio 7. Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente			
Manifestación	PROPUESTA: Aquí trabajamos de forma coordinada entre diferentes cursos, ciclos y etapas.	SI	NO
	REFORMULACION En este centro educativo los/las docentes trabajamos de forma coordinada entre las diferentes áreas, grados y ciclos. (La palabra aquí se sustituyó por en este centro educativo y se le agregó los/las docentes, se adecuó grados, ciclos y áreas, por cursos, ciclos y etapas).		

Criterio 8. Los profesores fijan sus objetivos conjuntos en comunidad o equipo			
Manifestación	PROPUESTA	SI	NO
	Los profesores del Centro consensuamos los objetivos de actuación.		
Manifestación	REFORMULACION:		
	Los/las maestros/as de este centro educativo consensuamos los objetivos de actuación. (En este ítem la sugerencia fue cambiar la palabra profesores por Los/las maestros/as).		
Criterio 9. La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en el centro, entre las normas y el cumplimiento de éstas			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO
	El claustro tiene un grado muy alto de credibilidad debido a la coherencia entre los dichos y hechos. Los profesores predicamos con el ejemplo.		
Manifestación	REFORMULACION:		
	Los maestros/as de este centro educativo somos coherentes porque predicamos con el ejemplo. (A este ítem se le cambió la palabra profesores por maestros/as y se le agregó la palabra coherente, lo demás quedó igual).		

*(N)-la traducción del criterio en ítem se hizo formulando éste en su contrario (N – “en negativo

Apartado B. Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre
1.	Cohesión del grupo,	1	2	3	4		
2.	Orgullo de pertenecer a la institución;	1	2	3	4		
3.	Compromiso con las personas del grupo;	1	2	3	4		
4.	Tolerancia con los errores de los demás;	1	2	3	4		
5.	Espíritu de reciprocidad;	1	2	3	4		

6. Las personas se sienten seguros de asumir los riesgos inherentes a ensayar nuevas ideas;	1	2	3	4
7. Iniciativa personal para ser amistosos, y atentos a otros compañeros;	1	2	3	4
8. Se acepta la diversidad	1	2	3	4
9. Se promueve la interdependencia a través del trabajo conjunto para resolución de problemas.	1	2	3	4
10. Seguridad en la autonomía personal desde la confianza de su pertenencia a un grupo que le aporta, pero no le coarta.	1	2	3	4

VALIDACION:

Criterio 1. Cohesión del grupo			
Manifestación	PROPUESTA: Este centro es un gran equipo. Se nota la complicidad en el trabajo común.	SI	NO
	REFORMULACION: Los/las maestros/as de este centro educativo formamos un gran equipo de trabajo. (En este ítem se le agregó la palabras Los/las maestros/as y formamos)		
Criterio 2. Orgullo de pertenecer a la institución			
Manifestación	PROPUESTA: Me siento parte de este Centro	SI	NO
	REFORMULACION Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo. (En este ítem se reformuló expresando el orgullo de pertenecer al centro y se mantiene el criterio a evaluar).		
Criterio 3. Compromiso con las personas del grupo			
Manifestación	PROPUESTA: No importa de dónde proceda la opinión sobre mi trabajo, la considero una oportunidad de mejora. En este Centro tenemos un claro compromiso entre los compañeros y compañeras.	SI	NO

	<p>REFORMULACION</p> <p>No importa de dónde proceda la opinión sobre mi trabajo en el centro educativo, la considero importante para la mejora.</p> <p>(Este ítem lo dejaron igual)</p>		
Criterio 4. Tolerancia con los errores de los demás			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Cuando se comete un error lo intentamos solucionar en grupo</p> <p>Cuando se comete un error se buscan los culpables (N).*</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>En el centro educativo cuando se comete un error lo intentamos solucionar como equipo docente.</p> <p>(En este ítem se le agrega el contexto del centro educativo y luego al final se sustituye la palabra grupo por equipo docente.)</p>		
Criterio 5. Espíritu de reciprocidad			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as.</p> <p>Intento ayudar a mis compañeros/as siempre que puedo.</p> <p>En este colectivo docente las personas se benefician a expensas de los demás (N).*</p> <p>Hay personas en este Centro que se atribuyen logros que no les pertenecen (N).*</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo.</p> <p>(El ítem se le agregó al final maestros/as del centro educativo).</p>		
Criterio 6. Las personas se sienten seguros para ser sinceras y asumir los riesgos inherentes a ensayar nuevas ideas			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO

	<p>En el grupo hay ambiente de confianza para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos en el grupo.</p> <p>En este grupo se pueden discutir las ideas abiertamente, sin temor a hacer el ridículo, ni a las represalias.</p> <p>Este grupo de docentes percibimos los cambios como una oportunidad y no como una amenaza.</p>		
	<p>REFORMULACION</p> <p>En este grupo de docente de este centro educativo, se puede discutir las ideas abiertamente, sin temor a hacer el ridículo o a tener represalias.</p> <p>(Se le agregó al grupo las palabras de docentes de este centro educativo).</p>		
Criterio 7. Iniciativa personal o colectiva para ser amistosos y atentos con otros compañeros			
	<p>PROPUESTA:</p> <p>Además de las relaciones profesionales, entre muchos docentes hay una buena amistad.</p>	SI	NO
Manifestación	<p>REFORMULACION</p> <p>En este centro educativo además de tener relaciones profesionales, entre muchos maestros/as, existe una buena amistad.</p> <p>(Aquí se le agregó el contexto del en este centro educativo, luego todo lo demás quedó igual).</p>		
Criterio 8. Se acepta la diversidad.			
	<p>PROPUESTA:.</p> <p>Demasiada diversidad dificulta el trabajo en conjunto (N).*</p>	SI	NO
Manifestación	<p>REFORMULACION</p> <p>Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo. (N*)</p> <p>(Este ítem recibió muchas aportaciones para que se reformulara con claridad de acuerdo a su criterio, como está negativo se reformuló bajo esa orientación).</p>		
Criterio 9. Se promueve la interdependencia a través del trabajo conjunto para resolución de problemas.			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Si alguien tiene un problema, nos reunimos en grupo para buscar una solución.</p>	SI	NO

	<p>REFORMULACION</p> <p>Si alguien tiene un problema en el centro educativo, el equipo docente nos reunimos en grupo para buscarle solución.</p> <p>(Este ítem se contextualizó agregando en el centro educativo y se le agregó además el equipo docente).</p>		
<p>Criterio 10. Seguridad en la autonomía personal desde la confianza de su pertenencia a un grupo que le aporta, pero no le coarta.</p>			
	<p>PROPUESTA:.</p> <p>Cuando colaboro con mis compañeros, siento que debo renunciar a mi estilo para poder trabajar (N).*</p>	SI	NO
Manifestación	<p>REFORMULACION</p> <p>Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma o estilo para poder trabajar con ellos. (N)</p> <p>(Este ítem se dejó igual, sólo se le agregó al final con ellos).</p>		

*(N)-la traducción del criterio en ítem se hizo formulando éste en su contrario (N – “en negativo”).

Apartado C. Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre		
1.	Entusiasmo en el trabajo académico;					1	2	3	4
2.	Compromiso con las decisiones tomadas					1	2	3	4
3.	Continua mejora de la profesionalización docente;					1	2	3	4
4.	Profesores colaboran por voluntad propia.					1	2	3	4
5.	Existe un alto grado de dedicación a la tarea docente;					1	2	3	4
6.	Trabajo en equipo con la comprensión de que se hace para humanizar el propio trabajo y las instituciones;					1	2	3	4
7.	Los profesores se comprometen con sus tareas;					1	2	3	4
8.	Aprendizaje profesional compartido					1	2	3	4

VALIDACION:

Criterio 1. Entusiasmo en el trabajo académico			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO
	Es motivador sentir que el trabajo que realizamos es útil		
Manifestación	REFORMULACION:		
	Es motivador sentir que el trabajo que realizamos en el centro educativo es útil. (Es el mismo ítem, se le agregó en el centro educativo).		
Criterio 2. Compromiso con las decisiones tomadas			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO
	Entre el profesorado existe compromiso con las decisiones que se adoptan. Si una decisión fue tomada en grupo, me comprometo a cumplir con lo que se ha decidido.		
Manifestación	REFORMULACION:		
	Entre los/las docentes de este centro educativo, existe compromiso con cumplir las decisiones que se toman como equipo. (Los jueces propusieron cambiar profesorado por docentes, agregar centro educativo, con cumplir y también las decisiones que se toman como equipo).		
Criterio 3. Continua mejora de la profesionalización docente.			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO
	Se echan de menos las conversaciones profesionales con los colegas del Centro (N).* Los profesores estamos en constante desarrollo buscando mejorar y crecer profesionalmente. Los profesores tratamos realizar las tareas con alto grado de profesionalidad.		
Manifestación	REFORMULACION		
	En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docente los echamos de menos. (Se recomendó contextualizar en el centro educativo, cambiar conversaciones por encuentros profesionales, cambiar con los colegas por grupo docente. Lo siguen reformulando en negativo).		

Criterio 4. Profesores colaboran por voluntad propia.			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO
	Considero que la colaboración entre el profesorado mejora el aprendizaje de los estudiantes Siento que ante cualquier iniciativa de colaboración existe una buena disposición de mis compañeros/as.		
Manifestación	REFORMULACION:		
	Considero que la colaboración entre los/las maestros/as mejora el aprendizaje de los estudiantes. (Aquí el ítem se deja igual, sólo se cambia profesorado por los/las maestros/as).		
Criterio 5. Existe un alto grado de dedicación a la tarea docente;			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO
	Estoy implicado en mi trabajo. El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida.		
Manifestación	REFORMULACION		
	El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida. (Se dejó igual).		
Criterio 6. Trabajo en equipo con la comprensión de que se hace para humanizar el propio trabajo y las instituciones;			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO
	El conjunto de profesorado intentamos trabajar en equipo para el apoyo y desarrollo mutuo.		
Manifestación	REFORMULACION		
	El conjunto de docente de este centro educativo intentamos trabajar como equipo para apoyarnos y desarrollarnos mutuamente. (En este ítem se cambia profesorado por docente y el complemento se pone en primera persona del plural).		
Criterio 7. Los profesores se comprometen con sus tareas;			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO
	Me comprometo con las tareas que me han sido asignadas.		
Manifestación	REFORMULACION		

	Me comprometo en la ejecución de las tareas que me han sido asignadas en el centro educativo. (Aquí se le agrega al compromiso, en la ejecución, porque hay mucha gente que se compromete y no lo hacen y luego se le agrega en el centro educativo).		
Criterio 8. Aprendizaje compartido			
Manifestación	PROPUESTA: Creo que trabajar colaborando con otros profesores me hace aprender cosas nuevas.	SI	NO
	REFORMULACION Creo que trabajar colaborando con otros/as maestros/as me hace aprender cosas nuevas.		
Criterio 9. Continua mejora de la profesionalización docente.			
	Propuestas: Me esfuerzo para adquirir horas de formación continua que cualifiquen mi labor docente cada año escolar y la del centro. Comparto o socializo con mis compañeros/as docentes de mi centro, la formación recibida a nivel personal.	SI	NO
	REFORMULACIÓN Comparto y socializo con mis compañeros/as maestros/as del centro educativo la formación profesional recibida a nivel personal. (Este ítem lo agregué y todos lo encontraron bien).		

*(N)-la traducción del criterio en ítem se hizo formulando éste en su contrario (N – “en negativo”).

Apartado D. Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre		
1.	Toma de decisiones basada en los órganos colegiados (por consenso o por mayorías reglamentarias).					1	2	3	4
2.	Delegación de autoridad y distribución de las responsabilidades.					1	2	3	4

3. Actuación docente en unidad académica.	1	2	3	4
4. Debate y discusión para la toma de decisiones.	1	2	3	4
5. Los problemas se resuelven dialogando.	1	2	3	4
6. Intercambio de ideas fácil, sin obstáculos;	1	2	3	4

VALIDACION:

Criterio 1. Toma de decisiones basada en los órganos colegiados (por consenso o por mayorías reglamentarias)			
Manifestación	PROPUESTA: En este Centro se toman las decisiones de manera responsable, común y teniendo en cuenta a todas las opiniones y el bien de la institución. La planificación no se hace de manera conjunta.	SI	NO
	REFORMULACION: En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común, y teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/todas y el bien de la Institución. (Solamente se le agregó educativo a la palabra centro).		
Criterio 2. Delegación de autoridad y distribución de las responsabilidades			
Manifestación	PROPUESTA: Las metas de este Centro responden a las demandas y expectativas de la comunidad. Existen los medios para la toma de decisiones mediante la delegación de las competencias correspondientes a los miembros del equipo.	SI	NO
	REFORMULACION Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad. (Se le agregó educativo solamente: Lo demás igual.)		
Criterio 3. Actuación docente en unidad académica,			
Manifestación	PROPUESTA: Se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y que falta por alcanzar.	SI	NO

	Se intenta dar una visión de unidad académica conjunta ante los alumnos y sus familias.		
	<p>REFORMULACION</p> <p>En este centro educativo se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y qué falta por alcanzar.</p> <p>(Se agregó en el centro educativo).</p>		
Criterio 4. Debate y discusión para la toma de decisiones			
	<p>PROPUESTA:</p> <p>Se toman las decisiones de forma responsable, común y teniendo en cuenta a todas las opiniones y el bien del Centro.</p>	SI	NO
Manifestación	<p>REFORMULACION</p> <p>Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente.</p> <p>Se reformuló el ítem poniendo las decisiones como sujeto y luego todo lo demás lo dejaron igual).</p>		
Criterio 5. Los problemas se resuelven dialogando.			
	<p>PROPUESTA: En este Centro los problemas se resuelven dialogando.</p>	SI	NO
Manifestación	<p>REFORMULACION</p> <p>En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando.</p> <p>(Se agrega educativo, también que surgen. Todo lo demás se dejó igual).</p>		
Criterio 6. Intercambio de ideas fácil, sin obstáculos.			
	<p>PROPUESTA:</p> <p>Hay un ambiente de confianza para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos en el grupo.</p>	SI	NO
Manifestación	<p>REFORMULACION</p> <p>En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos.</p> <p>(Reformularon el ítem, poniendo el contexto del centro educativo y cambiando la palabra hay por existe y en el grupo por en el equipo de maestros/as).</p>		

Apartado E. Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre		
1.	Apoyo y relación mutua. Las relaciones interpersonales se basan en la ayuda.					1	2	3	4
2.	Se realizan las críticas constructivas sobre el trabajo.					1	2	3	4
3.	Civismo y buenas relaciones entre los colegas;					1	2	3	4
4.	Cooperación en las actividades departamentales, escolares y de enseñanza;					1	2	3	4
5.	La colaboración surge de la iniciativa de los docentes y se mantiene gracias a ella					1	2	3	4
6.	La colaboración entre el profesorado es como un medio fundamental para superar la desmoralización que en ocasiones puede padecer el docente;					1	2	3	4
7.	El trabajo conjunto no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro;					1	2	3	4
8.	Los colegas se tratan como iguales;					1	2	3	4

VALIDACION:

Criterio 1. Apoyo y relación mutua. Las relaciones interpersonales se basan en la ayuda.			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Existe actitud solidaria entre los docentes del Centro.</p> <p>Habitualmente, las personas cooperan para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION:</p> <p>En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas.</p> <p>El ítem inicia contextualizando en el centro educativo y cambiaron la palabra las personas por los docentes).</p>		
Criterio 2. Se realizan las críticas constructivas sobre el trabajo.			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Cuando hay crítica, es constructiva.</p> <p>Los profesores se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones acordes a las metas institucionales.</p>	SI	NO

	<p>REFORMULACION</p> <p>Los docentes de este centro educativo se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones de acuerdo a las metas del centro.</p> <p>(Se cambió la palabra Profesores por docentes y se agregó de este centro educativo).</p>		
Criterio 3. Civismo y buenas relaciones entre los colegas;			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Las relaciones entre el profesorado de este Centro son cordiales.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>Las relaciones entre los/las maestros/as del centro educativo son cordiales.</p> <p>(Se cambió profesorado por los/las maestros/as y se le agregó educativo a centro).</p>		
Criterio 4. Cooperación en las actividades departamentales, escolares y de enseñanza			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>En el Centro existe la cooperación en las actividades de diferentes departamentos, ciclos, cursos.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>En el equipo docente de este centro educativo existe la cooperación con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos.</p> <p>(Se reformuló especificando el equipo docente del centro educativo, luego sigue igual al planteado y al final se adecúa las áreas, ciclos, grados, usados aquí).</p>		
Criterio 5. La colaboración surge de la iniciativa de los docentes y se mantiene gracias a ella			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Los profesores por iniciativa propia ponen en marcha actividades de colaboración.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>Los/las maestros/as del centro educativo por iniciativas propias ponen en marcha actividades de colaboración.</p> <p>(Se cambia los profesores por los/las maestros/as del centro, todo lo demás se dejó igual) .</p>		

Criterio 6. La colaboración entre el profesorado es como un medio fundamental para superar la desmoralización que en ocasiones puede padecer el docente			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO
	La colaboración entre el profesorado es un medio fundamental para superar la desmoralización que en ocasiones puede padecer el docente.		
Manifestación	REFORMULACION		
	La colaboración entre el personal docente del centro educativo es un medio fundamental para superar situaciones de desánimo que en algunas ocasiones padecen los/las maestros/as. (Se cambia profesorado por personal docente del centro educativo; también se sustituye las situaciones desmoralización, aquí eso no se entiende y buscaron una palabra que sí se dan en esta realidad: Desánimo y la sustituyen por esa).		
Criterio 7. El trabajo conjunto no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro			
Manifestación	PROPUESTA: El trabajo conjunto no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro.	SI	NO
	REFORMULACION		
Manifestación	El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro. (Se agrega del equipo docente de este centro educativo, lo demás sigue igual).		
Criterio 8. Los colegas se tratan como iguales			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO
	En general, compartimos la tarea de manera equilibrada dentro del grupo. Cuando se asignan los recursos generalmente se basan en criterios de equidad.		
Manifestación	REFORMULACION		
	En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad.		

(En este ítem se hacen varias precisiones: Primero se contextualiza en el equipo docente de este centro educativo, especifican de diferentes índoles y se le agregó bajo un criterio de equidad).

Apartado F. Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo

Escala de Valoración: Marcar con X una puntuación para cada respuesta

1	Nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre		
1.	Procesos de cooperación extendidos a toda la escuela;					1	2	3	4
2.	Motivación alta e en las personas para con las causas compartidas.					1	2	3	4
3.	Iniciativa de mejora.					1	2	3	4
4.	Ambiente satisfactorio.					1	2	3	4
5.	Desarrollo de creatividad.					1	2	3	4
6.	Ambiente productivo;					1	2	3	4
7.	Un clima escolar positivo, de apoyo, y consciente de las diferencias,					1	2	3	4
8.	Ambiente enriquecedor, tanto para el crecimiento personal como para el éxito académico;					1	2	3	4
9.	Las relaciones frecuentes en el colectivo docente son apoyados por la dirección y Administración;					1	2	3	4
10.	Condiciones organizativas temporales adecuadas para que la colegialidad entre docentes se desarrolle sin obstáculos (tiempo suficiente para desarrollar actividades comunes);					1	2	3	4
11.	Recursos organizativos materiales adecuados para que la colegialidad entre docentes se desarrolle sin obstáculos (espacios físicos y contextos disponibles para desarrollar actividades comunes);					1	2	3	4
12.	Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para mejora y formación profesional.					1	2	3	4
13.	Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para Incentivación de proyectos conjuntos,					1	2	3	4
14.	Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para Promoción de procesos de comunicación profesional en la búsqueda de soluciones reales;					1	2	3	4

15. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para Creación de agenda común de actividades;	1	2	3	4
16. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para Mejora en flujos de información, creación de foros y organización de debates en torno a tópicos profesionales;	1	2	3	4
17. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección y administración) adecuados para Organización de eventos sociales;	1	2	3	4
18. Seguridad en la autonomía personal desde la confianza de su pertenencia a un grupo que le aporta, pero no le coarta,	1	2	3	4

VALIDACION:

Criterio 1. Procesos de cooperación extendidos a toda la escuela			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Los procesos de cooperación se extienden a toda la escuela.</p> <p>Las condiciones de trabajo del Centro son adecuadas para que todos podamos colaborar sin obstáculos.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION:</p> <p>Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos.</p> <p>(Se reformula agregando centro educativo, se le agrega los/las docentes).</p>		
Criterio 2. Motivación alta para con las causas compartidas			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>En el Centro los docentes y los directores aceptan los retos profesionales con ilusión y se hace el esfuerzo por conseguir las metas compartidas.</p> <p>Muchos proyectos difíciles se han hecho realidad gracias a los esfuerzos de los miembros del Centro.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>En este centro educativo el/la director/a y los docentes aceptan los retos profesionales con ilusión y realizan esfuerzos para conseguir las metas compartidas.</p>		

	(Se pone la palabra director en singular porque sólo hay uno por centro y se agregan los docentes porque entre todos hacen el equipo: Todo lo demás se deja igual).		
Criterio 3. Iniciativa de mejora.			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Todos los profesores tienen acceso a la posibilidad de promoción profesional.</p> <p>La mayoría de los profesores tienen iniciativa de mejorar para aportar a este colectivo docente.</p> <p>Al profesorado le preocupa básicamente mejorar profesionalmente y lo hace sin sentirse obligado a ello.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente.</p> <p>(SE reformula el ítem poniendo al centro como complemento y luego el sujeto que son los/las docentes sustituyendo la palabra profesores y luego se coloca en voz pasiva la acción. Esto lo discutieron mucho los jueces y lo aprobaron así para que se entienda mejor).</p>		
Criterio 4. Ambiente satisfactorio.			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>En este centro es muy difícil ser feliz (N).*</p> <p>Creo que en el Centro hay muy buen ambiente de trabajo.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>Creo que en este centro educativo, el trabajo docente hay un buen ambiente de trabajo.</p> <p>(Se le agrega el contexto del centro educativo).</p>		
Criterio 5. Desarrollo de creatividad.			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>La creatividad, el ingenio y la imaginación son características presentes en casi todos los aspectos del trabajo.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>En el centro educativo el trabajo que se realiza se caracteriza en casi todos los aspectos, por la creatividad, el ingenio y la imaginación.</p>		

	(A este ítem de dieron la vuela en la sintaxis para que los/las docentes lo entendieran mejor. Ese fue el criterio).		
Criterio 6. Ambiente productivo;			
Manifestación	PROPUESTA: En este Centro hay un ambiente propicio a la productividad, tanto individual como de grupo.	SI	NO
	REFORMULACION En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal. (Se le agrega educativo a centro, se cambia la palabra hay por la de existe y se sustituye el grupo por equipo docente).		
Criterio 7. Un clima escolar positivo, de apoyo, y consciente de las diferencias,			
Manifestación	PROPUESTA En este centro existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias.	SI	NO
	REFORMULACION En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias. (Lo dejaron igual el ítem).		
Criterio 8. Ambiente enriquecedor, tanto para el crecimiento personal como para el éxito académico;			
Manifestación	PROPUESTA: Ambiente enriquecedor, tanto para el crecimiento personal como para el éxito académico;	SI	NO
	REFORMULACION Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y le ayuda a alcanzar el éxito académico. (Al reformular el ítem los jueces re afianzan el mensaje que comunica, primeramente diciendo este centro educativo, luego le añaden los/las maestros/as y le agregan que le ayuda a alcanzar el éxito académico. Esto para una mejor comprensión por parte de los/las docentes dominicanos/as).		
Criterio 9. Las relaciones frecuentes en el colectivo docente son apoyadas por la dirección;			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO

	<p>Los directivos respaldan a los profesores en sus iniciativas de trabajo colectivas.</p> <p>El Centro potencia la creación de grupos de trabajo colaborativo y se implica en la planificación.</p>		
	<p>REFORMULACION</p> <p>El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo.</p> <p>(Se cambia el plural de directores por singular, se cambia profesores por docentes y al final se cambia colectivas por equipo).</p>		
<p>Criterio 10. Condiciones organizativas temporales adecuadas para que la colegialidad entre docentes se desarrolle sin obstáculos (tiempo suficiente para desarrollar actividades comunes);</p>			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Nos falta tiempo para poder organizarnos con los colegas para coordinar el trabajo docente (N).*</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>La falta de tiempo impide que podamos coordinar el trabajo docente en el centro educativo. (N)*</p> <p>Se reformula el ítem expresando la causa primero y luego todo lo demás, al final se le agrega en el centro educativo).</p>		
<p>Criterio 11. Recursos organizativos materiales adecuados para que la colegialidad entre docentes se desarrolle sin obstáculos (espacios físicos y contextos disponibles para desarrollar actividades comunes);</p>			
Manifestación	<p>PROPUESTA:</p> <p>Tenemos todos los espacios físicos necesarios para poder colaborar en las tareas docentes.</p>	SI	NO
	<p>REFORMULACION</p> <p>Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales.</p> <p>(Este ítem se reformula teniendo en cuenta el criterio, luego el ítem propuesto para que recoja el mensaje y se comprenda mejor).</p>		
<p>Criterio 12. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuados para mejora y formación profesional.</p>			
Manifestación	PROPUESTA:	SI	NO

	El Centro facilita las oportunidades formativas necesarias para desarrollar el trabajo colaborativo.		
	REFORMULACION El centro educativo facilita al equipo docente, las oportunidades formativas necesarias para desarrollar un trabajo colaborativo. (A este ítem se le agrega educativo, luego al equipo docente, todo lo demás se dejó igual).		
Criterio 13. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuadas para incentivación de proyectos conjuntos,			
	PROPUESTA: El Centro incentiva el desarrollo de proyectos conjuntos.	SI	NO
Manifestación	REFORMULACION El/la directora/a incentiva a los/las maestros/as del centro educativo para desarrollar proyectos conjuntos. (Se reformuló de acuerdo al criterio y teniendo en cuenta el sentido del ítem propuesto, para que se comprenda mejor)		
Criterio 14. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuados para promoción de procesos de comunicación profesional en la búsqueda de soluciones reales;			
	PROPUESTA: La organización del Centro facilita la comunicación para resolver problemas concretos.	SI	NO
Manifestación	REFORMULACION La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos. (Aquí sólo se le agregó que tiene el centro. Todo lo demás se dejó igual).		
Criterio 15. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuados para creación de agenda común de actividades;			
	PROPUESTA: La dirección facilita que exista una agenda común de actividades (de actividades profesionales).	SI	NO
Manifestación	REFORMULACION La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as. (La reformulación la hacen teniendo en cuenta el criterio y luego le agregan del centro educativo y al final se le adiciona para los/las maestros/as).		

Criterio 16. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuados para mejora en flujos de información, creación de foros y organización de debates en torno a tópicos profesionales;			
Manifestación	PROPUESTA:		
	Se organizan encuentros periódicos para poder intercambiar ideas en torno a temas profesionales (debates, charlas, seminarios, etc.)	SI	NO
Manifestación	REFORMULACION		
	El centro educativo organiza actividades, encuentros periódicos con los/las docentes donde se intercambian ideas, se debaten temas, se dan charlas o seminarios en torno a temas profesionales. (Se pone la oración en singular diciendo el centro educativo organiza... se le agrega con los/las docentes... Todo lo demás lo dejaron como está el ítem propuesto).		
Criterio 17. Condiciones organizativas (apoyo por parte de dirección) adecuados para organización de eventos sociales;			
Manifestación	PROPUESTA:		
	En el centro se realizan eventos sociales para facilitar la comunicación interpersonal.	SI	NO
Manifestación	REFORMULACION		
	En el centro educativo se realizan eventos, encuentros sociales que facilitan la comunicación o el intercambio entre los/las docentes. Se le agrega en el centro educativo, al final se le agregó el intercambio entre los/las docentes).		

*(N)-la traducción del criterio en ítem se hizo formulando éste en su contrario (N – “en negativo”).

Dado que el objetivo de esta primera parte del cuestionario es construir un perfil de colegialidad en el centro escolar y analizar la situación de profesores, considero que la información que se recoge...

<i>Es suficiente</i>	La comisión de jueces consideró el cuestionario suficiente para la evaluación de la Colegialidad Docente.
<i>Es adecuada</i>	

	La miró muy adecuada y lo que no estaba adecuado, la comisión hizo el trabajo para adecuarla al contexto docente dominicano.
Sobra algo (indicar)	No sobra nada. Todo está muy atinado según expresan
Falta algo (indicar)	Algunas palabras se completaron como "Centro educativo" que era planteado como centro.
Algo debería ser reformulado en otros términos (indicar)	<p>Los ítems que se cambiaron fueron explicitados porque la comisión de jueces no estaba conforme y lo reformularon. Siempre teniendo de fondo el criterio del ítem.</p> <p>También se reformuló la palabra profesorado por los/las maestros/as o por equipo docente. También el conjunto de docente se cambió por equipo docente.</p> <p>La palabra desmoralización se cambió por desánimo. Los docentes sienten desánimo, generalmente.</p> <p>Se cambiaron algunas oraciones en su sintaxis.</p> <p>Otros fueron los signos de puntuación, que se colocaron donde debían ir para la oración o ítem entenderse mejor.</p>
Otras observaciones	En este cuestionario reformulado trabajaron los jueces e hicimos una recopilación de los criterios que exponían en las discusiones grupales y llegaban a consenso.

	<p><i>Todas las personas trabajaron con entusiasmo y de manera responsable hicieron sus aportaciones personales y luego de forma grupal, donde hubo discusiones y exponían sus criterios.</i></p>
--	--

Muchas gracias por su amable colaboración.

