



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Universidad Autónoma de Barcelona
Departamento de Psicología Básica, evolutiva y de la Educación
Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio
Barcelona



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**“Relaciones entre gestión organizacional y percepción del compromiso,
motivación y satisfacción de estudiantes y docentes de Centros
educativos de adultos de la Región del Biobío Chile”**

Tesis doctoral para optar al grado de Doctor en Psicología de la
Comunicación y Cambio

Doctorando

Emilio José Sagredo Lillo

Director de Tesis

Dr. Antoni Castelló Tarrida

2019

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación
Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**“Relaciones entre gestión organizacional y percepción del compromiso,
motivación y satisfacción de estudiantes y docentes de Centros
educativos de adultos de la Región del Biobío Chile”**

Firmas:

Emilio José Sagredo Lillo
Doctorando

Dr. Antoni Castelló Tarrida
Director de Tesis

2019

*Dedico este trabajo, a mi familia
En especial mí amor, hijos y suegra;
Que son el motor de mí vida
Y que con su sola existencia
Me motivan a
Seguir adelante.*

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi amor por la paciencia y comprensión durante este proceso. Por estar dispuesta a postergar situaciones familiares y fechas importantes en post del desarrollo de mí proceso doctoral. También agradecer a mis hijos por su comprensión, por permitirme estar con ellos a medias, por compartir los fines de semanas con mi trabajo y soportar que sólo a ratos bajara las escaleras a jugar o compartir algunos momentos. A mi suegra de forma muy especial, por el apoyo, por confiar en este proceso, por tratarme como un hijo e inclusive manifestar su orgullo.

Por supuesto no puedo dejar de agradecer a la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Barcelona y especialmente, al Doctor Antoni Castello Tarrida, por sus recomendaciones, buenos consejos y excelente disposición.

Índice

Resumen.....	12
Capítulo 1: Introducción y problema	14
1. Problematización.....	15
1.1. Introducción	15
1.2. Aproximación al problema.....	16
1.3. Justificación del problema.....	20
1.4. Preguntas	23
Capítulo 2: Marco teórico referencial	24
2. Introducción.....	25
2.1. Revisión de estado del arte.	26
2.2. Organización institucional	36
2.3. Clima Organizacional.....	37
2.4. Cultura organizacional	40
2.5. Comportamiento Organizacional.....	43
2.6. Liderazgo.....	45
2.7. Gestión de Calidad	51
2.8. Convivencia Escolar	56
2.9. Gestión Educacional	58
2.10. Motivación docente y estudiantil.....	61
2.11. Compromiso y Satisfacción organizacional	64
2.12. Hipótesis:.....	68
2.13. Objetivos Generales.....	69
2.14. Objetivos Específicos	69
Capítulo 3: Marco metodológico.....	71
3. Metodología.....	72
3.1. Paradigma Aplicado y Tipo de estudio	72
3.2. Diseño de Investigación	73
3.2.1. Variables:	73
3.2.2. Modelo de investigación	74
3.2.2.1. Fase descriptiva:	74
3.2.2.2. Fase Correlacional:.....	75
3.3. Población y Muestra	76
3.3.1. Población:	76

3.3.2. Muestra.....	77
3.3.2.1. Estudiantes.....	79
3.3.2.2. Docentes.....	79
3.3.2.3. Elección probabilística de conglomerados	80
3.4. Identificación y síntesis descriptiva de Los Centros Educativos.	83
3.4.1. Centro 1:.....	83
3.4.2. Centro 2	85
3.4.3. Centro 3	88
3.4.4. Centro 4:.....	90
3.5. Muestra potencial y real por grupos	92
3.6. Técnicas e Instrumentos.	94
3.6.1. Validación	94
3.6.1.1. Validación lógica	95
3.6.1.1.1. Resultados grupo de discusión 1, estudiantes.....	96
3.6.1.1.2. Resultados grupo de discusión 2, docentes.....	99
3.6.1.2. Validación de contenidos por juicio de expertos.....	101
3.6.1.3. Análisis de consistencia interna de los instrumentos.	103
3.6.1.3.1. Consistencia interna instrumento para estudiantes.....	103
3.6.1.3.2. Consistencia interna instrumento para docentes.	104
3.7. Procedimiento y técnicas de recolección de datos.....	105
3.8. Análisis de la información	107
Capítulo 4: Resultados	108
4. Introducción.....	109
4.1. Análisis de confiabilidad.....	109
4.2. Pruebas de normalidad	112
4.2.1. Prueba de normalidad G1. Estudiantes de educación de adultos.	112
4.2.2. Prueba de normalidad G2. Docentes de educación de adultos.	114
4.3. Análisis descriptivos de frecuencias.....	116
4.3.1. Análisis descriptivo de frecuencias grupo 1. Estudiantes de educación de adultos.....	116
4.3.1.1. Análisis general del instrumento.	116
4.3.1.2. Análisis gestión educativa.	117
4.3.1.3. Análisis compromiso.....	119
4.3.1.4. Análisis motivación.....	120
4.3.1.4. Análisis satisfacción.....	122

4.3.2. Análisis descriptivo de frecuencias grupo 2. Docentes de educación de adultos.	124
4.3.2.1. Análisis general del instrumento.	124
4.3.2.2. Análisis Gestión.	126
4.3.2.3. Análisis Compromiso.	128
4.3.2.4. Análisis Motivación.	130
4.3.2.4. Análisis Satisfacción.	132
4.4. Análisis correlacional.	134
4.4.1. Análisis correlacional grupo 1. Estudiantes de educación de adultos.	134
4.4.1.1. Análisis de correlación dimensión gestión con compromiso, motivación y satisfacción.	134
4.4.1.2. Análisis de correlación entre la sub dimensiones de la gestión (Gestión directiva y gestión docente), con compromiso, motivación y satisfacción.	138
4.4.1.3. Análisis de correlación entre las dimensiones compromiso, motivación y satisfacción.	144
4.4.2. Análisis correlacional grupo 2. Docentes de educación de adultos.	147
4.4.2.1. Análisis de correlación dimensión gestión con compromiso, motivación y satisfacción.	147
4.4.2.2. Análisis de correlación entre dimensiones compromiso, motivación y satisfacción.	151
4.5. Análisis regresión lineal múltiple.	154
4.5.1. Análisis regresión lineal múltiple grupo 1. Estudiantes.	154
4.5.2 Análisis regresión lineal múltiple grupo 2. Docentes.	157
Capítulo 5: Discusión y Conclusiones	161
5.1. Discusión	162
5.2. Conclusiones	169
Referencias	175
Anexos	191
Anexo 1: Carta Gantt Tesis para optar al Grado de Doctor en Psicología de la Comunicación y Cambio, U Autónoma de Barcelona.	192
Anexo 2: Protocolo de ingreso y salida del campo.	193
Anexo 3: Carta solicitud de ingreso al campo.	195
Anexo 4: Consentimiento informado.	197
Anexo 5: Instrumento de Evaluación sobre percepción del Clima Organizacional en Estudiantes.	200
Anexo 6: Instrumento de Evaluación sobre percepción del Clima Organizacional en Docentes.	203

Anexo 7: Productividad científica en torno a la tesis doctoral.	206
--	-----

Tablas:

1: Grupos participantes de la investigación	76
2: Detalle de cantidad de participantes por grupo	76
3: Detalle de población considerando cantidad de Establecimientos por Provincia y Comuna de la Región del Biobío Chile.	77
4: Valores para el cálculo aproximado de la muestra representativa de la población, en estudiantes de Establecimientos de Educación de adultos	79
5: Valores para el cálculo aproximado de la muestra representativa de la población, en docentes de Establecimientos de Educación de adultos	80
6: Detalle de Establecimientos a considerar en la elección de conglomerados. Detallados por Provincia y Comuna de la Región del Biobío Chile.	81
7: Conglomerados seleccionados para realizar muestreo	82
8: Detalle de niveles en el Establecimiento 1	83
9: Detalle de horario de cursos por jornada 1	84
10: Carga horaria E. Media 1	84
11: Detalle de niveles en el Establecimiento 2	85
12: Detalle de horario de cursos por jornada 2	86
13: Carga horaria E Básica y E. Media 2	86
14: Detalle de niveles en el Establecimiento 3	88
15: Detalle de horario de cursos por jornada 3	89
16: Carga horaria E Básica y E. Media 3	89
17: Detalle de niveles en el Establecimiento 4	90
18: Detalle de horario de cursos por jornada 4	91
19: Carga horaria E Básica y E. Media 4	91
20: Detalle final de la muestra por cada grupo	92
21: Detalle de Muestra representativa calcula y muestra real tomada	92
22: Clasificación de grupos por cantidad de participantes, tiempo empleado en la técnica grupo de discusión y cantidad de ítems que contenía cada instrumento	96
23: Detalle de valoración por ítem, G1	98

24: Detalle de valoración por ítem, G2	100
25: Listado de expertos participantes del proceso de validación de contenidos	101
26: Resumen de aceptación o rechazo de expertos, para instrumento según el grupo	102
27: Resumen del procesamiento de los casos G1	103
28: Estadísticos de fiabilidad G1	103
29: Resumen del procesamiento de los casos G2	104
30: Estadísticos de fiabilidad G2	104
31: Consistencia interna del instrumento G1, si se ausentara algún ítem	109
32: Consistencia interna del instrumento G2, si se ausentara algún ítem	110
33: Prueba de distribución normal G1	112
34: Prueba de distribución normal G2	114
35: Estadísticos descriptivos de la valoración promedio del instrumento clima organización percibido por estudiantes	116
36: Estadísticos de frecuencia general G1	117
37: Estadísticos descriptivos de la valoración de la dimensión gestión educacional percibido por estudiantes	118
38: Estadísticos de frecuencia gestión G1	118
39: Estadísticos descriptivos del compromiso manifestado por estudiantes	119
40: Estadísticos de frecuencia compromiso G1	120
41: Estadísticos descriptivos de la motivación manifestada por estudiantes.	121
42: Estadísticos de frecuencia motivación G1	121
43: Estadísticos descriptivos de la satisfacción manifestada por estudiantes	122
44: Estadísticos de frecuencia satisfacción G1	123
45: Estadísticos descriptivos de la valoración promedio del instrumento clima organización percibido por docentes	124
46: Estadísticos de frecuencia general G2	125
47: Estadísticos descriptivos de la valoración de la dimensión gestión por docentes	126
48: Estadísticos de frecuencia gestión G2	127
49: Estadísticos descriptivos de la valoración de la dimensión compromiso docente	128
50: Estadísticos de frecuencia compromiso G2	129
51: Estadísticos descriptivos de la valoración de la dimensión motivación docente	130

52: Estadísticos de frecuencia motivación G2	131
53: Estadísticos descriptivos de la valoración de la dimensión satisfacción docente	132
54: Estadísticos de frecuencia satisfacción G2	133
55: Análisis correlacionales gestión con compromiso, motivación y satisfacción estudiantil	134
56: Análisis correlacionales sub dimensiones de la gestión (Gestión directiva y gestión docente), con compromiso, motivación y satisfacción. Estudiantes	138
57: Análisis correlacionales sub dimensiones compromiso, motivación y satisfacción estudiantil	144
58: Análisis correlacionales gestión con compromiso, motivación y satisfacción docente	147
59: Análisis correlacionales compromiso, motivación y satisfacción docente	151
60: Análisis de regresión múltiple para escoger el modelo de predicción que más se ajusta a la predicción correlacional (Alumnos)	154
61: Prueba de Durbin Watson. Independencia de errores modelos de regresión (Alumnos)	155
62: Prueba t del modelo de regresión y estadísticos de colinealidad (Alumnos)	156
63: ANOVA modelo de regresión múltiple. Alumnos	156
64: Análisis de regresión múltiple para escoger el modelo de predicción que más se ajusta a la predicción correlacional. (Docentes)	157
65: Prueba de Durbin Watson. Independencia de errores modelos de regresión. Docentes modelo 4	158
66: Prueba t del modelo de regresión y estadísticos de colinealidad (Docentes).4	159
67: Prueba t del modelo de regresión (Docentes).1	160
68: ANOVA modelo de regresión múltiple. (Docentes)	160

Gráficos:

1: Histograma de distribución normal del G1.	113
2: Gráfico de cajas de distribución normal aplicado al G1.	113
3: Histograma de distribución normal del G2.	115
4: Gráfico de cajas de distribución normal aplicado al G2.	115
5: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración media total del clima organizacional del grupo 1.	116
6: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la dimensión gestión educacional del grupo 1.	117
7: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración del compromiso manifestado por el grupo 1.	119
8: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la motivación manifestada por el grupo 1.	120
9: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la satisfacción manifestada por el grupo 1.	122
10: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración media total del clima organizacional del grupo 2.	124
11: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la dimensión gestión educacional del grupo 2.	126
12: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la dimensión compromiso del grupo 2.	128
13: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la dimensión motivación del grupo 2.	130
14: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la dimensión satisfacción del grupo 2.	132
15: Dispersión de la correlación existente entre gestión y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	135
16: Dispersión de la correlación existente entre gestión y motivación de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	136
17: Dispersión de la correlación existente entre gestión y motivación de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	136

18: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	139
19: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y motivación de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	140
20: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y satisfacción de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	140
21: Dispersión de la correlación existente entre gestión docente y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	141
22: Dispersión de la correlación existente entre gestión docente y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	142
23: Dispersión de la correlación existente entre gestión docente y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	143
24: Dispersión de la correlación existente entre compromiso y motivación de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	145
25: Dispersión de la correlación existente entre satisfacción y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	145
26: Dispersión de la correlación existente entre motivación y satisfacción de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.	146
27: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y compromiso del personal docente, Biobío-Chile, 2018.	148
28: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y motivación del personal docente, Biobío-Chile, 2018.	149
29: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y satisfacción del personal docente, Biobío-Chile, 2018.	150
30: Dispersión de la correlación existente entre compromiso y motivación de los docentes. Biobío-Chile, 2018.	152
31: Dispersión de la correlación existente entre satisfacción y compromiso de los docentes. Biobío-Chile, 2018.	152
32: Dispersión de la correlación existente entre motivación y satisfacción de los docentes. Biobío-Chile, 2018.	153

33: Dispersión de datos. Análisis de linealidad del modelo de regresión múltiple (Alumnos). Biobío-Chile, 2018.	155
34: Dispersión de datos. Análisis de linealidad del modelo 4 de regresión múltiple (Docentes). Biobío-Chile, 2018.	158

Figuras:

1: Modelo SACGE.	53
2: Pirámide de las necesidades de Maslow.	61
3: Diseño de fase de investigación descriptiva, percepción de clima organizacional estudiantes y docentes, considerando las dimensiones: Gestión de liderazgo, satisfacción, compromiso y motivación.	74
4: Diseño de fase de investigación correlacional, percepción de clima organizacional estudiantes y docentes, considerando las dimensiones: Gestión de liderazgo, satisfacción, compromiso y motivación.	75
5: Tómbola utilizada para escoger al conglomerado.	82
6: Modelo de Gestión del Clima Organizacional Estudiantil (MOGECOE).	172
7: Modelo de Gestión del Clima Organizacional Docente (MOGECODE).	173

Resumen

El clima organizacional percibido en contextos educativos y la gestión desarrollada para aportar al ambiente institucional, son fundamentales para el desarrollo del proceso aprendizaje-enseñanza. Este tema se ha investigado en educación, pero no se ha encontrado evidencia de ello en educación para jóvenes y adultos. Dicho nivel educativo, se visualiza relevante para la sociedad puesto que su demanda es creciente y atiende a individuos que forman parte de la fuerza laboral y/o que muchas veces traen consigo un historial de fracasos académicos o han abandonado la educación convencional para hacerse cargo de sus familias o simplemente buscan lograr su educación formal, en un sistema que les permita recuperar el tiempo perdido e insertarse con mayores herramientas y oportunidades en el mundo laboral logrando inclusive, continuar estudios superiores.

El objetivo de la presente tesis es conocer la relación que puede existir entre la gestión organizacional, con el compromiso, la motivación y la satisfacción de estudiantes y docentes, en Establecimientos educacionales de adultos. Se trabajó mediante una metodología selectiva o correlacional, su diseño es de tipo no experimental y transversal. La población está conformada por estudiantes y docentes que se desempeñan en centros de educación de adultos de la región del Biobío Chile. La muestra la componen 358 estudiantes y 59 Docentes. Se utilizó como instrumento de recolección de datos una escala tipo Likert que fue confeccionada y validada mediante técnicas cualitativas y cuantitativas. Los datos fueron tratados mediante análisis descriptivos de frecuencias, correlación probabilística de Pearson y regresión lineal múltiple. Los resultados muestran que existe una buena valoración de las variables de estudio con excepción de la motivación docente. Se encontró correlación positiva y significativa entre las dimensiones incluidas y en cuanto a la predicción de asociación de variables, se observa que para los estudiantes las dimensiones compromiso, motivación y satisfacción predicen de mejor forma la percepción de la gestión. En el caso de los docentes es la dimensión compromiso la que mejor predice la gestión. Al finalizar el estudio se proponen 2 modelos para enfrentar el proceso de gestión educativa tanto en estudiantes como docentes ligados a la educación de jóvenes y adultos.

Abstract

The organizational environment perceived in educational contexts and the management developed to contribute to the institutional environment are fundamental for the development of the learning-teaching process. This topic has been investigated in education, but no evidence of this has been found in education for young people and adults. This educational level is seen as relevant to society since its demand is growing and it serves individuals who are part of the workforce and / or who often bring with them a history of academic failures or have abandoned conventional education to take charge of their families or simply seek to achieve their formal education in a system that allows them to recover lost time and insert themselves with greater tools and opportunities in the world of work, achieving even higher education.

The objective of this thesis is to know the relationship that may exist between organizational management, with the commitment, motivation and satisfaction of students and teachers, in adult education establishments. We worked through a selective or correlational methodology, its design is non-experimental and transversal. The population is made up of students and teachers who work in adult education centers in the region of Biobío Chile. The sample consists of 358 students and 59 teachers. A Likert-type scale was used as a data collection instrument that was prepared and validated by qualitative and quantitative techniques. The data were treated by frequency descriptive analysis, Pearson probabilistic correlation and multiple linear regression. The results show that there is a good evaluation of the study variables with the exception of teacher motivation. A positive and significant correlation was found between the included dimensions and, in terms of the prediction of the association of variables, it was observed that for the students, the dimensions of commitment, motivation and satisfaction better predict the perception of management. In the case of teachers, it is the commitment dimension that best predicts management. At the end of the study, 2 models are proposed to face the process of educational management in both students and teachers linked to the education of young people and adults.

Capítulo 1: Introducción y problema

1. Problematización

1.1. Introducción

En el apartado referido a la problematización, se efectuará una aproximación al objeto de estudio y temática a trabajar. Se generará un análisis tendiente a justificar el interés de investigar en el área y el por qué se selecciona la población en cuestión (Estudiantes y docentes de la educación para jóvenes y adultos chilena).

En el primer sub-apartado, se genera una aproximación al problema, exponiendo inicialmente un pequeño recorrido histórico respecto del tema clima y ambiente organizacional, señalando las dimensiones incorporadas en la investigación y su importancia en el contexto educativo. Luego, se expone la justificación y finalmente se da cuenta de las preguntas de investigación.

1.2. Aproximación al problema

El clima organizacional y la cultura organizacional, son temas que han sido interés de distintas organizaciones en el mundo desde los años 60 hasta hoy. En la actualidad, el ambiente y la percepción intangible del clima que rodea a un contexto determinado, ha dejado de ser un tema periférico en las instituciones incluyendo las educativas, convirtiéndose en un elemento estratégico altamente significativo para la gestión organizacional. Quien comienza a desarrollar el tema clima organizacional es Lewin en 1942 con su teoría de campo; en ella se expone que la interacción de los individuos con su entorno, es relevante para visualizar el modo en que se afectan entre sí en el tiempo. No obstante lo anterior, es Gellerman quien incorpora explícitamente el concepto de clima organizacional en la década de los 60:

El clima organizacional y la satisfacción laboral han sido, quizá, las variables más estudiadas en el ámbito laboral. En cuanto al clima organizacional, el constructo proviene de la psicología lewiniana y su enfoque de campo ya desde 1942. Aunque sería Gellerman el que introduce el concepto en el ámbito organizacional en la década del 60. (Arias y Arias, 2014, p.185)

El recurso humano es una fortaleza que encamina a las organizaciones hacia el éxito; por ello, es necesario tener presente que cuando una persona asiste al trabajo, lleva consigo una serie de ideas preconcebidas sobre sí mismo, ideas que deben ser tomadas en consideración por el líder o equipo directivo con el fin de potenciarlas y tomar acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento del recurso humano (Chiavenato, 2001). Es pertinente generar todas las acciones que potencien la promoción de un adecuado ambiente de trabajo que, a su vez permita orientar a los actores de la comunidad escolar, al logro de las metas comunes.

En educación, los preconceptos o experiencia previas, reaccionan frente a diversos factores relacionados con el trabajo cotidiano: el estilo de liderazgo de los directivos, la relación con los integrantes de la institución (docentes, administrativos y alumnos), la rigidez o flexibilidad de la gestión, las opiniones de otros, relación entre pares, etc. (Rodríguez, 1991). Las coincidencias o discrepancias que tenga la praxis real cotidiana, con respecto a las ideas

preconcebidas o adquiridas por el personal durante el tiempo laborado, van a conformar el ambiente de trabajo de la unidad educativa; en otras palabras, el Clima Organizacional.

El ambiente organizacional está determinado por la percepción que tengan los miembros de una organización, esto abarca el sentir y la manera de reaccionar de las personas frente a las características y calidad de la cultura organizacional (Gellerman, 1960). Dicho concepto resulta muy interesante de profundizar puesto que, el desarrollo de la cultura en la organización, permite a los integrantes de la institución educativa ciertas conductas e inhiben otras. Una cultura organizacional abierta y humana alienta la participación y conducta madura de todos los miembros, si las personas se comprometen y son responsables, se debe a que la cultura se lo permite.

En el ámbito internacional, se reconoce que en las grandes instituciones la cultura organizacional, tiene su origen en los valores que han adoptado sus fundadores como pilar imprescindible para apoyar los procesos que le permitan crear un ambiente competitivo (Harris, 2012). En este sentido, los aspectos relacionados con la cultura, tales como: Normas, Valores, Actitudes, Sentimientos, Creencias, Ética, Moral, forman parte de las expectativas que se plantean las organizaciones como piedra angular para su desarrollo y crecimiento. Asimismo, para que en las instituciones exista un ambiente de colaboración, basado en valores, se requiere de la integración de los individuos, adoptando actitudes que permitan un comportamiento orientado a crear un ambiente caracterizado por la cooperación, colaboración y participación en aras de lograr un crecimiento armónico e idealmente que sus miembros se sientan felices, producto de su realización personal e integral (Hargreaves y Fullan, 2014).

Por consiguiente, la mayoría de instituciones educativas procuran establecer diversos valores, debido a la necesidad que tienen los individuos de comprometerse con determinados principios éticos que sirvan para evaluar sus propias acciones y la de los demás (Schein, 2010).