ANEXO 3. Cuestionario Piloto

Universidad de Valencia, España
Universidad Autónoma de Santo Domingo



Psicología de la Educación y Desarrollo Humano

**CUESTIONARIO PARA APLICAR A DOCENTES Y DIRECTIVOS DE LA REGIONAL EDUCATIVA 06
DE LA VEGA, EN EL DISTRITO EDUCATIVO 06-04 La Vega Oeste. Prueba grupo Piloto**

TEMA.

**VALIDACIÓN DEL CONSTRUCTO DE COLEGIALIDAD DOCENTE DENTRO DEL MODELO DE
COHESIÓN SOCIAL.**

SANTO DOMINGO, REPÚBLICA DOMINICANA

**DISTINGUIDO/A PROFESOR/A, DIRECTOR/A DE CENTROS EDUCATIVOS
DE EDUCACIÓN BÁSICA,**

Reciban un afectuoso y fraterno saludo:

Permítanme presentarme, soy la Prof. Iluminada Rosario Cruz, quien ha ejercido la función docente en diversos puntos del país dentro del Sistema Educativo Nacional. En estos momentos estoy realizando estudios de tercer nivel en la Universidad de Valencia, España, en un convenio con la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) en un Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano, por tal motivo en esta fase de dichos estudios me corresponde aplicar el presente cuestionario para la conclusión del trabajo final de tesis, el cual está basado en la temática de la Colegialidad Docente en los Centros Educativos de Básica de las Regionales 10 de Santo Domingo y 06 de La Vega.

En ese orden, he pasado por este centro educativo para solicitarle su cooperación, contestando el presente cuestionario que está a continuación de la presente comunicación. Desde ya valoro su tiempo y empeño para responder las preguntas que en él formulo. Con ello estás contribuyendo a la mejora de los procesos de aula y por ende del Sistema Educativo Dominicano.

Te pido encarecidamente que las preguntas o ítems sean respondidas apegadas a la realidad de su centro en cuanto a lo que usted cree o considera y en lo que observa y se da realmente en tu centro educativo. Esto no es el objetivo de penalizar a nadie es para conocer la realidad y aportar para al cambio.

Este cuestionario es anónimo y tu nombre no debe ser escrito, por lo que te pido ser lo más objetivo posible en las respuestas. Esto constituye un estudio que va a aportar a nuestro Sistema Educativo Dominicano, con el cual todos/todas tenemos la responsabilidad y el compromiso de contribuir a su mejora.

Dándote las gracias, y pidiendo para todos/todas muchas bendiciones

Att. ILUMINADA ROSARIO CRUZ

Instrucciones de Aplicación

- ❖ En el presente cuestionario tendrás que contestar varias preguntas sobre su labor docente en el centro, sobre su trayectoria profesional, sobre la vida y los procesos que se dan en su centro educativo, entre otras.
- ❖ Piensa cada pregunta y respóndela según tu criterio marcando con una cruz la casilla que consideres mejor responde lo que crees.
- ❖ Si te confundes o marca de forma equivocada, rodea con un círculo la respuesta equivocada y luego marca con una cruz la respuesta que elijas.
- ❖ Cada pregunta tiene una escala de valoración que aparece al final de la misma. Debes marcar el número que corresponda a la escala que elijas.
- ❖ Es conveniente que conteste todas las preguntas, para poder hacer bien los análisis estadísticos.
- ❖ La escala de valoración de cada pregunta es 1-Nunca, 2- A Veces, 3- Casi siempre, 4- Siempre.

Nueva vez agradezco tu aporte.

Att. ILUMINADA ROSARIO CRUZ

Datos para variables Demográficas

CUESTIONARIO No.	REGIONAL	DISTRITO	NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO
------------------	----------	----------	-----------------------------

Nivel Básico

SEXO Varón Mujer

Edad _____

Nivel de Formación: (Marque con una X en el recuadro izquierdo)

- 1- Doctorado
- 2- Maestría
- 3- Post- Grado
- 4- Licenciatura
- 5- Profesorado
- 6- Maestro Normal
- 7- Bachiller
- 8- Otros

Sector en que trabaja

1- Público 2- Privado 3-Semi-privado

Tanda:

1-Matutina 2- Vespertina 3- J. Extendida Zona: 1- Urbana 2- Rural

Función que realiza en el Centro Educativo:**Docente del Primer Ciclo****Docente del Segundo Ciclo****Orientador/a****Coordinador/a Docente****Subdirector/a****Director/a Docente****Director/a****Ingresos Promedios mensual en RD\$****11,000.00 a 20,000.00****21,000.00 a 30,000.00****31,000.00 a 40,000.00****41,000.00 a 50,000.00****51,000.00 a 60,000.00****Años en servicios:****De 1 a 5 años****De 6 a 10 años****De 11 a 20 años****De 21 a 30 años****De 31 a 40 años****Más de 40 años****Horas de Formación recibidas este año****1 Menos de 25 horas****2 De 26 a 50 horas****3 De 51 a 75 horas****4 De 76 a 100 horas****5 Más de 100 horas**

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA COLEGIALIDAD DOCENTE.

APARTADO A- Valores Éticos Y Profesionales Compartidos

	1-Nunca	2- A Veces	3-Casi siempre	4- Siempre	Valoraciones			
1	Los/las maestros/as asumimos los valores, normas y objetivos de este centro educativo.				1	2	3	4
2	Creo que en este centro educativo se respeta las iniciativas de los/las maestros/as.				1	2	3	4
3	El equipo de maestros/as de este centro educativo actuamos con sentido de responsabilidad colectiva.				1	2	3	4
4	Creo que en este centro educativo se respetan los derechos de los/las maestros/as.				1	2	3	4
5	Los/las maestros/as de este centro educativo, todos/as nos informamos mutuamente acerca de los temas relacionados con nuestro trabajo docente.				1	2	3	4
6	Creo que todos/as mis compañeros/as maestros/as del centro educativo, cumplen con su trabajo correctamente.				1	2	3	4
7	En el centro educativo los/las docentes trabajamos de forma coordinada entre las diferentes áreas, grados y ciclos.				1	2	3	4
8	Los/las maestros/as de este centro educativo consensuamos los objetivos de actuación.				1	2	3	4
9	Los maestros/as de este centro educativo somos coherentes porque predicamos con el ejemplo.				1	2	3	4

APARTADO B Cohesión Y Confianza En El Grupo, Actitudes De Alianza, Compañerismo

	1-Nunca	2- A Veces	3-Casi siempre	4- Siempre	Valoraciones			
1	Los/las maestros/as de este centro educativo formamos un gran equipo de trabajo.				1	2	3	4
2	Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo.				1	2	3	4
3	No importa de dónde proceda la opinión sobre mi trabajo en el centro educativo, la considero importante para la mejora.				1	2	3	4
4	En el centro educativo cuando se comete un error lo intentamos solucionar como equipo docente.				1	2	3	4
5	Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo.				1	2	3	4
6	En este grupo de docente de este centro educativo, se puede discutir las ideas abiertamente, sin temor a hacer el ridículo o a tener represalias.				1	2	3	4
7	En este centro educativo además de tener relaciones profesionales, entre muchos maestros/as, existe una buena amistad.				1	2	3	4
8	Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo.				1	2	3	4

9	Si alguien tiene un problema en el centro educativo el equipo docente nos reunimos en grupo para buscarle solución.	1	2	3	4
10	Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma o estilo para poder trabajar con ellos.	1	2	3	4

APARTADO C Compromiso Con La Tarea Docente, Actitud De Mejora Profesional Continua

	1-Nunca	2- A Veces	3-Casi siempre	4- Siempre	Valoraciones			
1	Es motivador sentir que el trabajo que realizamos en el centro educativo es útil.				1	2	3	4
2	Entre los/las docentes de este centro educativo, existe compromiso con cumplir las decisiones que se toman como equipo.				1	2	3	4
3	En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docente los echamos de menos.				1	2	3	4
4	Considero que la colaboración entre los/las maestros/as mejora el aprendizaje de los estudiantes.				1	2	3	4
5	El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida.				1	2	3	4
6	El conjunto de docente de este centro educativo intentamos trabajar como equipo para apoyarnos y desarrollarnos mutuamente.				1	2	3	4
7	Me comprometo en la ejecución de las tareas que me han sido asignadas en el centro educativo.				1	2	3	4
8	Creo que trabajar colaborando con otros/as maestros/as me hace aprender cosas nuevas.				1	2	3	4
9	Comparto y socializo con mis compañeros/as maestros/as del centro educativo la formación profesional recibida a nivel personal.				1	2	3	4

APARTADO D Toma De Decisiones Colegiadas Sobre La Tarea Docente

	1-Nunca	2- A Veces	3-Casi siempre	4- Siempre	Valoraciones			
1	En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común, y teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/todos y el bien de la Institución.				1	2	3	4
2	Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad.				1	2	3	4
3	En este centro educativo se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y qué falta por alcanzar.				1	2	3	4
4	Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente.				1	2	3	4
5	En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando.				1	2	3	4
6	En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos.				1	2	3	4

APARTADO E Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía Y Colectividad En La Tarea Docente.

	1-Nunca	2- A Veces	3-Casi siempre	4- Siempre	Valoraciones			
1	En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas.				1	2	3	4
2	Los docentes de este centro educativo se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones de acuerdo a las metas del centro.				1	2	3	4
3	Las relaciones entre los/las maestros/as del centro educativo son cordiales.				1	2	3	4
4	En el equipo docente de este centro educativo existe la cooperación con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos.				1	2	3	4
5	Los/las maestros/as del centro educativo por iniciativas propias ponen en marcha actividades de colaboración.				1	2	3	4
6	La colaboración entre el personal docente del centro educativo es un medio fundamental para superar situaciones de desánimo que en algunas ocasiones padecen los/las maestros/as.				1	2	3	4
7	El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro.				1	2	3	4
8	En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad.				1	2	3	4

APARTADO F Clima Dinámico Y Positivo En El Centro, Ambiente Profesional Creativo

	1-Nunca	2- A Veces	3-Casi siempre	4- Siempre	Valoraciones			
1	Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos.				1	2	3	4
2	En este centro educativo el/la director/a y los docentes aceptan los retos profesionales con ilusión y realizan esfuerzos para conseguir las metas compartidas.				1	2	3	4
3	En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente.				1	2	3	4
4	Creo que en este centro educativo, el trabajo docente hay un buen ambiente de trabajo.				1	2	3	4
5	En el centro educativo el trabajo que se realiza se caracteriza en casi todos los aspectos, por la creatividad, el ingenio y la imaginación.				1	2	3	4
6	En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal.				1	2	3	4
7	En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias.				1	2	3	4

8	Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y le ayuda a alcanzar el éxito académico.	1	2	3	4
9	El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo.	1	2	3	4
10	La falta de tiempo impide que podamos coordinar el trabajo docente en el centro educativo.	1	2	3	4
11	Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales.	1	2	3	4
12	El centro educativo facilita al equipo docente, las oportunidades formativas necesarias para desarrollar un trabajo colaborativo.	1	2	3	4
13	El/la director/a incentiva a los/las maestros/as del centro educativo para desarrollar proyectos conjuntos.	1	2	3	4
14	La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos.	1	2	3	4
15	La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as.	1	2	3	4
16	El centro educativo organiza actividades, encuentros periódicos con los/las docentes donde se intercambian ideas, se debaten temas, se dan charlas o seminarios en torno a temas profesionales.	1	2	3	4
17	En el centro educativo se realizan eventos, encuentros sociales que facilitan la comunicación o el intercambio entre los docentes.	1	2	3	4

ANEXO 4. Cuestionario final

Universidad de Valencia, España
Universidad Autónoma de Santo Domingo



Psicología de la Educación y Desarrollo Humano

**CUESTIONARIO PARA APLICAR A DOCENTES Y DIRECTIVOS DE LAS REGIONALES EDUCATIVAS
10 DE SANTO DOMINGO Y 06 DE LA VEGA, EN LOS DISTRITOS EDUCATIVOS 10-03 Y 06-05.**

TEMA.

**VALIDACIÓN DEL CONSTRUCTO DE COLEGIALIDAD DOCENTE DENTRO DEL MODELO DE
COHESIÓN SOCIAL.**

SANTO DOMINGO, REPÚBLICA DOMINICANA

**DISTINGUIDO/A PROFESOR/A, DIRECTOR/A DE CENTROS EDUCATIVOS
DE EDUCACIÓN BÁSICA.**

Reciban un afectuoso y fraterno saludo:

Permítanme presentarme, soy la Prof. Iluminada Rosario Cruz, quien ha ejercido la función docente en diversos puntos del país dentro del Sistema Educativo Nacional. En estos momentos estoy realizando estudios de tercer nivel en la Universidad de Valencia, España, en un convenio con la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) en un Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano, por tal motivo en esta fase de dichos estudios me corresponde aplicar el presente cuestionario para la conclusión del trabajo final de tesis, el cual está basado en la temática de la Colegialidad Docente en los Centros Educativos de Básica de las Regionales 10 de Santo Domingo y 06 de La Vega.

En ese orden, he pasado por este centro educativo para solicitarle su cooperación, contestando el presente cuestionario que está a continuación de la presente comunicación. Desde ya valoro su tiempo y empeño para responder las preguntas que en él formulo. Con ello estás contribuyendo a la mejora de los procesos de aula y por ende del Sistema Educativo Dominicano.

Te pido encarecidamente que las preguntas o ítems sean respondidas apegadas a la realidad de su centro en cuanto a lo que usted cree o considera y en lo que observa y se da realmente en tu centro educativo. Esto no es el objetivo de penalizar a nadie es para conocer la realidad y aportar para al cambio.

Este cuestionario es anónimo y tu nombre no debe ser escrito, por lo que te pido ser lo más objetivo posible en las respuestas. Esto constituye un estudio que va a aportar a nuestro Sistema Educativo Dominicano, con el cual todos/todas tenemos la responsabilidad y el compromiso de contribuir a su mejora.

Dándote las gracias, y pidiendo para todos/todas muchas bendiciones

Att. ILUMINADA ROSARIO CRUZ

Instrucciones de Aplicación

- ❖ En el presente cuestionario tendrás que contestar varias preguntas sobre su labor docente en el centro, sobre su trayectoria profesional, sobre la vida y los procesos que se dan en su centro educativo, entre otras.
- ❖ Piensa cada pregunta y respóndela según tu criterio marcando con una cruz la casilla que consideres mejor responde lo que crees.
- ❖ Si te confundes o marca de forma equivocada, rodea con un círculo la respuesta equivocada y luego marca con una cruz la respuesta que elijas.
- ❖ Cada pregunta tiene una escala de valoración que aparece al final de la misma. Debes marcar el número que corresponda a la escala que elijas.
- ❖ Es conveniente que conteste todas las preguntas, para poder hacer bien los análisis estadísticos.
- ❖ La escala de valoración de cada pregunta es 1-Nunca, 2- A Veces, 3- Casi siempre, 4- Siempre.

Nueva vez agradezco tu aporte.

Att. ILUMINADA ROSARIO CRUZ

Variables Demográficas

CUESTIONARIO No

REGIONAL

DISTRITO

NOMBRE DEL
CENTRO
EDUCATIVO

Nivel Básico

SEXO Varón Mujer

Edad _____

Nivel de Formación: (Marque con una X en el recuadro izquierdo)

9- Doctorado

10- Maestría

11- Post- Grado

12- Licenciatura

13- Profesorado

14- Maestro Normal

7.- Bachiller

8.- Otros

Sector en que trabaja

2- Público 2- Privado 3-Semi-privado

Tanda:

1-Matutina 2- Vespertina 3- J. Extendida Zona: 1- Urbana 2- Rural

Función que realiza en el Centro Educativo:

Docente del Primer Ciclo

Docente del Segundo Ciclo

Orientador/a

Coordinador/a Docente

Subdirector/a

Director/a Docente

Director/a

Ingresos Promedios mensual en RD\$

11,000.00 a 20,000.00

21,000.00 a 30,000.00

31,000.00 a 40,000.00

41,000.00 a 50,000.00

51,000.00 a 60,000.00

Años en servicios:

De 1 a 5 años

De 6 a 10 años

De 11 a 20 años

De 21 a 30 años

De 31 a 40 años

Mas de 40 años

Cuestionario de Colegialidad Docente.**APARTADO A VALORES ETICOS Y PROFESIONALES COMPARTIDOS**

	Nunca	1	A veces	2	Casi siempre	3	Siempre	4			
A1	Los/las maestros/as asumimos los valores, normas y objetivos de este centro educativo.							1	2	3	4
A2	Creo que en este centro educativo se respeta las iniciativas de los/las maestros/as.							1	2	3	4
A3	El equipo de maestros/as de este centro educativo actuamos con sentido de responsabilidad colectiva.							1	2	3	4
A4	Creo que en este centro educativo se respetan los derechos de los/las maestros/as.							1	2	3	4
A5	Los/las maestros/as de este centro educativo, todos/as nos informamos mutuamente acerca de los temas relacionados con nuestro trabajo docente.							1	2	3	4
A6	En el centro educativo los/las docentes trabajamos de forma coordinada entre las diferentes áreas, grados y ciclos.							1	2	3	4
A7	Los/las maestros/as de este centro educativo consensuamos los objetivos de actuación.							1	2	3	4
A8	Los maestros/as de este centro educativo somos coherentes porque predicamos con el ejemplo.							1	2	3	4

APARTADO B COHESIÓN Y CONFIANZA EN EL GRUPO, ACTITUDES DE ALIANZA, COMPAÑERISMO

	Nunca	1	A veces	2	Casi siempre	3	Siempre	4			
B1	Los/las maestros/as de este centro educativo formamos un gran equipo de trabajo.							1	2	3	4
B2	Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo.							1	2	3	4
B3	En el centro educativo cuando se comete un error lo intentamos solucionar como equipo docente.							1	2	3	4
B4	Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo.							1	2	3	4
B5	En este grupo docente de este centro educativo, se pueden discutir las ideas abiertamente, sin temor a hacer el ridículo o a tener represalias.							1	2	3	4
B6	En este centro educativo además de tener relaciones profesionales, entre muchos maestros/as, existe una buena amistad.							1	2	3	4
B7- N	Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo.							1	2	3	4
B8	Si alguien tiene un problema en el centro educativo el equipo docente nos reunimos en grupo para buscarle solución.							1	2	3	4
B9- N	Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar a mi forma o estilo para poder trabajar con ellos.							1	2	3	4

APARTADO C COMPROMISO CON LA TAREA DOCENTE, ACTITUD DE MEJORA PROFESIONAL CONTINUA

	Nunca	1	A veces	2	Casi siempre	3	Siempre	4
C1								
C2								
C3								
C4								
C5								
C6								

APARTADO D TOMA DE DECISIONES COLEGIADAS SOBRE LA TAREA DOCENTE

	Nunca	1	A veces	2	Casi siempre	3	Siempre	4
D1								
D2								
D3								
D4								
D5								
D6								
D7								

APARTADO E RELACIONES DOCENTES COLABORATIVAS: AUTONOMÍA Y COLECTIVIDAD EN LA TAREA DOCENTE				
--	--	--	--	--

	Nunca	1	A veces	2	Casi siempre	3	Siempre	4
E1								
E2								
E3								
E4								
E5								
E6								
E7								
E8								

APARTADO F CLIMA DINÁMICO Y POSITIVO EN EL CENTRO, AMBIENTE PROFESIONAL CREATIVO

	Nunca	1	A veces	2	Casi siempre	3	Siempre	4
F1								
F2								
F3								
F4								
F5								
F6								
F7								
F8								
F9								
F10								
F11								
F12								
F13								
F14								

ANEXO 5. Centros y docentes**CENTROS EDUCATIVOS DE LOS DISTRITOS 10-03 SANTO DOMINGO Y 06-05 LA VEGA-ESTE PARA DE ELLOS SELECCIONAR LA MUESTRA PARA LA VALIDACIÓN.**

DISTRITO EDUCATIVO 10-03 SANTO DOMINGO		
No.	CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN BÁSICA	Cantidad de Docentes
1	ALDEAS INFANTILES S.O.S. MAT Y VESP	15
2	CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL SAN LORENZO MINA MAT. Y VESP	19
3	CENTRO EDUCACION INICIAL LEONOR FELTZ MAT Y VESP	22
4	CENTRO EDUCACION INICIAL RAFAEL AMERICO HENRIQUEZ MAT Y VESP	15
5	CENTRO EDUCATIVO CRISTIANO JERICO MAT Y VESP	9
6	CENTRO EDUCATIVO CRISTIANO PEÑA DE HOREB MAT	2
7	CENTRO INICIAL LA CASA ROSADA	3
8	ESC PRIM LA ALTAGRACIA VESP	16
9	ESC PRIM 5 PANES Y 2 PECES MAT. Y VESP	8
10	ESC PRIM AGUSTIN SANTANA MAT Y VESP	3
11	ESC PRIM APOLINAR CONCEPCION MAT Y VESP	6
12	ESC PRIM ARCADIA REYES VESP	6
13	ESC PRIM BASILIO FRIAS MAT Y VESP	6
14	ESC PRIM CAMILA HENRIQUEZ UREÑA MAT Y VESP	8
15	ESC PRIM CARMEN DILIA ORTIZ MAT	3
16	ESC PRIM CLEOTILDE CASTILLO MAT	3
17	ESC PRIM CLUB OSVALDO GARCIA LA CONCHA MAT Y VESP	10
18	ESC PRIM COLOMBINA CANARIO MAT Y VESP	30
19	ESC PRIM DOMINGO MORENO JIMENEZ MAT Y VESP	42
20	ESC PRIM ELDA JOSEFA REYES DE MUÑOZ MAT Y VESP	35
21	ESC PRIM ELICEO CORDERO CASTILLO MAT Y VESP	4
22	ESC PRIM ELVIRA DE MENDOZA MAT Y VESP	15
23	ESC PRIM ESPERANZA ETERNA MAT Y VESP	8
24	ESC PRIM FEDERICO LLINAS MAT Y VESP	24
25	ESC PRIM FRANCISCO DEL ROSARIO SANCHEZ MAT	2
26	ESC PRIM FRANKLIN MIESES BURGOS MAT	2
27	ESC PRIM FUTURO VIVO MAT Y VESP	30
28	ESC PRIM HNAS. FRANCISCANAS BERNARDINAS MAT	11
29	ESC PRIM JOHN F. KENNEDY MAT Y VESP	13
30	ESC PRIM JUAN ANTONIO ALIX MAT Y VESP	7
31	ESC PRIM JUAN BAUTISTA ZAFRA MAT Y VESP	35
32	ESC PRIM JUAN REYES SANTANA MAT Y VESP	10
33	ESC PRIM LA ALTAGRACIA MAT	8

34	ESC PRIM LA MISIONERA MAT	22
35	ESC PRIM LEONOR FELTZ MAT Y VESP	21
36	ESC PRIM LOS BERROA MAT	3
37	ESC PRIM MACEO ROSARIO MAT	2
38	ESC PRIM MADRE LAURA MAT Y VESP	15
39	PRIM MANUEL A.TEJADA FLORENTINO MAT Y VESP	23
40	ESC PRIM MANUEL B. TRONCOSO MAT Y VESP	36
41	ESC PRIM MANUEL LLANES MAT	10
42	ESC PRIM MARGARITA NASSEAU MAT Y VESP	12
43	ESC PRIM MARIA DE LA CRUZ MAT Y VESP	5
44	ESC PRIM MARIA DOLORES RODRIGUEZ SOPEÑA MAT Y VESP	22
45	ESC PRIM MAXIMO AVILES BLONDA MAT Y VESP	6
46	ESC PRIM MERCEDES KRAWINKEL MAT Y VESP	17
47	ESC PRIM MI PEQUEÑO MUNDO INFANTIL MAT	2
48	ESC PRIM MIS PRIMEROS PASOS MAT	2
49	ESC PRIM OTILIO VIGIL DIAZ MAT Y VESP	15
50	ESC PRIM OTTO MARTINEZ BAEZ MAT Y VESP	24
51	ESC PRIM PARROQUIAL SAN PEDRO MAT Y VESP	8
52	ESC PRIM PASN UNIDAD VII MAT	2
53	ESC PRIM PATRIA MIRABAL MAT	4
54	ESC PRIM PROF. JUAN FRANCISCO TAMAYO MAT Y VESP	15
55	ESC PRIM PROF. MARIA MERCEDES GOMEZ MAT Y VESP	14
56	ESC PRIM PROF. MERCEDES LUISA RAMIREZ MAT Y VESP	25
57	ESC PRIM PROF. THELMA MEJIA MAT Y VESP	15
58	ESC PRIM PROF. VICTORIANA SENCION BECO MAT	10
59	ESC PRIM PROFESOR JUAN BOSCH MAT	9
60	ESC PRIM PUEBLO NUEVO MAT MAT Y VESP	15
61	ESC PRIM PUERTO RICO MAT Y VESP	30
62	ESC PRIM RAFAEL AMERICO HENRIQUEZ MAT Y VESP	18
63	ESC PRIM RAFAEL DE LA ROSA LARA MAT Y VESP	19
64	ESC PRIM REPUBLICA DE JAPON MAT Y VESP	38
65	ESC PRIM REPUBLICA DE NICARAGUA MAT Y VESP	30
66	ESC PRIM SAGRARIO ERCILIA DIAZ MAT	3
67	ESC PRIM SALOME UREÑA DE HENRIQUEZ VESP	10
68	ESC PRIM SAN ANTONIO MAT Y VESP	18
69	ESC PRIM SAN JOAQUIN MAT Y VESP	12
70	ESC PRIM SAN VICENTE DE PAUL MAT Y VESP	46
71	ESC PRIM SANTIAGO HIRUJO SOSA MAT y VESP	41
72	ESC PRIM SANTIAGO LANOY MAT	2
73	ESC PRIM SANTO CRISTO DE LOS MILAGROS MAT y VESP	18

74	ESC PRIM SANTO TOMAS DE AQUINO MAT y VESP	30
75	ESC PRIM SINENCIO CASTILLO MAT	3
76	ESC PRIM SOR MARGARITA MARTINEZ VESP	2
77	ESC PRIM TANCREDO VASQUEZ MAT	2
78	ESC PRIM TOMAS HERNANDEZ FRANCO MAT y VESP.	11
79	ESC PRIM VIRGEN DE LA ALTAGRACIA MAT y VESP	23
80	ESCP PRIM ARCADIA REYES MAT	2
81	GUARDERIA INFANTIL DAMAS DIPLOMATICAS MAT	20
82	GUARDERIA MADRE PETRA UREÑA MAT	10
83	PROYECTO AMAPOLA 10-03	2
	TOTAL MAESTROS /CENTROS SECTOR PÚBLICO DISTRITO 10-03	1,174

DISTRITO EDUCATIVO 10-03 SANTO DOMINGO		
No.	DOCENTES DEL SECTOR PRIVADO DE EDUCACIÓN BÁSICA	Cantidad de Docente
1	COLEGIO CAONABO	6
2	COLEGIO FRUTAS, LAS	12
3	COLEGIO SAN SANTIAGO	7
4	COLEGIO AMAPOLA	6
5	COLEGIO CRISTO REDENTOR	7
6	COLEGIO ADVENTISTA JOSEFINA WRIGHT	13
7	COLEGIO MANUEL DE JESUS GALVAN	10
8	COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO DE FATIMA	16
9	COLEGIO SALOME UREÑA	6
10	COLEGIO PARROQUIAL SANTA CECILIA	7
11	COLEGIO SIGLO XXI	12
12	COLEGIO VICTOR MANUEL	12
13	COLEGIO MONSEÑOR ROMERO	7
14	COLEGIO GALVAN	6
15	COLEGIO ENSUEÑO DE PRIMAVERA	13
16	COLEGIO PSICOPEDAGOGICO GENESIS	7
17	COLEGIO MANUEL UBALDO GOMEZ	10
18	COLEGIO PROBIDAD, LA	12
19	COLEGIO QUIJOTE, EL	12
20	COLEGIO MARANATHA DE DOÑA GLADYS	20
21	COLEGIO LUZ EN EL CAMINO	10
22	COLEGIO MAJAC MONTESSORI (MI CORRALITO)	7
23	COLEGIO MAYAJE	11
24	COLEGIO CRISTIANO DEL REY	8

25	COLEGIO PRINCIPITOS, LOS	8
26	COLEGIO ANTONIO ESPINAL	7
27	COLEGIO 1-2-3	7
28	COLEGIO CELINA	12
29	COLEGIO ESTUDIOS GENERALES Y SERVICIOS, CEGES	10
30	COLEGIO EVANGELICO ESPERANZA	11
31	COLEGIO NUEVA PRIMAVERA	6
32	COLEGIO CENTRO DE ENSEÑANZA CRISTIANO EL CIELO	8
33	COLEGIO FRIJOLITOS, LOS	7
34	COLEGIO LIRIOS DE LOS VALLES	8
35	COLEGIO SUNRISE	6
36	COLEGIO EMILIO RODRIGUEZ DEMORIZI	6
37	COLEGIO CENTRO EDUCATIVO LUZ DEL MAÑANA	7
38	COLEGIO CEFEDU	6
39	COLEGIO CENTRO DE ESTUDIOS IATG	12
40	COLEGIO CENTRO EDUCATIVO CRISTIANO JEHOVA ES MI PROVEEDOR	10
41	COLEGIO CRISTIANO CARMEN PIMENTEL	11
42	COLEGIO DULCE HOGAR	6
43	COLEGIO CENTRO 1003	6
44	COLEGIO CENTRO EDUCATIVO CARITAS DE COLORES	8
45	COLEGIO CORDERITOS DE JESUS	6
46	COLEGIO ESCUELA HOGAR LUZ DEL FUTURO II	8
47	COLEGIO EVANGELICO EL BUEN PASTOR	6
48	COLEGIO CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO LOS VICTORIOSOS	8
49	COLEGIO CENTRO EDUCATIVO PRINCIPIO Y FIN	5
50	COLEGIO SAINT LAWRENCE SCHOOL	6
51	COLEGIO CORAZONES GENEROSOS	5
52	COLEGIO NUESTRA SENORA LA MILAGROSA	11
53	COLEGIO MAX HENRIQUEZ UREÑA	9
54	COLEGIO CARIDAD	10
55	COLEGIO CORAZON DE JESUS	8
56	COLEGIO SOR MARGARITA MARTINEZ	14
57	COLEGIO ESCUELA 5 PANES Y 2 PECES	7
58	COLEGIO ESPERANZA ETERNA	6
59	COLEGIO MAX HENRIQUEZ UREÑA MAT	7
	TOTAL MAESTROS DEL SECTOR PRIVADO. DISTRITO 10-03	515
	CANTIDAD TOTAL DE MAESTROS LOS DOS SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO DISTRITO 10-03	1,689

CENTROS EDUCATIVOS DISTRITO 06-05 LA VEGA-ESTE		
No.	CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN BÁSICA	Cantidad de Docentes
1	ESC PRIM ALICIA BALAGUER MAT Y VESP.	12
2	ESC PRIM ANA GRACIELA MORILLO VDA. PORTES MAT Y VESP	27
3	ESC PRIM ANA LUISA SUAREZ CARABALLO MAT	9
4	ESC PRIM ARIDIO DE JS. CONCEPCION GUERRERO MAT	14
5	ESC PRIM BACUI ABAJO MAT Y VESP	18
6	ESC PRIM BACUI AL MEDIO MAT Y VESP	4
7	ESC PRIM BIENVENIDA RODRIGUEZ JIMINIAN MAT Y VESP	9
8	ESC PRIM CERRO DE PIEDRA MAT Y VESP	5
9	ESC PRIM CLAUDINO SANCHEZ MARCIAL MAT	9
10	ESC PRIM COLORADO MAT Y VESP	14
11	ESC PRIM CRUCE DE BARRANCA MAT Y VESP	16
12	ESC PRIM DOMITILA GRULLON MAT Y VESP	22
13	ESC PRIM EL ALGARROBO MAT	5
14	ESC PRIM EL CARRIL MAT Y VESP	3
15	ESC PRIM EL CORSAL MAT Y VESP	10
16	ESC PRIM EL HIGUERO MAT Y VESP	8
17	ESC PRIM EL NARANJAL MAT Y VESP	16
18	ESC PRIM EL PINO MAT Y VESP	15
19	ESC PRIM EL QUEMADO MAT Y VESP	10
20	ESC PRIM EL ROMERO MAT Y VESP	6
21	ESC PRIM ERNESTO CONCEPCION LUCIANO MAT Y VESP	20
22	ESC PRIM FRANCISCO DEL ROSARIO SANCHEZ MAT Y VESP	35
23	ESC PRIM FRANCISCO JIMENEZ MAT	12
24	ESC PRIM GUMERSINDA PAULINO MAT Y VESP	16
25	ESC PRIM HOYA GRANDE MAT Y VESP	9
26	ESC PRIM JAMO ARRIBA MAT Y VESP	5
27	ESC PRIM JAMO BARRANQUITA MAT	4
28	ESC PRIM JOAQUIN GARCIA MAT Y VESP	14
29	ESC PRIM JUANA SALTITOPA MAT Y VESP	7
30	ESC PRIM LA CEIBITA MAT	2
31	ESC PRIM LA ESQUINA MAT	3
32	ESC PRIM LA FRONTERA MAT Y VESP	10
33	ESC PRIM LA GUAMA ABAJO MAT Y VESP	6
34	ESC PRIM LA GUAMA DEL PINO VESP	2
35	ESC PRIM LA JAVILLA MAT	3
36	ESC PRIM LA JAVILLA MAT	2
37	ESC PRIM LA POCILGA MAT	12

38	ESC PRIM LA ROMERA MAT	6
39	ESC PRIM LA TABLITA MAT Y VESP	5
40	ESC PRIM LA TINA MAT Y VESP	10
41	ESC PRIM LA VEREDA MAT	1
42	ESC PRIM LAS ARENAS MAT	3
43	ESC PRIM LAS CABAUYAS MAT Y VESP	16
44	ESC PRIM LAS CAÑAS MAT	3
45	ESC PRIM LAS ESCOBAS MAT Y VESP	8
46	ESC PRIM LAS YERBAS MAT Y VESP	18
47	ESC PRIM LOMA DE LOS ANGELES MAT	6
48	ESC PRIM LOS GUAYOS MAT Y VESP	3
49	ESC PRIM LOS HORNOS MAT	7
50	ESC PRIM LOS HOYOS MAT	4
51	ESC PRIM LOS QUEZADA MAT Y VESP	5
52	ESC PRIM LOS RIELES MAT Y VESP.	6
53	ESC PRIM LOS RINCONES DE ARENOSO MAT Y VESP	9
54	ESC PRIM MAGUEY MAT	16
55	ESC PRIM MANGA LARGA ABAJO MAT	4
56	ESC PRIM MANGA LARGA ARRIBA MAT Y VESP	8
57	ESC PRIM MANUEL ACEVEDO SERRANO VESP	4
58	ESC PRIM MARIA TERESA ULERIO GARCIA MAT Y VESP	8
59	ESC PRIM MARIO FRANCISCO MARIOT DURAN MAT Y VESP	8
60	ESC PRIM NICANOR RAMIREZ MAT Y VESP	16
61	ESC PRIM NUBELUZ DE LA VEGA MAT	6
62	ESC PRIM NUESTRA SEÑORA DE LAS MERCEDES MAT	7
63	ESC PRIM OBISPO PEDRO XUAREZ DEZA MAT Y VESP	16
64	ESC PRIM PADRE FANTINO MAT	9
65	ESC PRIM PADRE LAMARCHE MAT	40
66	ESC PRIM PONTON MAT	22
67	ESC PRIM POZO DE BEJUCO VESP	3
68	ESC PRIM PROF. CONSUELO ACEVEDO REINOSO MAT Y VESP	12
69	ESC PRIM PROF. JUAN BOSCH MAT Y VESP	10
70	ESC PRIM RAMON DEL ORBE MAT	40
71	ESC PRIM RAMONA RODRIGUEZ DE SANTANA MAT Y VESP	15
72	ESC PRIM RANCHO VIEJO MAT Y VESP	14
73	ESC PRIM RAUL AMEZQUITA FAÑA MAT Y VESP	2
74	ESC PRIM RINCON MAT Y VESP	16
75	ESC PRIM ROSA DELIA PATXOT MAT Y VESP	17
76	ESC PRIM SABANA REY ABAJO MAT Y VESP	6
77	ESC PRIM SABANA REY ARRIBA MAT Y ESP	4

78	ESC PRIM SABANETA MAT Y VESP	14
79	ESC PRIM SAN BARTOLO MAT	5
80	ESC PRIM SAN JUAN BOSCO MAT Y VESP	5
81	ESC PRIM SAN LORENZO MAT Y VESP	12
82	ESC PRIM SOTO MAT Y VESP	11
83	ESC PRIM TEOFILO ORTEGA GOMEZ MAT Y VESP	5
84	ESC PRIM WILLIAM ALMONTE Y ALMONTE MAT Y VESP	16
85	ESC PRIMARIA RANCHO ABAJO MAT	2
TOTAL DE DOCENTES SECTOR PÚBLICO DISTRITO 06-05 LA VEGA-ESTE		877

DISTRITO EDUCATIVO 06-05 LA VEGA-ESTE		
No.	CENTROS EDUCATIVOS PRIVADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA	Cantidad de Docentes
1	COLEGIO AGUSTINIANO	18
2	COLEGIO CARDENAL SANCHA	12
3	COLEGIO EUGENIO MARIA DE HOSTOS	15
4	COLEGIO INMACULADA CONCEPCION	18
5	COLEGIO VEGA NUEVA	10
6	COLEGIO RODRIGUEZ	5
7	COLEGIO CRISTO REY- DIVINA GOMEZ	6
8	COLEGIO SANTO TOMAS DE AQUINO	12
9	COLEGIO NUBELUZ DE LA VEGA	10
10	COLEGIO ANTONIA RAMIREZ	6
11	COLEGIO ADVENTISTA CHARLES MURTON	8
12	COLEGIO NERIS	5
TOTAL DE DOCENTES DEL SECTOR PRIVADO DISTRITO 06-05 LA VEGA-ESTE		125

ANEXO 6. Estadísticos descriptivos**Regional**

	Frecuencia	Porcentaje
6	425	42,5
10	575	57,5
Total	1000	100,0

Distrito

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
3	574	57,4	57,5
5	425	42,5	42,5
Total	999	99,9	100,0
Perdidos	1	,1	
Total	1000	100,0	

Centro

	Frecuencia	Porcentaje
Alicia Balaguer Ricardo	9	,9
Ana Graciela Morilla	16	1,6
Aridio de Jesús Concepción	11	1,1
Bacuí Abajo	12	1,2
Colorado	12	1,2
Cruce de Barranca	11	1,1
Domitila Grullón	15	1,5
El Higüero	8	,8
El Pino	13	1,3
Ernesto Concepción Luciano	14	1,4
Francisco del Rosario Sánchez	20	2,0
Gumersinda Paulino	14	1,4
Joaquín García	11	1,1
Ana Ramona Suárez	12	1,2
Las Cabuyas	12	1,2
Las Yerbás	13	1,3
Magüey las Uvas	14	1,4
Manga Larga Arriba	6	,6
Nicanor Ramírez	12	1,2
Ntra. Sra. de Las Mercedes	8	,8
Francisco Mariot	7	,7
Padre Lamarche	25	2,5
Ramón del Orbe	27	2,7
Teófilo Ortega	4	,4

Rosa Delia Patxo	12	1,2
Sabaneta	10	1,0
San Lorenzo	10	1,0
Colegio Agustiniano	14	1,4
Colegio Cardenal Sancha	10	1,0
Colegio Charles Morthon	8	,8
Colegio Eugenio María de Hosto	11	1,1
Colegio Inmaculada Concepción	14	1,4
Nube Luz	10	1,0
Santo Tomás de Aquino	13	1,3
Apolinar Concepción	5	,5
Club Osvaldo García	8	,8
Colombina Canario	18	1,8
Domingo Moreno Jiménez	23	2,3
Elda Josefa Reyes	22	2,2
Elvira de Mendoza	13	1,3
Federico Lliná	18	1,8
Futuro Vivo	20	2,0
Hermanas Franciscanas Bernardi	10	1,0
La Altagracia	13	1,3
Leonor Feltz	15	1,5
Madre Laura	11	1,1
Manuel Troncoso	18	1,8
Manuel Tejada Florentino	18	1,8
Margarita Nassau	10	1,0
Maria Dolores Rodríguez	15	1,5
Otilio Virgil	13	1,3
Otto Martínez Baez	22	2,2
Pueblo Nuevo	13	1,3
Rafael Américo Henriquez	11	1,1
República de Japón	16	1,6
República de Nicaragua	15	1,5
San Joaquín	10	1,0
San Vicente de Paúl	16	1,6
Tomás Hernández F	9	,9
Colegio Caridad	9	,9
Colegio Centro IATEG	9	,9
Colegio Cristiano Carmen Pimen	9	,9
Colegio Ensueño de Primavera	8	,8
Colegio El Quijote	9	,9

Colegio Esperanza Eterna	5	,5
Colegio Luz en el Camino	8	,8
Colegio Manuel Ubaldo Gómez	8	,8
Colegio Max Henriquez Ureña	7	,7
Colegio Ntra. Sra. de Fátima	12	1,2
Ntra. Sra. La Milagrosa	10	1,0
Colegio Siglo XXI	9	,9
Colegio Sor Margarita Martínez	10	1,0
Colegio Est. Generales yS. CEG	9	,9
Colegio Maranatha de Doña Glad	9	,9
Colegio Víctor Manuel	7	,7
Centro Santo Tomás de Aquino	22	2,2
Centro Padre Santiago Hirujo	20	2,0
Centro Santo Cristo de los Mil	18	1,8
Centro Virgen de Altagracia	15	1,5
Juana Saltitopa	7	,7
Total	1000	100,0

Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Varón	239	23,9	23,9
Mujer	759	75,9	76,1
Total	998	99,8	100,0
Perdidos	2	,2	
Total	1000	100,0	

Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
19	1	,1	,1
21	2	,2	,2
22	4	,4	,4
23	4	,4	,4
24	5	,5	,5
25	12	1,2	1,2
26	14	1,4	1,4
27	9	,9	,9
28	18	1,8	1,8
29	18	1,8	1,8
30	28	2,8	2,8
31	33	3,3	3,3
32	35	3,5	3,5
33	27	2,7	2,7

34	44	4,4	4,5
35	46	4,6	4,7
36	46	4,6	4,7
37	33	3,3	3,3
38	43	4,3	4,4
39	44	4,4	4,5
40	52	5,2	5,3
41	40	4,0	4,0
42	40	4,0	4,0
43	33	3,3	3,3
44	30	3,0	3,0
45	32	3,2	3,2
46	43	4,3	4,4
47	32	3,2	3,2
48	26	2,6	2,6
49	28	2,8	2,8
50	40	4,0	4,0
51	23	2,3	2,3
52	19	1,9	1,9
53	20	2,0	2,0
54	12	1,2	1,2
55	12	1,2	1,2
56	3	,3	,3
57	11	1,1	1,1
58	7	,7	,7
59	7	,7	,7
60	3	,3	,3
61	1	,1	,1
62	3	,3	,3
63	2	,2	,2
64	1	,1	,1
72	1	,1	,1
79	1	,1	,1
Total	988	98,8	100,0
Perdidos	12	1,2	
Total	1000	100,0	

Edad recodificada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
19-31 años	148	14,8	15,0

32-40 años	370	37,0	37,4
41-49 años	304	30,4	30,8
50-79 años	166	16,6	16,8
Total	988	98,8	100,0
Perdidos	12	1,2	
Total	1000	100,0	

Nivel formación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Doctorado	3	,3	,3
Maestría	73	7,3	7,3
Post Grado	60	6,0	6,0
Licenciatura	732	73,2	73,3
Profesorado	79	7,9	7,9
Maestro Normal	35	3,5	3,5
Bachiller	9	,9	,9
Otros	8	,8	,8
Total	999	99,9	100,0
Perdidos	1	,1	
Total	1000	100,0	

Nivel de formación máxima recodificado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Superior (Doctorado, Maestría o Postgrado)	136	13,6	13,6
Licenciatura	732	73,2	73,3
Inferior (Profesor/a, Maestro normal, Bachillerato y otros)	131	13,1	13,1
Total	999	99,9	100,0
Perdidos	1	,1	
Total	1000	100,0	

Sector trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Público	763	76,3	76,5
Privado	196	19,6	19,7
Semiprivado	38	3,8	3,8
Total	997	99,7	100,0
Perdidos	3	,3	
Total	1000	100,0	

Tanda

	Frecuencia	Porcentaje
Matutina	477	47,7

Vespertina	347	34,7
Jornada Extendida	176	17,6
Total	1000	100,0

Zona de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Urbana	727	72,7	72,8
Rural	272	27,2	27,2
Total	999	99,9	100,0
Perdidos	1	,1	
Total	1000	100,0	

Función realizada

	Frecuencia	Porcentaje
Docente Primer Ciclo	347	34,7
Docente Segundo Ciclo	472	47,2
Orientadora	63	6,3
Coordinadora Docente	49	4,9
Subdirector	7	,7
Director/Docente	8	,8
Director/a	54	5,4
Total	1000	100,0

Función realizada en el centro - recodificada

	Frecuencia	Porcentaje
Docente Primer Ciclo	347	34,7
Docente Segundo Ciclo	472	47,2
Orientadora	63	6,3
Dirección (coordinador/a docente, subdirector/a, director/a)	118	11,8
Total	1000	100,0

Ingresos promedio mensuales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Menos de 11,000.00	310	31,0	31,3
\$11,000.00 a \$20,000.00	312	31,2	31,5
\$21,000.00 a \$30,000.00	291	29,1	29,3
\$31,000.00 a \$40,000.00	69	6,9	7,0
\$41,000.00 a \$50,000.00	8	,8	,8
\$51,000.00 a \$60,000.00	2	,2	,2
Total	992	99,2	100,0
Perdidos	8	,8	
Total	1000	100,0	

Ingresos promedio mensuales recodificado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Menos de 11,000.00	310	31,0	31,3
\$11,000.00 a \$20,000.00	312	31,2	31,5
\$21,000.00 a \$30,000.00	291	29,1	29,3
\$31,000.00 a \$60,000.00	79	7,9	8,0
Total	992	99,2	100,0
Perdidos	8	,8	
Total	1000	100,0	

Años en Servicio

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 años	269	26,9
De 6 a 10 años	289	28,9
De 11 a 20 años	284	28,4
De 21 a 30 años	139	13,9
De 31 a 40 años	18	1,8
Más de 40 años	1	,1
Total	1000	100,0

Años de servicio recodificada

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 años	269	26,9
De 6 a 10 años	289	28,9
De 11 a 20 años	284	28,4
21 años y más	158	15,8
Total	1000	100,0

Horas formación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Menos de 25 horas	310	31,0	31,2
De 26 a 50 horas	332	33,2	33,4
De 51 a 75 horas	145	14,5	14,6
De 76 a 100 horas	112	11,2	11,3
Más de 100 horas	95	9,5	9,6
Total	994	99,4	100,0
Perdidos	6	,6	
Total	1000	100,0	

Sub-escala A.

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Los/las maestros/as asumimos los valores, normas y objetivos de este centro educativo.	0,50	4,11	29,46	65,93

Creo que en este centro educativo se respeta las iniciativas de los/las maestros/as.	0,91	9,16	40,18	49,75
El equipo de maestros/as de este centro educativo actúa con sentido de responsabilidad colectiva	0,10	6,73	35,18	57,99
Creo que en este centro educativo se respetan los derechos de los/las maestros/as.	0,50	9,54	38,25	51,71
Creo que en este centro educativo se respetan los derechos de los/las maestros/as.	0,30	7,20	37,20	55,30
Los/las maestros/as de este centro educativo, todos/as nos informamos mutuamente acerca de los temas relacionados con nuestro trabajo docente.	0,50	5,61	36,94	56,96
En el centro educativo los/las docentes trabajamos de forma coordinada entre las diferentes áreas, grados y ciclos.	0,30	7,97	40,36	51,36
Los maestros/as de este centro educativo somos coherentes porque predicamos con el ejemplo.	0,20	6,11	37,27	56,41

Sub-escala B.

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Los/las maestros/as de este centro educativo formamos un gran equipo de trabajo.	0,70	4,93	30,18	64,19
Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo.	0,71	5,78	27,79	65,72
En el centro educativo cuando se comete un error lo intentamos solucionar como equipo docente.	0,51	7,19	34,75	57,55
Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo.	0,60	7,24	34,61	57,55
En este grupo de docente de este centro educativo, se puede discutir las ideas abiertamente, sin temor a hacer el ridículo o a tener represalias.	0,70	9,51	35,34	54,45
En este centro educativo además de tener relaciones profesionales, entre muchos maestros/as, existe una buena amistad.	1,70	7,21	31,03	60,06
Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo.	59,43	27,28	10,85	2,43
Si alguien tiene un problema en el centro educativo el equipo docente nos reunimos en grupo para buscarle solución.	3,92	14,87	38,89	42,31
Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma o estilo para poder trabajar con ellos.	59,01	27,49	10,98	2,52

Sub-escala C.

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Es motivador sentir que el trabajo que realizamos en el centro educativo es útil.	1,40	3,71	19,36	75,53
Entre los/las docentes de este centro educativo, existe compromiso con cumplir las decisiones que se toman como equipo.	0,50	6,44	33,70	59,36
En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docente los echamos de menos.	2,31	9,45	35,98	52,26

El conjunto de docente de este centro educativo intentamos trabajar como equipo para apoyarnos y desarrollarnos mutuamente.	0,70	7,01	29,63	62,66
Me comprometo en la ejecución de las tareas que me han sido asignadas en el centro educativo.	0,10	3,90	22,00	74,00
Comparto y socializo con mis compañeros/as maestros/as del centro educativo la formación profesional recibida a nivel personal.	0,20	6,12	31,19	62,49

Sub-escala D.

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común, y teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/todas y el bien de la Institución.	1,81	10,65	37,79	49,75
Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad.	0,71	6,96	34,38	57,96
En este centro educativo se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y qué falta por alcanzar.	0,81	9,26	28,10	61,83
Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente.	1,30	11,13	36,71	50,85
En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando.	0,91	7,55	29,98	61,57
En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos.	1,00	8,32	31,80	58,88

Sub-escala E.

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas.	0,20	6,63	38,25	54,92
Los docentes de este centro educativo se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones de acuerdo a las metas del centro.	0,60	9,12	34,67	55,61
Las relaciones entre los/las maestros/as del centro educativo son cordiales.	0,30	5,33	33,20	61,17
En el equipo docente de este centro educativo existe la cooperación con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos.	0,40	6,22	33,00	60,38
Los/las maestros/as del centro educativo por iniciativas propias ponen en marcha actividades de colaboración.	2,02	7,76	43,15	47,08
La colaboración entre el personal docente del centro educativo es un medio fundamental para superar situaciones de desánimo que en algunas ocasiones padecen los/las maestros/as.	1,60	8,53	35,31	54,56
El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro.	4,66	9,93	38,30	47,11

En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad.	2,01	6,55	36,76	54,68
---	------	------	-------	-------

Sub-escala F.

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos.	2,00	10,22	43,19	44,59
En este centro educativo el/la director/a y los docentes aceptan los retos profesionales con ilusión y realizan esfuerzos para conseguir las metas compartidas.	0,30	7,14	31,39	61,17
En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente.	3,54	11,41	33,54	51,52
Creo que en este centro educativo, el trabajo docente hay un buen ambiente de trabajo.	0,81	6,76	34,41	58,02
En el centro educativo el trabajo que se realiza se caracteriza en casi todos los aspectos, por la creatividad, el ingenio y la imaginación.	0,90	6,32	39,32	53,46
En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal.	0,90	7,01	35,57	56,51
En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias.	1,61	7,25	31,52	59,62
Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y le ayuda a alcanzar el éxito académico.	1,00	6,81	33,87	58,32
El centro educativo facilita al equipo docente, las oportunidades formativas necesarias para desarrollar un trabajo colaborativo.	1,20	6,52	32,00	60,28
El/la director/a incentiva a los/las maestros/as del centro educativo para desarrollar proyectos conjuntos.	1,50	6,52	30,39	61,58
La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos.	1,00	8,73	32,30	57,97
La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as.	0,70	9,21	29,63	60,46
El centro educativo organiza actividades, encuentros periódicos con los/las docentes donde se intercambian ideas, se debaten temas, se dan charlas o seminarios en torno a temas profesionales	1,70	11,92	31,56	54,81
En el centro educativo se realizan eventos, encuentros sociales que facilitan la comunicación o el intercambio entre los docentes.	2,32	12,51	28,36	56,81

ANEXO 7. Fiabilidad de escala piloto

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	972	97,2
	Excluidos ^a	28	2,8
	Total	1000	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,818	,819	8

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Los/las maestros/as asumimos los valores, normas y objetivos de este centro educativo.	3,61	0,60	972
Creo que en este centro educativo se respeta las iniciativas de los/las maestros/as.	3,39	0,69	972
El equipo de maestros/as de este centro educativo actúa con sentido de responsabilidad colectiva.	3,51	0,63	972
Creo que en este centro educativo se respetan los derechos de los/las maestros/as.	3,41	0,68	972
Los/las maestros/as de este centro educativo, todos/as nos informamos mutuamente acerca de los temas relacionados con nuestro trabajo docente.	3,47	0,65	972
En el centro educativo los/las docentes trabajamos de forma coordinada entre las diferentes áreas, grados y ciclos.	3,51	0,63	972
Los/las maestros/as de este centro educativo consensuamos los objetivos de actuación.	3,42	0,65	972
Los maestros/as de este centro educativo somos coherentes porque predicamos con el ejemplo.	3,50	0,62	972

Estadísticos de resumen de los elementos							
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	3,476	3,387	3,606	,219	1,065	,005	8
Varianzas de los elementos	,415	,354	,478	,124	1,350	,002	8

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Los/las maestros/as asumimos los valores, normas y objetivos de este centro educativo.	24,21	9,57	,477	,248	,806
Creo que en este centro educativo se respeta las iniciativas de los/las maestros/as.	24,42	9,12	,500	,340	,803
El equipo de maestros/as de este centro educativo actúa con sentido de responsabilidad colectiva.	24,30	9,15	,565	,327	,794
Creo que en este centro educativo se respetan los derechos de los/las maestros/as.	24,40	9,14	,501	,340	,803
Los/las maestros/as de este centro educativo, todos/as nos informamos mutuamente acerca de los temas relacionados con nuestro trabajo docente.	24,34	9,04	,573	,361	,792
En el centro educativo los/las docentes trabajamos de forma coordinada entre las diferentes áreas, grados y ciclos.	24,31	9,19	,553	,363	,795
Los/las maestros/as de este centro educativo consensuamos los objetivos de actuación.	24,39	9,13	,539	,337	,797
Los maestros/as de este centro educativo somos coherentes porque predicamos con el ejemplo.	24,31	9,07	,592	,366	,790

Análisis de fiabilidad SUB-ESCALA B

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	943	94,3
	Excluidos ^a	57	5,7
	Total	1000	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,804	,813	9

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Los/las maestros/as de este centro educativo formamos un gran equipo de trabajo.	3,59	0,61	943
Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo.	3,59	0,63	943
En el centro educativo cuando se comete un error lo intentamos solucionar como equipo docente.	3,50	0,65	943
Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo.	3,50	0,65	943

En este grupo de docente de este centro educativo, se puede discutir las ideas abiertamente, sin temor a hacer el ridículo o a tener represalias.	3,44	0,69	943
En este centro educativo además de tener relaciones profesionales, entre muchos maestros/as, existe una buena amistad.	3,50	0,70	943
Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo RECOD	3,44	0,78	943
Si alguien tiene un problema en el centro educativo el equipo docente nos reunimos en grupo para buscarle solución.	3,21	0,82	943
Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma o estilo para poder trabajar con ellos RECOD	3,43	0,79	943

Estadísticos de resumen de los elementos							
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	3,464	3,207	3,589	,382	1,119	,013	9
Varianzas de los elementos	,500	,377	,674	,297	1,789	,011	9

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Los/las maestros/as de este centro educativo formamos un gran equipo de trabajo.	27,59	12,887	,566	,381	,777
Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo.	27,59	12,773	,570	,402	,776
En el centro educativo cuando se comete un error lo intentamos solucionar como equipo docente.	27,68	12,567	,599	,432	,772
Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo.	27,69	12,562	,596	,410	,772
En este grupo de docente de este centro educativo, se puede discutir las ideas abiertamente, sin temor a hacer el ridículo o a tener represalias.	27,74	12,632	,537	,343	,779
En este centro educativo además de tener relaciones profesionales, entre muchos maestros/as, existe una buena amistad.	27,68	12,431	,573	,376	,774
Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo RECOD	27,74	13,213	,344	,353	,806
Si alguien tiene un problema en el centro educativo el equipo docente nos reunimos en grupo para buscarle solución.	27,97	12,291	,485	,294	,787
Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma o estilo para poder trabajar con ellos RECOD	27,75	13,447	,292	,337	,813

Análisis de fiabilidad SUB-ESCALA C

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	983	98,3
	Excluidos ^a	17	1,7
	Total	1000	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,757	,763	6

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Es motivador sentir que el trabajo que realizamos en el centro educativo es útil.	3,69	0,61	983
Entre los/las docentes de este centro educativo, existe compromiso con cumplir las decisiones que se toman como equipo.	3,52	0,64	983
En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docente los echamos de menos.	3,39	0,75	983
El conjunto de docente de este centro educativo intentamos trabajar como equipo para apoyarnos y desarrollarnos mutuamente.	3,54	0,66	983
Me comprometo en la ejecución de las tareas que me han sido asignadas en el centro educativo.	3,70	0,54	983
Comparto y socializo con mis compañeros/as maestros/as del centro educativo la formación profesional recibida a nivel personal.	3,56	0,62	983

Estadísticos de resumen de los elementos							
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	3,567	3,388	3,699	,311	1,092	,013	6
Varianzas de los elementos	,409	,296	,557	,261	1,882	,007	6

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento

Es motivador sentir que el trabajo que realizamos en el centro educativo es útil.	17,71	5,056	,441	,237	,737
Entre los/las docentes de este centro educativo, existe compromiso con cumplir las decisiones que se toman como equipo.	17,88	4,810	,507	,261	,720
En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docente los echamos de menos.	18,01	4,670	,440	,220	,743
El conjunto de docente de este centro educativo intentamos trabajar como equipo para apoyarnos y desarrollarnos mutuamente.	17,86	4,613	,567	,325	,703
Me comprometo en la ejecución de las tareas que me han sido asignadas en el centro educativo.	17,70	4,971	,568	,338	,708
Comparto y socializo con mis compañeros/as maestros/as del centro educativo la formación profesional recibida a nivel personal.	17,84	4,916	,493	,261	,723

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
21,40	6,646	2,578	6

Análisis de fiabilidad SUB-ESCALA D

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	969	96,9
	Excluidos ^a	31	3,1
	Total	1000	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,859	,859	6