La actitud de docentes y estudiantes de un Establecimiento educacional, debe estar orientada a proyectar una imagen dentro y fuera de la institución que coincida con los valores organizacionales; los cuales derivan de las experiencias obtenidas y del recorrido vital del individuo. Pero esto no es automático, debe existir fidelización y para que se produzca, la gestión organizacional debe estar orientada a la innovación, cambio continuo y buena administración de recursos humanos. Por esta razón, los líderes deben procurar que los y las docentes y alumnos, logren balancear su forma de ser, aprender a convivir en comunidad, trabajar en equipo, relacionarse con los demás expresando ideas y discutiendo criterios; permitiendo la adquisición de hábitos, tolerancia y respeto como forma de enriquecimiento de la cultura dentro de la Institución educativa (Sarasola, Delgado, y Lasida, 2015). Lo mencionado, aporta al buen funcionamiento de las organizaciones y por ende, promueve un buen clima laboral favoreciendo la motivación y el compromiso de la comunidad educativa con el aprendizaje.

Son variados los factores que influyen en la percepción del clima organizacional. Así como también, existen diversas actuaciones entre profesores/as, directivos, alumnos/as, apoderados y el entorno en que está emplazado un Colegio, Escuela o Liceo (Üstüner y Kis, 2014). Por eso, la forma de interactuar entre todos los estamentos, puede derivar en conflictos que podrían afectar al clima organizacional, si este es incongruente con los principios que sustenta la educación o la percepción de los propios participantes. Ahora, si los principios son compartidos por todos los integrantes de la unidad educativa, los conflictos tienden a desaparecer (Fullan, 2002; Arias y Arias, 2014). Esto permite que las tareas que los miembros de la institución van a realizar, se harán con gusto, generando un ambiente grato. Sin embargo, en tales posiciones y producto de probables malas experiencias anteriores de los miembros de la organización, el clima organizacional puede verse afectado por factores provenientes del medio ambiente o entorno social de los participantes.

Es importante considerar que la influencia de la sociedad sobre el clima organizacional, se modifica a través del tiempo como resultado de la mayor cantidad de conocimientos y el cambio permanente de los individuos sociales (Fullan, 2002), los adelantos tecnológicos, la legislación laboral, las normas gubernamentales y el crecimiento de las organizaciones.

El clima organizacional enfoca la base de la institución, las personas que la integran y cómo perciben el Establecimiento, englobando todas las dimensiones organizacionales en el contexto escolar: congruencia de objetivos y valores compartidos, rol del director como constructor y sostenedor de la cultura, relaciones profesionales entre profesores, relaciones entre alumnos, identidad institucional, administración de símbolos y sistemas de retroalimentación adecuados (Harris, 2012; Üstüner y Kis, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014). El Ambiente organizacional puede ser vínculo u obstáculo para el buen desempeño de la unidad educativa como institución, puede ser un factor de distinción e influencia del comportamiento de quienes la integran. En suma, es la expresión personal de la *opinión* que los estudiantes, docentes y directivos, se forman de la organización a la que pertenecen (Torche, Martínez, Madrid y Araya, 2015). Ello incluye el sentimiento que dé la percepción de cercanía o distanciamiento con respecto al líder, directivos o colegas de trabajo que pueden estar expresadas en términos de autonomía, estructuras, recompensas, consideración, motivación, cordialidad, apoyo y apertura entre otras.

El planteamiento realizado anteriormente pone de manifiesto la importancia de la presente investigación por cuanto a través de la misma, se pretende conocer la percepción de estudiantes y docentes respecto de la gestión clima organizacional y la importancia que este tiene en la motivación, compromiso, motivación y procesos que promuevan el desarrollo del bienestar.

Considerando que el clima organizacional es un impulsador de éxito en toda organización, incluyendo las educacionales y asumiendo que este mismo es intangible, surge la inquietud de conocer la percepción que tienen los estudiantes y docentes respecto de factores ligados al ambiente organizacional y en cómo dichos factores, se relacionan con la gestión del clima organizacional, la satisfacción, motivación y compromiso.

1.3. Justificación del problema

La motivación principal para desarrollar esta investigación, se fundamenta y sustenta en reconocer la importancia de la percepción de factores del clima organizacional y la gestión, como vehículo que conduce al éxito, generación de cambios e innovación de las instituciones educativas (Chiavenato, 2001; Fullan, 2002). Junto con ello, es preciso evidenciar el sentir de los protagonistas del proceso aprendizaje-enseñanza y conocer su grado de satisfacción, compromiso y motivación que sienten al interactuar en las organizaciones educacionales a las que pertenecen.

La investigación se desarrolla, mediante una metodología selectiva, utilizando una encuesta que pretende llegar a un número representativo de individuos. Su diseño es de tipo no experimental, transversal y no participante. En la presente investigación, la población estudiada e intervenida, la conforman profesores y estudiantes de centros de educación de adultos de la Región del Biobío Chile, detallada en el marco contextual.

En los lugares en que más tiempo permanecen las personas como es el trabajo y la escuela, se dan condiciones y circunstancias que pueden originar frustraciones y conflictos, afectando el bienestar del individuo e impidiendo que responda adecuadamente al logro de los objetivos personales y organizacionales (Kitratporn y Puncreobutr, 2016). De lo anterior, se infiere que es importante desde la gestión, motivar correctamente a los docentes y estos a su vez, tengan la capacidad de motivar a sus estudiantes, para que su comportamiento lo conduzca hacia el logro de los objetivos institucionales y aún más, asegurar el derecho constitucional chileno a la educación (Constitución política, 1980)

El ambiente organizacional existente en las unidades educativas, podría ser determinante en la satisfacción y motivación de docentes y estudiantes, a la hora de alcanzar los objetivos propios de la educación y a su vez, podría incidir en su conducta y hábitos ante las responsabilidades asignadas dentro de la organización, propiciando estados de armonía y sana convivencia escolar.

En cuanto a la población estudiada, mencionar que en Chile no existe formación específica y/o formal para profesores de educación de adultos, salvo un par de diplomados y un magister. Lo anterior, genera que docentes que se desempeñan en este nivel, solo deben formarse a partir de su experiencia y disposición personal.

Se debe considerar además, que los programas de estudios son totalmente distintos a la educación regular de niños y adolescentes. En educación de adultos, se trabaja con los decretos 211 (MINEDUC, 2009) para educación flexible y el 257 (MINEDUC, 2009) para educación regular. Dichos decretos no han sufrido cambios este último tiempo, cosa que si ha sucedido con los otros niveles, donde están en plena implementación las nuevas bases curriculares en educación.

El trabajo de los profesores con estudiantes adultos, es muy intuitivo, muchos de ellos tienden a trabajar con los mismos insumos y herramientas que utilizan con niños y adolescentes, no hay evidencia de trabajo colaborativo real y/o generación de instancias que propicien una búsqueda de estrategias y metodologías que permitan desarrollar mejor su función. Otra dificultad, es la baja fidelización que existe en los docentes en estos Establecimientos puesto que, las horas del plan de estudios en educación de adultos, son bastante menos que en los otros tipos de Establecimientos disponibles en Chile. Por lo general, los profesores permanecen poco tiempo en estos Centros, debido a que su gran carga laboral la tienen en otros Establecimiento.

Esta investigación intenta analizar la gestión del clima organizacional. Indaga en cómo es percibido el ambiente por docentes y estudiantes de Establecimientos de educación de adultos. Se aproxima a conocer los niveles de satisfacción, motivación y compromiso; tanto de docentes como de estudiantes y qué relación existe entre estas variables.

El universo de estudiantes de educación para jóvenes y adultos en Chile, en general lo componen personas que han desertado del sistema regular por diversos motivos; por lo que presumiblemente, tienen alguna necesidad educativa especial de cualquier tipo. Además, sumémosle que su aprendizaje es totalmente distinto a los niños, niñas y adolescentes. En todos los niveles educativos el profesor juega un rol fundamental, pero en la educación de adultos, debe estar además muy comprometido y con capacidad de ser autodidacta, un motivador permanente, capaz de contextualizar y dar significados a partir de los conocimientos previos.

En la revisión realizada, se ha encontrado escasa investigación ligada a esta población en específico y la poca que hay, no se enfoca específicamente en temas organizacionales y ligados a la gestión educativa.

1.4. Preguntas

1: ¿Qué percepción tienen docentes y estudiantes de Centros de Educación de adultos de la Región del Biobío Chile, respecto de la gestión del clima organizacional en sus Establecimientos, el compromiso, motivación y satisfacción?

2: ¿Existe relación entre la Gestión directiva y factores clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), percibido por los docentes en Establecimientos de Educación de Adultos en la Región del Biobío Chile?

3: ¿Existe relación entre la Gestión Directiva-docente y factores clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), percibido por los estudiantes en Establecimientos de Educación de Adultos en la Región del Biobío Chile?

4: ¿Existe relación entre la percepción del clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), de estudiantes y docentes de Establecimientos de Educación de Adultos en la Región del Biobío Chile?

Capítulo 2: Marco teórico referencial

2. Introducción

El marco teórico tiene como objetivo fundamental, entregar sustento en relación al concepto clima organizacional y a la importancia que tiene este, en el desarrollo e interacción activa y positiva, con el ambiente o contexto de cualquier tipo de institución. Además, hace referencia a las dimensiones incorporadas en el estudio (Gestión, satisfacción, motivación y compromiso).

Para ordenar la comprensión y desarrollo del marco teórico, este capítulo se articula en distintos apartados relacionados con las temáticas de la investigación, consideradas relevantes para el posicionamiento teórico y vinculado a las variables.

Estos apartados son:

Organización institucional

Clima organizacional

Cultura organizacional

Comportamiento organizacional

Liderazgo

Gestión de Calidad

Gestión Educativa

Convivencia escolar

Motivación docente y estudiantil

Compromiso y satisfacción organizacional.

Se ha incorporado también, un primer apartado fundamental que contiene una selección de evidencia empírica atinente al tema y dimensiones del estudio, que da cuenta de la revisión del estado del arte de la investigación.

2.1. Revisión de estado del arte.

El concepto clima organizacional comienza a desarrollarse con Lewin (1942) en su teoría de campo, luego es Gellerman (1960) quien explicita el concepto, lo continúa desarrollando Chiavenato desde el 90 en adelante y a partir de ahí, es trabajado por diversos autores. En las instituciones educativas costó ver el clima organizacional como parte integral, entendían que al hacerlo estaban asimilando la educación con el mundo empresarial. El nexo más importante para convencer a los docentes, fue la psicología organizacional y la importancia de la psicología comunicacional. Por cuanto la interacción entre los individuos, construye el ambiente y la calidad de dicha comunicación, da forma a lo que se conoce como clima organizacional. Uno de los aportes fundamental de la presente investigación, es precisamente acercar la psicología organizacional y la gestión, al mundo educacional y desarrollar el tema clima organizacional en este contexto; indagando con ello, en la relevancia que tiene la gestión educativa y el desarrollo profesional docente.

Se considera a la teoría de campo como precursora del clima organizacional, debido a que esta teoría no busca centrarse en la persona sino que principalmente en la interacción de estas con el contexto que comparten y cómo la persona y el campo se afectan entre sí: “Una de las características básicas de la teoría de campo en psicología, a mi ver, es el requisito de que el campo que influye sobre un individuo se suscriba no en términos fisicalistas objetivos, sino de la manera en que éste existe para la persona en ese momento” (Lewin, 1942, p.03)

Los contextos organizacionales son directamente afectados por los individuos que los componen y las relaciones que estos generan, entregan identidad al contexto: “Las propiedades del espacio vital del individuo dependen en parte de su condición como producto de su historia en parte de su entorno no psicológico (físico o social). La relación de este último con el espacio vital es similar a aquella que tienen las condiciones limítrofes con un sistema dinámico” (Lewin, 1942, p.03).

En esta búsqueda, no se han encontrado estudios que vinculen directamente la gestión educativa con la percepción del clima organizacional, específicamente las dimensiones motivación, satisfacción y compromiso. Para solventar lo anterior, se han incorporado investigaciones que contienen variables cercanas al objeto de estudio. La vinculación entre el clima organizacional, la satisfacción y el compromiso laboral, ha sido investigada no solo en empresas convencionales, también en instituciones educativas.

Un estudio desarrollado en Arequipa Perú, señala que el clima organizacional y satisfacción laboral, se relacionan moderadamente y expone cómo la flexibilidad y el reconocimiento, tiene una correlación significativa con la satisfacción laboral. Ahora bien, debemos considerar que la flexibilidad y reconocimiento se definen como dimensiones del clima organizacional:

La flexibilidad, dimensión del clima organizacional que expresa la apertura a la innovación, por un lado, y la rigidez de normas y políticas, por otro, obtuvo un coeficiente de correlación muy significativo ($r = 0,459$; $p < 0,01$). Lo cual es consistente con otros estudios que reportan que la flexibilidad es un potente mediador de la satisfacción laboral. Otra dimensión del clima organizacional que se relaciona con la satisfacción laboral es el reconocimiento, sobre todo con la satisfacción laboral extrínseca ($r = 0,357$) porque el reconocimiento es una fuente de satisfacción fuera de la persona. (Arias y Arias, 2014, p.190)

Podríamos aproximarnos a pensar que los individuos están un tanto condicionados a recibir cierta retribución y/o beneficios que permitan reconocer una gestión exitosa en las tareas que desarrollan. La investigación anterior y otras revisadas, muestran cómo las y los colaboradores perciben de forma positiva, las retribuciones que los equipos directivos y/o administrativos, les realizan cuando el desarrollo de una función o tarea ha resultado según lo planeado. Lo anterior, se acerca al interés de conocer cómo la gestión desarrollada en un Establecimiento educacional mediante la merecida retribución, por ejemplo, aportaría al compromiso, satisfacción y motivación organizacional.

Los resultados de la misma investigación, también señalan que la flexibilidad se relaciona positivamente con el clima organizacional. Ello concuerda con lo señalado por Fullan (2002) cuando se refiere a que el cambio e innovación, no debe ser impuesto, debe ser aceptado y asimilado por toda la organización.

A pesar que Arias y Arias (2014) encontraron una correlación moderada entre clima organizacional y satisfacción laboral, son muchos las y los autores que evidenciaron correlaciones positivas y significativas. Como ejemplo de lo anterior, está la siguiente cita: “La investigación realizada nos demostró que existe una correlación estadística significativa entre los constructos clima organizacional y satisfacción laboral”. (Manosalvas, Manosalvas y Quintero, 2015, p.12).

Sin embargo, como ya se mencionó, el estudio de Arias y Arias (2014) es interesante para la investigación, porque se refiere a la relación existente entre clima organizacional y reconocimiento, puesto que se aproxima en parte al objeto de la presente investigación, por cuanto la entrega de incentivo se ha asociado a la gestión directiva.

El estado emocional de los miembros de una organización, tiene injerencia en el desarrollo de las actividades de dicha entidad. Un docente o estudiante que no está al 100% de sus capacidades, podría no lograr los objetivos de aprendizajes propuestos; este estado emocional, aparentaría una falta de compromiso con la organización aun cuando no fuera así (Mérida y Extremera, 2017). Por lo anterior, la gestión del clima organizacional podría afectar al estado emocional de los participantes y por consiguiente a la satisfacción y compromiso organizacional.

Se ha investigado la relación entre clima organizacional e inteligencia emocional. Por ejemplo, Arredondo (2008) en Lima Perú en un estudio contextualizado en un hospital, encontró que en la percepción general de clima organizacional de los trabajadores, la mayor parte de ellos, considera que está entre bueno y aceptable: “La percepción del clima organizacional en un 78.99% (94 trabajadores) consideran que existe un clima organizacional

bueno o aceptable, 19.33% (23 trabajadores) consideran que el clima es ineficaz, y 1.68% (2 trabajadores) perciben como clima excelente” (Arredondo, 2008, p44).

Los siguientes resultados, muestran que no hay correlación directa entre clima organizacional e inteligencia emocional. Si se encontró evidencias que indican que la inteligencia emocional puede influir en la percepción que el trabajador tiene del clima organizacional:

Nuestro estudio demostró que no existe correlación directa entre inteligencia emocional y percepción del clima organizacional en el personal del hospital *Félix Mayorca Soto*; sin embargo, se encuentra que la IE como rasgo de personalidad del trabajador influye indirectamente en la percepción del clima organizacional; por lo que, esta última variable se convierte en un importante indicador del funcionamiento psicológico de los recursos humanos de una organización. (Arredondo, 2008, p.48)

Si bien no se encontró correlación entre las dimensiones agrupadas (satisfacción e inteligencia emocional), se señala que la inteligencia emocional como un indicador que forma parte de la dimensión personalidad, es determinante en la percepción del clima organizacional. La gestión directiva es un aspecto fundamental en el clima organizacional y la inteligencia emocional, tal y como ya se ha indicado, podría asociarse al compromiso, satisfacción y motivación.

Un estudio efectuado en Irán, publicado en Canadá (Pozveh y Karimi, 2016, p.120) arrojó datos que permiten indicar que existe una relación inversa significativa, entre: La entrega bonos, la organización de la institución, la falta comunicación del equipo administrativo y el clima organizacional:

Los resultados indicaron que hubo una relación inversa y significativa entre el clima organizacional, las bonificaciones en la organización ($r = -0.163$ y $P = 0.05$) y los procedimientos en la organización ($r = -0.196$ y $P = 0.01$), y el silencio organizativo. Los resultados de la regresión múltiple indicaron que los mejores factores predictivos

del silencio organizativo fueron los procedimientos en la organización y los objetivos de la organización, respectivamente ($P = 0.01$). (Pozveh y Karimi, 2016, p.120)

Este estudio lo encontramos interesante para el desarrollo de nuestra investigación puesto que la gestión de entrega de incentivos y organización institucional, podría vincularse con la función directiva; lo mismo con el equipo administrativo. Además, se evidencia que la comunicación es un nexo fundamental en la gestión del clima organizacional desarrollada por parte de los líderes, esto último se desarrollará en algunos párrafos más adelante.

En otra investigación efectuada por Köse (2016) en Tuquía y publicada en Hong-Kong, que buscó estudiar la relación entre el compromiso por el trabajo, respaldo de la organización y clima organizacional, se aprecia que existe una relación positiva y significativa entre la participación laboral de los profesores y su percepción de clima organizacional. Además, se expuso que: “El respaldo entregado por la organización, tiene también una relación significativa con el clima organizacional” (Köse, 2016, p.42). Este dato es interesante porque la participación laboral se correlaciona con el clima organizacional y para que un trabajador participe en las actividades propias de su institución, debe poseer un adecuado grado de compromiso. El aspecto anterior, es precisamente algo que se pretende conocer con esta investigación; la correlación que pudiera existir entre el compromiso docente y la gestión del clima organizacional.

Kitratporn y Puncreobutr (2016) concluyeron en un estudio que efectuaron en Tailandia y Camboya, que la calidad de vida laboral y el clima organizacional se relacionan positivamente y que el trabajo bien definido y estructurado, facilita el logro de objetivos de la institución. Indican también que es fundamental dar mayor apoyo a los maestros para desarrollar competencias y que se debe considerar en mayor medida el clima organizacional para lograr el éxito. La misma investigación se refiere a que el personal docente, no está dispuesto a asumir riesgos puesto que le temen a las políticas gubernamentales y a la disminución de beneficios de compensación.

La revisión realizada hasta ahora, se ha ido aproximando a relacionar el clima organizacional con la satisfacción, motivación y compromiso laboral. Sin embargo, la siguiente investigación incorpora el factor comunicacional; el artículo menciona la relevancia del equipo directivo en la positiva percepción del clima organizacional y cómo la comunicación efectiva, aporta en este aspecto. Lo interesante de lo anterior, es que comienza a aparecer explícitamente la figura del equipo directivo (Encargados de propiciar una adecuada gestión del clima organizacional), como actores relevantes. Podríamos haber presumido a priori la relevancia que tienen las personas gestoras y directivas en la percepción del clima organizacional; no obstante, no siempre se ve explícitamente especificado.

Üstüner y Kis (2014) se refiere a la importancia de la comunicación para lograr motivar a los docentes y dice además, que es determinante en la percepción de un adecuado clima organizacional por parte de los profesores:

El análisis sobre la asociación entre competencia de comunicación y conflicto organizacional, reveló que la competencia de comunicación es un predictor significativo de conflicto organizacional, donde el primero explica alrededor del 38% de la varianza en el segundo. (Üstüner y Kis, 2014, p.36)

Así mismo, el estudio reveló que en general las y los jefes de supervisores educativos, tenían buenas competencias comunicacionales. Se concluyó además que: “A medida que las competencias comunicativas de los jefes de los supervisores educativos mejoran, disminuyen significativamente la cantidad de conflictos organizacionales en los departamentos” (Üstüner y Kis, 2014, p.37). Si bien el presente estudio no considera directamente la comunicación como un factor, es un indicador que está contenido en la variable gestión directiva.

De los últimos artículos revisados, rescataremos para esta investigación; el rol que la gestión de los o las directoras de organizaciones educacionales tienen en la percepción del clima y el ambiente laboral que se genera de la mano del desarrollo de su liderazgo, empatía y optimización de instancias que promueven la interacción social entre los miembros de la organización. Diversos artículos rescatan la importancia de quienes dirigen desde el liderazgo

pedagógico. Sepúlveda y Aparicio (2017) hablan de la importancia del liderazgo educativo en el logro de aprendizajes y es identificado como un tema estratégico en la gestión educacional. Incorporaremos también, el factor retribución y/o reconocimiento que él o la directora realiza en favor de profesores que desarrollan funciones en los centros educativos del que forman parte.

Se debe considerar que en muchas ocasiones quienes dirigen, no creen tener herramientas para desarrollar acciones que aporten a la gestión organizacional. Aravena y Quiroga (2018) señalan lo siguiente respecto de las y los directivos: “Uno de los primeros aspectos a destacar es que las implementaciones iniciales de los cambios les despiertan incertidumbre y temor” p.123. Es fundamental que las personas que ejercen como líderes educativos, tengan la iniciativa de incorporar el cambio, para que su gestión directiva no sufra estancamiento.

Otro aspecto importante a considerar, es la calidad del servicio educativo entregado. Para lograr aprendizaje en los estudiantes, es fundamental que los docentes cumplan adecuadamente sus funciones. Estudios como el de Sotelo y Figueroa (2017) evidenciaron que existe una alta correlación entre la variable clima organizacional y la variable calidad en el servicio ya que de acuerdo a los resultados, se puede discernir que a mejor clima organizacional, mejor es la calidad en el servicio. Estos autores mencionan además que, en la calidad del servicio, son determinantes la motivación y compromiso docente. En otra investigación, se estableció una relación positiva significativa entre motivación, satisfacción y desempeño docente en Somalia (Yassin, Mohamud y Tarabuunka, 2016).

Al parecer los docentes se sienten más motivados y satisfechos con su desarrollo laboral, cuando sienten que el desarrollo de sus funciones es exitosa y eficaz. Les importa su propio desempeño y que les hagan saber que están desarrollando bien sus funciones. Aldridge y Fraser (2016), encontraron una fuerte relación entre la autoeficacia docente y la satisfacción laboral. El punto es que para que los maestros se enteren que su labor está teniendo los frutos adecuados, el equipo de gestión debe buscar la forma de hacerlo saber.

En la misma senda anterior Akram, Irfan, Sarwar, Anwer y Ahmad (2015) encontraron correlaciones positivas y significativas entre competencias docentes y satisfacción profesional; compromiso y competencia docente; y entre compromiso y satisfacción laboral. En este caso, se ve como las competencias que poseen los maestros inciden en diversos factores del clima organizacional.

La participación activa de los docentes en los centros educativos, promueve el compromiso y contribuye a la motivación laboral, así lo señalan Davis y Wilson (2010). Ellos encontraron que las y los docentes opinan que mientras más participan en los procesos de gestión, presentan mayor satisfacción laboral. La gestión y el liderazgo distribuido (Fullan, 2002; Harris, 2008) son buenas estrategias para el desarrollo del clima organizacional.

Hay que saber gestionar la participación docente; porque si bien aporta a la satisfacción laboral, Davis y Wilson (2010) también exponen que mientras más poder decisonal tienen los docentes, aumentan los conflictos por sus ideologías y sesgos. Esto puede producir deterioro del clima organizacional, cuando la participación es mal administrada o se espera que se desarrolle naturalmente sin una planificación.

Entregar estabilidad, es un área de especial relevancia en los procesos de gestión. La estabilidad laboral de docentes, juega un rol protagónico en la satisfacción laboral. Thomas, y Velthouse (1990) en Chicago dilucidaron que la seguridad profesional, se correlaciona positivamente con la satisfacción laboral.

Es fácil comprender que la misión principal de los Establecimientos educativos es lograr aprendizajes en los estudiantes. Es por ello que el gestionar el clima para que los profesores desarrollen satisfechos, motivados y comprometidos su labor, adquiere relevancia. Más si los docentes son los líderes directos de los alumnos y la percepción del clima organizacional de estos últimos, se vincula directamente con la función docente. A lo anterior se refieren parte de los resultados obtenidos por Johnson, Kraft, y Papay (2011) ellos indican que las condiciones de trabajo docente, están significativamente relacionadas con los aprendizajes de los estudiantes.

Para complementar los estudios que encontraron correlación positiva entre las variables investigadas en el presente estudio; se referencia a una revisión realizada a diversos estudios que buscaban la relación entre la motivación y satisfacción laboral docente (Viseu, Neves de Jesus, Rus y Canavarro, 2016), ellos señalan que en general existe una alta correlación entre estos factores.

Un estudio cuasi experimental que consideró 2 grupos de docentes; uno experimental que fue capacitado en técnicas de administración y el segundo de control sin intervención. Dichas investigación demostró que los estudiantes que trabajaban en aula con los docentes que participaron de la capacitación, se sentían más satisfechos con el clima, la relación con sus maestros, su motivación e incluso mejoraron sus calificaciones (Soheili, Alizadeh, Murphy, Bajestani, y Ferguson, 2015). Lo anterior demuestra lo que se ha señalado durante este trabajo: La gestión del clima organizacional, no sólo es relevante en la población docente, también en la estudiantil.

Cuando se indaga en estudios que tengan relación con el clima organizacional, en general nos encontramos con datos emanados de los colaboradores o trabajadores de una organización. El punto es que en educación, los estudiantes no son meros clientes, son parte integral de la organización y conforman parte esencial de sus recursos humanos. El cliente en educación es más bien la sociedad en que se desarrollarán los estudiantes en formación.

En la revisión empírica realizada respecto al tema, se ha encontrado que en gran medida se ha investigado la relación que hay entre el clima organizacional, la satisfacción y compromiso laboral. No obstante, existe escasa indagación respecto de la relación que se genera entre la gestión directiva del clima organizacional, el compromiso de docentes y la motivación. Se han correlacionado algunos elementos de la gestión con factores del clima organizacional, pero no se ha explicitado como tal. Sin embargo, existe gran cantidad de autores que se refieren a la importancia de la gestión en la percepción del clima organizacional y específicamente en el compromiso y motivación docente. Lo anterior es precisamente lo que la presente investigación quiere; conocer la relación que la gestión del

clima tiene con el compromiso y motivación docente. Se pretende incorporar activamente el rol de la gestión en la responsabilidad de la promoción del clima organizacional.

También se encontró como vacío investigativo, una escasa incorporación de las y los estudiantes en investigaciones ligadas al tema. Más aun, considerando que estos son actores claves en el desarrollo y promoción del clima o ambiente organizacional en Establecimientos educacionales, sobre todo como estudiantes adultos que han desertado o abandonado el sistema convencional. Ellos traen cargas y resistencias importantes a los modelos educativos por su probable historial de fracasos.

Otro vacío detectado, es la escasa investigación en el contexto en el que se desarrolla este estudio. No hay muchas evidencias de investigación local (Chile y Latinoamérica) y específicamente en Establecimientos educacionales para adultos, no se ha encontrado nada del tema. Es más, en general esta población ha sido escasamente estudiada.

2.2. Organización institucional

Cualquier organización tiene una identidad que la distingue de las demás (Gellerman, 1960; Chiavenato, 2001). La estructura organizativa de los Establecimientos educacionales, tiene por objetivo asegurar su desarrollo, lograr ser una alternativa educativa real que permanezca en el tiempo, con una misión y visión en particular y con un sello definido (Fullan, 2002). Poseer una estructura definida y trazar los objetivos institucionales, son hoy en día una necesidad, más que una alternativa. Los Establecimientos deben estar bien organizados, sistematizados y liderados de una forma adecuada.

En los Colegios al igual que en otras empresas, existen estructuras interconectadas entre sí, éstas deben funcionar de formas mancomunadas y cohesionadas. Dichas estructuras son: Cursos, Departamentos, UTP (Unidad Técnico Pedagógica), Equipos Directivos, Consejos de profesores, Centro de alumnos, Centro general de padres y otros equipos que dan origen a la Comunidad Educativa. Castro, Acedo y Picón, (2015) se refieren a la importancia de aumentar la calidad en las relaciones interpersonales para asegurar el éxito institucional.

Todo Establecimiento Educativo posee una cultura organizacional que a su vez origina un clima organizacional (Harris, 2012) este concepto está estrechamente relacionado con el ambiente y con el clima en el cual se desarrolla el proceso aprendizaje-enseñanza y calidad en la interacción de todos los miembros de la institución.

Una administración exitosa, generalmente posee una cultura organizacional positiva, sin resistencia al cambio efectivo y con colaboradores orgullosos de la misma. En ella se percibe un rico clima organizacional de contexto. Lo anterior en instituciones educacionales, se traduce en un aspecto primordial en el desarrollo de las actividades educativas de las Escuelas (Harris, 2012). Esto favorece el logro de los objetivos propuestos por la unidad educativa. Esta misma gestión del clima educacional, debiera transitar en el sentimiento de identidad y el de pertenencia que experimentan profesores y alumnos. Ello puede lograr penetrar en lo más profundo de la cultura de un Establecimiento, generando de este modo, compromisos que contribuyen en que todas las actividades propuestas, se generen dentro de un ambiente propicio y con trabajo en equipo.

2.3. Clima Organizacional

En las instituciones de hoy en día, en todos los equipos de trabajo y por supuesto en las unidades educativas, es fundamental el clima en que se desarrollan las diferentes actividades (Lewin, 1942; Gellerman, 1960; Chiavenato, 2001). Por este motivo, es clave considerar la satisfacción, motivación y el compromiso tanto de docentes como estudiantes, en el desarrollo de la interacción organizacional, comunicativa y directiva, asociadas al contexto en el cual se desarrollan las actividades propias de cada comunidad escolar.

El ambiente en que se desarrollan las distintas actividades, es fundamental para el óptimo funcionamiento de los Establecimientos educativos, así como también para el equipo directivo, departamento técnico, equipo de aula, no docentes y estudiantes. Un apropiado clima contribuye al compromiso, motivación y satisfacción de toda la comunidad. Es precisamente el clima donde se desarrollan las comunidades en distintos niveles y el modo de interacción generado entre sus distintos estamentos, lo que investigadores como (Lewin, 1942; Gellerman, 1960; Chiavenato, 2001) han denominado de una u otra forma como clima organizacional.

Este tema ha sido de especial interés en diferentes estudiosos del área administrativa. Con el transitar del tiempo y en las diferentes investigaciones, se le ha denominado de distinta forma: Ambiente, clima, atmósfera, pero es en las décadas recientes en que dichas investigaciones se direccionan en describir y explicar su naturaleza, se ha hablado de clima organizacional.

Para entender apropiadamente el concepto de clima organizacional, se exponen algunas definiciones que nos ayudan a dilucidar con mayor transparencia los alcances de este término. Chiavenato define de la siguiente forma clima organizacional: “Es el ambiente interno existente entre los miembros de la organización y está íntimamente relacionado con el grado de motivación de sus participantes” (Chiavenato I, 2001, p.79). Este autor plantea que en el ambiente en las organizaciones está determinado por la motivación debido a que esta genera conductas que determinan el ambiente, lo que conduce a que el recurso humano sea quien en definitiva genera el clima institucional, dado que en este último es donde los miembros de la organización realizan sus funciones diariamente.

Según otra autora se puede entender también el clima organizacional como: “El conjunto de apreciaciones que los miembros de la organización, tienen de su experiencia en y con el sistema organizacional” (Rodríguez, 1991, p. 98).

En este último párrafo se presenta una definición que considera las percepciones de todos los miembros de una organización, es una apreciación muy importante, se toma en cuenta que precisamente son los miembros directos de las organizaciones, quienes mediante su comportamiento e interacción, contribuyen al sello que caracteriza la institución.

El Marco para la Buena Dirección (MBD) del MINEDUC (2005), hace mención en uno de sus cuatro dominios que: “Un adecuado clima de trabajo favorece el aprendizaje organizacional y el compromiso de equipo que son aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales de un Establecimiento”. Así mismo la nueva versión del MBD del MINEDUC (2015b), menciona la importancia de la generación de un clima de confianza profesional y promoción del clima escolar, para el desarrollo de un adecuado clima de aprendizaje.

Todos los planteamientos anteriores, concuerdan principalmente en que el clima organizacional es el ambiente en el cual se desarrollan las actividades de una institución y la interacción efectiva que se produce entre cada uno de sus miembros. Este ambiente influye directamente en el comportamiento de sus participantes. En este sentido se podría afirmar que el clima organizacional proyecta la cultura característica de la organización.

El clima es intangible, así lo mencionan Giménez, Jiménez y Martínez (2014) pero claramente real. Es una percepción que se respira en el ambiente y que afecta a todo lo sucedido en la institución y a su vez, el clima se ve influenciado por todo lo que está al interior de esta.

En resumidas cuentas, el clima organizacional es un concepto relacionado con la calidad del ambiente de una organización, incluyendo las educativas y en sus dimensiones incluye el conjunto de factores descriptivos de una organización, que las distinguen de otras instituciones, que permanecen relativamente estables y que influyen en el comportamiento de la organización.

Es importante para el desarrollo exitoso de cualquier organización y más específicamente, en el proceso gestión, incluir como parte de su plan estratégico una medición del clima organizacional. Para diseñar así, una planificación precisa y bien estructurada, direccionada al mejoramiento continuo del clima organizacional, maximizando de este modo, el logro de los objetivos propuestos.

2.4. Cultura organizacional

Si se quiere entender la relevancia del tema de esta investigación, es importante comprender el término cultura.

Es una palabra que viene del latín y significa, cultivo o instrucción: *cults* (cultivado) y *ura* (acción, resultado de una acción) pertenece a la familia catorce (Cultivar, morar) y colows (colono, granjero campesino)

A lo largo del tiempo, la cultura ha sido una amalgama de características e identidad en relación a aspectos espirituales y afectivos que diferencian a una sociedad en tiempo, lugar y contexto determinado (Bourdieu, 1979). Hay autores que plantean que la cultura nos diferencia de los animales, de ese ser que biológicamente está tan cerca de los primates (Morín, 1996, 1999 y 2007). Son esas características sociales propias de cada grupo humano, las que nos otorgan identidad y nos moldean como individuos que pertenecen a una u otra cultura. Es una mixtura de diferentes modos de vivir, religiones, creaciones, tecnología, arte valores, derechos, creencias y tradición. La cultura es la responsable de la adquisición de identidad y sentimiento de pertenencia respecto de la sociedad a la que pertenecemos (Schein, 2010). Es la unión de distintos rasgos e identidad de una determinada sociedad. Engloba un conjunto de costumbres, normas, códigos comunes, modos de actuar, forma de enfrentarse a una situación particular, religión u orientación espiritual, comportamiento, entre otros.

La UNESCO (1982) declara: "...Que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones".

De lo anterior se deduce que la cultura es todo aquello material o inmaterial, que identifica a un determinado grupo de personas y que surgen de las propias vivencias en una realidad determinada; por lo tanto, la cultura es la manera como los seres humanos desarrollamos nuestra vida y construimos el lugar donde vivimos, ya que es el desarrollo intelectual o artístico de la sociedad. La UNESCO (1982) hace además referencia a la identidad y al

sentido único e irremplazable que tiene cada cultura. Los antecedentes anteriores, apuntan en la misma dirección de lo señalado por Morin (1999) y Schein (2010).

Para reafirmar aún más lo expuesto, se incorpora lo declarado por Salazar, Guerrero, Machado y Cañedo, (2009) quienes exponen que: “La cultura en general abarca un sistema de significados compartidos por una gran parte de los miembros de una organización que los distinguen de otras”.

De la comparación y análisis de las definiciones presentadas por los autores citados, se infiere que todos conciben a la cultura como todo aquello que identifica a una organización y la diferencia de otra haciendo que sus miembros se sientan parte de ellas ya que profesan los mismos valores, creencias, reglas procedimientos, normas, lenguaje, ritual y ceremonias, es decir, la cultura organizacional es un sistema de valores y creencias compartidos; la gente, la estructura organizacional, los procesos de toma de decisiones y los sistemas de control interactúan para producir normas de comportamiento. Respecto a quienes fueron los que comenzaron a utilizar el concepto cultura organizacional, Rodríguez (1991) señala que probablemente fue Pettigrew (1979) el primero en hacer referencia al término, sin embargo, expone que la mayor definición de este concepto, se la debemos se la debemos a Edgar-Shein (1992).

Si se relaciona el término específicamente con el ámbito educativo es imperioso no mencionar que desde el primer momento en que el ser humano se constituyó en comunidades, surge la necesidad de agruparse y de interactuar en base a una serie de patrones, que en definitiva generan la conducta de los individuos. Lo mismo ocurre en una comunidad educativa, donde profesores, directivos y alumnos se relacionan y viven de acuerdo a ciertas conductas que los identifican y que son aprendidas producto de su permanencia en una determinada institución (Fullan, 2002).

De hecho, la relación que se establece en este proceso de interacción entre los funcionarios de una comunidad educativa, es la que teje las necesarias rutas por las cuales transcurre la cultura de la organización. Si tomamos en cuenta, que esta red tiene comportamientos, creencias y una serie de valores que orientan el accionar de sus miembros, podríamos

aseverar que hoy es unánimemente aceptada la idea que para cualquier organización, la cultura es parte esencial del proceso de construcción de su propia identidad.

Para intentar diferenciar los conceptos cultura organizacional y clima organizacional, podemos tomar como referencia lo señalado por Chiavenato (2001) y Schein (2010), quienes plantean que la cultura es la identidad a largo plazo de una organización, su columna vertebral, aquello que las diferencia de las demás. En cambio, el clima organizacional es el ambiente, la percepción de momento, que puede inclusive cambiar de un instante a otro. No obstante lo anterior, es mediante la percepción y/o gestión del clima que los integrantes de la organización pueden acercarse a su cultura, sintiéndose motivados a mantenerla, enriquecerla o inclusive ser determinante en la generación de su cambio ya sea positivo o negativo. El grado de satisfacción, compromiso o motivación de los miembros de una organización, son cruciales para su desarrollo cultural organizacional.

2.5. Comportamiento Organizacional

En las instituciones en general y en las educativas en particular, el recurso humano y el capital profesional que estos posean, juega un rol fundamental y protagónico, puesto que es debido a esta área, que se pueden cumplir los objetivos y metas institucionales. Los individuos que se desarrollan en una entidad determinada, efectúan su función de acuerdo a las propias expectativas y metas que tienen respecto de su institución (Hargreaves y Fullan, 2014). Esto determinará el que las reacciones sean más o menos positivas y fluidas en este tipo de interacción. Dicho recurso humano se guía por conductas o actitudes que son propias de su esencia y que en la medida que estén orientadas a cumplir las metas de la organización, contribuyen a que el clima organizacional sea el adecuado para lograr un exitoso desempeño institucional y en post del bien colectivo.

Es relevante considerar que todos los miembros de una institución, comprenda claramente los objetivos del departamento de Recursos Humanos, de otro modo, es muy difícil influir en el comportamiento, así lo manifiestan García, Martín y Sánchez (2014).

Si bien es cierto, las actitudes son parte de lo intangible, para la apropiada promoción del clima organizacional, es importante que los administradores de recursos humanos y gestores, le den especial relevancia a este aspecto puesto que muchas veces el modo de actuar o el agrado con el cual se desarrolla una tarea, determinan el éxito organizacional.

La reconocida teórica de las representaciones sociales Jodelet (2007), señala que los individuos pertenecientes a un grupo social determinado, tienen un pensamiento colectivo que se ve altamente influenciado por el entorno, prejuicios y presunciones respecto de lo que se percibe y lo que socialmente se dice respecto de algo. Los significados que se le entregan a los símbolos o sucesos, en general son compartidos por los miembros de un grupo social y tienden a ser generalizados. Es por lo anterior que el comportamiento organizacional, es algo que se debe tomar en cuenta puesto que las acciones desarrolladas respecto de un miembro de la organización o la percepción que estos individuos tengan respecto de un hecho o acontecimiento, pueden afectar el pensamiento colectivo y, por consiguiente el desarrollo organizacional.

El modo de actuar es el reflejo del conjunto de experiencias e interacción que han acumulado los individuos a lo largo de su ciclo vital y por supuesto, en este modo de actuar, se refleja posteriormente en el desarrollo de las diversas tareas que efectúan en el día a día. Es por ello que es importante considerar a cada individuo de cualquier organización y preocuparse de la interacción en el medio que les rodea y la comunidad de la cual forman parte, sea lo más amena y fluida posible, En otras palabras, hay que procurar que las actividades se desarrollen dentro de un clima organizacional ameno y agradable.

Los autores Pérez, Maldonado y Bustamante (2006) Señalan que es primordial que los administradores de recursos humanos conozcan el clima organizacional y así mismo, lo evalúen permanentemente para generar planes remediales que permitan ir mejorándolo de forma regular.

Como se ha indicado anteriormente, muchas de las conductas con las que se interactúa en nuestro medio, son adquiridas a partir de nuestras experiencias o de acuerdo al contexto en el que se desarrolla nuestra vida. La sociedad de la cual se forma parte como individuo, moldea permanentemente el comportamiento. Cuando se nace, se posee un instinto propio y característico de nuestra especie, acompañado de un componente hereditario y orgánico sin embargo, la cultura moldea permanentemente las conductas y crea necesidades que una sociedad determinada ha planteado para sus miembros de forma consciente o inconsciente. Dichas necesidades, obedecen a aspectos religiosos, costumbres, modelo de hombre, ideología, leyes entre otros. Según lo indicado a todos estos componentes es lo que se conoce como cultura, esta sin lugar a dudas moldea las sociedades y/u organizaciones y les otorga diferenciación e identidad y a su vez determina el comportamiento organizacional.

2.6. Liderazgo

Hoy en día se expone que cualquier persona puede lograr ser líder si se lo propone (Leithwood, Mascall y Strauss, 2009). No obstante, es común que se piense que solo algunos privilegiados y dotados de características muy particulares, pueden liderar grupos o equipos logrando con ello, influir en los demás, muchos pueden creer que los individuos que logran ser líderes, poseen características únicas, irremplazables y de excepción.

Sin embargo hoy en día, el principal aspecto es su condición de ser humano y la capacidad que tienen para relacionarse con otros. Se piensa que actualmente se puede ser líder contando con la instrucción precisa, el continuo trabajo y el autoconocimiento personal. Este último sirve para explorar el tipo de liderazgo que más nos acomoda y desarrollarlo de la forma más completa y útil posible (Leithwood, Jantzi, y Steinbach, 1999).

Si se observa a las personas que se han destacado por su liderazgo, se comprende que ellas no comparten un conjunto de rasgos comunes y más bien resaltan sus diferencias. Algunos son recordados por su capacidad para plantear desafíos, otros por su comprensión y dedicación a los demás. Harris y Lambert (2003) señalan que el liderazgo tanto directivo como pedagógico se puede desarrollar y adaptar según sea el caso y la situación particular. Los líderes deben estar adaptados para liderar cuando se requiera y estar capacitados para reaccionar de acuerdo a la situación y a las condiciones que el cambio continuo y permanente nos propongan (Harris, 2008; Harris y Spillane, 2008; Leithwood y Mascall, 2009). Procurando inclusive contar con la posibilidad de intercambiar o distribuir el liderazgo cuando sea pertinente.

En cuanto al liderazgo docente, lo importante es que cualquiera que hayan sido sus características, estas sean valoradas por sus pares y que estos a su vez lo considera en casi un modelo o referente (Harris y Mujis, 2004). Por lo mismo se piensa que es altamente deseable que un docente que desarrolla luego labores directivas, fuera previamente reconocido por sus pares.

La idea de liderazgo entendida como proceso de influencia se acepta comúnmente en los medios académicos; no obstante, se ha abierto espacio con mucha fuerza, complementando la idea anterior, una más rica y ambiciosa que va más allá del logro incremental de objetivos; el liderazgo como capacidad de influir en los grupos para lograr cambios, con un sentido de transformación que conlleva alteración radical del *status-quo*. Por tanto, el liderazgo con su sello de búsqueda del mayor bien, progreso y bienestar, transforma la organización misma (Harris y Mujis, 2004; Leithwood y Mascal, 2009). En este sentido, un líder no es un sostenedor, ni un defensor del orden organizacional establecido, por el contrario, él representa una nueva visión de que es un desafío y un horizonte lleno de logros, superación y realizaciones.

En cuanto a la vinculación del liderazgo con es objeto de estudio de esta investigación, Cuadra y Veloso (2007) mencionan que el liderazgo influye directamente en el clima organizacional y en el grado de satisfacción personal que se aprecia en los miembros de una organización de cualquier tipo.

El líder es de suma importancia para el funcionamiento óptimo de cualquier organización debido a que este es el encargado de capitanear y organizar todo el proceso mediante el cual se persigue alcanzar logros y metas. Si bien es cierto, todos los actores de una institución son parte fundamental para conformar el todo de la misma y lograr así que este todo a su vez entregue frutos significativos (Hargreaves y Fullan, 2014). Para la enseñanza, el liderazgo directivo juega un rol relevante y estratégico, así lo menciona la UNESCO (2014).

Se considera a las políticas educacionales, como un factor primordial para la calidad de enseñanza y la disminución de la desigualdad (UNESCO, 2015) es más, es a través de la gestión y políticas implementadas en los sistemas educativos, que se obtienen logros educativos relevantes lo que trae por añadidura, la disminución de la desigualdad y el aseguramiento del derecho a la educación de todos los individuos. La anterior es sin lugar a dudas, una tarea relevante a desarrollar por los líderes pedagógicos, no solo directivos, también docentes.