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común, y teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/todas y el bien de la Institución.	3,36	0,74	969
Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad.	3,50	0,65	969
En este centro educativo se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y qué falta por alcanzar.	3,52	0,69	969
Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente.	3,38	0,73	969

En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando.	3,52	0,67	969
En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos.	3,49	0,68	969

Estadísticos de resumen de los elementos							
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	3,462	3,357	3,524	,167	1,050	,006	6
Varianzas de los elementos	,485	,426	,550	,124	1,292	,002	6

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común, y teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/todas y el bien de la Institución.	17,41	7,034	,679	,501	,830
Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad.	17,27	7,773	,566	,345	,850
En este centro educativo se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y qué falta por alcanzar.	17,25	7,412	,628	,403	,840
Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente.	17,39	7,057	,686	,518	,829
En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando.	17,25	7,275	,698	,494	,827
En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos.	17,28	7,390	,644	,426	,837

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
20,77	10,257	3,203	6

Análisis de fiabilidad SUB-ESCALA E

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	957	95,7

	Excluidos ^a	43	4,3
	Total	1000	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,834	,840	8

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas.	3,47	0,63	957
Los docentes de este centro educativo se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones de acuerdo a las metas del centro.	3,45	0,69	957
Las relaciones entre los/las maestros/as del centro educativo son cordiales.	3,55	0,61	957
En el equipo docente de este centro educativo existe la cooperación con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos.	3,54	0,63	957
Los/las maestros/as del centro educativo por iniciativas propias ponen en marcha actividades de colaboración.	3,36	0,71	957
La colaboración entre el personal docente del centro educativo es un medio fundamental para superar situaciones de desánimo que en algunas ocasiones padecen los/las maestros/as.	3,43	0,71	957
El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro.	3,27	0,83	957
En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad.	3,45	0,70	957

Estadísticos de resumen de los elementos							
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	3,440	3,275	3,551	,276	1,084	,008	8
Varianzas de los elementos	,479	,377	,681	,303	1,804	,009	8

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas.	24,05	11,169	,619	,452	,808

Los docentes de este centro educativo se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones de acuerdo a las metas del centro.	24,07	10,872	,628	,461	,806
Las relaciones entre los/las maestros/as del centro educativo son cordiales.	23,97	11,514	,549	,353	,817
En el equipo docente de este centro educativo existe la cooperación con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos.	23,98	10,997	,666	,477	,803
Los/las maestros/as del centro educativo por iniciativas propias ponen en marcha actividades de colaboración.	24,16	11,148	,531	,303	,819
La colaboración entre el personal docente del centro educativo es un medio fundamental para superar situaciones de desánimo que en algunas ocasiones padecen los/las maestros/as.	24,09	10,838	,608	,373	,809
El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro.	24,24	11,085	,439	,217	,835
En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad.	24,07	11,279	,508	,271	,822

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
27,52	14,179	3,765	8

Análisis de fiabilidad SUB-ESCALA F

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	942	94,2
	Excluidos ^a	58	5,8
	Total	1000	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,929	,930	14

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos.	3,30	0,73	942
En este centro educativo el/la director/a y los docentes aceptan los retos profesionales con ilusión y realizan esfuerzos para conseguir las metas compartidas.	3,53	0,64	942

En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente.	3,33	0,81	942
Creo que en este centro educativo, el trabajo docente hay un buen ambiente de trabajo.	3,50	0,66	942
En el centro educativo el trabajo que se realiza se caracteriza en casi todos los aspectos, por la creatividad, el ingenio y la imaginación.	3,45	0,66	942
En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal.	3,48	0,67	942
En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias.	3,49	0,70	942
Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y le ayuda a alcanzar el éxito académico.	3,50	0,67	942
El centro educativo facilita al equipo docente, las oportunidades formativas necesarias para desarrollar un trabajo colaborativo.	3,51	0,68	942
El/la director/a incentiva a los/las maestros/as del centro educativo para desarrollar proyectos conjuntos.	3,52	0,69	942
La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos.	3,48	0,70	942
La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as.	3,50	0,69	942
El centro educativo organiza actividades, encuentros periódicos con los/las docentes donde se intercambian ideas, se debaten temas, se dan charlas o seminarios en torno a temas profesionales	3,40	0,77	942
En el centro educativo se realizan eventos, encuentros sociales que facilitan la comunicación o el intercambio entre los docentes.	3,40	0,80	942

Estadísticos de resumen de los elementos							
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	3,456	3,303	3,534	,231	1,070	,005	14
Varianzas de los elementos	,498	,406	,655	,249	1,612	,006	14

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos.	45,08	44,451	,607	,394	,926
En este centro educativo el/la director/a y los docentes aceptan los retos profesionales con ilusión y realizan esfuerzos para conseguir las metas compartidas.	44,85	44,821	,663	,465	,924
En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente.	45,06	44,217	,559	,345	,928
Creo que en este centro educativo, el trabajo docente hay un buen ambiente de trabajo.	44,89	44,370	,690	,488	,924
En el centro educativo el trabajo que se realiza se caracteriza en casi todos los aspectos, por la creatividad, el ingenio y la imaginación.	44,93	45,239	,587	,375	,927

En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal.	44,91	44,186	,705	,522	,923
En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias.	44,90	44,200	,664	,471	,924
Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y le ayuda a alcanzar el éxito académico.	44,89	44,257	,694	,522	,923
El centro educativo facilita al equipo docente, las oportunidades formativas necesarias para desarrollar un trabajo colaborativo.	44,88	43,886	,725	,558	,922
El/la director/a incentiva a los/las maestros/as del centro educativo para desarrollar proyectos conjuntos.	44,87	43,961	,707	,529	,923
La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos.	44,91	43,531	,745	,593	,922
La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as.	44,89	44,013	,699	,561	,923
El centro educativo organiza actividades, encuentros periódicos con los/las docentes donde se intercambian ideas, se debaten temas, se dan charlas o seminarios en torno a temas profesionales	44,99	43,502	,670	,550	,924
En el centro educativo se realizan eventos, encuentros sociales que facilitan la comunicación o el intercambio entre los docentes.	44,99	42,973	,695	,560	,923

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
48,39	50,886	7,133	14

ANEXO 8. Fiabilidad por grupos**Sexo: (Hombre, Mujeres).**

Resumen de procesamiento de casos				
SEXO			N	%
VARÓN	Casos	Válido	18	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	18	100,0
MUJER	Casos	Válido	36	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	36	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad			
SEXO	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
VARÓN	,926	,935	59
MUJER	,939	,935	59

Estadísticas de elemento				
SEXO		Media	Desviación estándar	N
VARÓN	A1	3,50	,618	18
	A2	3,11	,676	18
	A3	3,50	,707	18
	A4	3,39	,778	18
	A5	3,44	,705	18
	A6	3,44	,616	18
	A7	3,44	,616	18
	A8	3,28	,669	18
	A9	3,56	,616	18
	B1	3,67	,485	18
	B2	3,83	,383	18
	B3	3,83	,383	18
	B4	3,56	,511	18
	B5	3,39	,608	18
	B6	3,39	,608	18
	B7	3,33	,840	18
B8	2,78	1,003	18	

	B9	3,00	,970	18
	B10	2,67	1,283	18
	C1	3,89	,323	18
	C2	3,44	,616	18
	C3	3,39	,608	18
	C4	3,78	,428	18
	C5	3,83	,383	18
	C6	3,56	,616	18
	C7	3,83	,383	18
	C8	3,94	,236	18
	C9	3,56	,616	18
	D1	3,44	,616	18
	D2	3,44	,616	18
	D3	3,56	,511	18
	D4	3,67	,594	18
	D5	3,56	,705	18
	D6	3,28	,895	18
	E1	3,17	,514	18
	E2	3,28	,826	18
	E3	3,33	,767	18
	E4	3,44	,616	18
	E5	3,17	,514	18
	E6	3,56	,511	18
	E7	3,44	,705	18
	E8	3,28	,669	18
	F1	3,28	,669	18
	F2	3,61	,502	18
	F3	3,22	,808	18
	F4	3,39	,608	18
	F5	3,39	,698	18
	F6	3,61	,608	18
	F7	3,56	,705	18
	F8	3,56	,616	18
	F9	3,22	,878	18
	F10	2,00	,907	18
	F11	2,89	1,079	18
	F12	3,22	,808	18
	F13	3,50	,618	18
	F14	3,61	,502	18
	F15	3,33	,767	18
	F16	3,28	,669	18
	F17	3,33	,686	18
MUJER	A1	3,53	,506	36
	A2	3,06	,955	36
	A3	3,58	,604	36

A4	3,31	,856	36
A5	3,28	,566	36
A6	3,42	,604	36
A7	3,61	,599	36
A8	3,14	,833	36
A9	3,53	,696	36
B1	3,61	,549	36
B2	3,78	,422	36
B3	3,75	,439	36
B4	3,36	,961	36
B5	3,44	,909	36
B6	3,06	1,040	36
B7	3,36	,931	36
B8	3,06	,984	36
B9	3,17	1,108	36
B10	2,64	1,222	36
C1	3,86	,543	36
C2	3,69	,577	36
C3	3,25	,841	36
C4	3,83	,447	36
C5	3,83	,378	36
C6	3,64	,762	36
C7	3,97	,167	36
C8	3,92	,280	36
C9	3,58	,806	36
D1	3,33	,793	36
D2	3,53	,560	36
D3	3,78	,485	36
D4	3,50	,775	36
D5	3,53	,609	36
D6	3,33	1,014	36
E1	3,53	,774	36
E2	3,44	,809	36
E3	3,44	,909	36
E4	3,31	,822	36
E5	3,17	1,000	36
E6	3,33	,956	36
E7	3,33	,793	36
E8	3,42	,770	36
F1	3,33	,756	36
F2	3,42	,649	36
F3	3,03	1,082	36
F4	3,19	,920	36
F5	3,25	,806	36
F6	3,31	,920	36

F7	3,50	,697	36
F8	3,31	,822	36
F9	3,31	,856	36
F10	2,53	1,158	36
F11	2,67	,986	36
F12	3,14	,990	36
F13	3,50	,697	36
F14	3,42	,732	36
F15	3,44	,735	36
F16	3,50	,655	36
F17	3,42	,692	36

Estadísticas de elemento de resumen								
SEXO		Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
VARÓN	Medias de elemento	3,406	2,000	3,944	1,944	1,972	,098	59
	Varianzas de elemento	,459	,056	1,647	1,592	29,647	,073	59
	Covariables entre elementos	,080	-,863	,686	1,549	-,795	,017	59
MUJER	Medias de elemento	3,398	2,528	3,972	1,444	1,571	,083	59
	Varianzas de elemento	,624	,028	1,494	1,467	53,800	,104	59
	Covariables entre elementos	,129	-,429	,838	1,267	-1,956	,036	59

Estadísticas de total de elemento						
SEXO		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VARÓN	A1	197,44	288,967	,582		,924
	A2	197,83	290,029	,482		,924
	A3	197,44	284,614	,690		,923
	A4	197,56	291,203	,368		,925
	A5	197,50	284,265	,708		,922
	A6	197,50	295,088	,289		,926
	A7	197,50	294,265	,329		,925
	A8	197,67	287,176	,616		,923
	A9	197,39	294,722	,307		,925
	B1	197,28	289,859	,696		,923
	B2	197,11	297,281	,314		,925
	B3	197,11	298,222	,243		,926
	B4	197,39	293,899	,424		,925

B5	197,56	287,791	,651		,923
B6	197,56	293,438	,374		,925
B7	197,61	299,193	,058		,928
B8	198,17	306,147	-,159		,931
B9	197,94	289,232	,346		,926
B10	198,28	310,801	-,240		,934
C1	197,06	295,820	,509		,925
C2	197,50	284,500	,804		,922
C3	197,56	292,026	,442		,925
C4	197,17	301,559	-,011		,927
C5	197,11	303,046	-,120		,927
C6	197,39	284,722	,793		,922
C7	197,11	297,399	,305		,925
C8	197,00	302,588	-,129		,927
C9	197,39	293,075	,386		,925
D1	197,50	294,382	,323		,925
D2	197,50	291,676	,453		,924
D3	197,39	296,134	,295		,925
D4	197,28	295,154	,298		,925
D5	197,39	293,663	,307		,925
D6	197,67	279,647	,706		,922
E1	197,78	290,183	,635		,924
E2	197,67	284,000	,607		,923
E3	197,61	282,605	,713		,922
E4	197,50	285,206	,769		,922
E5	197,78	290,183	,635		,924
E6	197,39	295,310	,342		,925
E7	197,50	295,324	,238		,926
E8	197,67	284,118	,755		,922
F1	197,67	291,529	,420		,925
F2	197,33	291,882	,551		,924
F3	197,72	284,918	,587		,923
F4	197,56	288,261	,628		,923
F5	197,56	284,850	,690		,923
F6	197,33	289,529	,565		,924
F7	197,39	285,310	,663		,923
F8	197,39	291,546	,459		,924
F9	197,72	305,154	-,141		,930
F10	198,94	293,938	,219		,927
F11	198,06	280,408	,554		,924
F12	197,72	285,154	,578		,923
F13	197,44	292,144	,429		,925
F14	197,33	289,647	,684		,923
F15	197,61	286,369	,564		,923
F16	197,67	293,765	,321		,925

	F17	197,61	294,487	,281		,926
MUJER	A1	196,94	473,654	,246		,939
	A2	197,42	459,164	,471		,938
	A3	196,89	474,444	,172		,939
	A4	197,17	455,857	,623		,937
	A5	197,19	474,847	,169		,939
	A6	197,06	480,454	-,056		,940
	A7	196,86	473,666	,204		,939
	A8	197,33	456,114	,633		,937
	A9	196,94	474,340	,149		,940
	B1	196,86	462,409	,704		,937
	B2	196,69	476,390	,151		,939
	B3	196,72	479,463	-,016		,940
	B4	197,11	452,502	,634		,937
	B5	197,03	453,742	,640		,937
	B6	197,42	450,707	,624		,937
	B7	197,11	452,902	,646		,937
	B8	197,42	459,850	,439		,938
	B9	197,31	449,018	,619		,937
	B10	197,83	460,829	,324		,940
	C1	196,61	470,816	,350		,939
	C2	196,78	466,292	,511		,938
	C3	197,22	452,863	,720		,936
	C4	196,64	474,923	,216		,939
	C5	196,64	483,094	-,234		,940
	C6	196,83	463,343	,470		,938
	C7	196,50	476,943	,326		,939
	C8	196,56	478,711	,045		,940
	C9	196,89	460,273	,532		,938
	D1	197,14	461,609	,502		,938
	D2	196,94	469,025	,412		,938
	D3	196,69	475,361	,177		,939
	D4	196,97	463,056	,471		,938
D5	196,94	463,540	,589		,938	
D6	197,14	448,980	,682		,936	
E1	196,94	461,368	,522		,938	
E2	197,03	454,599	,699		,937	
E3	197,03	452,485	,674		,937	
E4	197,17	458,829	,563		,937	
E5	197,31	453,533	,582		,937	
E6	197,14	449,666	,709		,936	
E7	197,14	452,809	,768		,936	
E8	197,06	466,340	,373		,939	
F1	197,14	470,123	,264		,939	
F2	197,06	469,825	,323		,939	

F3	197,44	447,968	,659		,937
F4	197,28	447,178	,805		,936
F5	197,22	459,378	,559		,937
F6	197,17	452,771	,657		,937
F7	196,97	458,656	,677		,937
F8	197,17	458,200	,582		,937
F9	197,17	468,086	,284		,939
F10	197,94	475,883	,042		,942
F11	197,81	489,418	-,253		,943
F12	197,33	449,086	,698		,936
F13	196,97	461,628	,575		,938
F14	197,06	464,054	,468		,938
F15	197,03	464,028	,467		,938
F16	196,97	473,342	,196		,939
F17	197,06	470,854	,267		,939

Estadísticas de escala				
SEXO	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
VARÓN	200,94	301,585	17,366	59
MUJER	200,47	479,342	21,894	59

Coeficiente de correlación intraclase								
SEXO		Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
			Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
VARÓN	Medidas únicas	,175 ^a	,100	,333	13,506	17	986	0,000
	Medidas promedio	,926 ^c	,867	,967	13,506	17	986	0,000
MUJER	Medidas únicas	,207 ^a	,142	,314	16,439	35	2030	0,000
	Medidas promedio	,939 ^c	,907	,964	16,439	35	2030	0,000

Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.

a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.

c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

Edad (25-37, 38-44, 45-60).

Resumen de procesamiento de casos				
EDAD EN AÑOS			N	%
25-37	Casos	Válido	16	100,0
		Excluido ^a	0	0,0

		Total	16	100,0
38-44	Casos	Válido	15	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	15	100,0
45-60	Casos	Válido	23	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	23	100,0
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.				

Estadísticas de fiabilidad			
EDAD EN AÑOS	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
25-37	,952	,944	58
38-44	,941	,944	59
45-60	,904	,902	59

Estadísticas de elemento				
EDAD EN AÑOS		Media	Desviación estándar	N
25-37	A1	3,56	,512	16
	A2	2,75	1,065	16
	A3	3,69	,602	16
	A4	2,94	,854	16
	A5	3,44	,629	16
	A6	3,38	,719	16
	A7	3,63	,500	16
	A8	3,00	,816	16
	A9	3,44	,814	16
	B1	3,50	,632	16
	B2	3,81	,403	16
	B3	3,88	,342	16
	B4	3,31	1,014	16
	B5	3,00	1,033	16
	B6	2,75	1,125	16
	B7	3,13	,957	16
	B8	3,00	1,033	16
	B9	3,19	1,047	16
	B10	2,56	1,315	16
	C1	3,88	,342	16
C2	3,50	,816	16	
C3	3,06	,929	16	
C4	3,75	,447	16	
C5	3,81	,403	16	

	C6	3,56	,814	16
	C8	3,94	,250	16
	C9	3,56	,892	16
	D1	3,31	,793	16
	D2	3,44	,629	16
	D3	3,56	,629	16
	D4	3,31	1,014	16
	D5	3,38	,719	16
	D6	2,63	1,147	16
	E1	3,19	1,047	16
	E2	3,19	,911	16
	E3	3,00	1,095	16
	E4	3,25	1,000	16
	E5	2,75	1,000	16
	E6	3,31	1,078	16
	E7	3,25	,931	16
	E8	3,38	,619	16
	F1	3,31	,479	16
	F2	3,69	,479	16
	F3	2,94	1,063	16
	F4	2,94	,998	16
	F5	3,00	1,033	16
	F6	3,31	1,014	16
	F7	3,25	,856	16
	F8	3,19	,750	16
	F9	3,25	,856	16
	F10	2,50	1,265	16
	F11	2,75	,931	16
	F12	2,94	,998	16
	F13	3,44	,814	16
	F14	3,38	,719	16
	F15	3,31	,704	16
	F16	3,56	,512	16
	F17	3,56	,629	16
38-44	A1	3,40	,632	15
	A2	3,33	,617	15
	A3	3,67	,488	15
	A4	3,53	,640	15
	A5	3,27	,704	15
	A6	3,33	,488	15
	A7	3,47	,834	15
	A8	3,27	,799	15
	A9	3,67	,488	15
	B1	3,73	,458	15
	B2	3,87	,352	15

B3	3,73	,458	15
B4	3,67	,488	15
B5	3,73	,458	15
B6	3,53	,516	15
B7	3,60	,828	15
B8	2,80	,941	15
B9	3,07	1,033	15
B10	2,47	1,246	15
C1	3,73	,799	15
C2	3,73	,458	15
C3	3,47	,516	15
C4	3,73	,594	15
C5	3,87	,352	15
C6	3,87	,352	15
C8	3,87	,352	15
C9	3,67	,488	15
D1	3,53	,516	15
D2	3,47	,640	15
D3	3,73	,458	15
D4	3,80	,414	15
D5	3,67	,488	15
D6	3,80	,414	15
E1	3,33	,488	15
E2	3,60	,632	15
E3	3,60	,507	15
E4	3,53	,516	15
E5	3,40	,632	15
E6	3,33	,724	15
E7	3,40	,737	15
E8	3,47	,834	15
F1	3,33	,724	15
F2	3,53	,640	15
F3	3,33	1,047	15
F4	3,67	,488	15
F5	3,47	,640	15
F6	3,33	,900	15
F7	3,73	,594	15
F8	3,60	,737	15
F9	3,27	,884	15
F10	2,00	1,134	15
F11	2,53	1,125	15
F12	3,13	,915	15
F13	3,40	,737	15
F14	3,53	,640	15
F15	3,20	,941	15

	F16	3,13	,743	15
	F17	3,27	,594	15
	C7	3,93	,258	15
45-60	A1	3,57	,507	23
	A2	3,13	,815	23
	A3	3,39	,722	23
	A4	3,48	,846	23
	A5	3,30	,559	23
	A6	3,52	,593	23
	A7	3,57	,507	23
	A8	3,26	,752	23
	A9	3,52	,665	23
	B1	3,65	,487	23
	B2	3,74	,449	23
	B3	3,74	,449	23
	B4	3,35	,885	23
	B5	3,52	,730	23
	B6	3,22	,902	23
	B7	3,35	,885	23
	B8	3,04	1,022	23
	B9	3,09	1,125	23
	B10	2,83	1,193	23
	C1	3,96	,209	23
	C2	3,61	,499	23
	C3	3,35	,775	23
	C4	3,91	,288	23
	C5	3,83	,388	23
	C6	3,48	,790	23
	C8	3,96	,209	23
	C9	3,52	,790	23
	D1	3,30	,822	23
	D2	3,57	,507	23
	D3	3,78	,422	23
	D4	3,57	,590	23
	D5	3,57	,662	23
	D6	3,48	,846	23
	E1	3,61	,499	23
	E2	3,39	,839	23
	E3	3,57	,788	23
	E4	3,30	,703	23
	E5	3,30	,822	23
	E6	3,52	,730	23
	E7	3,43	,662	23
E8	3,30	,765	23	
F1	3,30	,876	23	

F2	3,30	,635	23
F3	3,04	,928	23
F4	3,22	,795	23
F5	3,39	,583	23
F6	3,52	,665	23
F7	3,57	,590	23
F8	3,39	,783	23
F9	3,30	,876	23
F10	2,48	,947	23
F11	2,87	1,014	23
F12	3,35	,885	23
F13	3,61	,499	23
F14	3,52	,665	23
F15	3,61	,583	23
F16	3,52	,665	23
F17	3,35	,775	23
C7	3,87	,344	23

Estadísticas de elemento de resumen								
EDAD EN AÑOS		Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
25-37	Medias de elemento	3,280	2,500	3,938	1,438	1,575	,118	58
	Varianzas de elemento	,719	,063	1,729	1,667	27,667	,153	58
	Covariables entre elementos	,185	-,717	1,042	1,758	-1,453	,067	58
38-44	Medias de elemento	3,460	2,000	3,933	1,933	1,967	,124	59
	Varianzas de elemento	,465	,067	1,552	1,486	23,286	,104	59
	Covariables entre elementos	,099	-,500	,714	1,214	-1,429	,020	59
45-60	Medias de elemento	3,437	2,478	3,957	1,478	1,596	,073	59
	Varianzas de elemento	,522	,043	1,423	1,379	32,727	,084	59
	Covariables entre elementos	,072	-,569	,690	1,259	-1,212	,022	59

Estadísticas de total de elemento						
EDAD EN AÑOS		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
25-37	A1	186,69	639,696	,457		,952
	A2	187,50	621,600	,548		,951
	A3	186,56	639,062	,407		,952

A4	187,31	622,496	,671		,951
A5	186,81	642,696	,273		,952
A6	186,88	646,517	,130		,953
A7	186,63	651,050	,020		,953
A8	187,25	623,667	,674		,951
A9	186,81	643,496	,185		,953
B1	186,75	622,200	,925		,950
B2	186,44	644,929	,328		,952
B3	186,38	657,183	-,314		,953
B4	186,94	613,662	,738		,950
B5	187,25	609,267	,813		,950
B6	187,50	609,067	,746		,950
B7	187,13	623,050	,582		,951
B8	187,25	628,333	,433		,952
B9	187,06	611,262	,762		,950
B10	187,69	650,096	,000		,955
C1	186,38	646,917	,274		,952
C2	186,75	620,467	,754		,951
C3	187,19	619,496	,680		,951
C4	186,50	654,933	-,146		,953
C5	186,44	658,262	-,320		,954
C6	186,69	626,496	,605		,951
C8	186,31	653,829	-,164		,953
C9	186,69	624,496	,595		,951
D1	186,94	629,662	,540		,951
D2	186,81	637,362	,442		,952
D3	186,69	645,962	,170		,953
D4	186,94	621,129	,586		,951
D5	186,88	636,117	,418		,952
D6	187,63	600,250	,893		,949
E1	187,06	620,462	,580		,951
E2	187,06	614,996	,797		,950
E3	187,25	613,000	,693		,951
E4	187,00	611,600	,793		,950
E5	187,50	612,133	,781		,950
E6	186,94	611,662	,731		,950
E7	187,00	622,000	,623		,951
E8	186,88	640,783	,339		,952
F1	186,94	649,529	,084		,953
F2	186,56	646,396	,213		,953
F3	187,31	620,762	,565		,951
F4	187,31	609,429	,840		,950
F5	187,25	617,400	,649		,951
F6	186,94	616,462	,681		,951
F7	187,00	621,067	,703		,951

	F8	187,06	628,062	,616		,951
	F9	187,00	632,667	,427		,952
	F10	187,75	628,467	,343		,953
	F11	187,50	650,800	,003		,954
	F12	187,31	612,096	,784		,950
	F13	186,81	628,696	,550		,951
	F14	186,88	633,050	,504		,952
	F15	186,94	632,862	,521		,952
	F16	186,69	651,296	,009		,953
	F17	186,69	642,096	,292		,952
38-44	A1	200,73	352,638	,551		,940
	A2	200,80	356,886	,380		,940
	A3	200,47	353,552	,672		,939
	A4	200,60	357,543	,338		,941
	A5	200,87	347,124	,706		,939
	A6	200,80	363,029	,154		,941
	A7	200,67	345,095	,656		,939
	A8	200,87	348,267	,578		,939
	A9	200,47	362,124	,203		,941
	B1	200,40	357,971	,459		,940
	B2	200,27	366,067	-,005		,942
	B3	200,40	363,543	,136		,941
	B4	200,47	359,552	,342		,941
	B5	200,40	361,257	,268		,941
	B6	200,60	363,686	,110		,942
	B7	200,53	351,695	,442		,940
	B8	201,33	354,095	,315		,941
	B9	201,07	341,352	,621		,939
	B10	201,67	354,238	,220		,943
	C1	200,40	346,257	,647		,939
	C2	200,40	360,543	,309		,941
	C3	200,67	351,810	,725		,939
	C4	200,40	350,971	,665		,939
	C5	200,27	364,638	,101		,941
	C6	200,27	360,210	,434		,940
	C8	200,27	363,924	,155		,941
	C9	200,47	360,267	,303		,941
	D1	200,60	358,543	,374		,941
	D2	200,67	356,095	,398		,940
	D3	200,40	361,971	,226		,941
	D4	200,33	357,952	,511		,940
	D5	200,47	355,838	,546		,940
	D6	200,33	364,810	,072		,942
	E1	200,80	357,171	,472		,940
	E2	200,53	357,410	,348		,941

	E3	200,53	350,552	,806		,939
	E4	200,60	361,114	,242		,941
	E5	200,73	363,067	,110		,942
	E6	200,80	351,886	,505		,940
	E7	200,73	349,067	,600		,939
	E8	200,67	341,381	,780		,938
	F1	200,80	345,743	,738		,938
	F2	200,60	347,400	,768		,938
	F3	200,80	337,314	,721		,938
	F4	200,47	353,267	,688		,939
	F5	200,67	348,667	,713		,939
	F6	200,80	339,029	,793		,938
	F7	200,40	349,543	,731		,939
	F8	200,53	346,981	,678		,939
	F9	200,87	359,838	,164		,942
	F10	202,13	370,410	-,128		,946
	F11	201,60	354,971	,233		,943
	F12	201,00	342,857	,662		,939
	F13	200,73	342,210	,857		,938
	F14	200,60	347,829	,749		,939
	F15	200,93	335,352	,867		,937
	F16	201,00	348,000	,634		,939
	F17	200,87	362,267	,155		,942
	C7	200,20	359,600	,659		,940
45-60	A1	199,22	272,814	,148		,904
	A2	199,65	265,328	,360		,902
	A3	199,39	269,885	,216		,903
	A4	199,30	260,676	,518		,900
	A5	199,48	271,806	,186		,903
	A6	199,26	278,292	-,157		,906
	A7	199,22	273,814	,088		,904
	A8	199,52	260,352	,603		,899
	A9	199,26	271,929	,144		,904
	B1	199,13	266,664	,543		,901
	B2	199,04	272,134	,216		,903
	B3	199,04	269,771	,378		,902
	B4	199,43	258,802	,561		,900
	B5	199,26	261,929	,553		,900
	B6	199,57	259,893	,510		,900
	B7	199,43	263,621	,388		,902
	B8	199,74	271,111	,101		,906
	B9	199,70	260,221	,387		,902
	B10	199,96	262,589	,298		,904
	C1	198,83	273,150	,341		,903
	C2	199,17	268,241	,431		,902

C3	199,43	260,257	,587		,900
C4	198,87	276,664	-,126		,905
C5	198,96	279,498	-,317		,906
C6	199,30	259,130	,620		,899
C8	198,83	275,059	,063		,904
C9	199,26	261,292	,533		,900
D1	199,48	262,625	,459		,901
D2	199,22	268,451	,411		,902
D3	199,00	273,545	,130		,904
D4	199,22	274,087	,057		,905
D5	199,22	263,723	,529		,900
D6	199,30	255,221	,725		,898
E1	199,17	267,968	,448		,902
E2	199,39	256,158	,696		,898
E3	199,22	259,814	,595		,899
E4	199,48	262,352	,558		,900
E5	199,48	260,079	,558		,900
E6	199,26	260,838	,601		,900
E7	199,35	261,146	,652		,899
E8	199,48	264,806	,408		,902
F1	199,48	267,715	,246		,903
F2	199,48	265,897	,446		,901
F3	199,74	254,474	,682		,898
F4	199,57	255,621	,759		,898
F5	199,39	269,249	,311		,903
F6	199,26	266,202	,410		,902
F7	199,22	265,178	,521		,901
F8	199,39	265,249	,380		,902
F9	199,48	277,806	-,104		,908
F10	200,30	275,130	-,015		,907
F11	199,91	282,356	-,230		,910
F12	199,43	259,257	,544		,900
F13	199,17	271,605	,224		,903
F14	199,26	267,747	,338		,902
F15	199,17	272,696	,130		,904
F16	199,26	269,656	,249		,903
F17	199,43	263,257	,465		,901
C7	198,91	271,810	,318		,903

Estadísticas de escala				
EDAD EN AÑOS	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
25-37	190,25	651,800	25,530	58
38-44	204,13	366,124	19,134	59
45-60	202,78	275,542	16,599	59

Coeficiente de correlación intraclase								
EDAD EN AÑOS		Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
			Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
25-37	Medidas únicas	,257 ^a	,152	,461	21,040	15	855	0,000
	Medidas promedio	,952 ^c	,912	,980	21,040	15	855	0,000
38-44	Medidas únicas	,213 ^a	,120	,412	16,974	14	812	0,000
	Medidas promedio	,941 ^c	,889	,976	16,974	14	812	0,000
45-60	Medidas únicas	,137 ^a	,080	,252	10,375	22	1276	0,000
	Medidas promedio	,904 ^c	,838	,952	10,375	22	1276	0,000
Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.								
a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.								
b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.								
c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.								