Entonces, un buen líder debe estar dotado de aptitudes únicas que le permitan mantener un buen ambiente laboral y tomar decisiones importantes. No solo las grandes personalidades del mundo tienen posibilidades de ser líder, de hecho podemos ver líderes innatos en juntas de vecinos, grupos juveniles, clubes deportivos. Aunque también se debe reconocer tal y como se mencionó anteriormente, que las condiciones de liderazgo más aún en lo pedagógico, pueden desarrollarse mediante un proceso de entrenamiento y disposición personal (Harris y Mujis, 2004).

Lo importante entonces es saber administrar bien este talento así como también, tener la capacidad de cultivarlo. El líder debe innovar constantemente, adecuando sus estrategias de modo tal que mejore positivamente la institución a su mando para lograr esto, un líder no debe temer a los cambios (Fullan, 2002). Es por esto que el líder debe tratar el tema de la innovación y cambio con mucho cuidado para que sea asimilado de buena forma por sus colaboradores, logrando que ellos entiendan que el cambio es para mejorar lo anterior y no para hacer el trabajo más difícil.

El líder debe lograr impedir o minimizar la resistencia al cambio, permitiendo que más bien, este sea un aporte positivo al proceso mismo (Fullan, 2002; Harris y Lambert, 2003) obteniendo con esto, nuevas ideas y estrategias que permitan que el cambio insertado sea aporte al desarrollo y percepción del clima organizacional.

Una misión importante del buen líder es saber y entender que no todos los individuos de una comunidad organizacional son iguales por tanto, en las estrategias a utilizar se debe considerar la habilidades, aptitudes y comportamiento individual. Manejar este aspecto es de suma dificultad ya que, es difícil darle el gusto a todos sin tener complicación de tiempo y trabajo colectivo al momento de cumplir objetivos planteados.

Los líderes más experimentados y eficientes nunca confían en un único método para enfrentar los cambios en su vida. Ellos saben que aunque un determinado método puede dar resultados, otros no lo dan aun siendo eficiente para otros individuos. (Souza A, 1996, p.89)

Otro aspecto muy importante a tener en cuenta por parte de un líder, es la distribución del tiempo. Este aspecto juega un papel fundamental en el proceso y logro de objetivos ya que si por ejemplo, este es muy excesivo, puede afectar al universo con el cual se está trabajando y más aún, el mismo universo puede cambiar, del mismo modo si el tiempo que se emplea en el trabajo es demasiado corto, se puede pasar por alto algunos aspectos relevantes del proceso. Dicho de otro modo, cuando el líder que traza un proceso de gestión estratégica, debe considerar el tiempo como una variable importante para el logro de objetivos y metas (Hargreaves, 1992). También debe distribuir el tiempo de modo tal que no genere frustraciones en los miembros de la organización o falta de motivación por estar desarrollando una función que sólo malgasta el tiempo, sin un fin claro y que se vuelve interminable. Claramente esto puede afectar a la satisfacción, compromiso y motivación, factores que como ya se ha mencionado, son relevantes para la percepción del clima organizacional.

Para obtener una buena administración del tiempo, el líder debe tener objetivos claros y definidos los cuales deben ser compartidos por la mayoría de la comunidad que está dirigiendo. Cuadra y Veloso (2007) hacen referencia a lo anterior.

En Educación, se ve que en general el liderazgo pareciera estar muy influido por el exitismo y en conseguir resultados en evaluaciones estandarizadas, esto es lo que ha expuesto López (2010). El riesgo que se corre en este caso, es que se pierda el foco en el clima organizacional y se descuide el apropiado ambiente en la comunidad escolar, hay que estar permanentemente intentando cohesionar estos dos aspectos logrando cumplir idealmente con ambos. Es impensado creer que las evaluaciones no son relevantes en nuestro sistema educacional tal y como funciona hoy en día, pero como se menciona anteriormente, el clima, es igual de importante.

La tarea principal de la escuela es lograr aprendizajes relevantes y significativos para el universo estudiantil total. Este objetivo da cuenta del compromiso que la institución educacional mantiene con la sociedad, debiendo asegurar la calidad y cumplimiento de las prácticas escolares. En Colegios vulnerables, esto toma vital relevancia debido a que si

dejamos que el foco principal se desvíe desde los aprendizajes, a preocuparnos sólo del aspecto docente, se condena a estos alumnos a más desigualdad. Fullan (2002) se refiere al protagonismo del alumnado en los contextos educativos, ahora bien, es conocido que los docentes son un factor primordial para el desarrollo del aprendizaje en los alumnos (Freire, 2012; Fuentealba e Imbarack, 2014). No obstante, el presente estudio incorporó la percepción de los estudiantes debido a que como se ha evidenciado en la revisión de evidencia empírica, no se ha indagado en los niveles de motivación y satisfacción que la gestión docente genera en los estudiantes como protagonistas del proceso aprendizaje enseñanza. La evidencia hasta ahora, muestra una tendencia clara a indagar en relación a la vinculación del liderazgo con la función docente. Si se quiere indagar en Clima organizacional, debe ser considerado el foco principal al que apunta la existencia de una organización, que por supuesto el estudiantado.

Considerando lo anterior, los directores que promueven el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010; Moral y Amores, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014) construyen una visión clara y compartida de los fines institucionales y aunque se mueven en una realidad que les exige ocuparse también de los problemas sociales que viven sus alumnos, entienden que si los dejan al margen del conocimiento, les impiden toda posibilidad de participación en el desarrollo global de la sociedad a la que pertenecen.

La educación actual, pone especial énfasis en el liderazgo pedagógico, en la empatía que el director tenga respecto de los docentes de aula, sin dejar de ir en búsqueda de la excelencia y el logro de objetivos de aprendizajes relevante en los alumnos (Hargreaves y Fullan, 2014). Este líder debe además, acompañar y evaluar el trabajo de aula de los profesores principalmente con un foco retroalimentador y de mejoramiento continuo. Es fundamental que tenga la capacidad que tomar decisiones precisas y a tiempo.

La persona que dirige una organización educativa, debe tener la capacidad de conducir la escuela en toda su complejidad, es lo que permite al directivo construir en conjunto con los profesores, una visión clara de los fines para esa escuela en general y para todos esos estudiantes en particular, considerandos sus contextos y heterogeneidades. Así, según la interpretación de lo indagado, el liderazgo pedagógico se refiere principalmente a las

habilidades del líder para consolidar algunos de los siguientes aspectos (Fullan, 2002); Harris y Mujis, 2004; Leithwood y Mascal, 2009; Hargreaves y Fullan, 2014): Partir del respeto por lo diverso. Socializar en valores y prácticas democráticas. Consolidar la producción de identidades individuales, locales y sociales. Desarrollar el pensamiento autónomo. Fomentar los procesos de producción de conocimiento (aprendizaje). Promover los procesos de reconstrucción de conocimiento (pensamiento crítico).

El MINEDUC (2011 y 2015a) plantea que los directivos docentes deben buscar convertirse en líderes del Proyecto Educativo de sus Establecimientos, preocupándose por obtener logros de aprendizaje para todos sus alumnos, logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa, desarrollo de habilidades para intervenir en definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional que se presenten en sus respectivas comunidades de aprendizaje. Sin embargo, es preciso destacar que esta responsabilidad es aplicable más que a la figura de una sola persona, sino que en el conjunto de un equipo directivo, ya que es impensable gestionar una organización educativa de manera individual, considerando las diferentes dimensiones y ámbitos que constituye una buena gestión educativa. A pesar de esto, igualmente se distingue la responsabilidad fundamental e ineludible del director, lo que no significa que sea él o ella, la encargada de cumplir los diversos objetivos, sino que más bien se trata de construir equipos directivos o de gestión incluyendo a los docentes como líderes pedagógicos, capaces de asumir la responsabilidad por una buena educación en sus respectivos Establecimientos.

En este sentido, el MINEDUC (2015b) enmarcó la gestión de los directivos docentes bajo estándares que señalan distintos aspectos a desarrollar, denominados **Marco para la Buena Dirección**. En concordancia a ello, el marco propuesto se estructura en cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo, a saber: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y convivencia. (Harris, 2008; Harris y Spillane, 2008; Leithwood y Mascal, 2009; López, 2010) Indican que Liderazgo educativo es primordial para el éxito en Educación.

2.7. Gestión de Calidad

El equipo directivo debe preocuparse de administrar una gestión de calidad en los centros educativos, con la finalidad de que los actores involucrados en el proceso aprendizaje-enseñanza perciban de forma positiva el clima organizacional.

La institución educativa tiene que ser gestionada de una manera participativa. Se ha observado que se logra una educación de calidad cuando al mismo tiempo, se cuenta con un liderazgo de calidad (Fullan, 1993; Fullan, 2002). Los Establecimientos que imparten educación, orientadas hacia el aprendizaje tienen una cultura organizativa fuerte que se caracteriza por el alto grado de convergencia entre docentes y directivos, en cuanto a los sentidos y misión del Proyecto educativo, las prácticas pedagógicas y las metas por conseguir.

Diversos estudios revelan que son más eficaces los Establecimientos donde los directores organizan espacios de reflexión, establecen relaciones positivas con sus docentes promueven la participación en las decisiones académicas e intercambios de experiencias e involucran a directivos, docentes, estudiantes y padres en el mejoramiento de resultados (Botero, 2009; Hargreaves y Fullan, 2014). Los propios docentes reconocen que la reflexión de su práctica y la capacitación, como elementos claves para la calidad en el proceso de enseñanza, Torche et al. (2015) exponen que: “En términos más concretos, múltiples directores hacen referencia a elementos relacionados con la formación y capacitación docente, y la necesidad de contar con más tiempo e instancias para planificar y reflexionar en torno a la práctica pedagógica” (p.125).

Al analizar las características de un Establecimiento educativo exitoso en cuanto a identificar aquellos factores que incidirían en los buenos resultados, es posible destacar como un elemento común, la presencia de directores con gran motivación y capacidad de liderazgo capaces de transmitir el Proyecto Educativo a través de los docentes.

La gestión de calidad es un aspecto importante en el clima organizacional debido a que la correcta gestión realizada por el líder de una organización educacional, favorece el ambiente de convivencia entre todos los participantes de una comunidad educativa (Sarasola, Delgado y Lasida, 2015).

La gestión de calidad en educación es una metodología específica que nace para resolver los problemas de diversa índole que afectan al interior de los Establecimientos. La gestión de calidad es un sistema de administración de organizaciones, que se basa en el principio de hacer las cosas bien: “¿Qué es la calidad? Calidad es el beneficio o la utilidad que satisface la necesidad de una persona al adquirir un producto o servicio.” (Lepeley M, 2003, p.06).

Para lograr una adecuada gestión de calidad, se hace indispensable la presencia de un líder y más aún, de una persona que efectivamente reúna las condiciones y/o esté preparada y formada para ejercer un liderazgo que permita realizar transformaciones en la institución que dirige. En consecuencia, debe ser capaz de realizar los cambios que se requieren y ganarse el reconocimiento de su comunidad como líder. No todas las personas que están a la cabeza de una institución tienen necesariamente las condiciones para ser un líder.

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 y las iniciativas proactivas, valora la competencia, aprende 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. (Lepeley, 2003, p.25)

El líder de una institución no es el único protagonista ya que el proceso educativo no tiene roles secundarios, con esto no queremos restarle importancia al líder sino que más bien queremos agregarle protagonismo a todos los participantes de una comunidad educativa. Torche et al. (2015) se refieren a lo anterior y destacan que en una organización educativa que quiera realizar una gestión de calidad, debe procurar que los profesores se

sientan en un ambiente laboral grato que les permita facilitar el proceso enseñanza aprendizaje de la mejor manera posible. Así mismo, los alumnos también deben percibir este ambiente, con el fin de sentir el trabajo facilitador del docente y lograr así la obtención de un mejor aprendizaje.

Desde el año 2011 en Chile nace junto a ley de aseguramiento de la calidad en la educación del MINEDUC (2011) una nueva institucionalidad que divide la responsabilidad del Ministerio de Educación en 4 instituciones, una de ellas es la Agencia de Calidad de la Educación. Esta agencia planta un modelo llamado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE). Este modelo otorga un papel protagónico a conceptos estudiados en la presente investigación como son: El clima organizacional, convivencia escolar, recursos humanos de la comunidad educativa, liderazgo y función docente. Se señala que para avanzar en la calidad educativa, debe siempre existir un ambiente grato entre los distintos estamentos del Establecimiento educacional, puesto que ello, es de suma importancia para que los alumnos aprendan, cuestión medular en el contexto educativo.

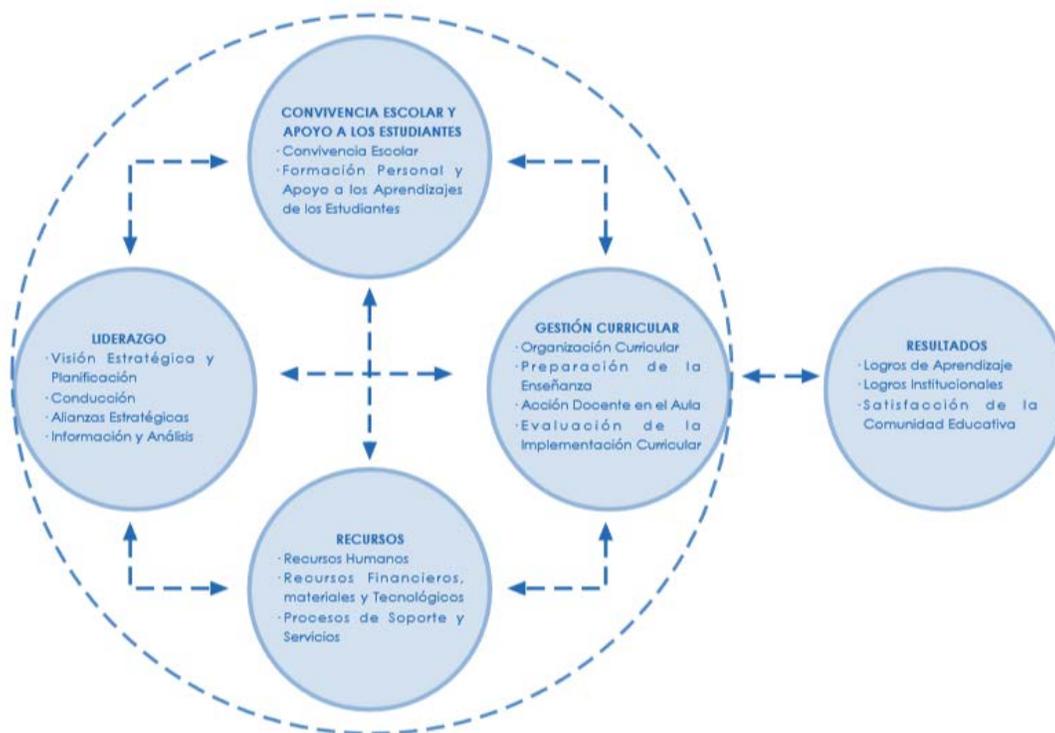


Figura 1: Modelo SACGE. <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gestión-Escolar.pdf>

El medio ambiente es parte integral de la gestión de calidad (Sarasola, Delgado, y Lasida, 2015). Cabe destacar que además de las políticas de medio ambiente que decretan los gobiernos para elevar el estándar de vida y las condiciones de la gente. Las instituciones educativas debieran contar con políticas propias contenidas en sus proyectos organizacionales, que a lo menos estén de acuerdo con el sentido común y cubran las necesidades y condiciones mínimas de clima organizacional que cada institución requiere para lograr interactuar apropiadamente. Es más, el ambiente es tan importante que una investigación de Jamal et al. (2013) se señala que el ambiente es determinante para la salud mental de los estudiantes y la calidad educativa.

Si bien es cierto la educación en sí misma no debiera ser un negocio, se podría imaginar como una gran empresa en la cual el producto que entrega es una educación de calidad, donde los clientes son los apoderados y la sociedad en general. Es por esta razón que los alumnos de estos tiempos, poco a poco comienza a exigir una mejor educación. Tomando en cuenta lo anterior, no se debe dejar que las instituciones educativas con sus planteles de profesionales y los alumnos con sus padres, se transformen en rivales que obstaculicen el proceso enseñanza-aprendizaje. Es por esta razón que el clima organizacional de un Establecimiento debe ser óptimo y compartido por todos sus miembros.

No sólo porque una palabra resulte extraña o porque es habitual relacionarla con un tema determinado, significa que está ajena a él. Es por ello, que se podría tener cada vez más en cuenta la palabra cliente cuando se habla de educación, ya que sin lugar a dudas, los clientes directos y consumidores del proceso educativo, son los alumnos, sus familias, el propio estado, el mundo privado e inclusive hoy en día podríamos incorporar también a la sociedad globalizada, tal y como lo menciona Márquez (2017) señalando que la educación de hoy, responde a las necesidades de la sociedad globalizada del conocimiento.

La gestión de calidad y la efectiva interacción entre los estamentos de una organización dedicada a la formación del capital humano, es elemento determinante del proceso de mejoramiento continuo necesario para que los alumnos optimicen su aprendizaje (Hopkins, 2002; Sallis, 2002). La gestión de calidad no es un proceso aislado, es un proceso sistemático e integral en educación y aplicable a todos los sectores de la economía y la sociedad.

Actualmente en nuestro país se han provocado una serie de movilizaciones tendientes a buscar formas para aumentar la calidad, no obstante lo anterior, pareciera ser que no se llega a consenso en cuanto a cuales son los parámetros o que se entiende específicamente por calidad esto mismo ha expuesto (Claro, 2013).

2.8. Convivencia Escolar

La OCDE (2013) señala que es necesario propiciar condiciones organizacionales que permitan una sana convivencia escolar en el Colegio. Este apartado fue incorporado puesto que a lo largo de la revisión referencial realizada, se ha evidenciado que la convivencia escolar determina la percepción del clima organizacional y la inversa, un buen clima organizacional, por lo general aporta a la sana convivencia escolar.

El objetivo principal de toda institución regular de educación, es lograr que los alumnos aprendan. En función de lo mismo, la gestión de la convivencia escolar juega un rol protagónico. Para que lo anterior sea efectivo, es fundamental contar con un adecuado clima organizacional y conseguir que todos los estamentos de la comunidad escolar estén comprometidos con la sana convivencia lo que su vez permite, generar el ambiente propicio para los estudiantes construyan su propio aprendizaje. Esto es reforzado por Sandoval (2011) y Cerda et al. (2018) al señalar que el clima y la convivencia son claves para la adecuada gestión educacional.

En cuanto a la responsabilidad que tiene la gestión educacional en la sana convivencia, se puede mencionar que las decisiones estratégicas que se direccionan en la optimización del clima organizacional, aportarán sin dudas al clima escolar y a la consecución de una sana convivencia escolar. Esto lo menciona claramente Sandoval, (2014) al relacionar la gestión del conocimiento con la apropiada estrategia con la que se aborda la gestión organizacional. Al gestionar el clima organizacional con la finalidad de lograr una sana convivencia escolar, hay que tomar en cuenta lo que mencionan Johnson, Kraft y Papay (2011) en relación a que las condiciones de trabajo docente, son fundamentales en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Por lo mismo, es fundamental generar todas las acciones que permitan que profesores perciban un apropiado clima de convivencia escolar. Regularmente se asocia este concepto solo a los estudiantes y es verdad que en gran medida es así, no obstante, si se deja de lado a los docentes, tal y como se menciona en la cita anterior, tarde o temprano afectará a los alumnos.

Un ámbito de la educación que es fundamental en la generación de una convivencia escolar adecuada, es el considerar que en las aulas chilenas de hoy coexiste una gran diversidad de individuos que tienen distintas percepciones del mundo que les rodea y provienen de contextos bastante diferenciados. Ello se da aún en mayor medida en la educación de adultos que es el contexto en el que el presente estudio se desarrolla. Los investigadores Stainback y Stainback (1999) mencionan la importancia de visualizar que actualmente las aulas deben ser inclusivas y que el considerar la heterogeneidad, aportará a la sana convivencia escolar y por consiguiente, al aprendizaje de todos los estudiantes.

Para que este concepto de inclusión en las escuelas, clave en el desarrollo de la convivencia escolar, pueda comprenderse, asimilarse y ser enfrentado de la mejor forma posible, es preciso trabajar colaborativamente (Fullan, 2002; Hargreaves y Fullan, 2014). Lo anterior sucede con mayor probabilidades si el clima organizacional en el que se desarrollan las distintas actividades del centro educativo, es agradable, ameno e invita a la interacción activa y participativa.

Ya se mencionó anteriormente que la comunicación es suma relevancia para el desarrollo del clima organizacional puesto que, es mediante este acto o la ausencia de él, que generante se valoriza la calidad del ambiente que nos rodea Aravena (2013), expuso que: “En las aulas, una de las potencialidades que propicia la implementación de este modelo es el desarrollo de habilidades socio-comunicativas” (p.31). La comunicación y el grado de confianza que se genere en un grupo determinado, tiene relación directa con el trabajo colaborativo que se genere. En un mundo globalizado, es cada vez más importante el trabajo colaborativo más aún, cuando las experiencias previas de colegas que han tenido resultados exitosos, pueden ser un aporte directo a nuestras prácticas. El aspecto organizacional y comunicacional, es fundamental en el desarrollo del trabajo colaborativo. Muchos autores han expuesto que el trabajo colaborativo es relevante en el aprendizaje y la convivencia escolar, puesto que es en sí, una estrategia organizacional y curricular bisagra mirado desde un enfoque inclusivo. (Graden y Bauer, 1999; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999; Rodríguez y Ossa, 2014).

2.9. Gestión Educativa

Este apartado se ha desarrollado en gran medida en los anteriores debido a que la gestión educativa sistematiza los procesos que permiten administrar y promover gran parte de los conceptos anteriormente desarrollados en el marco teórico.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define la gestión de la siguiente forma:

Del lat. *gestio*, -ōnis.

1. f. Acción y efecto de gestionar.
2. f. Acción y efecto de administrar.

En la misma búsqueda aparece bajo de esta definición otra para: “gestión de negocios”.

1. f. Der. Cuasicontrato que se origina por el cuidado de intereses ajenos sin mandato de su dueño.

Como se puede apreciar, la palabra Gestión está muy ligada al área de la administración y negocio y es más, cuando se realizan búsquedas en bases de datos ligados a esta área, no se logra evidenciar una separación conceptual precisa de estas dos palabras: “Gestión y Administración”.

En el caso específico de la gestión educativa, nos encontramos con más diferencias. Al leer a Fullan (2002) se puede ver como el concepto gestión se separa del acto de administrar, es mucho más que esto. Gestionar involucra administrar lo que existe en una organización, pero además, incorpora procesos estratégicos, tendientes a lograr el mejoramiento continuo, generar nuevos recursos para gestionar e incorporar el cambio permanente y sostenido de las organizaciones en post de su desarrollo.

Desde la educación, la gestión está muy estrechamente relacionada con el liderazgo, así lo dejan ver (Leithwood, et al., 2006; Hargreaves y Fink, 2006; Harris, 2008; Hargreaves y Fullan, 2014). Son los líderes educativos quienes tienen la responsabilidad de generar todas las acciones (Gestionar) que permitan a los centros educativos contar con un clima

organizacional agradable, que aporte a su cultura organizacional y la fortalezca. Reforzando aún más esta vinculación existente entre liderazgo y gestión educacional, está la siguiente cita:

Un debate clave ha sido si el liderazgo educativo es un campo distinto o simplemente una rama del estudio más amplio de la gestión. Si bien la educación puede aprender de otros entornos, el liderazgo y la gestión educativa deben estar centralmente relacionados con el propósito o los objetivos de la educación. Estos propósitos u objetivos proporcionan el sentido crucial de la dirección para apuntalar la gestión escolar. (Bush, 1999, p.391).

La gestión educacional no sólo es tarea del líder, todos los miembros de la organización son gestores en potencia, no obstante, claramente los líderes que dirigen, tienen una mayor posibilidad de que su gestión tenga impacto positivo o negativo de forma permanente. Como esta tarea no es nada fácil, una buena herramienta es tener la visión de distribuir el liderazgo (Fullan, 2002; Harris, 2008).

Cuando se gestionan procesos educativos deben estar bien planificados y desarrollados por sus líderes, el conocer procesos claros y bien definidos, aporta en bajar niveles de ansiedad en los miembros de una comunidad logrando avanzar y desarrollar las actividades con seguridad y buenas cuotas de certidumbre (Ngozi, Jones y Prince, 2015).

Un aspecto importante de la gestión educacional, es interactuar con el contexto e incorporar a la comunidad en la que se encuentra inmerso un Establecimiento educacional. En Chile el contexto social inmediato forma parte de la comunidad educativa, por lo menos teóricamente, porque en la práctica, esto no es siempre así. Se debe considerar que gran parte de los padres y apoderados de un Centro educativo, pertenece al sector en que está emplazado. Un estudio realizado en contextos vulnerables de Brasil, encontró que mientras más interacción exista con el entorno, más exitosa es la gestión de dicha organización educativa (Lemos, 2017). En educación de adultos suele suceder aún con mayor seguridad que los propios alumnos, no

sólo los apoderados forman parte activa de la comunidad, esto es porque muchos de ellos forman parte de la fuerza laboral activa de la sociedad.

Existe una estrecha relación entre la gestión educacional y el clima organizacional de hecho, hay autores que hablan de gestión del clima organizacional (Harris, 2008; Harris y Spillane, 2008; Leithwood y Mascal, 2009; López, 2010). Al igual que lo que plantea Ngozi, Jones y Prince (2015) en relación a que las sociedades no crecen más allá de las competencias y herramientas que poseen sus líderes educativos. En los Establecimientos educacionales, estos líderes debieran ser un factor importante para contribuir a un óptimo clima en todos los miembros de Establecimiento educacional así mismo, los docentes deben asumir su rol de gestión de liderazgo pedagógico en el aula y fuera de ella, para lograr que sus estudiantes desarrollen sus actividades en el mejor ambiente posible, maximizando de este modo, las posibilidades de poder lograr aprendizajes.

2.10. Motivación docente y estudiantil

La motivación para Maslow, A. (1991) es parte de la naturaleza humana por satisfacer 5 necesidades clasificadas jerárquicamente en su reconocida pirámide.

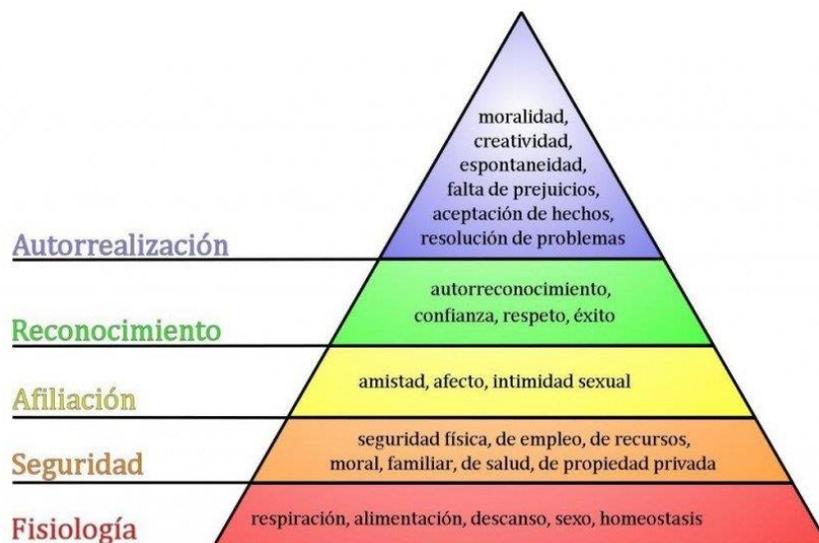


Figura 2: Pirámide de las necesidades de Maslow. <https://www.psicologia-online.com/piramide-de-maslow-ejemplos-practicos-de-cada-nivel-3832.html>

Se podría pensar que para el desarrollo de la situación aprendizaje-enseñanza, la necesidad fisiológica no está relacionada con ello. Pues bien, para la motivación de los integrantes de la comunidad educativa, es fundamental que se encuentren satisfechas estas necesidades y es por esto mismo que generalmente en los Establecimientos educacionales, son implementadas las políticas de alimentación (Ratner, Hernández, Martel y Atalah, 2012) o prohibición de agentes contaminantes cercanos al centro educativo. Esto en un escenario ideal porque es conocido de no siempre esto es así en las distintas sociedades. En cuanto al descanso, este es un aspecto que bien se puede gestionar en desarrollo de un apropiado clima organizacional desde el liderazgo educacional.

En cuanto a la seguridad, la educación es relevante debido a que para los docentes tiene relación directa con su contexto laboral y para las estudiantes con la adquisición de recursos y herramientas para enfrentarse al mundo.

La afiliación está relacionada con el sentimiento de fidelización, pertenencia e identidad respecto de la comunidad educativa hacia el centro educacional (Bernal, Pedraza y Sánchez, 2015). La fidelización puede ser consecuencia de convivir en un clima organizacional agradable. El sentirse a gusto en un lugar determinado, logra motivación para el desarrollo activo de la convivencia social y el desarrollo integral del propio lugar.

En relación al reconocimiento este es un aspecto que es considerado en el presente estudio como parte del desarrollo de la gestión directiva, por lo mismo, se cree que el efectuar un reconocimiento apropiado, aporta directamente a la motivación y el clima organizacional (Arias y Arias, 2014). Claramente el reconocimiento que menciona Maslow, es una de las herramientas motivacionales que en mayor medida se puede administrar desde el liderazgo tanto para docentes, estudiantes y en general todos quienes forman parte de un Establecimiento.

La autorrealización, depende del desarrollo en todos los planos en que convive el individuo (Familiar, social y ambiente), la escuela forma parte primordial de este componente, no sólo porque se pasa gran parte del tiempo en ella, también porque en ella se desarrollan gran parte de las habilidades que dan origen a la persona que es parte de una sociedad determinada. En el caso de los adultos es la opción de recuperar el tiempo perdido, de crecer profesionalmente y de abrir nuevamente una puerta que en ocasiones se ha cerrado una y otra vez (Espinoza, Castillo y González, 2017). Que decir en los docentes, su desarrollo profesional, creativo, autoestima y social, lo viven dentro de las instituciones educativas.

Otra definición de motivación es entregada por Chiavenato (2001) no difiere mucho de Maslow. Chiavenato menciona que la motivación es el resultante de la interacción de los individuos con el contexto y que depende de qué situación en particular este viviendo, estos estarán más o menos motivados. También en la motivación está involucrada la experiencia previa en una situación en particular, de acuerdo a que tan importante, significativa o gratificante fue una experiencia, las personas se sienten motivadas o no a repetir una acción similar, en un contexto similar.

Ruiz, Moreno y Vera (2015) concluyeron en su investigación que la motivación interna autoimpuesta, se relaciona positivamente con aspectos que involucran la función docente y el desarrollo de sus actividades laborales, en cambio la motivación externa termina agotándolos y produce presión debido a la necesidad obligatoria de cumplir con sus tareas y lo que le están encomendando. Por lo anterior, es que en el presente estudio se presume que lo ideal es aportar al buen clima organizacional desde la gestión directiva y que luego de ello, los docentes y estudiantes se sientan motivados por el solo hecho de interactuar en un ambiente agradable y atractivo.

Un estudio desarrollado por académicos de diversas universidades chilenas, se refiere a la importancia de motivar y enseñar a motivar a estudiantes de pedagogía en formación. Valenzuela et al. (2015), mencionan que es fundamental que las personas que se forman como docentes, comprendan que motivar a los estudiantes con los que trabajarán a futuro, juega un rol protagónico en el proceso de aprendizaje. Así mismo, esto puede extrapolarse a la función que cumplen los profesionales que trabajan en dirección educacional, es relevante saber motivar a la planta docente debido a que, docentes motivados desarrollarán de mejor manera sus funciones y a la vez, tienen mayores herramientas para motivar a sus estudiantes. Garrote, Garrote, y Jiménez (2016) indagaron en la motivación de los estudiantes por el aprendizaje y entre otros resultados, concluyeron que los estudiantes de pedagogía sienten mayor motivación por aprender contenidos que perciben como un aporte a su formación, adquisición de conocimiento y entregue un beneficio plausible. Desde esta perspectiva, se debe considerar que la motivación educacional, está relacionada con el significado que los participantes del proceso educativo, le den a una acción determinada.

Para lo anterior, es primordial que los líderes gestores educativos, busquen y diseñen estrategias que permitan generar un clima de altas expectativas, considerando la entrega de reconocimientos oportunos frente al desarrollo de actividades organizacionales y logros de objetivos, con la finalidad de promover la generación de comunidades profesionales colaborativas y motivadoras para la realización de actividades futuras (Hargreaves y Fullan, 2014).

2.11. Compromiso y Satisfacción organizacional

Se ha decidido desarrollar la aproximación teórica de los conceptos compromiso y satisfacción de forma unificada, debido a que luego de realizar la revisión bibliográfica, se ha evidenciado que los autores que los han definido y trabajado, efectúan una descripción paralela realizando una comparación y visualizando similitudes entre ambos conceptos. Lo mismo sucede con investigaciones empíricas, en general se desarrollan considerando el compromiso y satisfacción organizacional en el mismo estudio. Durante el propio periodo de investigación de la presente tesis, en la etapa previa a la construcción del diseño del instrumento, apoyado de la opinión de informantes claves, se ha indagado en la diferenciación que docentes y alumnos tienen respecto de estas palabras y en general demuestran confusiones.

Para la definición de compromiso y satisfacción, Robbins (2000) describe al compromiso organizacional como el medio por el cual un miembro de una organización se identifica y está fidelizado con una institución en particular, de hecho, para estos individuos es relevante hasta el futuro de la organización, su proyección y cumplimiento de objetivos colectivos. Hay integrantes altamente comprometidos según Robbins (1996) a ellos les interesa posicionar la cultura organizacional de la institución y más aún, lograr que mejore e idealmente sobresalga de las demás. Poseen un alto deseo de pertenencia organizacional y la defenderían en caso de ser necesario. Según este mismo autor, la satisfacción viene una vez que se cumple un objetivo, tarea o simplemente una acción. Los individuos se sienten satisfechos cuando consiguieron algo, luego de llegar a una meta propia u organizacional. El compromiso en cambio está antes y durante, una persona se siente comprometida con la realización de una actividad determinada, luego la valora y decide consciente o incontinentemente y se siente satisfecho.

El sentirse satisfecho con la organización, aporta a seguir estando comprometido con la misma, se vuelve un espiral permanente en que se retroalimentan. En este mismo sentido Chiavenato (2001) señala que el compromiso organizacional está muy relacionado con el pasado, con la experiencia que los colaboradores que una organización recuerden respecto de las actividades desarrolladas. Si se recuerda el apartado anterior, podemos ver que con la

motivación sucede lo mismo, dependiendo de la experiencia previa, se sigue estando motivado.

Se menciona la motivación porque es clave para el compromiso y la satisfacción laboral. El propio Robbins (2000) menciona que la motivación es el eje de la satisfacción y en el caso del compromiso, es difícil sentirse comprometido si no se está motivado o a la inversa. Dicho de otro modo: Si estoy comprometido, es porque tengo un motivo para estarlo y si estoy motivado, adquiero compromiso con la organización y más, si todo sale bien y considero una experiencia como positiva, estaré satisfecho y las probabilidades de continuar motivado y comprometido, son altas. Esto queremos relacionar en esta investigación doctoral en el contexto de educación de adultos y luego en próximas investigaciones, ver causalidad.

El clima organizacional que en definitiva es el ambiente social generado en una organización, se puede conocer indagando en el compromiso, motivación y nivel de satisfacción manifestada por los miembros de una organización. Jericó (2001) comprende que el compromiso se obtiene a partir de la motivación demostrada por los colaboradores que desean permanecer y aportar a la organización y su clima.

Jericó (2001) dice que la satisfacción no es lo mismo que el compromiso, ya que las personas que se sienten satisfechas, no están necesariamente comprimidas. Para él el punto de unión es la motivación porque para que surja el compromiso, debo haberme sentido satisfecho en más de una ocasión y para esto, los líderes deben reforzar los eventos exitosos y motivar permanentemente la comunicación efectiva para contar así, con un compromiso estable, que aporte al clima organizacional y logre ser parte de la cultura.

Hay autores que precisan aún más en la definición del compromiso y lo relacionan con distintos componentes. Meyer y Allen (1991) producto de que percibieron una falta de acuerdo en relación a la comprensión del compromiso organizacional, señalaron que el compromiso responde a un estado psicológico con tres componentes por lo menos:

1: Deseo: Emanada de lo personal e interno, se vincula con la afectividad y el impulso básico de comprometerse con una organización por que se identifica con ella y tiene una emoción positiva.

2: Necesidad: Tiene relación con efectuar las actividades o empeñar esfuerzo en una organización, por la necesidad de supervivencia. Es necesario comprometerse para mantenerse y poder así, continuar supliendo las necesidades que cubre el trabajo en una organización, por ejemplo.

3: Obligación: El compromiso nace producto de la necesidad de permanecer en una organización porque es obligatorio. Por ejemplo, individuos que realizan el servicio militar en alguna nación, trabajo comunitario a partir de una sentencia judicial de condena. Muchos estudiantes manifiestan sentirse obligados a ir al Colegio.

Según lo anterior se podría decir que el hecho de comprometerse con una organización por necesidad u obligatoriedad, no significa que no exista el deseo de hacerlo, pueden perfectamente estar presente más de una todas las descripciones anteriormente expuestas.

El caso de la gestión organizacional para promover la generación de un clima organizacional atractivo, si bien se puede dar el caso que los docentes están en la organización por necesidad y los estudiantes por obligatoriedad, es fundamental generar acciones que permitan a los miembros de la comunidad, comprometerse por deseo de hacerlo. De este modo el compromiso puede ser más duradero y aporta a la generación de satisfacción organizacional (Robbins, 2000; Chiavenato, 2001; Jericó, 2001; Hargreaves y Fink, 2006; Harris, 2008).

Para acercar el tema a la investigación contextualizada en educación de adultos, es primordial hablar explícitamente de la función de la gestión del liderazgo en el compromiso y la satisfacción. Según esto, Pedraja, Rodríguez, Araneda y Rodríguez (2016) expusieron como hallazgo que el liderazgo directivo transformacional, se relaciona con la satisfacción estudiantil. Este estilo de liderazgo, propone desafíos permanentes y genera un clima poco resistente al cambio, es altamente motivacional y los objetivos son desafiantes, considerando

las particularidades del grupo con que se está trabajando (Bass, Avolio, Jung, Berson, (2003). Para los estudiantes adultos, es esencial proponer desafíos y promover el cambio puesto que el decidir estudiar en este nivel, es en sí una decisión vinculada a la generación de cambio social y personal. Esto es descrito entre otros por Espinoza, Castillo y González (2017) en uno de los pocos artículos chilenos vinculados a esta temática.

En un estudio desarrollado por Sun (2016) en Hong Kong a estudiantes de 7° grado, se encontró que mientras más se empeñan los centros educativos en desarrollar integralmente las habilidades sociales y cognitivas, mejor era la satisfacción de los estudiantes y mejor el clima organizacional del Establecimiento. Por lo mismo, se sigue insistiendo en la tesis que indica que la buena gestión del liderazgo, contribuye en el desarrollo del clima organizacional, más aún con estudiantes adultos que presumiblemente no tienen una motivación tan fuerte porque de otro modo, habrían finalizado su educación de forma convencional. Por supuesto que hay otros que han dejado de estudiar por motivos de fuerza mayor y en estos casos se debe procurar el reforzamiento permanente de la autoestima y satisfacción personal.

En el caso de los docentes, Ruiz, Moreno y Vera (2015) encontraron que la motivación desarrollada por el liderazgo direccionadas principalmente al fortalecimiento de su autoestima y desarrollo profesional, aumentaron el compromiso docente y predijeron positivamente los niveles de satisfacción.

2.12. Hipótesis:

1: Los Estudiantes y Docentes de Centros de Educación de adultos de la Región del Biobío, tienen una percepción positiva de la gestión clima organizacional en sus Establecimiento y las dimensiones compromiso, motivación y satisfacción.

2: La Gestión Directiva-docente y los factores clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), percibido por los estudiantes en Establecimientos de Educación de Adultos, se relacionan significativa y positivamente.

3: La Gestión directiva y los factores del clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), percibido por los docentes en Establecimientos de Educación de Adultos, se relacionan significativa y positivamente.

4: La percepción del clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), de estudiantes y docentes de Establecimientos de Educación de Adultos en la Región del Biobío, se relacionan significativa y positivamente.

2.13. Objetivos Generales

1.-Conocer la percepción que tienen estudiantes y docentes de Establecimientos de Educación de Adultos de la Región del Biobío Chile, respecto de la gestión del clima organizacional en sus Centros Educativos y su compromiso, motivación y satisfacción.

2.-Determinar si existe relación entre la gestión organizacional y la percepción de estudiantes y docentes, respecto de las dimensiones del clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), en Establecimientos de educación de adultos; observando cuál de estas variables, predice de mejor manera la percepción de la gestión.

2.14. Objetivos Específicos

1: Conocer la percepción que tienen estudiantes, respecto de la gestión del clima organizacional en sus Centros y el compromiso, motivación y satisfacción.

2: Conocer la percepción que tienen docentes, respecto de la gestión del clima organizacional en sus Centros y el compromiso, motivación y satisfacción.

3: Identificar si la valoración de la gestión directiva, tiene relación con la percepción del compromiso, motivación y satisfacción estudiantil.

4: Identificar si la valoración de la gestión docente, tiene relación con la percepción del compromiso, motivación y satisfacción estudiantil.

- 5: Identificar si la valoración de la gestión directiva, tiene relación con la percepción del compromiso, motivación y satisfacción docente.
- 6: Identificar si la satisfacción, motivación y compromiso estudiantil se correlacionan positivamente.
- 7: Identificar si la satisfacción, motivación y compromiso docente se correlacionan positivamente.
- 8: Conocer qué modelo de agrupación de las dimensiones: Compromiso, motivación y/o satisfacción estudiantil, correlaciona de mejor manera con percepción de la gestión educacional, mediante un análisis de regresión múltiple.
- 9: Conocer qué modelo de agrupación de las dimensiones: Compromiso, motivación y/o satisfacción docente, correlaciona de mejor manera con la percepción de la gestión educacional, mediante un análisis de regresión múltiple.
- 10: Proponer un modelo de Gestión del Clima organizacional en Establecimiento de educación de adultos.

Capítulo 3: Marco metodológico

3. Metodología

3.1. Paradigma Aplicado y Tipo de estudio

El enfoque metodológico para resolver el problema de investigación corresponde al Paradigma Asociativo de enfoque cuantitativo, con una metodología selectiva o descriptiva-correlacional, pues se buscó relaciones entre las variables a investigar (Arnau, 1995 y 1998; Anguera, 1990 y 2003; Martínez-Arias, 1995; Moreno Rodríguez, Martínez Cervantes y Chacón Moscoso, 2000).

Además de conocer la percepción del clima organizacional que tienen estudiantes y docentes de la educación de adultos chilena, se pretende profundizar en las realidades rescatando la sensación y percepción de los actores. Identificando también, las relaciones que pudieran existir entre la gestión del liderazgo y las dimensiones asociadas al clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso) sin por el momento, buscar causalidad mediante la realización de un experimento o cuasi-experimento (Cook y Campbell, 1979; Bollen, 1989; Ato, 1995 y 1997).

Por lo anterior, se propone el paradigma asociativo con metodología selectiva, puesto que se adecua al fin de esta investigación que es conocer el sentir de los miembros activos del proceso aprendizaje enseñanza, respecto del clima organizacional e indagar en las relaciones que pudieran existir con la gestión de liderazgo en educación.

3.2. Diseño de Investigación

Esta investigación por su diseño es de tipo no experimental, transversal (Martínez-Arias, 1995; Bisquerra, 2009; Monje, 2011) debido a que la muestra representativa de la investigación que son estudiantes y docentes de educación de adultos de la región del Biobío Chile, se tomará en una sola instancia temporal por cada grupo.

Se utilizará la metodología Selectiva, mediante la confección de una encuesta en escala Likert (Arnau, 1995; Anguera, 2003; Martínez-Arias, 1995) que se dividirá en distintas dimensiones o variables. No se hará distinción entre variables dependientes e independientes debido a que sólo se espera correlacionar, sin buscar causalidad. En el proceso de confección de la escala, se considerará un modelo de base inicial que será detallado en el apartado correspondiente. Participará también, un grupo pequeño de informantes claves extraídos de la muestra, mediante la estrategia metodológica de grupo de discusión según Valles (1997) en la que se intentará llegar a un prototipo de la escala. Luego se enviará la escala a un mínimo de 7 académicos expertos para desarrollar el proceso de validación.

La escala que se utilizará como instrumento, pretende conocer la percepción del Clima Organizacional de estudiantes y docentes respecto de sus Centros Educativos además de indagar en la valoración respecto de la gestión directiva y docente, para finalmente correlacionarla con algunas dimensiones del clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso).