Nivel formación (Maestría, Licenciatura, Otros).

Resumen de procesamiento de casos				
NIVEL FORMAC			N	%
MAESTRIA	Casos	Válido	11	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	11	100,0
LICENCIATURA	Casos	Válido	35	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	35	100,0
OTROS	Casos	Válido	8	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	8	100,0
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.				

Estadísticas de fiabilidad			
NIVEL FORMAC	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
MAESTRIA	,958	,956	58
LICENCIATURA	,922	,917	59
OTROS	,948	,958	57

Estadísticas de elemento				
NIVEL FORMAC		Media	Desviación estándar	N
MAESTRIA	A1	3,55	,522	11
	A2	3,00	,775	11
	A3	3,45	,688	11
	A4	3,18	,982	11
	A5	3,27	,786	11
	A6	3,09	,539	11
	A7	3,55	,688	11
	A8	3,27	,647	11
	A9	3,00	,775	11
	B1	3,36	,674	11
	B2	3,82	,405	11
	B3	3,64	,505	11
	B4	3,36	,924	11
	B5	3,55	,688	11
	B6	3,18	1,168	11
	B7	3,36	,674	11
	B8	2,64	1,027	11
	B9	2,82	1,079	11
	B10	2,73	1,191	11
	C1	3,73	,905	11
	C2	3,64	,674	11
	C3	3,27	,647	11
	C4	3,82	,603	11
	C5	3,91	,302	11
	C6	3,82	,405	11
	C7	3,91	,302	11
	C9	3,82	,405	11
	D1	3,09	,831	11
	D2	3,55	,522	11
	D3	3,82	,405	11
	D4	3,36	,809	11
	D5	3,55	,688	11
	D6	3,36	,924	11
	E1	3,45	,934	11
	E2	3,55	,688	11
	E3	3,45	,934	11
	E4	3,55	,688	11
	E5	3,27	,905	11
	E6	3,36	1,027	11
	E7	3,09	,701	11
	E8	3,09	,944	11
F1	3,27	,647	11	

	F2	3,00	,632	11
	F3	2,91	1,221	11
	F4	3,09	,944	11
	F5	2,82	,874	11
	F6	3,18	1,079	11
	F7	3,27	,905	11
	F8	3,18	,874	11
	F9	3,00	,775	11
	F10	2,36	1,027	11
	F11	3,09	,701	11
	F12	3,09	,831	11
	F13	3,64	,809	11
	F14	3,45	,820	11
	F15	3,36	,924	11
	F16	3,64	,505	11
	F17	3,36	,505	11
LICENCIATURA	A1	3,51	,562	35
	A2	3,09	,951	35
	A3	3,57	,608	35
	A4	3,37	,808	35
	A5	3,37	,547	35
	A6	3,49	,612	35
	A7	3,51	,612	35
	A8	3,17	,857	35
	A9	3,71	,572	35
	B1	3,69	,471	35
	B2	3,80	,406	35
	B3	3,83	,382	35
	B4	3,40	,881	35
	B5	3,34	,906	35
	B6	3,11	,932	35
	B7	3,31	,993	35
	B8	3,06	,998	35
	B9	3,17	1,071	35
	B10	2,57	1,243	35
	C1	3,91	,284	35
	C2	3,60	,604	35
	C3	3,23	,808	35
	C4	3,77	,426	35
	C5	3,80	,406	35
	C6	3,54	,780	35
	C7	3,94	,236	35
	C9	3,49	,818	35
	D1	3,46	,701	35
	D2	3,49	,612	35

	D3	3,63	,547	35
	D4	3,60	,695	35
	D5	3,49	,612	35
	D6	3,26	1,010	35
	E1	3,40	,695	35
	E2	3,31	,867	35
	E3	3,40	,847	35
	E4	3,26	,817	35
	E5	3,09	,887	35
	E6	3,40	,812	35
	E7	3,40	,775	35
	E8	3,46	,657	35
	F1	3,26	,741	35
	F2	3,57	,558	35
	F3	3,09	,951	35
	F4	3,23	,843	35
	F5	3,37	,731	35
	F6	3,43	,815	35
	F7	3,60	,604	35
	F8	3,40	,736	35
	F9	3,34	,838	35
	F10	2,51	1,147	35
	F11	2,63	1,087	35
	F12	3,09	,981	35
	F13	3,40	,604	35
	F14	3,43	,655	35
	F15	3,40	,695	35
	F16	3,34	,684	35
	F17	3,43	,739	35
	C8	3,89	,323	35
OTROS	A1	3,50	,535	8
	A2	3,13	,641	8
	A3	3,63	,744	8
	A4	3,38	,744	8
	A5	3,25	,707	8
	A6	3,63	,518	8
	A7	3,75	,463	8
	A8	3,13	,641	8
	A9	3,50	,535	8
	B1	3,75	,463	8
	B2	3,75	,463	8
	B3	3,75	,463	8
	B4	3,63	,518	8
	B5	3,63	,518	8
	B6	3,38	,518	8

B7	3,50	,756	8
B8	3,00	,926	8
B9	3,25	1,035	8
B10	2,88	1,356	8
C1	3,88	,354	8
C2	3,63	,518	8
C3	3,63	,744	8
C5	3,88	,354	8
C6	3,63	,744	8
C7	3,88	,354	8
C9	3,63	,744	8
D1	3,38	,744	8
D2	3,50	,535	8
D3	3,88	,354	8
D4	3,63	,744	8
D5	3,75	,707	8
D6	3,50	,926	8
E1	3,38	,518	8
E2	3,50	,756	8
E3	3,38	,916	8
E4	3,50	,535	8
E5	3,38	,744	8
E6	3,50	,756	8
E7	3,63	,744	8
E8	3,38	,744	8
F1	3,63	,744	8
F2	3,75	,463	8
F3	3,38	,916	8
F4	3,63	,518	8
F5	3,63	,518	8
F6	3,63	,518	8
F7	3,50	,756	8
F8	3,63	,744	8
F9	3,38	1,061	8
F10	1,63	,744	8
F11	2,75	1,035	8
F12	3,63	,744	8
F13	3,75	,707	8
F14	3,75	,463	8
F15	3,50	,756	8
F16	3,50	,756	8
F17	3,25	,707	8

Estadísticas de elemento de resumen

NIVEL FORMAC		Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
MAESTRIA	Medias de elemento	3,328	2,364	3,909	1,545	1,654	,109	58
	Varianzas de elemento	,624	,091	1,491	1,400	16,400	,113	58
	Covariables entre elementos	,177	-,418	1,018	1,436	-2,435	,045	58
LICENCIATURA	Medias de elemento	3,397	2,514	3,943	1,429	1,568	,084	59
	Varianzas de elemento	,578	,055	1,546	1,491	27,879	,100	59
	Covariables entre elementos	,097	-,664	,797	1,461	-1,201	,029	59
OTROS	Medias de elemento	3,485	1,625	3,875	2,250	2,385	,118	57
	Varianzas de elemento	,488	,125	1,839	1,714	14,714	,091	57
	Covariables entre elementos	,118	-,804	,857	1,661	-1,067	,036	57

Estadísticas de total de elemento						
NIVEL FORMAC		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
MAESTRIA	A1	189,45	605,673	,593		,957
	A2	190,00	601,800	,495		,958
	A3	189,55	609,073	,343		,958
	A4	189,82	603,964	,337		,958
	A5	189,73	595,418	,656		,957
	A6	189,91	624,491	-,133		,959
	A7	189,45	611,473	,272		,958
	A8	189,73	607,418	,419		,958
	A9	190,00	610,400	,266		,958
	B1	189,64	597,655	,700		,957
	B2	189,18	612,764	,413		,958
	B3	189,36	622,855	-,076		,959
	B4	189,64	599,855	,453		,958
	B5	189,45	603,673	,505		,958
	B6	189,82	588,364	,556		,958
	B7	189,64	592,855	,850		,956
	B8	190,36	601,255	,375		,958
	B9	190,18	592,964	,515		,958
	B10	190,27	593,618	,451		,958

	C1	189,27	598,618	,492		,958
	C2	189,36	605,655	,455		,958
	C3	189,73	604,218	,521		,958
	C4	189,18	605,964	,501		,958
	C5	189,09	626,091	-,330		,959
	C6	189,18	612,764	,413		,958
	C7	189,09	613,491	,510		,958
	C9	189,18	612,164	,443		,958
	D1	189,91	607,891	,308		,958
	D2	189,45	612,473	,327		,958
	D3	189,18	617,364	,183		,958
	D4	189,64	594,055	,672		,957
	D5	189,45	599,273	,637		,957
	D6	189,64	594,455	,574		,957
	E1	189,55	586,473	,748		,957
	E2	189,45	592,273	,850		,956
	E3	189,55	586,473	,748		,957
	E4	189,45	603,673	,505		,958
	E5	189,73	598,818	,487		,958
	E6	189,64	581,255	,785		,956
	E7	189,91	597,691	,672		,957
	E8	189,91	589,291	,677		,957
	F1	189,73	606,618	,445		,958
	F2	190,00	606,200	,469		,958
	F3	190,09	584,691	,593		,957
	F4	189,91	582,091	,839		,956
	F5	190,18	587,164	,786		,956
	F6	189,82	575,564	,859		,956
	F7	189,73	583,018	,855		,956
	F8	189,82	595,564	,583		,957
	F9	190,00	597,400	,613		,957
	F10	190,64	591,055	,583		,957
	F11	189,91	620,891	-,005		,959
	F12	189,91	589,491	,768		,957
	F13	189,36	586,255	,875		,956
	F14	189,55	591,073	,739		,957
	F15	189,64	591,255	,647		,957
	F16	189,36	608,255	,510		,958
	F17	189,64	610,855	,405		,958
LICENCIATURA	A1	196,89	360,045	,248		,922
	A2	197,31	347,104	,498		,920
	A3	196,83	360,382	,213		,922
	A4	197,03	343,264	,727		,918
	A5	197,03	361,558	,183		,922
	A6	196,91	361,375	,168		,923

A7	196,89	362,928	,101		,923
A8	197,23	341,652	,735		,918
A9	196,69	362,516	,129		,923
B1	196,71	351,504	,789		,920
B2	196,60	364,071	,092		,923
B3	196,57	367,076	-,107		,923
B4	197,00	345,118	,604		,919
B5	197,06	340,703	,722		,918
B6	197,29	343,681	,611		,919
B7	197,09	350,669	,376		,922
B8	197,34	355,350	,247		,923
B9	197,23	342,770	,548		,920
B10	197,83	356,146	,170		,925
C1	196,49	362,728	,263		,922
C2	196,80	351,165	,624		,920
C3	197,17	344,558	,682		,919
C4	196,63	366,123	-,040		,923
C5	196,60	370,247	-,304		,924
C6	196,86	347,832	,592		,920
C7	196,46	365,079	,058		,923
C9	196,91	349,022	,523		,920
D1	196,94	352,232	,492		,921
D2	196,91	355,904	,406		,921
D3	196,77	361,005	,210		,922
D4	196,80	357,106	,307		,922
D5	196,91	353,845	,497		,921
D6	197,14	336,655	,755		,918
E1	197,00	354,529	,407		,921
E2	197,09	343,492	,667		,919
E3	197,00	345,000	,634		,919
E4	197,14	345,008	,659		,919
E5	197,31	342,457	,683		,919
E6	197,00	345,412	,649		,919
E7	197,00	348,412	,576		,920
E8	196,94	358,585	,267		,922
F1	197,14	360,067	,179		,923
F2	196,83	360,382	,235		,922
F3	197,31	342,634	,628		,919
F4	197,17	342,734	,712		,918
F5	197,03	350,558	,532		,920
F6	196,97	349,558	,507		,920
F7	196,80	352,576	,561		,920
F8	197,00	352,176	,469		,921
F9	197,06	360,997	,124		,923
F10	197,89	365,045	-,016		,926

	F11	197,77	369,358	-,117		,927
	F12	197,31	339,928	,684		,918
	F13	197,00	356,294	,395		,921
	F14	196,97	355,793	,382		,921
	F15	197,00	354,706	,400		,921
	F16	197,06	363,467	,066		,923
	F17	196,97	360,499	,164		,923
	C8	196,51	365,551	,000		,923
OTROS	A1	195,13	393,839	,465		,947
	A2	195,50	394,286	,365		,947
	A3	195,00	383,429	,686		,946
	A4	195,25	396,786	,224		,948
	A5	195,38	395,411	,287		,948
	A6	195,00	416,000	-,582		,951
	A7	194,88	388,125	,858		,946
	A8	195,50	387,143	,651		,946
	A9	195,13	397,554	,288		,948
	B1	194,88	397,554	,337		,947
	B2	194,88	397,554	,337		,947
	B3	194,88	388,125	,858		,946
	B4	195,00	384,571	,943		,945
	B5	195,00	390,286	,657		,946
	B6	195,25	397,071	,322		,947
	B7	195,13	381,268	,750		,945
	B8	195,63	400,554	,069		,950
	B9	195,38	379,125	,590		,946
	B10	195,75	421,643	-,350		,955
	C1	194,75	395,357	,605		,947
	C2	195,00	390,286	,657		,946
	C3	195,00	379,714	,818		,945
	C5	194,75	396,786	,502		,947
	C6	195,00	379,714	,818		,945
	C7	194,75	395,357	,605		,947
	C9	195,00	379,714	,818		,945
	D1	195,25	384,786	,639		,946
	D2	195,13	387,839	,753		,946
	D3	194,75	400,500	,237		,948
	D4	195,00	390,000	,457		,947
	D5	194,88	397,268	,220		,948
	D6	195,13	380,125	,637		,946
	E1	195,25	389,929	,674		,946
	E2	195,13	386,696	,562		,946
	E3	195,25	372,786	,858		,944
	E4	195,13	386,696	,809		,946
	E5	195,25	393,643	,331		,948

E6	195,13	397,268	,204		,948
E7	195,00	379,714	,818		,945
E8	195,25	379,643	,820		,945
F1	195,00	386,286	,586		,946
F2	194,88	388,125	,858		,946
F3	195,25	376,214	,758		,945
F4	195,00	384,571	,943		,945
F5	195,00	394,571	,445		,947
F6	195,00	390,286	,657		,946
F7	195,13	381,268	,750		,945
F8	195,00	381,143	,767		,945
F9	195,25	417,357	-,335		,953
F10	197,00	404,286	-,029		,949
F11	195,88	381,268	,535		,947
F12	195,00	390,000	,457		,947
F13	194,88	389,839	,489		,947
F14	194,88	393,268	,572		,947
F15	195,13	388,411	,503		,947
F16	195,13	383,268	,681		,946
F17	195,38	382,554	,757		,945

Estadísticas de escala				
NIVEL FORMAC	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
MAESTRIA	193,00	621,200	24,924	58
LICENCIATURA	200,40	365,659	19,122	59
OTROS	198,63	403,982	20,099	57

Coeficiente de correlación intraclase								
NIVEL FORMAC		Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
			Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
MAESTRIA	Medidas únicas	,283 ^a	,154	,557	23,933	10	570	0,000
	Medidas promedio	,958 ^c	,913	,986	23,933	10	570	0,000
LICENCIATURA	Medidas únicas	,168 ^a	,111	,264	12,893	34	1972	0,000
	Medidas promedio	,922 ^c	,881	,955	12,893	34	1972	0,000
OTROS	Medidas únicas	,241 ^a	,113	,580	19,126	7	392	0,000
	Medidas promedio	,948 ^c	,879	,987	19,126	7	392	0,000

Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.

a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.

c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

Sector (Público, Privado, Semi-privado).

Resumen de procesamiento de casos				
SECTOR-TRAB			N	%
PUBLICO	Casos	Válido	34	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	34	100,0
PRIVADO	Casos	Válido	13	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	13	100,0
SEMIPRIVADO	Casos	Válido	7	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	7	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad			
SECTOR-TRAB	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
PUBLICO	,923	,924	59
PRIVADO	,907	,935	54
SEMIPRIVADO	,829	,806	56

Estadísticas de elemento				
SECTOR-TRAB		Media	Desviación estándar	N
PUBLICO	A1	3,53	,507	34
	A2	3,29	,760	34
	A3	3,59	,557	34
	A4	3,50	,749	34
	A5	3,35	,646	34
	A6	3,50	,564	34
	A7	3,53	,662	34
	A8	3,32	,638	34
	A9	3,65	,544	34
	B1	3,74	,448	34
	B2	3,79	,410	34
	B3	3,74	,448	34
	B4	3,65	,544	34
	B5	3,56	,613	34

B6	3,38	,739	34
B7	3,38	,817	34
B8	2,85	,958	34
B9	3,32	,976	34
B10	2,71	1,219	34
C1	3,82	,576	34
C2	3,74	,448	34
C3	3,41	,557	34
C4	3,71	,524	34
C5	3,79	,410	34
C6	3,76	,431	34
C7	3,91	,288	34
C8	3,88	,327	34
C9	3,76	,431	34
D1	3,38	,779	34
D2	3,44	,561	34
D3	3,62	,551	34
D4	3,56	,746	34
D5	3,44	,705	34
D6	3,56	,705	34
E1	3,44	,504	34
E2	3,47	,662	34
E3	3,53	,563	34
E4	3,53	,507	34
E5	3,35	,597	34
E6	3,56	,561	34
E7	3,44	,660	34
E8	3,32	,806	34
F1	3,12	,769	34
F2	3,35	,646	34
F3	3,21	,978	34
F4	3,32	,638	34
F5	3,26	,666	34
F6	3,41	,821	34
F7	3,50	,663	34
F8	3,35	,734	34
F9	3,32	,806	34
F10	2,44	1,050	34
F11	2,53	1,022	34
F12	3,18	,834	34
F13	3,41	,701	34
F14	3,35	,691	34
F15	3,35	,734	34
F16	3,26	,710	34
F17	3,26	,710	34

PRIVADO	A1	3,69	,480	13
	A2	3,08	,760	13
	A3	3,69	,630	13
	A4	3,38	,768	13
	A5	3,15	,555	13
	A6	3,23	,599	13
	A7	3,54	,519	13
	A8	3,31	,630	13
	A9	3,38	,768	13
	B1	3,69	,480	13
	B2	3,85	,376	13
	B3	3,85	,376	13
	B4	3,46	,877	13
	B5	3,69	,630	13
	B6	3,23	,725	13
	B7	3,85	,376	13
	B8	3,31	1,182	13
	B9	3,15	,899	13
	B10	2,77	1,301	13
	C2	3,85	,376	13
	C3	3,69	,480	13
	C5	3,85	,376	13
	C6	3,85	,376	13
	C9	3,77	,439	13
	D1	3,46	,776	13
	D2	3,62	,650	13
	D3	3,92	,277	13
	D4	3,54	,660	13
	D5	3,85	,376	13
	D6	3,54	,660	13
	E1	3,77	,439	13
	E2	3,77	,439	13
	E4	3,62	,506	13
	E5	3,46	,660	13
	E6	3,69	,630	13
	E7	3,62	,650	13
	E8	3,54	,519	13
	F1	3,77	,439	13
	F2	3,85	,376	13
	F3	3,38	,768	13
F4	3,77	,439	13	
F5	3,62	,650	13	
F6	3,69	,480	13	
F7	3,85	,376	13	
F8	3,69	,751	13	

	F9	3,08	,954	13
	F10	2,23	1,166	13
	F11	3,15	,899	13
	F12	3,77	,439	13
	F13	3,77	,439	13
	F14	3,77	,599	13
	F15	3,54	,776	13
	F16	3,85	,376	13
	F17	3,69	,480	13
SEMIPRIVADO	A1	3,14	,690	7
	A2	2,00	,816	7
	A3	3,14	,900	7
	A4	2,43	,787	7
	A5	3,57	,535	7
	A6	3,43	,787	7
	A7	3,71	,488	7
	A8	2,29	1,113	7
	A9	3,29	,951	7
	B1	3,00	,577	7
	B2	3,71	,488	7
	B3	3,86	,378	7
	B4	2,29	1,113	7
	B5	2,29	1,113	7
	B6	2,00	1,291	7
	B7	2,29	1,113	7
	B8	2,86	,690	7
	B9	2,00	1,155	7
	B10	2,14	1,215	7
	C1	3,86	,378	7
	C2	2,57	,535	7
	C3	2,00	,816	7
	C6	2,43	1,134	7
	C7	3,86	,378	7
	C9	2,29	1,113	7
	D1	3,14	,378	7
	D2	3,57	,535	7
	D3	3,71	,488	7
	D4	3,57	,787	7
	D5	3,43	,535	7
	D6	1,71	1,113	7
	E1	2,57	1,272	7
	E2	2,29	1,113	7
	E3	1,71	,756	7
	E4	2,00	,816	7
	E5	1,71	,951	7

E6	2,14	1,215	7
E7	2,57	,976	7
E8	3,29	,756	7
F1	3,43	,535	7
F2	3,43	,535	7
F3	2,00	,816	7
F4	2,00	1,000	7
F5	2,86	1,215	7
F6	2,86	1,215	7
F7	3,00	1,000	7
F8	3,00	,816	7
F9	3,43	,976	7
F10	2,14	1,345	7
F11	3,00	1,000	7
F12	2,00	1,000	7
F13	3,43	,787	7
F14	3,57	,535	7
F15	3,43	,787	7
F16	3,43	,535	7
F17	3,43	,787	7

Estadísticas de elemento de resumen								
SECTOR-TRAB		Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
PUBLICO	Medias de elemento	3,432	2,441	3,912	1,471	1,602	,082	59
	Varianzas de elemento	,466	,083	1,487	1,404	17,935	,069	59
	Covariables entre elementos	,078	-,446	,491	,937	-1,102	,010	59
PRIVADO	Medias de elemento	3,558	2,231	3,923	1,692	1,759	,100	54
	Varianzas de elemento	,414	,077	1,692	1,615	22,000	,111	54
	Covariables entre elementos	,063	-,635	1,160	1,795	-1,828	,019	54
SEMIPRIVADO	Medias de elemento	2,827	1,714	3,857	2,143	2,250	,450	56
	Varianzas de elemento	,783	,143	1,810	1,667	12,667	,217	56
	Covariables entre elementos	,062	-1,405	1,500	2,905	-1,068	,181	56

Estadísticas de total de elemento							
-----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

SECTOR-TRAB		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
PUBLICO	A1	198,94	290,724	,267		,922
	A2	199,18	283,301	,458		,921
	A3	198,88	289,016	,331		,922
	A4	198,97	282,151	,512		,920
	A5	199,12	279,380	,732		,919
	A6	198,97	292,272	,156		,923
	A7	198,94	286,360	,392		,921
	A8	199,15	282,796	,577		,920
	A9	198,82	293,847	,078		,923
	B1	198,74	287,473	,521		,921
	B2	198,68	293,256	,154		,923
	B3	198,74	293,473	,125		,923
	B4	198,82	287,544	,420		,921
	B5	198,91	288,325	,331		,922
	B6	199,09	285,356	,388		,921
	B7	199,09	291,356	,128		,924
	B8	199,62	282,728	,371		,922
	B9	199,15	282,190	,380		,922
	B10	199,76	288,488	,136		,926
	C1	198,65	284,357	,561		,920
	C2	198,74	291,898	,228		,922
	C3	199,06	288,845	,340		,922
	C4	198,76	289,761	,311		,922
	C5	198,68	300,286	-,342		,925
	C6	198,71	289,729	,387		,922
	C7	198,56	292,072	,349		,922
	C8	198,59	294,977	,045		,923
	C9	198,71	293,365	,138		,923
	D1	199,09	282,447	,479		,921
	D2	199,03	286,393	,468		,921
	D3	198,85	288,190	,379		,921
	D4	198,91	282,143	,514		,920
	D5	199,03	280,514	,618		,920
	D6	198,91	285,598	,399		,921
E1	199,03	287,848	,438		,921	
E2	199,00	283,394	,527		,920	
E3	198,94	287,451	,410		,921	
E4	198,94	291,148	,242		,922	
E5	199,12	288,895	,312		,922	
E6	198,91	285,598	,510		,921	

	E7	199,03	281,605	,612		,920
	E8	199,15	277,341	,656		,919
	F1	199,35	285,447	,367		,922
	F2	199,12	284,168	,505		,921
	F3	199,26	274,079	,635		,919
	F4	199,15	282,493	,592		,920
	F5	199,21	282,047	,586		,920
	F6	199,06	277,027	,655		,919
	F7	198,97	279,726	,696		,919
	F8	199,12	283,501	,468		,921
	F9	199,15	287,826	,260		,923
	F10	200,03	283,363	,315		,923
	F11	199,94	291,027	,101		,925
	F12	199,29	279,608	,548		,920
	F13	199,06	279,209	,678		,919
	F14	199,12	280,289	,641		,919
	F15	199,12	277,925	,700		,919
	F16	199,21	287,805	,302		,922
	F17	199,21	286,714	,348		,922
PRIVADO	A1	188,46	195,103	,644		,904
	A2	189,08	204,910	-,070		,911
	A3	188,46	196,769	,385		,905
	A4	188,77	189,859	,639		,902
	A5	189,00	199,500	,266		,907
	A6	188,92	199,577	,239		,907
	A7	188,62	193,923	,677		,903
	A8	188,85	192,974	,605		,903
	A9	188,77	194,359	,422		,905
	B1	188,46	192,936	,810		,902
	B2	188,31	202,564	,119		,907
	B3	188,31	202,731	,103		,908
	B4	188,69	187,564	,651		,902
	B5	188,46	188,436	,875		,900
	B6	188,92	194,577	,439		,905
	B7	188,31	195,731	,771		,904
	B8	188,85	206,974	-,129		,916
	B9	189,00	186,000	,700		,901
	B10	189,38	199,423	,078		,914
	C2	188,31	199,564	,402		,906
	C3	188,46	193,603	,759		,903
	C5	188,31	198,064	,546		,905
	C6	188,31	202,564	,119		,907
	C9	188,38	197,090	,544		,905
	D1	188,69	192,731	,494		,904
	D2	188,54	189,436	,788		,901

	D3	188,23	203,692	,026		,908
	D4	188,62	192,423	,607		,903
	D5	188,31	198,897	,466		,905
	D6	188,62	189,423	,777		,901
	E1	188,38	203,756	,002		,908
	E2	188,38	197,590	,502		,905
	E4	188,54	193,936	,694		,903
	E5	188,69	201,564	,105		,908
	E6	188,46	200,103	,195		,907
	E7	188,54	189,769	,769		,901
	E8	188,62	194,423	,641		,903
	F1	188,38	195,590	,668		,904
	F2	188,31	200,397	,323		,906
	F3	188,77	194,359	,422		,905
	F4	188,38	194,756	,737		,903
	F5	188,54	192,936	,587		,903
	F6	188,46	195,269	,631		,904
	F7	188,31	197,397	,610		,905
	F8	188,46	191,103	,593		,903
	F9	189,08	198,410	,173		,909
	F10	189,92	221,244	-,537		,922
	F11	189,00	210,333	-,275		,915
	F12	188,38	193,923	,807		,903
	F13	188,38	197,090	,544		,905
	F14	188,38	191,090	,756		,902
	F15	188,62	191,090	,572		,903
	F16	188,31	202,731	,103		,908
	F17	188,46	198,769	,367		,906
SEMIPRIVADO	A1	155,14	247,143	-,525		,840
	A2	156,29	230,571	,202		,828
	A3	155,14	246,810	-,403		,841
	A4	155,86	240,810	-,213		,836
	A5	154,71	233,238	,166		,828
	A6	154,86	242,810	-,293		,837
	A7	154,57	240,952	-,327		,834
	A8	156,00	223,667	,341		,824
	A9	155,00	228,667	,232		,827
	B1	155,29	220,238	,914		,817
	B2	154,57	230,619	,363		,826
	B3	154,43	238,286	-,188		,832
	B4	156,00	220,000	,454		,821
	B5	156,00	214,000	,645		,816
	B6	156,29	209,238	,678		,813
	B7	156,00	214,000	,645		,816
	B8	155,43	222,952	,622		,820

B9	156,29	217,905	,499		,820
B10	156,14	245,143	-,273		,842
C1	154,43	238,286	-,188		,832
C2	155,71	227,905	,499		,824
C3	156,29	223,905	,477		,822
C6	155,86	227,143	,228		,828
C7	154,43	238,286	-,188		,832
C9	156,00	229,667	,158		,830
D1	155,14	227,810	,726		,823
D2	154,71	227,238	,541		,823
D3	154,57	247,619	-,757		,839
D4	154,71	217,905	,763		,816
D5	154,86	235,476	,029		,830
D6	156,57	207,286	,865		,809
E1	155,71	219,905	,390		,823
E2	156,00	219,333	,475		,821
E3	156,57	218,619	,763		,817
E4	156,29	224,571	,450		,823
E5	156,57	213,619	,781		,814
E6	156,14	212,476	,629		,815
E7	155,71	238,238	-,098		,835
E8	155,00	244,000	-,353		,838
F1	154,86	236,476	-,032		,831
F2	154,86	241,810	-,352		,835
F3	156,29	235,905	-,013		,832
F4	156,29	214,571	,705		,815
F5	155,43	214,619	,566		,817
F6	155,43	218,952	,440		,821
F7	155,29	221,905	,448		,822
F8	155,29	217,905	,733		,817
F9	154,86	214,810	,716		,815
F10	156,14	239,143	-,113		,839
F11	155,29	244,238	-,288		,840
F12	156,29	231,571	,120		,830
F13	154,86	226,476	,386		,824
F14	154,71	227,905	,499		,824
F15	154,86	230,810	,201		,828
F16	154,86	241,810	-,352		,835
F17	154,86	235,476	,006		,831

Estadísticas de escala				
SECTOR-TRAB	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
PUBLICO	202,47	295,590	17,193	59

PRIVADO	192,15	203,974	14,282	54
SEMIPRIVADO	158,29	236,238	15,370	56

Coeficiente de correlación intraclase								
SECTOR-TRAB		Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
			Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
PUBLICO	Medidas únicas	,168 ^a	,111	,267	12,914	33	1914	0,000
	Medidas promedio	,923 ^c	,880	,955	12,914	33	1914	0,000
PRIVADO	Medidas únicas	,153 ^a	,077	,345	10,774	12	636	0,000
	Medidas promedio	,907 ^c	,818	,966	10,774	12	636	0,000
SEMIPRIVADO	Medidas únicas	,080 ^a	,024	,329	5,853	6	330	,000
	Medidas promedio	,829 ^c	,582	,965	5,853	6	330	,000

Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.

a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.

c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

Tanda (Matutina, Verspertina, Extendida).