3.2.1 Variables:

- 1: Estudiantes
- 2: Docentes
- 3: Gestión directiva
- 4: Gestión docente
- 5: Satisfacción organizacional
- 6: Compromiso organizacional
- 7: Motivación organizacional

3.2.2. Modelo de investigación

3.2.2.1. Fase descriptiva:

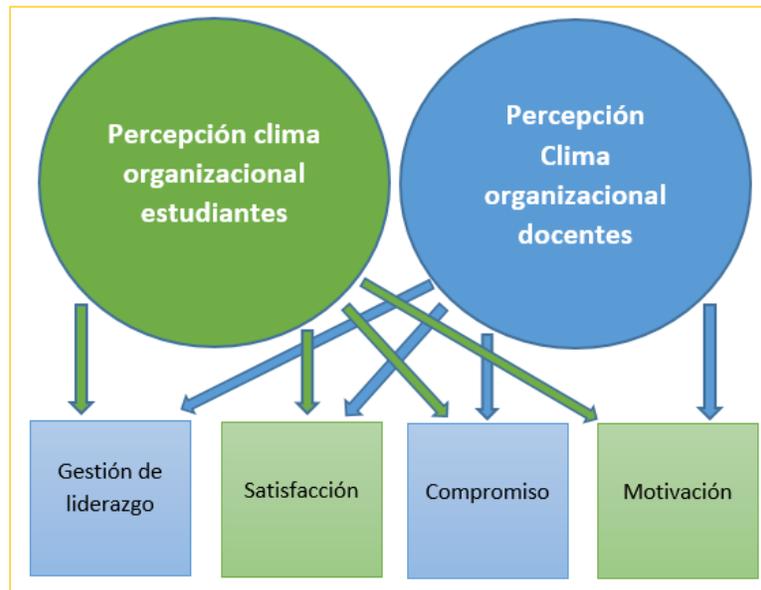


Figura 3: Diseño de fase de investigación descriptiva, percepción de clima organizacional estudiantes y docentes, considerando las dimensiones: Gestión de liderazgo, satisfacción, compromiso y motivación. Elaboración propia.

La figura 3 representa los análisis descriptivos de frecuencia que se realizarán para dar respuesta al objetivo 1 de la investigación. Los círculos que están en verde y azul simbolizan el análisis global que se realizará a cada uno de los grupos de investigación. Los cuadrados, representan que para cada uno de los grupos se realizará el detalle descriptivo particular, de las 4 variables del clima organizacional con que se está trabajando.

3.2.2.2. Fase Correlacional:

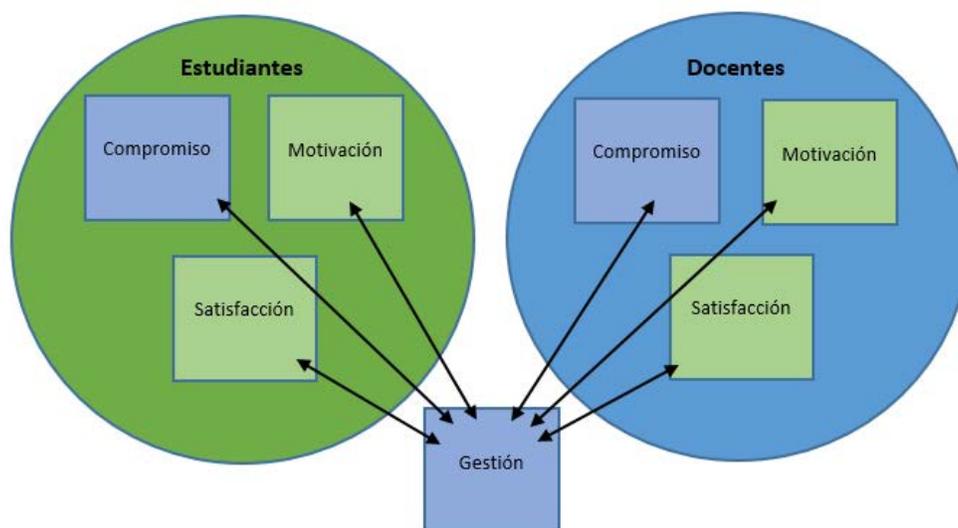


Figura 4: Diseño de fase de investigación correlacional, percepción de clima organizacional estudiantes y docentes, considerando las dimensiones: Gestión de liderazgo, satisfacción, compromiso y motivación. Elaboración propia.

En la figura 4 se busca detallar el diseño para efectuar análisis correlacionales bivariados. Se muestra en círculos verde y azul ambos grupos de investigación considerados en el presente estudio. Los cuadrados son las variables y los enlaces simbolizan las búsquedas de correlaciones que se realizarán.

Además, se realizará un análisis de regresión múltiple que indagara en la predicción de la asociación que tienen las variables Compromiso, Motivación y Satisfacción, respecto de la percepción de la Gestión.

3.3. Población y Muestra

3.3.1. Población:

La población se define como cualquier conjunto de elementos de la que se quiere conocer o investigar alguna de sus características. Individuos que compartan un elemento en común a investigar (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Arias, Villasís, y Miranda, 2016). Para la presente investigación, la población la conforman Estudiantes y Docentes de Centros Educativos de Adultos, Región del Biobío Chile. Esta región está ubicada en el centro sur de Chile y cuenta con 3 provincias: Concepción, Arauco y Biobío.

Tabla 1

Grupos participantes de la investigación.

Detalle de Grupos de investigación
G1: Estudiantes de Establecimiento de educación de adultos
G2: Docentes de Establecimientos de educación de adultos

La población total aproximada en Establecimientos de educación de adultos región del Biobío Chile año 2018 es:

Tabla 2

Detalle de cantidad de participantes por grupo.

Grupo	Cantidad
G1	3.422
G2	274

Fuente: Datos obtenidos de portales MINEDUC Chile, primer semestre año 2018.

<http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>.

Tabla 3
Detalle de población considerando cantidad de establecimientos por Provincia y Comuna de la Región del Biobío Chile

Provincia	Comuna	Cantidad de Establecimientos	de Matrícula
Concepción	Chiguayante	2	121
	Concepción	7	659
	Coronel	2	183
	Hualqui	2	145
	Hualpén	1	121
	Lota	1	67
	San Pedro de la Paz	2	123
	Talcahuano	2	584
	Tomé	1	128
Biobío	Cabrero	1	148
	Huepil	1	47
	Laja	2	121
	Los Ángeles	4	327
	Nacimiento	2	161
	Mulchén	1	59
	Yumbel	1	58
	Arauco	2	128
Arauco	Curanilahue	1	87
	Lebu	1	83
	Los Álamos	1	72
	Total	20	37

Fuente: Datos obtenidos de portales MINEDUC Chile, primer semestre año 2018.

<http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>.

3.3.2. Muestra

La muestra corresponde a un segmento representativo de la población a investigar (Dieterich, 1996; Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Morlino, 2010; Arias, Villasís, y Miranda, 2016). Es en definitiva el grupo específico que se investigará y que para el caso del presente estudio, a quienes se les aplicará la escala Likert.

Se trabajará mediante un muestreo probabilístico, puesto que es el más recomendado en el caso de la metodología selectiva con la que se abordará la investigación (Arnau, 1995; Moreno Rodríguez, Martínez Cervantes y Chacón Moscoso, 2000; Anguera, 2003). La técnica específica de muestreo con que se trabajará, es el muestreo de conglomerados señalado en (Anguera, 2003). La selección de este tipo de muestreo, es debido a que conocer

el nombre o generar un listado de cada uno de los integrantes de la población para realizar un proceso aleatorio simple (Manzano, 1998) es de una complejidad difícil de solventar. Por lo anterior, es que se realizó el cálculo estadístico de la representatividad de la muestra respecto de la población para luego agrupar en conglomerados (Establecimientos educacionales de adultos) según un criterio de matrícula mínima. Se realizó una lista por orden alfabético, asignándole una numeración correlativa desde el 1 en adelante, para finalmente seleccionar los centros educativos al azar, mediante la utilización de una tómbola pues con ello, se cumple el criterio de aleatoriedad.

La fórmula utilizada para calcular la muestra estimada es la siguiente, según (Fernández, 2001; Badii, Castillo y Guillen, 2008) se ha escogido considerando que se conoce el tamaño aproximado de la población:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Según lo anterior, se detalla la fórmula:

N = Tamaño de la población.

Z = Nivel de confianza.

p = Probabilidad de éxito esperado.

q = probabilidad de fracaso.

d = precisión (Error máximo aceptado).

3.3.2.1. Estudiantes

La población de estudiantes estimada y detallada en el apartado correspondiente es: 3.422 individuos. Según el detalle de datos de la tabla 4, la muestra con la que se trabajará, no podrá ser inferior a: 346.

Tabla 4

Valores para el cálculo aproximado de la muestra representativa de la población, en estudiantes de Establecimientos de Educación de adultos

Símbolo	Valor
N	3.422
Z	95%
p	0,5
q	0,5
d	5%

3.3.2.2. Docentes

La población de docentes es de 274, se utilizará un porcentaje de error mayor que en los estudiantes debido a que como se pretende trabajar en conglomerados seleccionado al azar, no podrían emanar ambos grupos de los mismo Centros, debido a la diferencia que hay en su población. Según el detalle de datos de la tabla 5, la muestra con la que se trabajará, no podrá ser inferior a: 55.

Tabla 5

Valores para el cálculo aproximado de la muestra representativa de la población, en docentes de Establecimientos de Educación de adultos

Símbolo	Valor
N	274
Z	90%
p	0,5
q	0,5
d	10%

3.3.2.3. Elección probabilística de conglomerados

Como se ha detallado en los apartados anteriores, la muestra mínima representativa según la estimación de las poblaciones es: $G1=346$ y $G2=55$.

Para seleccionar a los Centros para el muestreo, primero señalaremos un parámetro de selección preliminar. La intención es acceder a varios Establecimientos, pero tampoco diversificar demasiado el desplazamiento y gestión para el proceso de muestreo. Por ello, incorporaremos a los que tienen más de 90 y hasta 150 individuos o estudiantes. En cuanto a los docentes, la proporción de docentes según cantidad de estudiantes es similar, por lo que creemos que al seleccionar por cantidad mínimas de estudiantes, podremos acceder al mínimo de docentes estimado, cumpliendo de igual modo con el criterio de aleatoriedad.

Tabla 6
Detalle de establecimientos a considerar en la elección de conglomerados. Detallados por Provincia y Comuna de la Región del Biobío Chile

Provincia	Comuna	Cantidad de Establecimientos
Concepción	Chiguayante	2
	Concepción	3
	Coronel	1
	Hualqui	1
	Hualpén	1
	San Pedro de la Paz	1
	Talcahuano	1
	Tomé	1
Biobío	Cabrero	1
	Laja	1
	Los Ángeles	3
Arauco	Arauco	1
Total	12	17

Fuente: Datos obtenidos de portales MINEDUC Chile, primer semestre año 2018.

<http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>.

Se otorgó a los Establecimientos un número desde el 1 hasta el 17, luego se incorporan cada uno de ellos en una tómbola y se escogerán hasta que se sobrepase la cantidad de 346 estudiantes matriculados en total.



Figura 5: Tómbola utilizada para escoger al conglomerado.

Los Establecimientos escogidos en el proceso aleatorio de conglomerado fueron 4 de 3 Comunas distintas. El detalle de matrícula está en la tabla 7.

Tabla 7

Conglomerados seleccionados para realizar muestreo

Centro	Comuna	Matrícula
1	Concepción	148
2	Talcahuano	132
3	Los Ángeles	112
4	Los Ángeles	102
Total		494

3.4. Identificación y síntesis descriptiva de Los Centros Educativos.

Tal y como se mencionó, son 4 los Establecimientos educativos de adultos que participarán de esta investigación, la identidad de los participantes será resguardada por petición de los propios involucrados y para cumplir con las disposiciones éticas de Singapur, el informe Belmont y lo establecido por la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana de UAB.

3.4.1. Centro 1:

Identificación del Establecimiento

Comuna: Los Ángeles

Niveles:

Tabla 8

Detalle de niveles en el Establecimiento

Educación Básica Adultos	Educación Media Adultos
I Nivel Básico: 1° a 4° básico	I Nivel Medio: 1° y 2° medio
II Nivel Básico: 5° y 6° básico	II Nivel Medio: 3° y 4° medio
III Nivel Básico: 7° y 8° básico	

DOCENTES:

Nº de Docentes Directivos: 2

Nº de Docentes de Aula: 15

Nº Asistentes de la Educación: 4

Tipo de Educación y planes

-Funciona en tres jornadas: Mañana, tarde y vespertina.

Tabla 9

Detalle de horario de cursos por jornada

Jornada	Mañana	Tarde
Horario	08:30 - 12:45	13:00 - 17:15
Cursos	1° Nivel Medio A 2° Nivel Medio A	1° Nivel Medio C 2° Nivel Medio C
	1° Nivel Medio B 2° Nivel Medio B	1° Nivel Medio D 2° Nivel Medio D

-Entrega Educación regular de adultos sin Jornada Escolar Completa (JEC) puesto que en esta modalidad no existe.

Plan de estudio educación media adultos modalidad humanístico- científica

Tabla 10

Carga horaria E. Media

Niveles	Lengua Castellana y Comunicación	Educación Matemática	Estudios Sociales	Ciencias Naturales	Inglés	Formación Instrumental	Total
Nivel 1 1°Y 2° medio	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4	24 hrs.
Nivel 2 3°y 4° medio	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4	24 hrs.

-Decreto Supremo de Educación N° 257 del año 2009: deroga Decreto Supremo de Educación N° 239/2004 (Nuevo Marco Curricular de la Educación de Adultos)

-Decreto Exento de Educación N° 1000 de 2009: Aprueba Plan y Programas de Estudio para la Educación Media de Adultos.

-Decreto Exento de Educación N° 584 de 2007: Aprueba Plan y Programas de Estudio para la Educación Media de Adultos.

-Decreto Exento de Educación N° 2169/2007: Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar para Educación Básica y Media de Adultos.

Matrícula 2018

Total: 112

Porcentaje de asistencia media: 75%

3.4.2. Centro 2

Identificación del Establecimiento

Comuna: Los Ángeles

Niveles:

Tabla 11

Detalle de niveles en el Establecimiento

Educación Básica Adultos	Educación Media Adultos
III Nivel Básico: 7° y 8° básico	I Ciclo: 1° y 2° medio
	II Ciclo: 3° y 4° medio

DOCENTES:

N° de Docentes Directivos: 1

II Nivel Ciclo: 3° y 4° medio

N° de Docentes de Aula: 14

N° Asistentes de la Educación: 2

--	--

Tipo de Educación y planes

-Funciona en dos jornadas: Mañana y vespertina.

Tabla 12

Detalle de horario de cursos por jornada

Jornada	Mañana	Vespertina
Horario	09:00 – 13:30	19:00 - 21:30
Cursos	1° Ciclo Medio A	1° Ciclo Medio C
	2° Ciclo Medio A	2° Ciclo Medio C
	1° Ciclo Medio B	1° Ciclo Medio D
	2° Ciclo Medio B	2° Ciclo Medio D
		3° Nivel Básico A

Plan de estudio educación media adultos modalidad humanístico- científica

Tabla 13

Carga horaria E Básica y E. Media

Cursos	Lengua Castellana y Comunicación	Educación Matemática	Estudios Sociales	Ciencias Naturales	Inglés	Formación Instrumental	Total
3° Nivel Básico 7° y 8°	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.			16 hrs.
1° Ciclo 1°Y 2° medio	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.		24 hrs.
2° Ciclo 3°y 4° medio	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	24 hrs.

-Decreto Supremo de Educación N° 257 del año 2009: deroga Decreto Supremo de Educación N° 239/2004 (Nuevo Marco Curricular de la Educación de Adultos)

-Decreto Exento de Educación N° 1000 de 2009: Aprueba Plan y Programas de Estudio para la Educación Media de Adultos.

-Decreto Exento de Educación N° 584 de 2007: Aprueba Plan y Programas de Estudio para la Educación Media de Adultos.

-Decreto Exento de Educación N° 2169/2007: Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar para Educación Básica y Media de Adultos.

Matrícula 2018

Total: 102

Porcentaje de asistencia media: 68 %

3.4.3. Centro 3

Identificación del Establecimiento

Comuna: Concepción

Niveles:

Tabla 14

Detalle de niveles en el Establecimiento

Educación Básica Adultos	Educación Media Adultos
III Nivel Básico: 7° y 8° básico	I Ciclo: 1° y 2° medio II Ciclo: 3° y 4° medio

DOCENTES:

Nº de Docentes Directivos: 1

Nº de Docentes de Aula: 17

Nº Asistentes de la Educación: 2
II Nivel Ciclo: 3° y 4° medio

III Nivel Básico: 7° y 8° básico	I Ciclo: 1° y 2° medio II Ciclo: 3° y 4° medio
----------------------------------	---

II Nivel Ciclo: 3° y 4° medio

Tipo de Educación y planes

-Funciona en tres jornadas: Mañana, tarde y vespertina.

Tabla 15

Detalle de horario de cursos por jornada

Jornada	Mañana	Tarde	Vespertina
Horario	09:00 – 13:30	14:00 – 18:30	19:00 - 22:30
Cursos	1° Ciclo Medio A	1° Ciclo Medio C	1° Ciclo Medio E
	2° Ciclo Medio A	2° Ciclo Medio C	2° Ciclo Medio E
	1° Ciclo Medio B	1° Ciclo Medio D	1° Ciclo Medio F
	2° Ciclo Medio B	2° Ciclo Medio D	2° Ciclo Medio F
		3° Nivel Básico A	3° Nivel Básico B

Plan de estudio educación media adultos modalidad humanístico- científica

Tabla 16

Carga horaria E Básica y E. Media

Cursos	Lengua Castellana y Comunicación	Educación Matemática	Estudios Sociales	Ciencias Naturales	Inglés	Formación Instrumental	Total
3° Nivel Básico 7° y 8°	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.			16 hrs.
1° Ciclo 1° y 2° medio	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.		24 hrs.
2° Ciclo 3° y 4° medio	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	24 hrs.

Matrícula 2018

Total: 148

Porcentaje de asistencia media: 72 %

3.4.4. Centro 4:

Identificación del Establecimiento

Comuna: Talcahuano

Niveles:

Tabla 17

Detalle de niveles en el Establecimiento

Educación Básica Adultos	Educación Media Adultos
III Nivel Básico: 7° y 8° básico	I Ciclo: 1° y 2° medio II Ciclo: 3° y 4° medio

DOCENTES:

N° de Docentes Directivos: 3

N° de Docentes de Aula: 19

N° Asistentes de la Educación: 4
II Nivel Ciclo: 3° y 4° medio

III Nivel Básico: 7° y 8° básico	I Ciclo: 1° y 2° medio II Ciclo: 3° y 4° medio
----------------------------------	---

Tipo de Educación y planes

-Funciona en tres jornadas: Mañana, tarde y vespertina.

Tabla 18

Detalle de horario de cursos por jornada

Jornada	Mañana	Tarde	Vespertina
Horario	08:30 – 13:00	13:30 – 18:00	18:30 - 22:00
Cursos	1° Ciclo Medio A	1° Ciclo Medio C	1° Ciclo Medio E
	2° Ciclo Medio A	2° Ciclo Medio C	2° Ciclo Medio E
	1° Ciclo Medio B	1° Ciclo Medio D	1° Ciclo Medio F
	2° Ciclo Medio B	2° Ciclo Medio D	2° Ciclo Medio F
		3° Nivel Básico A	3° Nivel Básico B

Plan de estudio educación media adultos modalidad humanístico- científica

Tabla 19

Carga horaria E Básica y E. Media

Cursos	Lengua Castellana y Comunicación	Educación Matemática	Estudios Sociales	Ciencias Naturales	Inglés	Formación Instrumental	Total
3° Nivel Básico 7° y 8°	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.			16 hrs.
1° Ciclo 1° y 2° medio	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.		24 hrs.
2° Ciclo 3° y 4° medio	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	24 hrs.

Matrícula 2018

Total: 132

Porcentaje de asistencia media: 82 %

3.5. Muestra potencial y real por grupos

Luego de la selección por conglomerados, se obtuvo el cálculo de una muestra potencia que luego bajó por motivos relacionados con la asistencia de los estudiantes y docentes además de la intención voluntaria de participar del proceso de investigación.

Tabla 20

Detalle final de la muestra por cada grupo.

Grupo	Muestra potencial	Muestra real final
G1	494	358
G2	65	59

A continuación, se presentará una tabla en que consta la población, la muestra representativa calculada y la muestra final tomada.

Tabla 21

Detalle de Muestra representativa calcula y muestra real tomada

Grupo	Población	Muestra representativa	Muestra tomada
G1	3.422	346	358
G2	274	55	59

Según los datos de la tabla 21 y considerando que la muestra tomada es inclusive superior a la calculada, que esta misma fue seleccionada al azar mediante la técnica de muestreo por conglomerado y que es representativa de la población, se puede decir que el muestreo es probabilístico. Siempre considerando que se ha intentado seguir los pasos del rigor científico aun cuando es conocido que en Ciencias Sociales es de gran complejidad desarrollar un muestreo 100% probabilístico e infalible (Ato, López y Benavente, 2013). No obstante lo anterior, se insiste en que se intentó apegarse lo más posible a la posibilidad de muestreo probabilístico.

3.6. Técnicas e Instrumentos.

Se usó como instrumentos de recolección de información, encuestas tipo Likert debido a que permite conocer la valoración de datos variados que los participantes de la investigación entregan respecto de sus percepciones y/o actitudes relacionadas con la problemática estudiada (Likert, 1932). Lo anteriormente expuesto, es precisamente lo que quiere conocer el presente estudio desde la metodología selectiva correlacional, además, este tipo de instrumento facilita la codificación, recolección de datos y su posterior análisis. Para los ítems incorporados en la escala, se tomó como modelo, un Instrumento de Evaluación, elaborado por la Unidad de Gestión escolar de Calidad de la División de Educación General del Ministerio de Educación de la República de Chile, denominado “Instrumento de Autoevaluación Docentes”. Posteriormente se realizó una adecuación y adaptación según los propósitos de la presente investigación y la revisión teórica realizada durante el proceso de desarrollo e indagación.

3.6.1. Validación

Se desarrolla en un primer momento, una validación lógica o por informantes claves (Villavicencio-Caparó, Ruiz-García y Cabrera-Duffaut, 2016) mediante la metodológica de grupo de discusión según Valles (1997) para conocer qué tan cómodos se sienten con el instrumento y la motivación real que pudieran tener para responder el mismo. Luego, se efectúa una validación de contenidos por juicio de 7 doctores expertos. Según Ruiz (2002) la validación de contenidos es útil para determinar qué tan representativos y adecuados son los Ítems a considerar en un instrumento, en relación con los objetivos de la investigación. La validación de contenido por juicio de experto puede ser según Corral (2009) grupal o por experto único, como ya se ha indicado, se trabajará con un grupo de expertos. Para ello se ha decidido trabajar con la metodología de agregados individuales, valoración directa de los expertos y adecuación de la misma según tabulación de resultados. Es una metodología de validación muy utilizada, económica y poco invasiva para los participantes, esto aumenta las probabilidades de que acepten participar (Corral, 2009). Para esta metodología de evaluación, se señala que se debe contar con al menos 3 expertos por lo que el número de 7, debiera ser suficiente para desarrollarla.

Finalmente y considerando que los tipos de validaciones anteriores no entregan resultados cuantitativos y están más bien sometidos a los juicios arbitrarios que expertos en el área efectúan. Se realizará además, validación por consistencia interna (Cronbach, 1951; Campo y Oviedo, 2008) esta metodología permite conocer el grado de correlación que tienen los ítems considerados en la escala y establecer de este modo, el grado de confiabilidad que presenta el instrumento. Para esta validación, se utilizará el análisis mediante el cálculo del Alfa de Cronbach, apoyado del software estadístico SPSS versión 23.

3.6.1.1. Validación lógica

El primer paso, fue escoger una pequeña muestra de cada grupo con la finalidad de recoger sus opiniones respecto del instrumento preliminar mediante la utilización de parte de la técnica grupo de discusión. La elección de los participantes fue mediante un criterio no probabilístico intencional (Otzen y Manterola, 2017) debido a que los resultados no son con fines generalizables y obedecen al proceso de confección y validación del instrumento o escala para desarrollar la investigación.

Los participantes del grupo de discusión, fueron seleccionados de uno de los conglomerados considerados en la investigación. El criterio fue trabajar con el primer Establecimiento que se contactó y que accedió a participar del estudio y luego solicitar voluntarios. Se trabajó con 5 docentes (G2) y 10 estudiantes (G1) en 2 sesiones distintas es decir, 1 para cada grupo. La razón por la que el G2 tiene menos integrantes, es porque la cantidad de individuos disponibles para la actividad es menor.

La metodología de trabajo es:

1: Entregar el modelo de evaluación preliminar y solicitar a los participantes que entreguen una opinión respecto del mismo.

2: Comenzar a discutir en torno a cada ítem en relación a 2 criterios (Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995).

- a) Univocidad: Ítem claro de comprender, sin confusiones.
- b) Importancia: Nivel de relevancia que ven con cada Ítem en relación a lo que se está investigando.

Tabla 22

Clasificación de grupos por cantidad de participantes, tiempo empleado en la técnica grupo de discusión y cantidad de ítems que contenía cada instrumento

Grupos	Participantes	Tiempo de actividad	Cantidad de Ítems
G2	5	72 Minutos	40
G1	10	84 Minutos	35

3.6.1.1.1. Resultados grupo de discusión 1, estudiantes.

- a) Opinión respecto del instrumento.

En general las opiniones tenían relación con el formato. La más importante y unánime, fue que consideraban que el tamaño del instrumento era excesivo y que para ellos, no es cómodo responder una encuesta con tantas preguntas, que leían las primeras con atención y luego respondían las demás al azar. Señalaban también, que si debían responderlas en el Colegio, perderían clases porque la jornada es corta y si lo debían hacer fuera de horario, la verdad es veían difícil que ellos y sus demás compañeros asistieran porque tenían bastantes compromisos.

Para la codificación de los participantes y mantener su anonimato, se utiliza la letra E acompañada de números del 1 al 10.

Algunas citas textuales:

E4: “Yo creo que la prueba está muy larga po, así nadie la responde de verdad y conciencia”.

E2: “Con esa tremenda prueba, solo de leer me da sueño pu oiga, sobre todo si no es con nota. De participar yo participo, si igual como cuenta usted que es el tema, o sea, creo que importa, pero como prueba o encuesta, como sea, más corta”.

E8: “Si po, los cabros tienen razón la idea no es perder el tiempo y que tengan respuesta reales”.

E9: “Si se pudiera bajar el tamaño, sería bakán amigo”.

E10: “Yo trabajo pu amigo, entonces sí quiero participar, pero tiene que ser en la Escuela y si no es en la escuela, no creo que pueda”.

E3: “Mire: De encontrarla importante, la encuentro importante, el problema es que tienen que pedir permiso pa tomar la prueba en el cole, porque si no, es difícil que puedan los cabros, menos las mamis”.

E4: “Igual que mis compadres, que sea en la Escuela porfa”.

- b) Valoración de cada ítem: Los estudiantes entregan mediante un consenso grupal, una valoración de forma categórica (Aceptan o rechazan) para cada ítem según los criterios mencionados: Univocidad e importancia.

Tabla 23

Detalle de valoración por ítem, G1

Ítems	Univocidad	Importancia	Observaciones
Aceptado	22	20	En general consideraron que los ítems representaban lo que pensaban por lo que fueron aceptados sin mayores inconvenientes.
Rechazados	13	15	En mayor medida indicaban que los rechazaban porque no comprendían lo que se preguntaba y porque no veían su importancia en el estudio.
Aceptados por ambos criterios.			20 ítems.

Considerando los resultados por ítem y la opinión respecto de la extensión del instrumento, se decide mantener la escala solo con los 20 ítems aprobados general. Esta es la encuesta que se utilizará para validación de contenido por juicio de jueces expertos.

3.6.1.1.2. Resultados grupo de discusión 2, docentes.

a) Opinión respecto del instrumento.

Al igual que en la opinión de los estudiantes, los docentes manifestaron muchos reparos respecto de la extensión del instrumento, consideraron que tenían muchos ítems aun cuando reconocían que, debido a la importancia del tema, tampoco podía ser demasiado corto. Las razones que dieron principalmente las justificaban en torno a la disponibilidad de tiempo porque trabajaban en otros Colegios y lo más probable era que la responderían en sus casas.

Para la codificación de los participantes y mantener su anonimato, se utiliza la letra D acompañada de números del 1 al 5.

Algunas citas textuales:

D1: “Mira: Yo creo que todos quienes estamos acá, encontramos interesante la investigación y creo que nos puede aportar, por eso asistimos voluntariamente, pero ideal es que tenga un poco menos preguntas, para contestar a conciencia digo yo. La idea es que los resultados sean reales. Yo creo”.

D2: “Estoy súper, pero súper de acuerdo con lo que han dicho los colegas, relevante si es, pero que sean menos ítems por favor”.

D4: “Recordemos que la mayoría de nosotros y los de los otros Colegio en que trabajarán con este estudio también, trabajamos en otros Colegios, por lo que es ideal que no sea tan larga porque finalmente trabajaremos en nuestras casas, no será de otra forma”

D3: “Ya, entonces estamos de acuerdo es bueno el estudio y nos puede ayudar, pero en cuanto a la encuesta, que sea un poco más corta, tampoco mucho, para poder responderla a conciencia en nuestras casas y de la forma más honesta posible. Porque de lo contrario, los colegas responderán puras cabezas de pescado para cumplir”.

- b) Valoración de cada ítem: Los docentes entregan mediante un consenso grupal, una valoración de forma categórica (Aceptan o rechazan) para cada ítem según los criterios mencionados: Univocidad e importancia.

Tabla 24

Detalle de valoración por Ítem, G2.

Ítems	Univocidad	Importancia	Observaciones
Aceptado	34	28	Encontraron los ítems claros y creen que cada uno de ellos puede ser importante para el estudio que se realizará.
Rechazados	6	12	Sienten que no se comprenden bien o que pueden estar más ligados a una investigación de convivencia escolar.
Aceptados por ambos criterios			28 Ítems.

Considerando los resultados por ítem y la opinión respecto del instrumento, se han incorporado los 28 aceptados en general y 4 de los aceptados por univocidad que parecieron estar cerca de ser aceptados. La escala final para validar por contenido según juicio de expertos, tiene 32 ítems.

3.6.1.2. Validación de contenidos por juicio de expertos.

El primer paso fue buscar a profesionales expertos ligados al área psicológica, educativa y/o liderazgo, que tengan investigaciones orientadas a la línea y objeto de estudio de la presente. Se inició una búsqueda en primera instancia en la Web, considerando investigadores cercanos al contexto de estudio y con opción de ser contactado. En segundo orden, se consideró el desarrollo profesional del investigador responsable de la investigación doctoral, con la finalidad de contactar a académicos que ha conocido o con los que ha interactuado de una u otra forma. Además del criterio de pertinencia profesional e investigativa respecto de la línea investigativa, se incorpora el criterio de formación académica mínima de Doctor, tomando en cuenta que la presente es una tesis doctoral.

Tabla 25

Listado de expertos participantes del proceso de validación de contenidos

Expertos	Casa de Estudios
1	Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)
2	Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)
3	Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)
4	Universidad Católica de Temuco (UCT)
5	Universidad del Desarrollo (UDD)
6	Universidad de Sevilla
7	Universidad de Valladolid

Luego de lo anterior, se envía a cada doctor el instrumento de evaluación con el espacio para realizar la respectiva valoración de cada ítem según los criterios de univocidad e importancia señalados por Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans (1995).

- a) Univocidad: Ítem claro de comprender, sin confusiones.
- b) Importancia: Nivel de relevancia que ven con cada Ítem en relación a lo que se está investigando.

Cada ítem tendrá una valoración de 1 a 5 según cada criterio, para aceptarlo, sobre el 80% de los académicos debe haberlo evaluado con el indicador 4 o 5. También habrá un espacio para redactar observaciones en el ítem que se considerará en caso que 2 o más doctores coincidan en una apreciación similar.

Tabla 26

Resumen de aceptación o rechazo de expertos, para instrumento según el grupo

Instrumento	originales	Aceptados	Rechazados	Observaciones y/o modificaciones
G1	20	20	0	Hubo 4 ítems con observaciones que coincidieron con más de un experto. Por lo anterior, fueron modificados. Además, se incorporan 2 ítems por la recomendación de separar algunos.
G2	32	30	2	Hubo 5 ítems con observaciones en que coincidió más de un experto, fueron modificados sin perder su intención original.

El instrumento final para estudiantes luego de la validación por informantes claves y por juicio de expertos, tiene 22 ítems divididos en 4 dimensiones. La escala para docentes, quedó con 30 ítems divididos en 4 dimensiones. El formato de respuesta para ambos instrumentos, tiene cinco opciones que intentan conocer el grado o nivel de acuerdo que tienen los encuestados con las afirmaciones que se hacen. Para ello deben marcar la opción en el casillero que corresponda a su opinión. Además, la información del cuestionario es anónima.

Hay una diferenciación entre ambas escalas en relación al orden de las 5 opciones de respuestas. Para docentes hay una opción de no se observa, en cambio en estudiantes hay una opción de medianamente de acuerdo.

3.6.1.3. Análisis de consistencia interna de los instrumentos.

Se expondrán los análisis de confiabilidad de cada uno de los instrumentos, mediante el cálculo del alfa de Cronbach, apoyados del paquete estadístico SPSS 23.

3.6.1.3.1. Consistencia interna instrumento para estudiantes.

Tabla 27

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	358	100,0
Casos	Excluidos ^a	0	,0
	Total	358	100,0

En la tabla 27 se pueden apreciar el total de casos al que se le aplicó el análisis de confiabilidad. Según esto, se puede precisar que el análisis se realizó luego de aplicar la encuesta a 358 estudiantes.

Tabla 28

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,867	22

El análisis de confiabilidad de la escala Likert en el programa SPSS versión 23, se puede observar en la tabla 28. Para el cálculo del alfa de Cronbach, se consideraron los 22 ítems de la escala. La fiabilidad obtenida fue de 0,867 por lo que se considera una escala confiable.

3.6.1.3.2. Consistencia interna instrumento para docentes.

Tabla 29

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	59	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	59	100,0

El total de instrumentos aplicados a docentes considerados para el análisis de confiabilidad, son 59, lo anterior se puede evidenciar en la tabla 29, extraída del propio análisis realizado en el paquete estadístico SPSS.

Tabla 30

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,892	30

Al igual que el caso del instrumento para estudiantes, podemos decir que según el análisis de consistencia interna, el instrumento para docente calculado en SPSS 23, es confiable puesto que el alfa de Cronbach que arrojó la escala es 0,892 lo que es considerado como apropiado para afirmarlo.

A modo de síntesis, se puede decir que luego del análisis de consistencia interna aplicado a ambos instrumentos, las escalas se consideran confiables. Además, es pertinente comentar que estos son confiables con un margen estadístico bastante alto.

3.7. Procedimiento y técnicas de recolección de datos.

Seleccionada la muestra luego del proceso probabilístico de conglomerados detallado en el apartado correspondiente, se procede a contactar a los sostenedores de los Establecimientos Educativos. El investigador acude personalmente a las unidades educativas para entrevistarse con los Directores a fin de solicitar autorización para aplicar el cuestionario que permitirá recolectar la información necesaria. Una vez realizada esta actividad, se agenda una fecha de reunión con los docentes a los que se les solicitará su consentimiento para aplicar el instrumento. Se trabajará con consentimiento informado y normas éticas contenidas en el código ético de Singapur, el informe Benmont y lo establecido por la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana de UAB.

El procedimiento anterior, está debidamente planificado y diseñado con la finalidad de maximizar las posibilidades de éxito para el muestreo y no perder el proceso de selección aleatorio desarrollado. Este procedimiento protocolar de ingreso al campo, está detallado en el anexo 2. La carta de autorización se encuentra en el anexo 3 y el modelo de consentimiento informado en el anexo 4.

Luego de la reunión con los docentes y con la directiva representante de los estudiantes de cada Centro, se acordó que a los docentes se le entregarán el instrumento para ser llenado en casa u horas disponibles en el propio Establecimiento, con las instrucciones claras y bien definidas considerando además, la entrega de instrucciones en la propia reunión a la que se hace referencia. En cuanto a los estudiantes, los Establecimientos otorgarán horario en la asignatura de formación instrumental en la que responderán el instrumento, cada encuesta tendrá instrucciones claras pero además, el investigador entregará instrucciones generales a cada curso que participe de la investigación. Una vez más se menciona que es anónima, con ausencia de docente para propiciar la participación distendida de los estudiantes. Junto con lo anterior, se generan acciones y actividades que aporten a la generación de confianzas y comodidad con el proceso. Los estudiantes firman en un listado a parte los consentimientos informados y en ningún caso, se le exige participación.

En el diseño de la investigación, se expuso que es de tipo no experimental y transversal (Martínez-Arias, 1995; Bisquerra, 2009; Monje, 2011), pues el muestreo se aplicará en una oportunidad única por participante.

Se recopilan las encuestas respondidas, asistiendo personalmente a cada Establecimiento educacional. Luego son codificadas en planilla Excel y finalmente incorporadas al software estadístico SPSS/23 para su análisis.

Los resultados son socializados con las comunidades educativas durante el proceso y al finalizar la investigación.

3.8. Análisis de la información

Se efectuó un análisis estadístico descriptivo de frecuencia para las variables: Gestión, satisfacción, motivación y compromiso en ambos grupos de investigación, con la finalidad conocer el grado de acuerdo manifestado por los participantes. Luego, se realizó análisis correlacionales bivariados utilizando el coeficiente de correlación de Pearson entre las distintas dimensiones del estudio, considerando los G1 y G2. Para aceptar las hipótesis, la correlación debe ser positiva con una significancia mínima de 0,05. Se utilizará el coeficiente de correlación de Pearson para ambos grupos debido a que, la selección de la muestra fue probabilística y además, luego de efectuar el análisis de distribución de Kolmogorov-Smirnov (Evans, Drew y Leemis, 2017; Romero-Saldaña, 2016) se evidenció una distribución normal de la muestra.

Las pruebas estadísticas más utilizadas para comprobar la distribución normal de la muestra, son precisamente las de Kolmogorov-Smirnov y de Shapiro-Wilks. La elección entre una de estas según diversos autores como por ejemplo Romero-Saldaña (2016), tiene relación con si la muestra es mayor o menor a 50. Para las muestras mayores que 50, se recomienda utilizar el análisis de distribución normal de Kolmogorov-Smirnov. Este es precisamente el caso de ambas muestras del presente estudio, es por ello que se ha seleccionado esta prueba para comprobar la distribución normal.

Para robustecer el análisis de la relación que se genera entre todas las variables y ambos grupos, se utilizará regresión múltiple (Keskin, Daskiran y Kor, 2007). El modelo de regresión múltiple, es una muy buena alternativa para analizar la asociación y grados de predicción entre diversas variables. Se podría haber trabajado con una MANOVA, análisis multivariado de varianzas, pero debido a que la investigación es correlacional de tipo no experimental, el modelo de regresión, resulta atinente por cuanto no se busca encontrar causalidad.

Capítulo 4: Resultados

4. Introducción

4.1. Análisis de confiabilidad

Se presenta un análisis detallado de cada uno de los ítems por instrumento. En la tabla 31 y 32 se muestra la confiabilidad que la ausencia de cada ítem, entregaría al coeficiente de confiabilidad del instrumento en general.

Tabla 31

Consistencia interna del instrumento G1, si se ausentara algún ítem

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	,472	,861
2	,298	,866
3	,268	,867
4	,232	,867
5	,413	,862
6	,412	,862
7	,522	,858
8	,471	,860
9	,442	,862
10	,465	,860
11	,417	,863
12	,439	,861
13	,482	,860
14	,584	,857
15	,424	,862
16	,706	,852
17	,504	,860
18	,510	,859
19	,332	,864
20	,335	,864
21	,516	,859
22	,527	,858

Según la tabla 31, podemos ver que cada uno de los ítems finales del instrumento, se ajusta a la consistencia interna del mismo. Recordemos que tal y como se expone en la tabla 28, el alfa de Cronbach total de la escala del G1 es de 0,867 por lo que la escala según Gliem y Gliem (2003) es altamente confiable. Pues bien, si quitáramos cualquiera de los elementos

de la escala, el alfa se mantendría o bajaría. Con lo anterior podemos indicar que cada ítem del instrumento es confiable no sólo es confiable.

Tabla 32

Consistencia interna del instrumento G2, si se ausentara algún ítem

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	,478	,888
2	,736	,883
3	,621	,885
4	,489	,888
5	,485	,888
6	,662	,885
7	,536	,887
8	,404	,890
9	,529	,887
10	,626	,885
11	,296	,892
12	,446	,889
13	,651	,885
14	,274	,893
15	,244	,894
16	,264	,904
17	,062	,896
18	,558	,887
19	,716	,883
20	,510	,888
21	,330	,891
22	,577	,886
23	,701	,884
24	,512	,890
25	,211	,894
26	,437	,889
27	,409	,890
28	,115	,895
29	,697	,884
30	,514	,888

Según la tabla 32, se puede apreciar que no hay cambios significativos en la escala si quitáramos algún elemento. El resultado no es tan bueno como el G1 debido a que si quitáramos algún elemento del instrumento para el G2, el alfa de Cronbar podría ser aún mejor. No obstante lo anterior, no fue para nada recomendable quitar algún ítem y quedar con el instrumento más pequeño, debido a que al total es tan significativamente confiable, como en el instrumento anterior. El alfa de Cronbach total del G2, tal y como lo muestra la tabla 30, es de 0,892 y según Gliem y Gliem (2003) es altamente confiable.

4.2. Pruebas de normalidad

4.2.1. Prueba de normalidad G1. Estudiantes de educación de adultos.

Tabla 33

Prueba de distribución normal G1

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		suma
N		358
Parámetros normales ^{a,b}	Media	88,5726
	Desviación típica	10,21719
	Absoluta	,050
Diferencias más extremas	Positiva	,038
	Negativa	-,050
Z de Kolmogorov-Smirnov		,951
Sig. asintót. (bilateral)		,326

En la tabla 33 se aprecia que el valor de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, entregó un valor de significancia evidentemente mayor a 0,05 por lo que se considera que los datos tienen una distribución normal.

Para contribuir en la clarificación de la distribución normal de los datos, se presenta un gráfico histograma con el detalle de la curva de distribución normal, desarrollada para el grupo 1 (Estudiantes de Establecimientos de educación de adultos) con el apoyo del programa estadístico SPCC versión 23. Dicho histograma corresponde al gráfico 1.

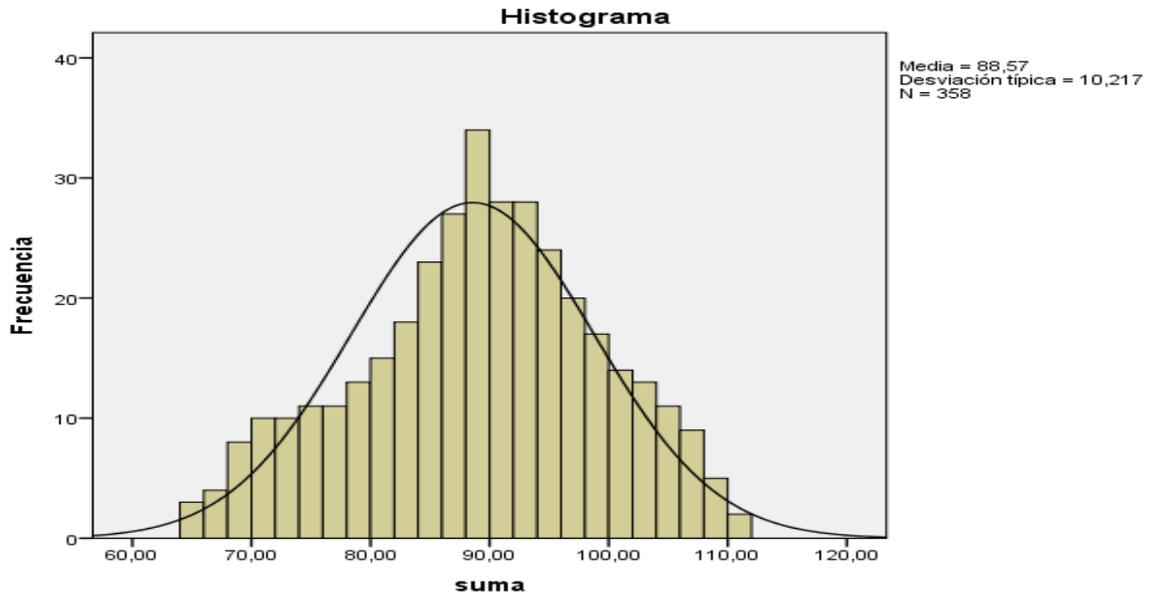


Gráfico 1: Histograma de distribución normal del G1.

Si se observa el gráfico 2. Se presenta también un gráfico de cajas con la finalidad de despejar cualquier duda respecto de la distribución normal de los datos para G1.

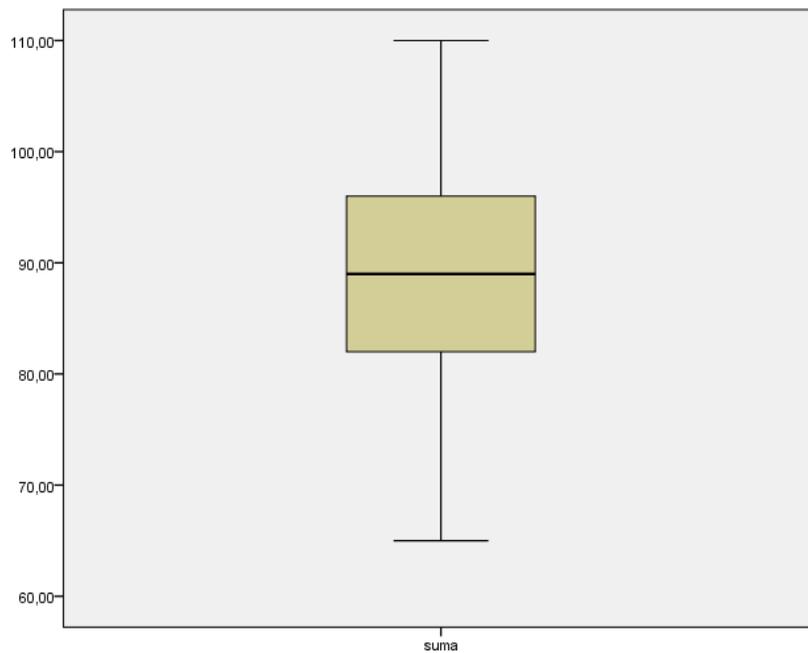


Gráfico 2: Gráfico de cajas de distribución normal aplicado al G1.