Resumen de procesamiento de casos				
TANDA			N	%
MATUTINA	Casos	Válido	18	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	18	100,0
VESPERTINA	Casos	Válido	17	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	17	100,0
JORN. EXTENDIDA	Casos	Válido	19	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	19	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad			
TANDA	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
MATUTINA	,918	,932	58
VESPERTINA	,923	,926	59

JORN. EXTENDIDA	,935	,927	59
-----------------	------	------	----

Estadísticas de elemento				
TANDA		Media	Desviación estándar	N
MATUTINA	A1	3,67	,485	18
	A2	3,00	,840	18
	A3	3,56	,705	18
	A4	3,44	,784	18
	A5	3,28	,575	18
	A6	3,22	,647	18
	A7	3,61	,502	18
	A8	3,33	,594	18
	A9	3,39	,778	18
	B1	3,61	,502	18
	B2	3,72	,461	18
	B3	3,78	,428	18
	B4	3,50	,786	18
	B5	3,44	,705	18
	B6	3,33	,686	18
	B7	3,67	,485	18
	B8	3,33	1,085	18
	B9	3,33	,840	18
	B10	2,94	1,211	18
	C1	3,94	,236	18
	C2	3,61	,502	18
	C3	3,44	,616	18
	C4	3,89	,323	18
	C5	3,78	,428	18
	C6	3,83	,383	18
	C7	3,94	,236	18
	C9	3,78	,428	18
	D1	3,44	,784	18
	D2	3,50	,618	18
	D3	3,78	,548	18
	D4	3,50	,857	18
	D5	3,61	,608	18
	D6	3,50	,707	18
	E1	3,56	,511	18
	E2	3,50	,618	18
	E3	3,78	,428	18
E4	3,50	,514	18	
E5	3,22	,647	18	
E6	3,61	,608	18	

	E7	3,50	,707	18
	E8	3,56	,616	18
	F1	3,72	,575	18
	F2	3,56	,616	18
	F3	3,28	,958	18
	F4	3,56	,511	18
	F5	3,56	,616	18
	F6	3,56	,616	18
	F7	3,78	,428	18
	F8	3,61	,608	18
	F9	3,28	,895	18
	F10	2,28	1,127	18
	F11	2,83	,924	18
	F12	3,72	,461	18
	F13	3,61	,608	18
	F14	3,67	,594	18
	F15	3,56	,705	18
	F16	3,61	,502	18
	F17	3,33	,686	18
VESPERTINA	A1	3,71	,588	17
	A2	3,29	,849	17
	A3	3,71	,588	17
	A4	3,12	,928	17
	A5	3,53	,624	17
	A6	3,53	,624	17
	A7	3,65	,493	17
	A8	3,41	,507	17
	A9	3,65	,606	17
	B1	3,76	,437	17
	B2	3,88	,332	17
	B3	3,94	,243	17
	B4	3,59	,618	17
	B5	3,65	,606	17
	B6	3,29	,920	17
	B7	3,41	,870	17
	B8	2,76	1,091	17
	B9	3,35	,931	17
	B10	2,47	1,375	17
	C1	3,94	,243	17
	C2	3,71	,588	17
	C3	3,65	,493	17
	C4	3,82	,393	17
	C5	3,82	,393	17
	C6	3,76	,437	17
	C7	3,94	,243	17

	C9	3,88	,332	17
	D1	3,29	,920	17
	D2	3,65	,493	17
	D3	3,59	,507	17
	D4	3,47	,717	17
	D5	3,41	,795	17
	D6	3,41	,870	17
	E1	3,53	,624	17
	E2	3,65	,606	17
	E3	3,59	,712	17
	E4	3,59	,618	17
	E5	3,35	,702	17
	E6	3,82	,393	17
	E7	3,47	,717	17
	E8	3,06	,659	17
	F1	3,24	,562	17
	F2	3,47	,624	17
	F3	3,18	,883	17
	F4	3,29	,772	17
	F5	3,29	,849	17
	F6	3,65	,702	17
	F7	3,41	,795	17
	F8	3,41	,870	17
	F9	3,12	,928	17
	F10	2,24	1,033	17
	F11	3,06	,966	17
	F12	3,29	,920	17
	F13	3,65	,606	17
	F14	3,41	,795	17
	F15	3,41	,618	17
	F16	3,59	,507	17
	F17	3,53	,624	17
	C8	3,94	,243	17
JORN. EXTENDIDA	A1	3,21	,419	19
	A2	2,95	,911	19
	A3	3,42	,607	19
	A4	3,42	,769	19
	A5	3,21	,631	19
	A6	3,53	,513	19
	A7	3,42	,769	19
	A8	2,84	1,015	19
	A9	3,58	,607	19
	B1	3,53	,612	19
	B2	3,79	,419	19
	B3	3,63	,496	19

B4	3,21	1,032	19
B5	3,21	1,032	19
B6	2,89	1,100	19
B7	3,00	1,106	19
B8	2,79	,713	19
B9	2,68	1,250	19
B10	2,53	1,124	19
C1	3,74	,733	19
C2	3,53	,697	19
C3	2,84	,898	19
C4	3,74	,562	19
C5	3,89	,315	19
C6	3,26	,991	19
C7	3,89	,315	19
C9	3,11	,994	19
D1	3,37	,496	19
D2	3,37	,597	19
D3	3,74	,452	19
D4	3,68	,582	19
D5	3,58	,507	19
D6	3,05	1,224	19
E1	3,16	,898	19
E2	3,05	1,026	19
E3	2,89	1,049	19
E4	3,00	,943	19
E5	2,95	1,129	19
E6	2,84	1,015	19
E7	3,16	,834	19
E8	3,47	,841	19
F1	3,00	,816	19
F2	3,42	,607	19
F3	2,84	1,119	19
F4	2,95	1,026	19
F5	3,05	,780	19
F6	3,05	1,026	19
F7	3,37	,761	19
F8	3,16	,765	19
F9	3,42	,769	19
F10	2,53	1,172	19
F11	2,37	1,065	19
F12	2,53	,905	19
F13	3,26	,733	19
F14	3,37	,597	19
F15	3,26	,872	19
F16	3,11	,809	19

	F17	3,32	,749	19
	C8	3,84	,375	19

Estadísticas de elemento de resumen								
TANDA		Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
MATUTINA	Medias de elemento	3,508	2,278	3,944	1,667	1,732	,078	58
	Varianzas de elemento	,433	,056	1,467	1,412	26,412	,080	58
	Covariables entre elementos	,070	-,670	,559	1,229	-,834	,016	58
VESPERTINA	Medias de elemento	3,480	2,235	3,941	1,706	1,763	,108	59
	Varianzas de elemento	,489	,059	1,890	1,831	32,125	,110	59
	Covariables entre elementos	,082	-,735	,993	1,728	-1,350	,020	59
JORN. EXTENDIDA	Medias de elemento	3,220	2,368	3,895	1,526	1,644	,132	59
	Varianzas de elemento	,698	,099	1,561	1,462	15,706	,150	59
	Covariables entre elementos	,138	-,816	1,225	2,041	-1,502	,082	59

Estadísticas de total de elemento						
TANDA		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
MATUTINA	A1	199,78	248,889	,489		,916
	A2	200,44	248,379	,284		,918
	A3	199,89	249,281	,307		,917
	A4	200,00	238,824	,709		,913
	A5	200,17	250,853	,298		,917
	A6	200,22	258,418	-,107		,921
	A7	199,83	246,500	,626		,915
	A8	200,11	245,634	,571		,915
	A9	200,06	251,703	,175		,919
	B1	199,83	245,088	,718		,915
	B2	199,72	252,683	,254		,918
	B3	199,67	257,294	-,063		,919
	B4	199,94	240,997	,615		,914
	B5	200,00	240,471	,716		,914
B6	200,11	244,340	,550		,915	

	B7	199,78	248,301	,528		,916
	B8	200,11	249,281	,180		,920
	B9	200,11	246,928	,340		,917
	B10	200,50	253,912	,032		,923
	C1	199,50	252,853	,494		,917
	C2	199,83	253,676	,168		,918
	C3	200,00	242,235	,730		,914
	C4	199,56	256,144	,035		,918
	C5	199,67	253,294	,230		,918
	C6	199,61	252,840	,297		,917
	C7	199,50	256,029	,070		,918
	C9	199,67	252,824	,265		,917
	D1	200,00	238,235	,734		,913
	D2	199,94	242,997	,687		,914
	D3	199,67	248,941	,426		,916
	D4	199,94	238,644	,651		,914
	D5	199,83	243,676	,662		,914
	D6	199,94	239,467	,761		,913
	E1	199,89	255,281	,066		,919
	E2	199,94	245,820	,537		,915
	E3	199,67	253,059	,248		,918
	E4	199,94	248,879	,460		,916
	E5	200,22	249,830	,311		,917
	E6	199,83	249,912	,330		,917
	E7	199,94	238,291	,816		,913
	E8	199,89	242,458	,719		,914
	F1	199,72	246,801	,525		,916
	F2	199,89	247,516	,450		,916
	F3	200,17	240,735	,503		,916
	F4	199,89	244,810	,721		,914
	F5	199,89	246,105	,524		,916
	F6	199,89	242,810	,700		,914
	F7	199,67	246,824	,715		,915
	F8	199,83	243,206	,688		,914
	F9	200,17	256,147	-,012		,921
	F10	201,17	272,853	-,470		,929
	F11	200,61	256,252	-,017		,921
	F12	199,72	247,742	,597		,916
	F13	199,83	242,618	,720		,914
	F14	199,78	243,007	,716		,914
	F15	199,89	247,869	,372		,917
	F16	199,83	251,559	,302		,917
	F17	200,11	245,516	,494		,916
VESPERTINA	A1	201,59	303,757	,341		,922
	A2	202,00	294,875	,532		,920

A3	201,59	298,382	,609		,920
A4	202,18	291,779	,582		,920
A5	201,76	298,566	,563		,920
A6	201,76	299,816	,504		,921
A7	201,65	311,993	-,065		,924
A8	201,88	304,235	,373		,922
A9	201,65	306,618	,194		,923
B1	201,53	302,140	,577		,921
B2	201,41	310,132	,073		,923
B3	201,35	308,243	,328		,922
B4	201,71	303,596	,330		,922
B5	201,65	299,118	,554		,921
B6	202,00	298,125	,382		,922
B7	201,88	304,735	,184		,924
B8	202,53	306,390	,092		,926
B9	201,94	303,434	,209		,924
B10	202,82	304,529	,097		,927
C1	201,35	307,493	,417		,922
C2	201,59	297,632	,647		,920
C3	201,65	307,868	,173		,923
C4	201,47	308,890	,149		,923
C5	201,47	319,640	-,619		,926
C6	201,53	303,140	,510		,921
C7	201,35	308,993	,240		,923
C9	201,41	309,007	,169		,923
D1	202,00	299,250	,346		,922
D2	201,65	306,618	,246		,923
D3	201,71	298,596	,698		,920
D4	201,82	297,279	,538		,920
D5	201,88	292,985	,642		,919
D6	201,88	289,610	,700		,919
E1	201,76	296,816	,646		,920
E2	201,65	294,243	,792		,919
E3	201,71	297,221	,544		,920
E4	201,71	298,471	,573		,920
E5	201,94	299,434	,460		,921
E6	201,47	306,890	,294		,922
E7	201,82	300,529	,404		,922
E8	202,24	293,941	,740		,919
F1	202,06	303,934	,349		,922
F2	201,82	301,529	,423		,921
F3	202,12	292,860	,578		,920
F4	202,00	290,000	,780		,918
F5	202,00	290,875	,673		,919
F6	201,65	299,118	,473		,921

	F7	201,88	289,485	,775		,918
	F8	201,88	300,985	,310		,923
	F9	202,18	308,029	,068		,925
	F10	203,06	292,059	,509		,921
	F11	202,24	304,566	,166		,924
	F12	202,00	286,625	,759		,918
	F13	201,65	303,618	,336		,922
	F14	201,88	293,360	,628		,920
	F15	201,88	296,735	,656		,920
	F16	201,71	310,096	,042		,924
	F17	201,76	302,316	,386		,922
	C8	201,35	310,118	,108		,923
JORN. EXTENDIDA	A1	186,79	513,175	-,077		,936
	A2	187,05	487,608	,583		,933
	A3	186,58	508,924	,095		,936
	A4	186,58	487,924	,688		,933
	A5	186,79	506,953	,160		,936
	A6	186,47	512,041	-,018		,936
	A7	186,58	507,368	,114		,936
	A8	187,16	481,029	,670		,933
	A9	186,42	502,257	,340		,935
	B1	186,47	489,930	,797		,933
	B2	186,21	506,509	,276		,935
	B3	186,37	515,468	-,170		,937
	B4	186,79	480,953	,660		,933
	B5	186,79	481,953	,637		,933
	B6	187,11	480,877	,618		,933
	B7	187,00	484,222	,544		,934
	B8	187,21	496,620	,464		,934
	B9	187,32	471,784	,710		,932
	B10	187,47	498,041	,251		,936
	C1	186,26	501,205	,309		,935
	C2	186,47	488,041	,759		,933
	C3	187,16	482,696	,719		,932
	C4	186,26	508,538	,120		,936
	C5	186,11	513,877	-,146		,936
	C6	186,74	487,538	,534		,934
	C7	186,11	506,877	,346		,935
	C9	186,89	487,877	,524		,934
	D1	186,63	498,801	,580		,934
	D2	186,63	503,579	,297		,935
	D3	186,26	516,760	-,247		,937
	D4	186,32	498,895	,486		,934
	D5	186,42	500,924	,472		,934
	D6	186,95	476,608	,632		,933

E1	186,84	489,029	,555		,934
E2	186,95	483,608	,603		,933
E3	187,11	475,211	,778		,932
E4	187,00	486,778	,582		,933
E5	187,05	474,942	,725		,932
E6	187,16	476,807	,769		,932
E7	186,84	488,363	,619		,933
E8	186,53	496,152	,401		,935
F1	187,00	511,778	-,015		,937
F2	186,58	503,480	,295		,935
F3	187,16	475,029	,730		,932
F4	187,05	477,719	,738		,932
F5	186,95	493,942	,500		,934
F6	186,95	484,275	,588		,933
F7	186,63	490,579	,615		,933
F8	186,84	491,140	,595		,933
F9	186,58	491,924	,568		,934
F10	187,47	494,041	,316		,936
F11	187,63	529,690	-,386		,941
F12	187,47	489,930	,528		,934
F13	186,74	496,427	,457		,934
F14	186,63	503,801	,288		,935
F15	186,74	494,094	,439		,934
F16	186,89	509,655	,043		,937
F17	186,68	509,117	,065		,936
C8	186,16	515,474	-,219		,937

Estadísticas de escala				
TANDA	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
MATUTINA	203,44	256,614	16,019	58
VESPERTINA	205,29	311,096	17,638	59
JORN. EXTENDIDA	190,00	511,889	22,625	59

Coeficiente de correlación intraclase								
TANDA		Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
			Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
MATUTINA	Medidas únicas	,162 ^a	,091	,313	12,183	17	969	0,000
	Medidas promedio	,918 ^c	,853	,964	12,183	17	969	0,000
VESPERTINA	Medidas únicas	,169 ^a	,094	,331	12,961	16	928	0,000

	Medidas promedio	,923 ^c	,860	,967	12,961	16	928	0,000
JORN. EXTENDIDA	Medidas únicas	,197 ^a	,116	,359	15,487	18	1044	0,000
	Medidas promedio	,935 ^c	,886	,971	15,487	18	1044	0,000
Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.								
a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.								
b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.								
c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.								

Zona (Rural, Urbana).

Resumen de procesamiento de casos				
ZONA			N	%
RURAL	Casos	Válido	24	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	24	100,0
URBANA	Casos	Válido	30	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	30	100,0
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.				

Estadísticas de fiabilidad			
ZONA	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
RURAL	,927	,930	59
URBANA	,941	,937	58

Estadísticas de elemento				
ZONA		Media	Desviación estándar	N
RURAL	A1	3,46	,509	24
	A2	3,46	,509	24
	A3	3,63	,495	24
	A4	3,79	,415	24
	A5	3,38	,647	24
	A6	3,54	,509	24
	A7	3,46	,721	24
	A8	3,38	,711	24
	A9	3,71	,550	24
	B1	3,83	,381	24
	B2	3,88	,338	24
	B3	3,71	,464	24

B4	3,79	,415	24
B5	3,63	,495	24
B6	3,58	,504	24
B7	3,38	,875	24
B8	3,00	,933	24
B9	3,25	1,073	24
B10	2,75	1,225	24
C1	3,83	,637	24
C2	3,83	,381	24
C3	3,46	,509	24
C4	3,67	,565	24
C5	3,71	,464	24
C6	3,79	,415	24
C7	3,92	,282	24
C8	3,83	,381	24
C9	3,67	,482	24
D1	3,63	,495	24
D2	3,50	,590	24
D3	3,67	,482	24
D4	3,83	,381	24
D5	3,67	,482	24
D6	3,79	,415	24
E1	3,46	,509	24
E2	3,58	,654	24
E3	3,54	,509	24
E4	3,50	,511	24
E5	3,46	,588	24
E6	3,50	,590	24
E7	3,46	,588	24
E8	3,50	,780	24
F1	3,04	,751	24
F2	3,46	,588	24
F3	3,42	,830	24
F4	3,42	,584	24
F5	3,29	,624	24
F6	3,42	,830	24
F7	3,67	,565	24
F8	3,29	,806	24
F9	3,29	,859	24
F10	2,63	1,056	24
F11	2,29	,999	24
F12	3,17	,816	24
F13	3,38	,711	24
F14	3,38	,711	24
F15	3,33	,816	24

	F16	3,17	,761	24
	F17	3,29	,751	24
URBANA	A1	3,57	,568	30
	A2	2,77	,971	30
	A3	3,50	,731	30
	A4	2,97	,890	30
	A5	3,30	,596	30
	A6	3,33	,661	30
	A7	3,63	,490	30
	A8	3,03	,809	30
	A9	3,40	,724	30
	B1	3,47	,571	30
	B2	3,73	,450	30
	B3	3,83	,379	30
	B4	3,13	,973	30
	B5	3,27	,980	30
	B6	2,83	1,053	30
	B7	3,33	,922	30
	B8	2,93	1,048	30
	B9	3,00	1,050	30
	B10	2,57	1,251	30
	C1	3,90	,305	30
	C2	3,43	,679	30
	C3	3,17	,913	30
	C4	3,93	,254	30
	C5	3,93	,254	30
	C6	3,47	,860	30
	C7	3,93	,254	30
	C9	3,50	,900	30
	D1	3,17	,834	30
	D2	3,50	,572	30
	D3	3,73	,521	30
	D4	3,33	,844	30
	D5	3,43	,728	30
	D6	2,93	1,112	30
	E1	3,37	,850	30
	E2	3,23	,898	30
	E3	3,30	1,055	30
E4	3,23	,898	30	
E5	2,93	,980	30	
E6	3,33	,994	30	
E7	3,30	,877	30	
E8	3,27	,691	30	
F1	3,53	,629	30	
F2	3,50	,630	30	

F3	2,83	1,053	30
F4	3,13	,973	30
F5	3,30	,877	30
F6	3,40	,855	30
F7	3,40	,770	30
F8	3,47	,730	30
F9	3,27	,868	30
F10	2,13	1,106	30
F11	3,10	,885	30
F12	3,17	1,020	30
F13	3,60	,621	30
F14	3,57	,626	30
F15	3,47	,681	30
F16	3,63	,490	30
F17	3,47	,629	30

Estadísticas de elemento de resumen								
ZONA		Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
RURAL	Medias de elemento	3,480	2,292	3,917	1,625	1,709	,093	59
	Varianzas de elemento	,422	,080	1,500	1,420	18,818	,081	59
	Covariables entre elementos	,074	-,446	,641	1,087	-1,439	,011	59
URBANA	Medias de elemento	3,326	2,133	3,933	1,800	1,844	,114	58
	Varianzas de elemento	,652	,064	1,564	1,500	24,304	,118	58
	Covariables entre elementos	,140	-,632	,915	1,547	-1,447	,045	58

Estadísticas de total de elemento						
ZONA		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
RURAL	A1	201,83	271,797	,424		,925
	A2	201,83	274,841	,241		,926
	A3	201,67	272,232	,410		,925
	A4	201,50	272,957	,441		,925
	A5	201,92	263,210	,741		,923
	A6	201,75	273,761	,306		,926
	A7	201,83	268,928	,411		,925

A8	201,92	262,167	,717		,923
A9	201,58	273,471	,297		,926
B1	201,46	272,955	,483		,925
B2	201,42	277,123	,172		,927
B3	201,58	275,645	,215		,926
B4	201,50	274,348	,339		,926
B5	201,67	275,884	,185		,927
B6	201,71	276,737	,130		,927
B7	201,92	274,862	,122		,928
B8	202,29	268,303	,327		,926
B9	202,04	261,433	,478		,925
B10	202,54	273,737	,097		,931
C1	201,46	266,694	,580		,924
C2	201,46	275,563	,274		,926
C3	201,83	270,580	,498		,925
C4	201,63	270,592	,445		,925
C5	201,58	284,167	-,333		,929
C6	201,50	274,609	,319		,926
C7	201,38	274,853	,453		,926
C8	201,46	277,303	,136		,927
C9	201,63	273,984	,311		,926
D1	201,67	270,841	,497		,925
D2	201,79	269,389	,487		,925
D3	201,63	275,462	,218		,926
D4	201,46	274,259	,378		,926
D5	201,63	270,853	,510		,925
D6	201,50	279,826	-,060		,928
E1	201,83	269,188	,582		,924
E2	201,71	270,911	,364		,926
E3	201,75	269,500	,563		,925
E4	201,79	273,389	,327		,926
E5	201,83	272,928	,303		,926
E6	201,79	267,042	,611		,924
E7	201,83	267,884	,568		,924
E8	201,79	263,650	,589		,924
F1	202,25	269,761	,359		,926
F2	201,83	266,580	,638		,924
F3	201,88	259,071	,727		,922
F4	201,88	270,375	,441		,925
F5	202,00	267,391	,558		,924
F6	201,88	257,766	,778		,922
F7	201,63	266,245	,684		,924
F8	202,00	265,130	,510		,924
F9	202,00	272,348	,215		,927
F10	202,67	261,971	,471		,925

	F11	203,00	268,870	,284		,927
	F12	202,13	264,288	,536		,924
	F13	201,92	261,732	,736		,923
	F14	201,92	265,210	,581		,924
	F15	201,96	257,259	,811		,922
	F16	202,13	266,723	,477		,925
	F17	202,00	269,130	,385		,926
URBANA	A1	189,33	492,368	,354		,940
	A2	190,13	479,016	,509		,940
	A3	189,40	492,248	,272		,941
	A4	189,93	478,133	,583		,939
	A5	189,60	499,214	,077		,941
	A6	189,57	505,013	-,129		,943
	A7	189,27	497,306	,186		,941
	A8	189,87	481,154	,558		,939
	A9	189,50	498,397	,083		,942
	B1	189,43	481,978	,770		,939
	B2	189,17	498,213	,159		,941
	B3	189,07	501,582	-,007		,941
	B4	189,77	473,357	,645		,939
	B5	189,63	467,964	,771		,938
	B6	190,07	469,651	,676		,938
	B7	189,57	472,047	,716		,938
	B8	189,97	490,033	,226		,942
	B9	189,90	473,817	,584		,939
	B10	190,33	490,368	,175		,943
	C1	189,00	497,310	,309		,941
	C2	189,47	481,844	,648		,939
	C3	189,73	473,030	,699		,938
	C4	188,97	500,999	,048		,941
	C5	188,97	501,275	,024		,941
	C6	189,43	478,530	,593		,939
	C7	188,97	499,620	,170		,941
	C9	189,40	479,007	,553		,939
	D1	189,73	485,995	,406		,940
	D2	189,40	491,145	,400		,940
	D3	189,17	496,144	,224		,941
	D4	189,57	485,771	,406		,940
	D5	189,47	486,257	,462		,940
	D6	189,97	457,895	,892		,937
E1	189,53	482,051	,505		,940	
E2	189,67	470,713	,773		,938	
E3	189,60	467,628	,720		,938	
E4	189,67	473,816	,691		,938	
E5	189,97	472,654	,657		,938	

E6	189,57	472,944	,640	,939
E7	189,60	476,041	,648	,939
E8	189,63	489,826	,369	,940
F1	189,37	488,171	,469	,940
F2	189,40	494,041	,256	,941
F3	190,07	474,202	,573	,939
F4	189,77	464,047	,873	,937
F5	189,60	476,938	,624	,939
F6	189,50	479,500	,571	,939
F7	189,50	479,362	,642	,939
F8	189,43	479,909	,662	,939
F9	189,63	495,757	,132	,942
F10	190,77	510,599	-,204	,945
F11	189,80	502,924	-,053	,943
F12	189,73	467,237	,756	,938
F13	189,30	486,769	,527	,940
F14	189,33	485,678	,563	,939
F15	189,43	490,599	,349	,940
F16	189,27	496,064	,243	,941
F17	189,43	493,840	,264	,941

Estadísticas de escala				
ZONA	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
RURAL	205,29	279,172	16,708	59
URBANA	192,90	501,610	22,397	58

Coeficiente de correlación intraclase								
ZONA		Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
			Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
RURAL	Medidas únicas	,176 ^a	,108	,305	13,610	23	1334	0,000
	Medidas promedio	,927 ^c	,878	,963	13,610	23	1334	0,000
URBANA	Medidas únicas	,215 ^a	,143	,338	16,903	29	1653	0,000
	Medidas promedio	,941 ^c	,906	,967	16,903	29	1653	0,000
Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.								
a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.								
b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.								
c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.								

Func. Docente (1er ciclo, 2º ciclo, otros).

Resumen de procesamiento de casos				
FUNCIÓN- DOC			N	%
DOC. PRIMER CICLO	Casos	Válido	11	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	11	100,0
DOC. SEGUNDO CICLO	Casos	Válido	30	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	30	100,0
OTROS	Casos	Válido	13	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	13	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad			
FUNCIÓN- DOC	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
DOC. PRIMER CICLO	,928	,917	58
DOC. SEGUNDO CICLO	,925	,929	59
OTROS	,960	,959	54

Estadísticas de elemento				
FUNCIÓN- DOC		Media	Desviación estándar	N
DOC. PRIMER CICLO	A1	3,64	,505	11
	A2	2,82	1,079	11
	A3	3,64	,505	11
	A4	3,18	,982	11
	A5	3,27	,647	11
	A6	3,64	,674	11
	A7	3,64	,505	11
	A8	3,27	,905	11
	A9	3,73	,647	11
	B1	3,82	,405	11
	B2	3,91	,302	11
	B3	3,73	,467	11
	B4	3,36	1,120	11
	B5	3,45	1,036	11
	B6	2,91	1,136	11
	B7	3,36	,924	11
	B8	3,09	,944	11
	B9	3,27	1,104	11
	B10	2,55	1,440	11

	C1	3,91	,302	11
	C2	3,82	,405	11
	C3	3,45	,934	11
	C4	3,82	,405	11
	C5	3,82	,405	11
	C6	3,64	,924	11
	C8	3,91	,302	11
	C9	3,55	,934	11
	D1	3,45	,934	11
	D2	3,73	,467	11
	D3	3,73	,467	11
	D4	3,45	,688	11
	D5	3,45	,688	11
	D6	3,27	1,009	11
	E1	3,73	,467	11
	E2	3,36	1,027	11
	E3	3,45	,934	11
	E4	3,36	,924	11
	E5	3,09	,944	11
	E6	3,55	,934	11
	E7	3,55	,688	11
	E8	3,18	,874	11
	F1	3,55	,688	11
	F2	3,55	,688	11
	F3	3,00	1,183	11
	F4	3,00	1,095	11
	F5	3,45	,820	11
	F6	3,73	,647	11
	F7	3,55	,688	11
	F8	3,45	,934	11
	F9	3,36	,924	11
	F10	2,64	1,286	11
	F11	3,18	,982	11
	F12	3,27	1,104	11
	F13	3,73	,467	11
	F14	3,45	,820	11
	F15	3,55	,688	11
	F16	3,73	,467	11
	F17	3,82	,405	11
DOC. SEGUNDO CICLO	A1	3,47	,571	30
	A2	3,17	,791	30
	A3	3,57	,679	30
	A4	3,33	,758	30
	A5	3,30	,596	30
	A6	3,43	,568	30

A7	3,47	,681	30
A8	3,10	,803	30
A9	3,67	,547	30
B1	3,63	,490	30
B2	3,77	,430	30
B3	3,80	,407	30
B4	3,43	,728	30
B5	3,43	,774	30
B6	3,27	,785	30
B7	3,37	,928	30
B8	2,93	1,048	30
B9	3,07	1,112	30
B10	2,60	1,221	30
C1	3,80	,610	30
C2	3,60	,563	30
C3	3,23	,728	30
C4	3,73	,521	30
C5	3,77	,430	30
C6	3,53	,730	30
C8	3,90	,305	30
C9	3,50	,731	30
D1	3,33	,711	30
D2	3,37	,615	30
D3	3,67	,547	30
D4	3,63	,718	30
D5	3,53	,629	30
D6	3,33	,884	30
E1	3,40	,563	30
E2	3,30	,794	30
E3	3,43	,774	30
E4	3,37	,718	30
E5	3,27	,740	30
E6	3,37	,718	30
E7	3,37	,765	30
E8	3,30	,750	30
F1	3,20	,761	30
F2	3,43	,626	30
F3	2,97	,999	30
F4	3,40	,675	30
F5	3,30	,702	30
F6	3,33	,802	30
F7	3,57	,626	30
F8	3,37	,669	30
F9	3,40	,724	30
F10	2,43	1,073	30

	F11	2,53	1,042	30
	F12	3,10	,885	30
	F13	3,33	,711	30
	F14	3,40	,675	30
	F15	3,27	,828	30
	F16	3,23	,679	30
	F17	3,23	,728	30
	C7	3,87	,346	30
OTROS	A1	3,54	,519	13
	A2	3,08	,862	13
	A3	3,46	,660	13
	A4	3,46	,877	13
	A5	3,46	,660	13
	A6	3,23	,599	13
	A7	3,69	,480	13
	A8	3,31	,630	13
	A9	3,08	,760	13
	B1	3,46	,660	13
	B2	3,77	,439	13
	B3	3,77	,439	13
	B4	3,46	,877	13
	B5	3,38	,768	13
	B6	3,15	1,068	13
	B7	3,31	,855	13
	B8	2,92	,954	13
	B9	3,08	,954	13
	B10	2,85	1,144	13
	C2	3,46	,776	13
	C3	3,31	,751	13
	C6	3,77	,439	13
	C9	3,77	,599	13
	D1	3,38	,650	13
	D2	3,62	,506	13
	D3	3,77	,439	13
	D4	3,46	,776	13
	D5	3,62	,650	13
	D6	3,31	1,182	13
	E1	3,15	1,068	13
	E2	3,62	,650	13
	E3	3,31	1,032	13
	E4	3,31	,751	13
	E5	3,00	1,080	13
	E6	3,38	1,044	13
	E7	3,23	,832	13
	E8	3,69	,480	13

F1	3,38	,650	13
F2	3,54	,519	13
F3	3,46	,776	13
F4	3,15	,899	13
F5	3,15	,899	13
F6	3,31	1,032	13
F7	3,38	,870	13
F8	3,38	,870	13
F9	2,92	1,038	13
F10	1,92	,954	13
F11	2,85	,899	13
F12	3,23	,927	13
F13	3,69	,630	13
F14	3,69	,480	13
F15	3,62	,506	13
F16	3,62	,650	13
F17	3,38	,650	13

Estadísticas de elemento de resumen								
FUNCIÓN- DOC		Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
DOC. PRIMER CICLO	Medias de elemento	3,458	2,545	3,909	1,364	1,536	,095	58
	Varianzas de elemento	,674	,091	2,073	1,982	22,800	,193	58
	Covariables entre elementos	,123	-,709	1,145	1,855	-1,615	,074	58
DOC. SEGUNDO CICLO	Medias de elemento	3,371	2,433	3,900	1,467	1,603	,084	59
	Varianzas de elemento	,539	,093	1,490	1,397	16,000	,074	59
	Covariables entre elementos	,094	-,538	,768	1,306	-1,427	,017	59
OTROS	Medias de elemento	3,358	1,923	3,769	1,846	1,960	,101	54
	Varianzas de elemento	,623	,192	1,397	1,205	7,267	,105	54
	Covariables entre elementos	,191	-,679	1,064	1,744	-1,566	,049	54

Estadísticas de total de elemento					
FUNCIÓN- DOC	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido

DOC. PRIMER CICLO	A1	196,91	449,891	-,172		,930
	A2	197,73	421,018	,549		,926
	A3	196,91	448,091	-,088		,930
	A4	197,36	418,255	,679		,925
	A5	197,27	440,218	,215		,928
	A6	196,91	448,491	-,087		,930
	A7	196,91	450,491	-,200		,930
	A8	197,27	422,818	,614		,926
	A9	196,82	455,964	-,359		,932
	B1	196,73	433,618	,753		,926
	B2	196,64	447,255	-,068		,929
	B3	196,82	445,964	,015		,929
	B4	197,18	418,964	,573		,926
	B5	197,09	412,691	,777		,924
	B6	197,64	412,455	,709		,925
	B7	197,18	424,564	,553		,926
	B8	197,45	426,873	,480		,927
	B9	197,27	415,018	,672		,925
	B10	198,00	414,200	,515		,927
	C1	196,64	440,855	,437		,928
	C2	196,73	433,618	,753		,926
	C3	197,09	428,691	,437		,927
	C4	196,73	441,618	,276		,928
	C5	196,73	453,018	-,390		,930
	C6	196,91	419,691	,685		,925
	C8	196,64	445,055	,104		,929
	C9	197,00	425,400	,524		,926
	D1	197,09	427,891	,458		,927
	D2	196,82	440,164	,311		,928
	D3	196,82	440,564	,290		,928
	D4	197,09	436,291	,338		,928
	D5	197,09	424,091	,774		,925
	D6	197,27	413,818	,771		,924
	E1	196,82	440,164	,311		,928
	E2	197,18	410,364	,843		,924
	E3	197,09	421,891	,618		,926
	E4	197,18	420,764	,655		,925
	E5	197,45	423,073	,580		,926
	E6	197,00	425,400	,524		,926
	E7	197,00	423,400	,799		,925
	E8	197,36	428,855	,466		,927
	F1	197,00	439,000	,243		,928
	F2	197,00	438,600	,257		,928
	F3	197,55	414,273	,639		,925
F4	197,55	404,473	,926		,923	

	F5	197,09	426,691	,564		,926
	F6	196,82	438,964	,262		,928
	F7	197,00	431,400	,511		,927
	F8	197,09	433,291	,316		,928
	F9	197,18	430,564	,392		,927
	F10	197,91	436,891	,147		,931
	F11	197,36	468,055	-,531		,935
	F12	197,27	406,818	,863		,923
	F13	196,82	440,964	,270		,928
	F14	197,09	430,891	,438		,927
	F15	197,00	437,400	,299		,928
	F16	196,82	451,164	-,247		,930
	F17	196,73	440,618	,335		,928
DOC. SEGUNDO CICLO	A1	195,43	343,633	,387		,924
	A2	195,73	339,030	,429		,924
	A3	195,33	339,954	,469		,924
	A4	195,57	337,909	,491		,924
	A5	195,60	339,903	,542		,923
	A6	195,47	347,361	,211		,925
	A7	195,43	339,840	,472		,924
	A8	195,80	331,476	,685		,922
	A9	195,23	343,840	,396		,924
	B1	195,27	338,823	,726		,923
	B2	195,13	348,809	,197		,925
	B3	195,10	350,093	,125		,926
	B4	195,47	338,602	,486		,924
	B5	195,47	335,982	,549		,923
	B6	195,63	340,378	,386		,924
	B7	195,53	339,292	,351		,925
	B8	195,97	347,206	,099		,928
	B9	195,83	329,937	,520		,923
	B10	196,30	349,321	,030		,929
	C1	195,10	340,852	,485		,924
	C2	195,30	342,769	,435		,924
	C3	195,67	332,782	,710		,922
	C4	195,17	348,902	,154		,926
	C5	195,13	355,568	-,221		,927
	C6	195,37	338,999	,470		,924
C8	195,00	352,552	-,042		,926	
C9	195,40	341,007	,393		,924	
D1	195,57	339,495	,464		,924	
D2	195,53	345,223	,287		,925	
D3	195,23	346,530	,262		,925	
D4	195,27	341,168	,395		,924	
D5	195,37	340,930	,467		,924	

	D6	195,57	334,323	,528		,923
	E1	195,50	345,086	,323		,925
	E2	195,60	335,352	,556		,923
	E3	195,47	335,016	,584		,923
	E4	195,53	339,913	,443		,924
	E5	195,63	336,723	,549		,923
	E6	195,53	333,016	,711		,922
	E7	195,53	335,085	,589		,923
	E8	195,60	336,386	,553		,923
	F1	195,70	345,252	,224		,926
	F2	195,47	340,947	,468		,924
	F3	195,93	323,926	,757		,921
	F4	195,50	334,948	,679		,922
	F5	195,60	337,972	,530		,923
	F6	195,57	332,185	,661		,922
	F7	195,33	336,782	,652		,923
	F8	195,53	337,292	,587		,923
	F9	195,50	349,362	,084		,927
	F10	196,47	354,533	-,087		,930
	F11	196,37	349,551	,039		,928
	F12	195,80	334,579	,519		,923
	F13	195,57	339,220	,475		,924
	F14	195,50	339,914	,474		,924
	F15	195,63	335,620	,523		,923
	F16	195,67	343,264	,335		,925
	F17	195,67	343,264	,310		,925
	C7	195,03	347,344	,365		,925
OTROS	A1	177,77	565,026	,612		,959
	A2	178,23	555,359	,598		,959
	A3	177,85	570,641	,295		,960
	A4	177,85	554,141	,617		,959
	A5	177,85	577,474	,078		,961
	A6	178,08	585,410	-,185		,961
	A7	177,62	581,590	-,061		,961
	A8	178,00	563,333	,557		,959
	A9	178,23	567,526	,340		,960
	B1	177,85	558,308	,694		,959
	B2	177,54	574,103	,290		,960
	B3	177,54	580,769	-,027		,961
	B4	177,85	546,308	,813		,958
	B5	177,92	553,577	,726		,958
	B6	178,15	539,141	,809		,958
	B7	178,00	549,167	,761		,958
	B8	178,38	559,756	,437		,960
	B9	178,23	556,026	,521		,959

B10	178,46	573,103	,109		,962
C2	177,85	553,141	,730		,958
C3	178,00	552,833	,764		,958
C6	177,54	565,103	,724		,959
C9	177,54	557,936	,781		,958
D1	177,92	565,410	,471		,959
D2	177,69	561,231	,788		,959
D3	177,54	580,436	-,011		,960
D4	177,85	557,141	,618		,959
D5	177,69	568,397	,373		,960
D6	178,00	530,667	,887		,957
E1	178,15	536,474	,865		,957
E2	177,69	555,064	,813		,958
E3	178,00	537,167	,882		,957
E4	178,00	548,167	,900		,958
E5	178,31	544,064	,698		,958
E6	177,92	549,910	,600		,959
E7	178,08	555,577	,615		,959
E8	177,62	570,256	,432		,959
F1	177,92	564,910	,487		,959
F2	177,77	573,359	,272		,960
F3	177,85	560,974	,512		,959
F4	178,15	540,808	,928		,957
F5	178,15	549,974	,703		,958
F6	178,00	542,833	,759		,958
F7	177,92	546,244	,822		,958
F8	177,92	551,910	,679		,958
F9	178,38	571,590	,156		,961
F10	179,38	562,923	,366		,960
F11	178,46	572,769	,159		,961
F12	178,08	545,744	,780		,958
F13	177,62	554,423	,862		,958
F14	177,62	562,090	,794		,959
F15	177,69	564,231	,661		,959
F16	177,69	573,564	,206		,960
F17	177,92	576,244	,119		,960

Estadísticas de escala				
FUNCIÓN- DOC	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
DOC. PRIMER CICLO	200,55	446,473	21,130	58
DOC. SEGUNDO CICLO	198,90	352,162	18,766	59
OTROS	181,31	580,397	24,091	54

Coeficiente de correlación intraclase								
FUNCIÓN- DOC		Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
			Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
DOC. PRIMERO CICLO	Medidas únicas	,183 ^a	,090	,421	13,977	10	570	0,000
	Medidas promedio	,928 ^c	,852	,977	13,977	10	570	0,000
DOC. SEGUNDO CICLO	Medidas únicas	,174 ^a	,112	,283	13,411	29	1682	0,000
	Medidas promedio	,925 ^c	,882	,959	13,411	29	1682	0,000
OTROS	Medidas únicas	,307 ^a	,178	,554	24,869	12	636	0,000
	Medidas promedio	,960 ^c	,921	,985	24,869	12	636	0,000
Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.								
a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.								
b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.								
c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.								

Ingresos (Hasta \$20,000.00; \$20,000.00 - 30,000.00; \$30,000.00 - 50.000,00)

Resumen de procesamiento de casos				
INGRESOS PRO			N	%
HASTA \$20,000.00	Casos	Válido	19	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	19	100,0
DE \$20,000.00 A 30,000.00	Casos	Válido	15	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	15	100,0
DE \$30,000.00 HASTA 50.000,00	Casos	Válido	20	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	20	100,0
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.				

Estadísticas de fiabilidad			
INGRESOS PRO	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
HASTA \$20,000.00	,941	,933	59
DE \$20,000.00 A 30,000.00	,923	,932	59
DE \$30,000.00 HASTA 50.000,00	,907	,915	58

Estadísticas de elemento				
INGRESOS PRO		Media	Desviación estándar	N
HASTA \$20,000.00	A1	3,42	,607	19
	A2	2,79	1,032	19
	A3	3,58	,692	19
	A4	3,16	,898	19
	A5	3,42	,607	19
	A6	3,42	,607	19
	A7	3,58	,692	19
	A8	2,84	,958	19
	A9	3,63	,684	19
	B1	3,42	,607	19
	B2	3,79	,419	19
	B3	3,84	,375	19
	B4	3,21	1,032	19
	B5	3,00	1,000	19
	B6	2,84	1,119	19
	B7	3,05	,970	19
	B8	2,68	1,003	19
	B9	2,89	1,243	19
	B10	2,21	1,182	19
	C1	3,74	,733	19
	C2	3,37	,761	19
	C3	2,79	,918	19
	C4	3,68	,582	19
	C5	3,84	,375	19
	C6	3,37	1,012	19
	C7	3,84	,375	19
	C8	3,95	,229	19
	C9	3,21	1,032	19
	D1	3,42	,607	19
	D2	3,47	,612	19
	D3	3,53	,612	19
	D4	3,63	,831	19
	D5	3,47	,612	19
	D6	2,84	1,214	19
	E1	3,00	,882	19
	E2	2,89	,994	19
	E3	2,79	1,032	19
	E4	3,05	1,026	19
	E5	2,74	1,046	19
	E6	3,00	1,106	19
	E7	3,05	,911	19
	E8	3,32	,820	19

	F1	3,32	,582	19
	F2	3,53	,612	19
	F3	2,84	1,214	19
	F4	2,89	,994	19
	F5	3,11	,937	19
	F6	3,11	1,049	19
	F7	3,37	,831	19
	F8	3,26	,733	19
	F9	3,42	,838	19
	F10	2,32	1,204	19
	F11	2,74	1,046	19
	F12	2,89	1,049	19
	F13	3,37	,831	19
	F14	3,42	,692	19
	F15	3,37	,895	19
	F16	3,32	,582	19
	F17	3,42	,769	19
DE \$20,000.00	A1	3,53	,516	15
A 30,000.00	A2	3,33	,617	15
	A3	3,67	,617	15
	A4	3,33	,724	15
	A5	3,13	,640	15
	A6	3,47	,516	15
	A7	3,53	,640	15
	A8	3,27	,704	15
	A9	3,60	,632	15
	B1	3,67	,488	15
	B2	3,73	,458	15
	B3	3,73	,458	15
	B4	3,47	,743	15
	B5	3,53	,640	15
	B6	3,27	,704	15
	B7	3,47	,834	15
	B8	3,07	1,033	15
	B9	3,20	1,014	15
	B10	2,33	1,175	15
	C1	3,93	,258	15
	C2	3,67	,488	15
	C3	3,60	,507	15
	C4	3,87	,352	15
	C5	3,67	,488	15
	C6	3,80	,414	15
	C7	3,93	,258	15
	C8	3,87	,352	15
	C9	3,80	,414	15

	D1	3,33	,724	15
	D2	3,47	,640	15
	D3	3,93	,258	15
	D4	3,47	,640	15
	D5	3,67	,617	15
	D6	3,60	,737	15
	E1	3,67	,488	15
	E2	3,80	,414	15
	E3	3,87	,352	15
	E4	3,53	,516	15
	E5	3,67	,488	15
	E6	3,67	,488	15
	E7	3,53	,640	15
	E8	3,47	,516	15
	F1	3,40	,632	15
	F2	3,53	,516	15
	F3	3,20	,862	15
	F4	3,53	,516	15
	F5	3,53	,640	15
	F6	3,53	,640	15
	F7	3,73	,458	15
	F8	3,40	,828	15
	F9	3,33	,617	15
	F10	2,60	1,183	15
	F11	2,67	,976	15
	F12	3,33	,816	15
	F13	3,53	,640	15
	F14	3,60	,632	15
	F15	3,33	,724	15
	F16	3,33	,724	15
	F17	3,40	,632	15
DE \$30,000.00 HASTA 50.000,00	A1	3,60	,503	20
	A2	3,15	,813	20
	A3	3,45	,605	20
	A4	3,50	,827	20
	A5	3,40	,598	20
	A6	3,40	,681	20
	A7	3,55	,510	20
	A8	3,45	,510	20
	A9	3,40	,681	20
	B1	3,80	,410	20
	B2	3,85	,366	20
	B3	3,75	,444	20
	B4	3,60	,681	20
B5	3,75	,550	20	

B6	3,40	,821	20
B7	3,55	,826	20
B8	3,15	,933	20
B9	3,25	,910	20
B10	3,30	1,081	20
C1	3,95	,224	20
C2	3,80	,410	20
C3	3,55	,510	20
C4	3,90	,308	20
C5	3,95	,224	20
C6	3,70	,470	20
C8	3,95	,224	20
C9	3,75	,444	20
D1	3,35	,875	20
D2	3,55	,510	20
D3	3,70	,470	20
D4	3,55	,686	20
D5	3,50	,688	20
D6	3,55	,686	20
E1	3,60	,503	20
E2	3,55	,605	20
E3	3,65	,587	20
E4	3,50	,513	20
E5	3,20	,696	20
E6	3,60	,598	20
E7	3,55	,605	20
E8	3,35	,813	20
F1	3,25	,910	20
F2	3,40	,681	20
F3	3,25	,851	20
F4	3,40	,754	20
F5	3,30	,657	20
F6	3,60	,681	20
F7	3,50	,688	20
F8	3,50	,761	20
F9	3,10	1,021	20
F10	2,20	,951	20
F11	2,80	1,056	20
F12	3,30	,865	20
F13	3,60	,503	20
F14	3,45	,686	20
F15	3,50	,607	20
F16	3,60	,681	20
F17	3,35	,671	20

Estadísticas de elemento de resumen								
INGRESOS PRO		Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
HASTA \$20,000.00	Medias de elemento	3,228	2,211	3,947	1,737	1,786	,143	59
	Varianzas de elemento	,744	,053	1,544	1,491	29,333	,149	59
	Covariables entre elementos	,158	-,830	1,085	1,915	-1,306	,077	59
DE \$20,000.00 A 30,000.00	Medias de elemento	3,494	2,333	3,933	1,600	1,686	,093	59
	Varianzas de elemento	,417	,067	1,400	1,333	21,000	,081	59
	Covariables entre elementos	,071	-,381	,786	1,167	-2,063	,014	59
DE \$30,000.00 HASTA 50,000.00	Medias de elemento	3,485	2,200	3,950	1,750	1,795	,080	58
	Varianzas de elemento	,456	,050	1,168	1,118	23,368	,070	58
	Covariables entre elementos	,065	-,611	,689	1,300	-1,129	,016	58

Estadísticas de total de elemento						
INGRESOS PRO		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
HASTA \$20,000.00	A1	187,05	577,719	,254		,941
	A2	187,68	552,895	,650		,939
	A3	186,89	571,544	,407		,940
	A4	187,32	560,895	,559		,939
	A5	187,05	575,719	,323		,941
	A6	187,05	581,719	,116		,941
	A7	186,89	577,322	,231		,941
	A8	187,63	554,801	,659		,939
	A9	186,84	567,696	,531		,940
	B1	187,05	559,942	,876		,938
	B2	186,68	579,450	,291		,941
	B3	186,63	587,135	-,099		,942
	B4	187,26	552,760	,653		,939
	B5	187,47	555,263	,620		,939
	B6	187,63	552,801	,598		,939
	B7	187,42	557,591	,588		,939
B8	187,79	575,064	,196		,942	

	B9	187,58	542,146	,722		,938
	B10	188,26	590,427	-,110		,944
	C1	186,74	571,871	,373		,940
	C2	187,11	561,433	,651		,939
	C3	187,68	552,895	,736		,938
	C4	186,79	585,620	-,017		,942
	C5	186,63	594,246	-,487		,943
	C6	187,11	557,766	,559		,939
	C7	186,63	581,690	,202		,941
	C8	186,53	587,596	-,195		,942
	C9	187,26	558,871	,524		,940
	D1	187,05	563,053	,766		,939
	D2	187,00	577,333	,265		,941
	D3	186,95	585,942	-,028		,942
	D4	186,84	564,363	,518		,940
	D5	187,00	572,556	,429		,940
	D6	187,63	543,023	,724		,938
	E1	187,47	569,041	,372		,940
	E2	187,58	557,368	,578		,939
	E3	187,68	548,561	,742		,938
	E4	187,42	555,702	,594		,939
	E5	187,74	548,094	,741		,938
	E6	187,47	542,819	,805		,938
	E7	187,42	560,813	,552		,939
	E8	187,16	569,029	,403		,940
	F1	187,16	587,363	-,079		,942
	F2	186,95	571,053	,481		,940
	F3	187,63	542,579	,733		,938
	F4	187,58	551,702	,702		,938
	F5	187,37	560,690	,539		,939
	F6	187,37	551,690	,664		,939
	F7	187,11	559,544	,643		,939
	F8	187,21	562,064	,658		,939
	F9	187,05	568,053	,419		,940
	F10	188,16	574,918	,158		,942
	F11	187,74	586,649	-,045		,943
	F12	187,58	549,813	,703		,938
	F13	187,11	567,211	,444		,940
	F14	187,05	574,275	,323		,941
	F15	187,11	564,433	,476		,940
	F16	187,16	583,474	,059		,942
	F17	187,05	578,497	,173		,941
DE \$20,000.00	A1	202,60	262,114	,267		,923
A 30,000.00	A2	202,80	268,743	-,113		,926
	A3	202,47	264,410	,102		,924

A4	202,80	254,314	,520		,921
A5	203,00	252,429	,688		,920
A6	202,67	262,524	,242		,923
A7	202,60	259,686	,327		,923
A8	202,87	250,695	,702		,920
A9	202,53	263,267	,155		,924
B1	202,47	260,124	,411		,922
B2	202,40	264,829	,121		,924
B3	202,40	261,543	,344		,923
B4	202,67	249,524	,714		,919
B5	202,60	253,257	,647		,920
B6	202,87	261,124	,229		,924
B7	202,67	253,238	,486		,921
B8	203,07	258,495	,219		,925
B9	202,93	244,067	,686		,919
B10	203,80	262,600	,075		,928
C1	202,20	265,886	,105		,924
C2	202,47	261,124	,347		,923
C3	202,53	252,552	,870		,919
C4	202,27	264,067	,232		,923
C5	202,47	265,695	,057		,924
C6	202,33	261,952	,352		,923
C7	202,20	264,314	,293		,923
C8	202,27	264,067	,232		,923
C9	202,33	260,667	,449		,922
D1	202,80	257,600	,375		,922
D2	202,67	253,238	,648		,920
D3	202,20	264,314	,293		,923
D4	202,67	258,381	,391		,922
D5	202,47	257,410	,457		,922
D6	202,53	254,838	,487		,921
E1	202,47	261,410	,329		,923
E2	202,33	259,381	,546		,922
E3	202,27	261,495	,459		,922
E4	202,60	259,829	,405		,922
E5	202,47	260,267	,402		,922
E6	202,47	256,410	,652		,921
E7	202,60	253,543	,632		,920
E8	202,67	258,952	,458		,922
F1	202,73	256,210	,505		,921
F2	202,60	261,114	,327		,923
F3	202,93	246,924	,708		,919
F4	202,60	254,114	,757		,920
F5	202,60	253,257	,647		,920
F6	202,60	256,829	,468		,922

	F7	202,40	256,829	,668		,921
	F8	202,73	253,067	,497		,921
	F9	202,80	257,029	,476		,922
	F10	203,53	264,267	,030		,928
	F11	203,47	266,695	-,025		,927
	F12	202,80	251,886	,551		,921
	F13	202,60	251,829	,719		,920
	F14	202,53	252,552	,691		,920
	F15	202,80	251,171	,660		,920
	F16	202,80	260,171	,263		,923
	F17	202,73	256,067	,512		,921
DE \$30,000.00 HASTA 50.000,00	A1	198,55	234,682	,495		,904
	A2	199,00	233,263	,348		,905
	A3	198,70	232,642	,517		,904
	A4	198,65	227,924	,558		,903
	A5	198,75	235,776	,350		,905
	A6	198,75	245,671	-,168		,910
	A7	198,60	237,937	,277		,906
	A8	198,70	238,326	,252		,906
	A9	198,75	243,671	-,074		,909
	B1	198,35	236,450	,470		,905
	B2	198,30	240,642	,157		,907
	B3	198,40	240,042	,168		,907
	B4	198,55	236,576	,263		,906
	B5	198,40	234,779	,443		,904
	B6	198,75	227,566	,578		,903
	B7	198,60	237,411	,175		,907
	B8	199,00	235,579	,213		,907
	B9	198,90	240,305	,050		,909
	B10	198,85	228,134	,406		,905
	C1	198,20	239,432	,444		,906
	C2	198,35	237,924	,353		,905
	C3	198,60	242,042	,016		,908
	C4	198,25	240,408	,215		,906
	C5	198,20	243,011	-,072		,907
	C6	198,45	235,418	,479		,904
	C8	198,20	241,642	,124		,907
	C9	198,40	240,779	,115		,907
	D1	198,80	229,853	,450		,904
	D2	198,60	233,305	,577		,904
	D3	198,45	237,418	,339		,905
	D4	198,60	230,568	,552		,903
	D5	198,65	227,503	,702		,902
	D6	198,60	230,568	,552		,903
	E1	198,55	231,629	,698		,903

E2	198,60	228,568	,745		,902
E3	198,50	233,842	,466		,904
E4	198,65	232,661	,615		,903
E5	198,95	238,155	,182		,907
E6	198,55	242,787	-,032		,908
E7	198,60	230,989	,609		,903
E8	198,80	226,168	,643		,902
F1	198,90	222,621	,703		,901
F2	198,75	232,724	,451		,904
F3	198,90	232,832	,347		,905
F4	198,75	223,882	,802		,900
F5	198,85	230,134	,602		,903
F6	198,55	231,418	,515		,904
F7	198,65	226,450	,755		,901
F8	198,65	230,766	,485		,904
F9	199,05	244,261	-,086		,912
F10	199,95	242,787	-,038		,911
F11	199,35	241,187	,008		,911
F12	198,85	225,292	,636		,902
F13	198,55	233,945	,544		,904
F14	198,70	226,642	,747		,901
F15	198,65	233,503	,468		,904
F16	198,55	234,892	,345		,905
F17	198,80	234,168	,387		,905

Estadísticas de escala				
INGRESOS PRO	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
HASTA \$20,000.00	190,47	585,485	24,197	59
DE \$20,000.00 A 30,000.00	206,13	266,838	16,335	59
DE \$30,000.00 HASTA 50.000,00	202,15	242,555	15,574	58

Coeficiente de correlación intraclase								
INGRESOS PRO		Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
			Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
HASTA \$20,000.00	Medidas únicas	,213 ^a	,127	,380	16,934	18	1044	0,000
	Medidas promedio	,941 ^c	,896	,973	16,934	18	1044	0,000
DE \$20,000.00	Medidas únicas	,170 ^a	,091	,349	13,059	14	812	0,000

A 30,000.00	Medidas promedio	,923 ^c	,856	,969	13,059	14	812	0,000
DE \$30,000.00	Medidas únicas	,143 ^a	,081	,274	10,702	19	1083	0,000
HASTA 50.000,00	Medidas promedio	,907 ^c	,837	,956	10,702	19	1083	0,000
Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.								
a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.								
b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.								
c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.								

Años serv. (1-5; 6-10; 11-20; 21>)

Resumen de procesamiento de casos				
AÑOS-SERVICIO			N	%
dE 1 A 5 AÑOS	Casos	Válido	12	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	12	100,0
DE 6 A 10 AÑOS	Casos	Válido	15	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	15	100,0
DE 11 A 20 AÑOS	Casos	Válido	15	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	15	100,0
DE 21 A MÁS AÑOS	Casos	Válido	12	100,0
		Excluido ^a	0	0,0
		Total	12	100,0
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.				

Estadísticas de fiabilidad			
AÑOS-SERVICIO	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
dE 1 A 5 AÑOS	,954	,957	59
DE 6 A 10 AÑOS	,944	,940	59
DE 11 A 20 AÑOS	,889	,857	59
DE 21 A MÁS AÑOS	,908	,921	59

Estadísticas de elemento				
AÑOS-SERVICIO		Media	Desviación estándar	N
dE 1 A 5 AÑOS	A1	3,75	,452	12
	A2	3,25	,754	12
	A3	3,75	,452	12

A4	3,58	,515	12
A5	3,33	,778	12
A6	3,50	,674	12
A7	3,42	,669	12
A8	3,25	,622	12
A9	3,75	,622	12
B1	3,92	,289	12
B2	3,92	,289	12
B3	3,83	,389	12
B4	3,67	,651	12
B5	3,83	,389	12
B6	3,33	,651	12
B7	3,67	,492	12
B8	3,33	1,073	12
B9	3,25	,965	12
B10	3,17	1,267	12
C1	3,75	,866	12
C2	3,92	,289	12
C3	3,67	,492	12
C4	3,75	,622	12
C5	3,67	,492	12
C6	3,83	,389	12
C7	3,92	,289	12
C8	3,92	,289	12
C9	3,83	,389	12
D1	3,58	,669	12
D2	3,67	,492	12
D3	3,67	,492	12
D4	3,50	,522	12
D5	3,75	,452	12
D6	3,83	,389	12
E1	3,67	,492	12
E2	3,83	,389	12
E3	3,75	,452	12
E4	3,67	,492	12
E5	3,33	,778	12
E6	3,50	,798	12
E7	3,58	,669	12
E8	3,33	,985	12
F1	3,50	,674	12
F2	3,67	,651	12
F3	3,25	1,055	12
F4	3,67	,651	12
F5	3,50	,798	12
F6	3,50	,905	12

	F7	3,67	,651	12
	F8	3,33	1,073	12
	F9	3,08	1,084	12
	F10	2,58	1,240	12
	F11	2,67	1,155	12
	F12	3,75	,622	12
	F13	3,42	,900	12
	F14	3,42	,900	12
	F15	3,25	1,055	12
	F16	3,42	,669	12
	F17	3,50	,674	12
DE 6 A 10 AÑOS	A1	3,33	,617	15
	A2	2,93	,884	15
	A3	3,53	,516	15
	A4	3,33	,816	15
	A5	3,27	,594	15
	A6	3,27	,594	15
	A7	3,67	,617	15
	A8	3,13	,915	15
	A9	3,53	,640	15
	B1	3,53	,640	15
	B2	3,87	,352	15
	B3	3,87	,352	15
	B4	3,27	,961	15
	B5	3,20	1,014	15
	B6	2,87	,990	15
	B7	3,27	1,100	15
	B8	3,00	,845	15
	B9	3,07	1,223	15
	B10	2,47	1,246	15
	C1	3,93	,258	15
	C2	3,47	,640	15
	C3	3,20	,862	15
	C4	3,80	,414	15
	C5	3,80	,414	15
	C6	3,60	,828	15
	C7	3,93	,258	15
	C8	3,93	,258	15
	C9	3,33	,816	15
	D1	3,33	,617	15
	D2	3,47	,743	15
D3	3,73	,458	15	
D4	3,53	,743	15	
D5	3,40	,507	15	
D6	3,13	1,125	15	

	E1	3,27	,799	15
	E2	3,20	1,082	15
	E3	3,13	,990	15
	E4	3,20	,862	15
	E5	3,00	,926	15
	E6	3,33	1,047	15
	E7	3,20	,676	15
	E8	3,47	,640	15
	F1	3,27	,704	15
	F2	3,60	,507	15
	F3	2,87	,990	15
	F4	3,07	1,033	15
	F5	3,13	,915	15
	F6	3,40	,737	15
	F7	3,60	,632	15
	F8	3,40	,737	15
	F9	3,47	,743	15
	F10	2,27	1,223	15
	F11	2,53	,990	15
	F12	2,80	1,082	15
	F13	3,33	,617	15
	F14	3,53	,640	15
	F15	3,27	,704	15
	F16	3,40	,737	15
	F17	3,40	,737	15
DE 11 A 20 AÑOS	A1	3,47	,516	15
	A2	2,67	,976	15
	A3	3,47	,743	15
	A4	2,80	1,014	15
	A5	3,40	,632	15
	A6	3,33	,617	15
	A7	3,60	,507	15
	A8	3,00	,756	15
	A9	3,33	,816	15
	B1	3,40	,507	15
	B2	3,67	,488	15
	B3	3,80	,414	15
	B4	3,13	,990	15
	B5	3,13	,915	15
	B6	3,00	1,195	15
	B7	3,13	,915	15
	B8	2,80	1,082	15
	B9	2,93	,961	15
	B10	2,80	1,207	15
	C1	3,93	,258	15

	C2	3,47	,743	15
	C3	3,07	,884	15
	C4	3,93	,258	15
	C5	3,93	,258	15
	C6	3,40	,828	15
	C7	3,93	,258	15
	C8	3,93	,258	15
	C9	3,53	,915	15
	D1	3,13	,915	15
	D2	3,40	,507	15
	D3	3,53	,640	15
	D4	3,33	,976	15
	D5	3,33	,900	15
	D6	2,73	1,033	15
	E1	3,20	,862	15
	E2	3,13	,743	15
	E3	3,27	1,033	15
	E4	3,13	,915	15
	E5	2,93	,961	15
	E6	3,33	,900	15
	E7	3,27	,961	15
	E8	3,33	,617	15
	F1	3,07	,799	15
	F2	3,33	,617	15
	F3	2,80	1,082	15
	F4	2,93	,799	15
	F5	3,07	,704	15
	F6	3,20	1,014	15
	F7	3,20	,862	15
	F8	3,33	,724	15
	F9	3,27	,704	15
	F10	2,40	,986	15
	F11	2,80	1,082	15
	F12	2,73	,884	15
	F13	3,60	,632	15
	F14	3,33	,617	15
	F15	3,40	,632	15
	F16	3,53	,640	15
	F17	3,47	,516	15
DE 21 A MÁS AÑOS	A1	3,58	,515	12
	A2	3,58	,515	12
	A3	3,50	,798	12
	A4	3,75	,452	12
	A5	3,33	,492	12
	A6	3,67	,492	12

A7	3,50	,674	12
A8	3,42	,793	12
A9	3,58	,515	12
B1	3,75	,452	12
B2	3,75	,452	12
B3	3,58	,515	12
B4	3,75	,452	12
B5	3,67	,492	12
B6	3,58	,515	12
B7	3,42	,900	12
B8	2,75	,965	12
B9	3,25	1,138	12
B10	2,17	1,115	12
C1	3,83	,389	12
C2	3,67	,492	12
C3	3,33	,651	12
C4	3,75	,452	12
C5	3,92	,289	12
C6	3,67	,651	12
C7	3,92	,289	12
C8	3,92	,289	12
C9	3,67	,651	12
D1	3,50	,674	12
D2	3,50	,522	12
D3	3,92	,289	12
D4	3,92	,289	12
D5	3,75	,452	12
D6	3,75	,622	12
E1	3,58	,515	12
E2	3,50	,674	12
E3	3,58	,669	12
E4	3,50	,522	12
E5	3,50	,674	12
E6	3,50	,522	12
E7	3,50	,674	12
E8	3,33	,778	12
F1	3,50	,674	12
F2	3,33	,651	12
F3	3,58	,669	12
F4	3,50	,522	12
F5	3,58	,515	12
F6	3,58	,669	12
F7	3,67	,492	12
F8	3,50	,522	12
F9	3,25	,965	12

F10	2,17	1,030	12
F11	3,00	,853	12
F12	3,58	,515	12
F13	3,67	,492	12
F14	3,67	,492	12
F15	3,75	,452	12
F16	3,33	,651	12
F17	3,17	,835	12

Estadísticas de elemento de resumen								
AÑOS-SERVICIO		Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
dE 1 A 5 AÑOS	Medias de elemento	3,552	2,583	3,917	1,333	1,516	,078	59
	Varianzas de elemento	,500	,083	1,606	1,523	19,273	,146	59
	Covariables entre elementos	,130	-,606	1,121	1,727	-1,850	,033	59
DE 6 A 10 AÑOS	Medias de elemento	3,324	2,267	3,933	1,667	1,735	,119	59
	Varianzas de elemento	,632	,067	1,552	1,486	23,286	,143	59
	Covariables entre elementos	,141	-,552	1,043	1,595	-1,888	,051	59
DE 11 A 20 AÑOS	Medias de elemento	3,263	2,400	3,933	1,533	1,639	,119	59
	Varianzas de elemento	,645	,067	1,457	1,390	21,857	,123	59
	Covariables entre elementos	,077	-,829	,929	1,757	-1,121	,049	59
DE 21 A MÁS AÑOS	Medias de elemento	3,516	2,167	3,917	1,750	1,808	,112	59
	Varianzas de elemento	,395	,083	1,295	1,212	15,545	,074	59
	Covariables entre elementos	,057	-,455	,705	1,159	-1,550	,018	59

Estadísticas de total de elemento						
AÑOS-SERVICIO		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
dE 1 A 5 AÑOS	A1	205,83	463,606	,565		,953
	A2	206,33	470,242	,122		,955

A3	205,83	468,879	,292		,954
A4	206,00	462,909	,525		,953
A5	206,25	451,295	,693		,952
A6	206,08	470,629	,127		,955
A7	206,17	461,061	,463		,953
A8	206,33	452,970	,811		,952
A9	205,83	469,606	,179		,954
B1	205,67	465,515	,740		,953
B2	205,67	475,697	-,077		,955
B3	205,75	471,659	,177		,954
B4	205,92	470,992	,120		,955
B5	205,75	467,477	,427		,954
B6	206,25	477,659	-,115		,956
B7	205,92	461,356	,625		,953
B8	206,25	458,205	,336		,955
B9	206,33	444,061	,733		,952
B10	206,42	453,174	,371		,955
C1	205,83	447,424	,727		,952
C2	205,67	469,697	,402		,954
C3	205,92	459,902	,695		,953
C4	205,83	455,788	,702		,952
C5	205,92	477,720	-,146		,955
C6	205,75	470,568	,242		,954
C7	205,67	465,515	,740		,953
C8	205,67	472,606	,169		,954
C9	205,75	467,477	,427		,954
D1	206,00	460,000	,501		,953
D2	205,92	459,720	,703		,953
D3	205,92	462,811	,555		,953
D4	206,08	462,265	,547		,953
D5	205,83	462,697	,612		,953
D6	205,75	476,932	-,134		,955
E1	205,92	459,720	,703		,953
E2	205,75	467,114	,448		,954
E3	205,83	459,788	,764		,953
E4	205,92	468,447	,287		,954
E5	206,25	462,750	,342		,954
E6	206,08	453,720	,602		,953
E7	206,00	448,364	,918		,952
E8	206,25	438,023	,869		,951
F1	206,08	462,629	,404		,954
F2	205,92	448,992	,920		,952
F3	206,33	439,697	,768		,952
F4	205,92	456,083	,658		,953
F5	206,08	447,902	,778		,952

	F6	206,08	441,720	,849		,951
	F7	205,92	448,992	,920		,952
	F8	206,25	439,295	,764		,952
	F9	206,50	453,727	,431		,954
	F10	207,00	445,636	,528		,954
	F11	206,92	468,811	,093		,956
	F12	205,83	451,242	,878		,952
	F13	206,17	442,879	,821		,952
	F14	206,17	445,788	,742		,952
	F15	206,33	434,606	,888		,951
	F16	206,17	460,333	,489		,953
	F17	206,08	459,356	,519		,953
DE 6 A 10 AÑOS	A1	192,80	508,171	,370		,944
	A2	193,20	499,171	,478		,943
	A3	192,60	509,829	,375		,944
	A4	192,80	503,171	,409		,943
	A5	192,87	508,838	,360		,944
	A6	192,87	517,838	,024		,945
	A7	192,47	510,124	,299		,944
	A8	193,00	496,143	,536		,943
	A9	192,60	506,971	,398		,943
	B1	192,60	494,829	,829		,942
	B2	192,27	511,495	,454		,944
	B3	192,27	519,210	-,031		,945
	B4	192,87	487,267	,722		,942
	B5	192,93	482,781	,786		,941
	B6	193,27	483,495	,789		,941
	B7	192,87	491,552	,535		,943
	B8	193,13	499,124	,503		,943
	B9	193,07	478,781	,721		,941
	B10	193,67	505,667	,207		,946
	C1	192,20	516,029	,234		,944
	C2	192,67	500,667	,620		,943
	C3	192,93	492,210	,677		,942
	C4	192,33	516,524	,114		,944
	C5	192,33	520,810	-,113		,945
	C6	192,53	495,981	,601		,942
	C7	192,20	519,743	-,083		,945
	C8	192,20	518,457	,027		,944
	C9	192,80	500,457	,485		,943
D1	192,80	510,743	,277		,944	
D2	192,67	504,238	,421		,943	
D3	192,40	516,543	,100		,944	
D4	192,60	503,114	,455		,943	
D5	192,73	502,781	,695		,943	

	D6	193,00	478,714	,789		,941
	E1	192,87	497,267	,588		,943
	E2	192,93	484,067	,706		,942
	E3	193,00	482,857	,804		,941
	E4	192,93	487,495	,804		,941
	E5	193,13	489,267	,701		,942
	E6	192,80	483,314	,748		,941
	E7	192,93	503,495	,491		,943
	E8	192,67	506,238	,423		,943
	F1	192,87	506,552	,372		,944
	F2	192,53	516,695	,082		,945
	F3	193,27	494,638	,527		,943
	F4	193,07	479,067	,856		,941
	F5	193,00	492,571	,626		,942
	F6	192,73	501,352	,514		,943
	F7	192,53	499,981	,653		,942
	F8	192,73	500,781	,531		,943
	F9	192,67	501,667	,499		,943
	F10	193,87	523,124	-,103		,948
	F11	193,60	527,829	-,219		,948
	F12	193,33	485,952	,665		,942
	F13	192,80	500,743	,641		,943
	F14	192,60	502,829	,544		,943
	F15	192,87	507,124	,354		,944
	F16	192,73	511,210	,213		,944
	F17	192,73	513,495	,144		,945
DE 11 A 20 AÑOS	A1	189,07	305,067	-,170		,892
	A2	189,87	280,552	,635		,883
	A3	189,07	302,924	-,047		,892
	A4	189,73	277,638	,698		,882
	A5	189,13	302,410	-,025		,891
	A6	189,20	304,171	-,106		,892
	A7	188,93	301,781	,013		,890
	A8	189,53	287,838	,540		,885
	A9	189,20	310,029	-,293		,895
	B1	189,13	294,267	,445		,887
	B2	188,87	302,410	-,022		,890
	B3	188,73	301,638	,032		,890
	B4	189,40	281,686	,590		,884
	B5	189,40	280,829	,671		,883
	B6	189,53	271,695	,740		,880
	B7	189,40	283,543	,580		,884
	B8	189,73	293,781	,197		,890
B9	189,60	295,543	,176		,890	
B10	189,73	297,352	,083		,892	

	C1	188,60	299,829	,265		,889
	C2	189,07	286,781	,593		,885
	C3	189,47	284,410	,573		,884
	C4	188,60	304,686	-,276		,891
	C5	188,60	305,686	-,386		,891
	C6	189,13	287,695	,494		,885
	C7	188,60	301,686	,057		,889
	C8	188,60	304,686	-,276		,891
	C9	189,00	284,286	,555		,884
	D1	189,40	287,114	,461		,886
	D2	189,13	303,838	-,103		,891
	D3	189,00	300,857	,045		,890
	D4	189,20	289,743	,348		,887
	D5	189,20	292,171	,302		,888
	D6	189,80	274,314	,786		,880
	E1	189,33	293,238	,281		,888
	E2	189,40	287,114	,580		,885
	E3	189,27	283,352	,513		,885
	E4	189,40	285,829	,504		,885
	E5	189,60	283,400	,554		,884
	E6	189,20	283,457	,594		,884
	E7	189,27	281,638	,611		,883
	E8	189,20	301,886	,000		,891
	F1	189,47	303,838	-,079		,892
	F2	189,20	302,314	-,020		,891
	F3	189,73	281,781	,532		,884
	F4	189,60	281,257	,760		,882
	F5	189,47	293,838	,329		,888
	F6	189,33	280,524	,610		,883
	F7	189,33	285,952	,534		,885
	F8	189,20	290,171	,469		,886
	F9	189,27	296,781	,206		,889
	F10	190,13	301,267	,001		,892
	F11	189,73	302,638	-,041		,894
	F12	189,80	280,743	,700		,883
	F13	188,93	293,781	,373		,887
	F14	189,20	294,743	,337		,888
	F15	189,13	290,838	,511		,886
	F16	189,00	301,429	,019		,891
	F17	189,07	302,495	-,028		,890
DE 21 A MÁS AÑOS	A1	203,83	209,424	,490		,905
	A2	203,83	213,242	,232		,908
	A3	203,92	196,992	,865		,900
	A4	203,67	211,515	,401		,906
	A5	204,08	211,174	,390		,906

A6	203,75	222,386	-,384		,912
A7	203,92	207,356	,473		,905
A8	204,00	199,091	,772		,902
A9	203,83	210,152	,440		,906
B1	203,67	208,424	,640		,905
B2	203,67	212,788	,303		,907
B3	203,83	212,152	,305		,907
B4	203,67	207,333	,726		,904
B5	203,75	215,114	,113		,908
B6	203,83	210,515	,416		,906
B7	204,00	214,000	,083		,910
B8	204,67	221,879	-,202		,915
B9	204,17	201,061	,453		,906
B10	205,25	218,205	-,075		,915
C1	203,58	209,902	,615		,905
C2	203,75	208,932	,549		,905
C3	204,08	203,174	,721		,903
C4	203,67	217,152	-,027		,909
C5	203,50	217,545	-,075		,909
C6	203,75	201,841	,796		,902
C7	203,50	211,364	,661		,906
C8	203,50	215,545	,161		,908
C9	203,75	206,932	,514		,905
D1	203,92	205,356	,579		,904
D2	203,92	206,447	,685		,904
D3	203,50	218,636	-,202		,909
D4	203,50	212,818	,486		,906
D5	203,67	213,152	,275		,907
D6	203,67	201,697	,844		,902
E1	203,83	210,515	,416		,906
E2	203,92	200,447	,843		,901
E3	203,83	202,697	,727		,903
E4	203,92	208,265	,561		,905
E5	203,92	206,083	,540		,905
E6	203,92	208,629	,536		,905
E7	203,92	205,356	,579		,904
E8	204,08	200,447	,723		,902
F1	203,92	210,265	,321		,907
F2	204,08	203,174	,721		,903
F3	203,83	202,333	,747		,902
F4	203,92	210,629	,402		,906
F5	203,83	213,606	,207		,908
F6	203,83	205,606	,571		,904
F7	203,75	207,477	,654		,904
F8	203,92	209,538	,475		,906

	F9	204,17	230,333	-,487		,919
	F10	205,25	221,659	-,187		,915
	F11	204,42	213,720	,102		,910
	F12	203,83	218,697	-,129		,910
	F13	203,75	212,386	,304		,907
	F14	203,75	212,750	,278		,907
	F15	203,67	218,242	-,109		,910
	F16	204,08	207,720	,471		,905
	F17	204,25	198,023	,778		,901

Estadísticas de escala				
AÑOS-SERVICIO	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
dE 1 A 5 AÑOS	209,58	474,811	21,790	59
DE 6 A 10 AÑOS	196,13	518,838	22,778	59
DE 11 A 20 AÑOS	192,53	302,267	17,386	59
DE 21 A MÁS AÑOS	207,42	216,992	14,731	59

Coeficiente de correlación intraclass								
AÑOS-SERVICIO		Correlación intraclass ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
			Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
dE 1 A 5 AÑOS	Medidas únicas	,260 ^a	,142	,512	21,735	11	638	0,000
	Medidas promedio	,954 ^c	,907	,984	21,735	11	638	0,000
DE 6 A 10 AÑOS	Medidas únicas	,223 ^a	,126	,425	17,889	14	812	0,000
	Medidas promedio	,944 ^c	,895	,978	17,889	14	812	0,000
DE 11 A 20 AÑOS	Medidas únicas	,120 ^a	,060	,267	9,028	14	812	0,000
	Medidas promedio	,889 ^c	,792	,956	9,028	14	812	0,000
DE 21 A MÁS AÑOS	Medidas únicas	,143 ^a	,069	,340	10,857	11	638	0,000
	Medidas promedio	,908 ^c	,815	,968	10,857	11	638	0,000

Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.

a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.

c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

ANEXO 9. Comunicación a los Directores Regionales y Distritales haciendo la solicitud de permiso para realizar el presente estudio.

La Vega, 24 de noviembre 2014

Lic. Sobeyda Sánchez
Directora Regional de Educación 10-03 Santo Domingo

Distinguida Directora:

Reciba un saludo y mi cariño al tiempo que le expreso lo siguiente:

Estoy en la fase final del Programa de Estudio Doctoral ejecutado por **la Universidad de Valencia, España** en el país en coordinación con la **Universidad Autónoma de Santo Domingo**, en el **Área de Psicología de la Educación y Desarrollo Humano**.

La temática que estoy abordando es la **Colegialidad Docente en la Gestión de Centros Educativos de Básica, vista desde las Actitudes y Percepción Docente**. La aplicación tiene por objeto aportar al **Sistema Educativo Dominicano** y lo estoy haciendo para aportar a los trabajos y proyectos que realizo en el **Vice-ministerio de Gestión Docente** para el mejoramiento de la calidad docente de nuestras escuelas.

En esta Regional 10 de Santo Domingo hemos seleccionado el Distrito 10-03, por ser uno de los distritos más grande de la región, junto al **Distrito 06-05 La Vega- Este, correspondiente a la Regional 06 de La Vega**, para realizar la aplicación del cuestionario de la investigación, en tal sentido estoy solicitando su colaboración y autorización para la **aplicación del instrumento en este distrito de la Regional que usted dirige, a los docentes, directivos, orientadores de los centros de Educación Básica, ahora Primaria, de los sectores público y privado**.

Dicha aplicación se llevará a cabo de acuerdo al cronograma pautado en las **dos primeras semanas de diciembre del año en curso**, para facilitar el procedimiento, junto a la presente misiva estoy procediendo a enviarle una similar al Director de ese distrito para su conocimiento y autorización.

Esperando de usted dicha autorización y colaboración para contribuir a la calidad educativa de nuestro sistema educativo, se despide y saluda deferentemente.

Iluminada Rosario Cruz

La Vega, 24 de noviembre 2014.-

Lic. Bernardo de Jesús Acosta Santos
Director Regional de Educación 06 La Vega

Distinguido Director:

Reciba un saludo y mi afecto al tiempo que le solicito lo siguiente:

Estoy en la fase final del Programa de Estudio Doctoral ejecutado por **la Universidad de Valencia, España** en el país en coordinación con la **Universidad Autónoma de Santo Domingo**, en el **Área de Psicología de la Educación y Desarrollo Humano**.

La temática que estoy abordando es la **Colegialidad Docente en la Gestión de Centros Educativos de Básica, vista desde las Actitudes y Percepción Docente**. La aplicación tiene por objeto aportar al **Sistema Educativo Dominicano** y lo estoy haciendo para aportar a los trabajos y proyectos que realizo en el **Vice-ministerio de Gestión Docente** para el mejoramiento de la calidad docente de nuestras escuelas.

En esta Regional 06 de La Vega hemos seleccionado el Distrito 06-05 La Vega -Este, por ser uno de los distritos más grande de la región, junto **al Distrito 10-03, correspondiente a la Regional 10 de Santo Domingo**, para realizar la aplicación del cuestionario de la investigación, en tal sentido estoy solicitando su colaboración y autorización para la **aplicación del instrumento en este distrito de Regional que usted dirige, a los docentes, directivos, orientadores de los centros de Educación Básica, ahora Primaria, de los sectores público y privado**.

Dicha aplicación se llevará a cabo de acuerdo al cronograma pautado en las **dos primeras semanas de diciembre del año en curso**, para facilitar el procedimiento, junto a la presente misiva estoy procediendo a enviarle una similar a la Directora de ese distrito para su conocimiento de lugar.

Esperando de usted dicha autorización y colaboración para contribuir a la calidad educativa de nuestro sistema educativo, se despide y saluda atentamente,

Illuminada Rosario Cruz

La Vega, 1 de diciembre del año 2014.-

Lic. Mariano Figuero
Director Distrito Educativo 10-03 Santo Domingo

Distinguido Director:

Reciba un saludo de mi parte al tiempo de expresarle lo siguiente:

Estoy en la fase final del Programa de Estudio Doctoral ejecutado en el país por **la Universidad de Valencia España** en coordinación con la **Universidad Autónoma de Santo Domingo**, en el Área de **Psicología de la Educación y Desarrollo Humano**.

La temática que estoy abordando es la **Colegialidad Docente en la Gestión de Centros Educativos de Básica, vista desde las Actitudes y Percepción Docente**. La aplicación tiene por **objeto aportar al Sistema Educativo Dominicano** y lo estoy haciendo para aportar a los trabajos y proyectos que realizo en el **Vice-ministerio de Gestión Docente, del Ministerio de Educación** para el mejoramiento de la calidad docente en nuestras escuelas.

En esta Regional 10 de Santo Domingo hemos seleccionado el Distrito 106-03, por ser uno de los distritos más grande de la región, junto al **Distrito 06-05 de la Regional 06 La Vega**, para realizar la aplicación del cuestionario de la Investigación; en tal sentido **estoy solicitando su colaboración y autorización para la aplicación del instrumento en el distrito 10-03**, el cual usted dirige, **a los docentes, directores, orientadores de Educación Básica**, ahora Primaria, de los sectores públicos y privados.

Dicha aplicación se llevará a cabo de acuerdo al cronograma pautado **en las dos primeras semanas de diciembre del año en curso**, junto a la presente misiva estoy enviando una similar a la Directora de esta Regional 10 de Santo Domingo.

Esperando de usted dicha autorización, se despide y saluda deferentemente,

Att. **Iluminada Rosario Cruz**

La Vega, 1 de diciembre del año 2014.-

Lic. Lidia B. Malena
Directora Distrito Educativo 06-05 La Vega -Este

Distinguida Directora:

Reciba un saludo de mi parte al tiempo de expresarle lo siguiente:

Estoy en la fase final del Programa de Estudio Doctoral ejecutado en el país por **la Universidad de Valencia España** en coordinación con la **Universidad Autónoma de Santo Domingo**, en el Área de **Psicología de la Educación y Desarrollo Humano**.

La temática que estoy abordando es la **Colegialidad Docente en la Gestión de Centros Educativos de Básica, vista desde las Actitudes y Percepción Docente**. La aplicación tiene por **objeto aportar al Sistema Educativo Dominicano** y lo estoy haciendo para aportar a los trabajos y proyectos que realizo en el **Vice-ministerio de Gestión Docente, del Ministerio de Educación** para el mejoramiento de la calidad docente en nuestras escuelas.

En esta Regional 06 de La Vega hemos seleccionado el Distrito 06-05 La Vega -Este, por ser uno de los distritos más grande de la región, junto al **Distrito 10-03 de la Regional 10 Santo Domingo**, para realizar la aplicación del cuestionario de la Investigación; en tal sentido **estoy solicitando su colaboración y autorización para la aplicación del instrumento en el Distrito 06-05**, el cual usted dirige, **a los docentes, directores, orientadores de Educación Básica**, ahora Primaria, de los sectores públicos y privados.

Dicha aplicación se llevará a cabo de acuerdo al cronograma pautado **en las dos primeras semanas de diciembre del año en curso**, junto a la presente misiva estoy enviando una similar al Director de esta Regional 06 de La Vega.

Esperando de usted dicha autorización, se despide y saluda con sentido de gratitud,

Att. Iluminada Rosario Cruz