4.2.2. Prueba de normalidad G2. Docentes de educación de adultos.

Tabla 34

Prueba de distribución normal G2

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		Suma
N		59
Parámetros normales ^{a,b}	Media	70,8136
	Desviación típica	18,11027
	Absoluta	,092
Diferencias más extremas	Positiva	,081
	Negativa	-,092
Z de Kolmogorov-Smirnov		,709
Sig. asintót. (bilateral)		,697

En la tabla 34 se puede apreciar que el valor de significancia en la prueba de normalidad para el G2, es de 0,697 lo que es claramente superior a 0,05 por lo que según los parámetros de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se puede decir que la distribución de los datos de la muestra, es normal.

Al igual que lo realizado para el G1, se presenta un gráfico de histograma con el detalle de la curva de distribución normal, desarrollada al grupo 2 (Docentes de Establecimientos de educación de adultos) con el apoyo del programa estadístico SPCC versión 23. Dicho histograma corresponde al gráfico 3 de la presente tesis doctoral.

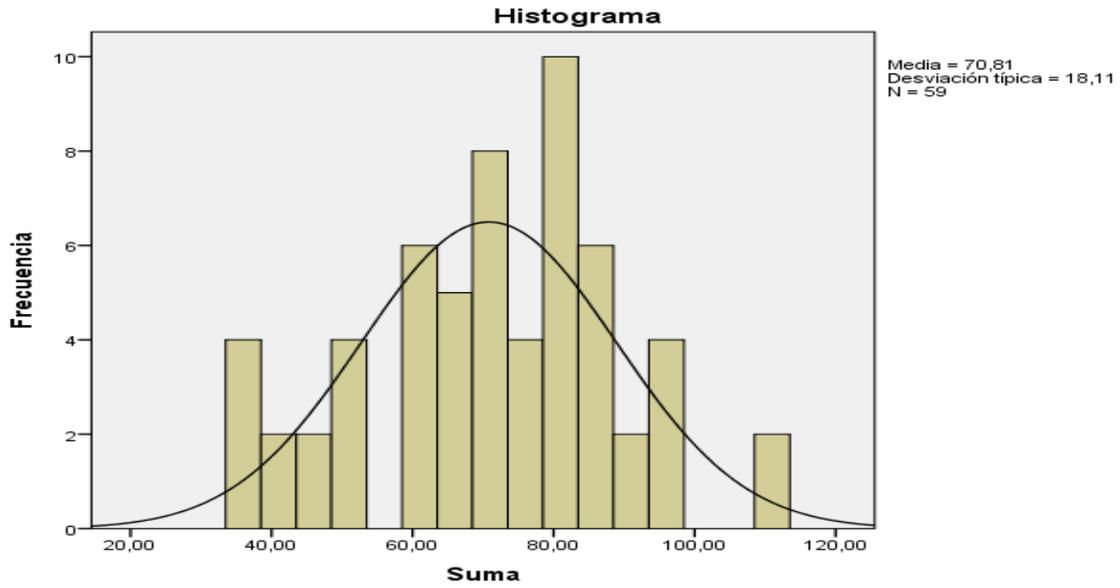


Gráfico 3: Histograma de distribución normal del G2.

Para el caso de grupo 2, también se incorporará un gráfico de cajas con la finalidad de despegar dudas respecto a la distribución de los datos de la muestra. Observar gráfico 4.

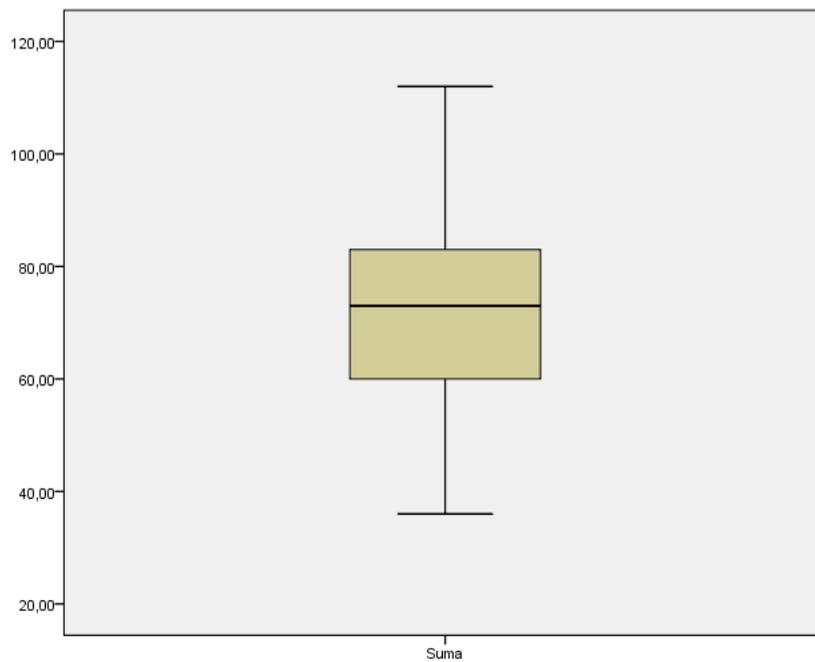


Gráfico 4: Gráfico de cajas de distribución normal aplicado al G2.

4.3. Análisis descriptivos de frecuencias

4.3.1. Análisis descriptivo de frecuencias grupo 1. Estudiantes de educación de adultos.

4.3.1.1. Análisis general del instrumento.

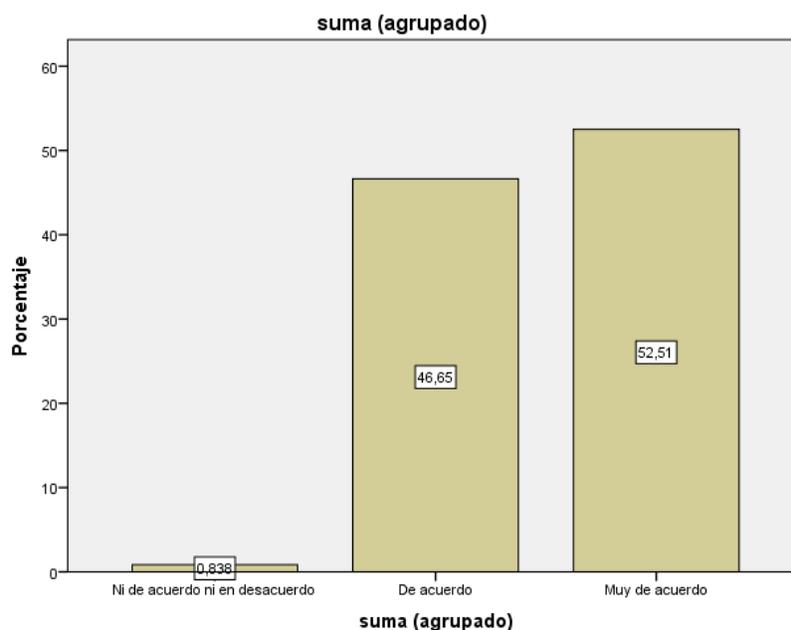


Gráfico 5: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración media total del clima organizacional del grupo 1.

En el gráfico 5, se puede ver que el G1 manifiesta una valoración que mayoritariamente está en de acuerdo y muy de acuerdo. Lo anterior indica que el G1, percibe de forma positiva el clima organizacional de los Establecimientos educacionales de adultos a los que pertenecen.

Tabla 35
Estadísticos descriptivos de la valoración promedio del instrumento clima organización percibido por estudiantes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
suma	358	65,00	110,00	88,5726	10,21719	104,391
N válido (según lista)	358					

En la tabla 35, se pueden observar los detalles de los estadísticos obtenidos de la valoración total del instrumento por parte del G1. De los 358 instrumentos aplicados, el puntaje mínimo fue 65 de un total de 110 puntos. Esto indica que hay estudiantes que valoraron en un nivel inferior al rango positivo (De acuerdo o muy de acuerdo) su percepción respecto del clima

organizacional de sus centros educativos. Del mismo modo, se puede decir también que existen estudiantes que entregaron su instrumento con el máximo de valoración. La media es de 88,5 puntos lo que indica que el promedio de estudiantes que manifestó una valoración correspondiente al indicador muy de acuerdo. Es necesario señalar que lo anterior es por muy poco margen, debido a que la suma de puntaje del indicador muy de acuerdo, comienza en los 88 puntos. El puntaje total que más se repite, es decir la moda, coincide de forma casi perfecta con la media. Lo anterior se puede comprobar en la tabla 36.

Tabla 36
Estadísticos de frecuencia general G1

N	Válidos	358
	Perdidos	0
Media		88,5726
Mediana		89,0000
Moda		88,00 ^a
Suma		31709,00

4.3.1.2. Análisis gestión educacional.

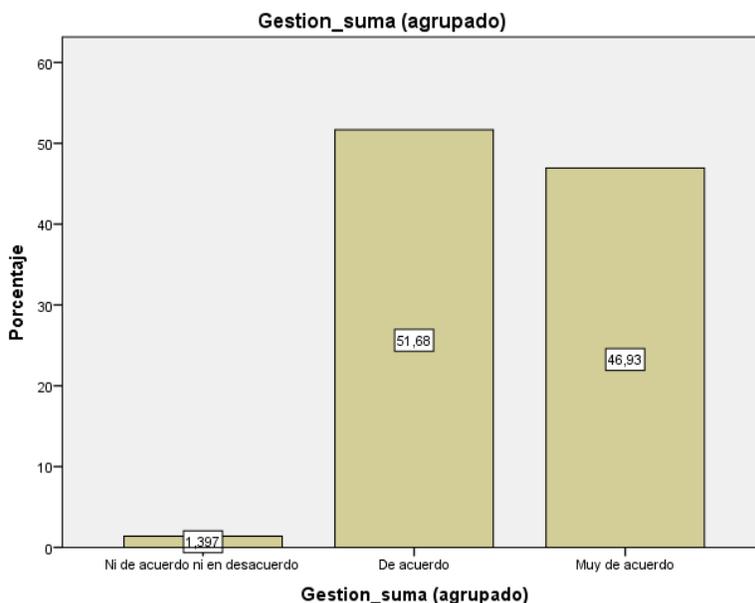


Gráfico 6: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la dimensión gestión educacional del grupo 1.

En el gráfico 6, se puede ver que el G1 manifiesta una valoración que mayoritariamente está en de acuerdo y muy de acuerdo. Esto puede indicar que los estudiantes, perciben de forma positiva la gestión educacional tanto directiva como docente, en Establecimientos educacionales de adultos.

Tabla 37

Estadísticos descriptivos de la valoración de la dimensión gestión educacional percibido por estudiantes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Gestion_suma	358	17,00	30,00	24,5363	2,78201	7,740
N válido (según lista)	358					

Si se observa la tabla 37, se pueden apreciar los detalles de los estadísticos obtenidos de la valoración de la dimensión gestión educacional por parte de los estudiantes. De los 358 instrumentos aplicados, el puntaje mínimo fue 17 de un total de 30 puntos. Esto señala que hay estudiantes que valoraron en un rango negativo (En desacuerdo) la gestión educacional de los Establecimientos a los que pertenecen. Así mismo, se puede indicar también, que hay estudiantes que entregaron una valoración máxima a la dimensión en cuestión. La media es de 24,5 puntos. Lo anterior señala que el promedio de estudiantes manifestó una valoración correspondiente al indicador de muy de acuerdo. Es necesario señalar que lo anterior es por muy poco margen, debido a que la suma de puntaje del indicador muy de acuerdo, comienza en los 24 puntos. El puntaje total que más se repite, es decir la moda, coincide de forma casi perfecta con la media. Lo anterior se puede comprobar en la tabla 38. Además, se puede indicar que tanto la media como la moda, coinciden con la mediana.

Tabla 38

Estadísticos de frecuencia gestión G1

N	Válidos	358
	Perdidos	0
Media		24,5363
Mediana		24,0000
Moda		24,00
Suma		8784,00

4.3.1.3. Análisis compromiso.

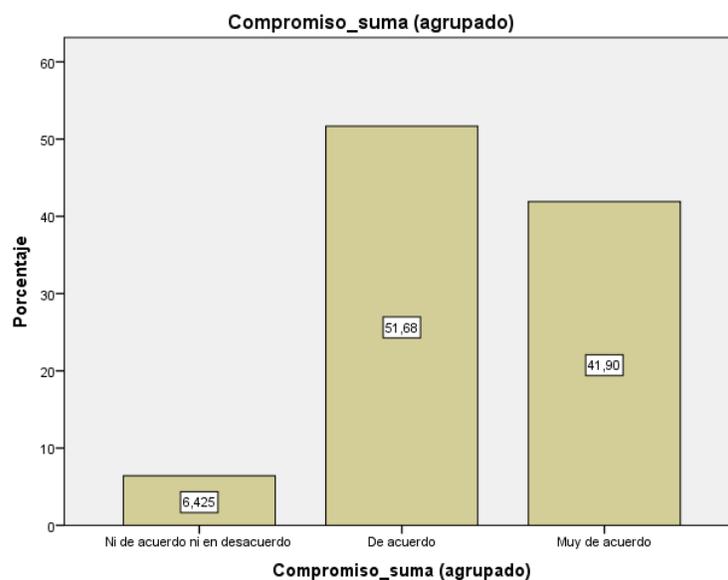


Gráfico 7: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración del compromiso manifestado por el grupo 1.

En el gráfico 7, se puede apreciar que el G1 manifiesta una valoración que mayoritariamente está en de acuerdo y muy de acuerdo con la dimensión compromiso. Lo anterior puede indicar que los estudiantes, se sienten comprometidos con la organización a la que pertenecen.

Tabla 39

Estadísticos descriptivos del compromiso manifestado por estudiantes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Compromiso_suma	358	15,00	30,00	23,7793	3,12287	9,752
N válido (según lista)	358					

En la información contenida en la tabla 39, se pueden ver los detalles de los estadísticos de la valoración de la dimensión compromiso, por parte de los estudiantes. Se aplicaron 358 evaluaciones de las cuales se aprecia un puntaje mínimo de 15 de un total de 30 puntos. Esto señala que hay estudiantes que valoraron en un rango negativo (En desacuerdo) su compromiso como miembros de los Establecimientos educacionales de adultos a los que

pertencen. Así mismo, se puede indicar también que hay estudiantes que valoraron con el máximo, el grado de compromiso que percibían tener. La media esta de 23,8 puntos. Lo anterior señala que el promedio de estudiantes manifestó una valoración correspondiente al indicador medio, ni de acuerdo ni en desacuerdo. Este resultado evidencia una diferencia con los indicadores anterior, por cuanto es el primero de los revisados que no manifiesta un promedio positivo. El puntaje total que más se repite, es decir la moda, coincide de buena manera con la media. Esto se puede comprobar en la tabla 40. También, se puede decir que tanto la media como la moda, coinciden con la mediana.

Tabla 40

Estadísticos de frecuencia compromiso G1

N	Válidos	358
	Perdidos	0
Media		23,7793
Mediana		24,0000
Moda		24,00
Suma		8513,00

4.3.1.4. Análisis motivación.

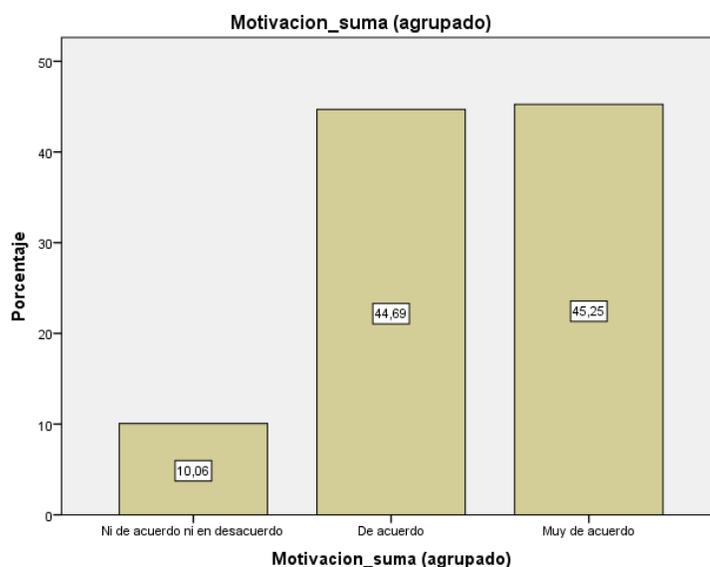


Gráfico 8: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la motivación manifestada por el grupo 1.

Al visualizar el gráfico 8, se puede apreciar como el G1 manifiesta una valoración mayoritariamente de acuerdo y muy de acuerdo con la dimensión motivación. Lo anterior sugiere que los estudiantes, se sienten motivados en la organización educacional en la que desarrollan sus actividades escolares.

Tabla 41

Estadísticos descriptivos de la motivación manifestada por estudiantes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Motivacion_suma	358	11,00	25,00	19,9246	3,12976	9,795
N válido (según lista)	358					

En la tabla 41, se pueden apreciar detalladamente, los estadísticos emanados de la valoración que los estudiantes de Establecimientos educacionales de adultos, entregaron a la dimensión motivación. Las encuestas aplicadas fueron 358 y en el análisis de ellas, se denota que el puntaje mínimo obtenido fue 11 puntos de un total de 25. Lo anterior señala que hay estudiantes que valoraron en un rango negativo (En desacuerdo) su motivación como miembros de los Establecimientos educacionales de adultos a los que pertenecen. Además, se puede indicar también, que hay estudiantes que valoraron con el máximo, su nivel de motivación. La media es 19,9 puntos. Por lo que el promedio está en el indicador de acuerdo. Lo anterior señala que el promedio de estudiantes se siente motivados en sus respectivos Establecimientos educacionales. El puntaje más repetido, es decir la moda, coincide de buena manera con la media. Esto se puede comprobar en la tabla 42. También, se puede decir que tanto la media como la moda, coinciden con la mediana.

Tabla 42

Estadísticos de frecuencia motivación G1

N	Válidos	358
	Perdidos	0
Media		19,9246
Mediana		20,0000
Moda		20,00
Suma		7133,00

4.3.1.4. Análisis satisfacción.

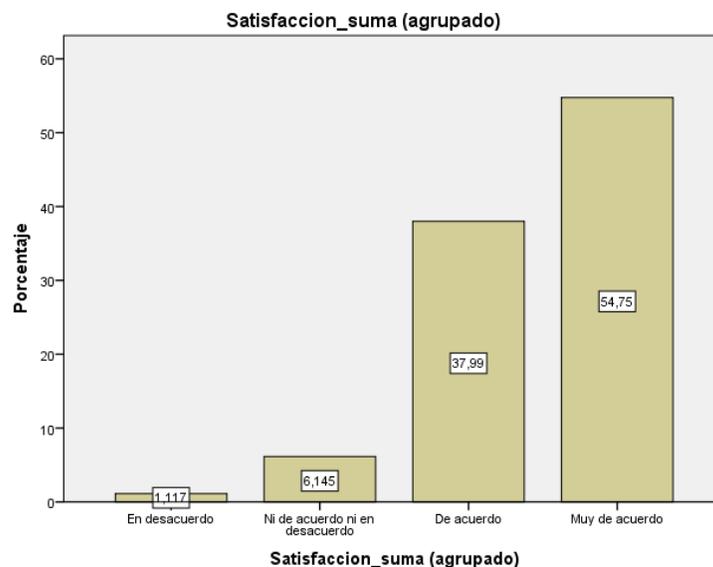


Gráfico 9: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la satisfacción manifestada por el grupo 1.

Si se observa el gráfico 9, se puede ver que el G1 manifiesta una valoración de la dimensión satisfacción, de forma mayoritariamente de acuerdo y muy de acuerdo. Lo anterior indica que los estudiantes en general, se sienten satisfechos en la organización educacional en la que desarrollan sus actividades escolares. En el análisis de esta dimensión, se puede apreciar una diferencia con las anteriores revisadas y es que es la primera en que aparece el indicador en desacuerdo con algún grado de valoración media manifestada por los participantes de este estudio.

Tabla 43

Estadísticos descriptivos de la satisfacción manifestada por estudiantes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Satisfaccion_suma	358	10,00	25,00	20,3324	3,04469	9,270
N válido (según lista)	358					

En la tabla 41. Al observar los estadísticos obtenidos del análisis efectuado con ayuda del programa estadístico SPSS 23. Se puede ver que los estudiantes de Establecimientos educacionales de adultos, entregaron una valoración mayoritariamente de acuerdo y muy de acuerdo con la dimensión satisfacción. De las 358 escalas aplicadas a los participantes y del análisis de ellas, se puede apreciar que el puntaje mínimo obtenido fue 10 puntos de un total de 25. Lo anterior indica que hay estudiantes que valoraron en un rango negativo (En desacuerdo) su satisfacción como miembros de los Establecimientos educacionales de adultos a los que pertenecen. Además, se puede indicar también, que hay estudiantes que valoraron con el máximo, su nivel de satisfacción. La media es de 20,3 puntos. Por lo que el promedio está en el indicador muy acuerdo. Lo anterior podría señalar que el promedio de estudiantes se siente satisfecho en sus respectivos Establecimientos educacionales. El puntaje más repetido, es decir la moda, no coincide precisamente de con la media de todos modos se puede indicar que está bastante cercana. Lo anterior se puede comprobar en la tabla 44.

Tabla 44
Estadísticos de frecuencia satisfacción G1

N	Válidos	358
	Perdidos	0
Media		20,3324
Mediana		21,0000
Moda		22,00
Suma		7279,00

4.3.2. Análisis descriptivo de frecuencias grupo 2. Docentes de educación de adultos.

4.3.2.1. Análisis general del instrumento.

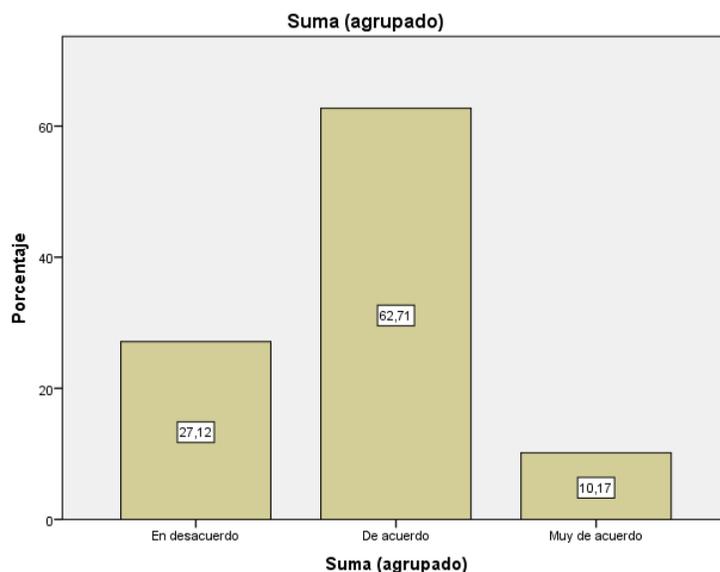


Gráfico 10: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración media total del clima organizacional del grupo 2.

En el gráfico 10, se puede observar que el G2 manifiesta una valoración que mayoritariamente está en de acuerdo con el clima organizacional del Establecimiento. Esto indica que los docentes perciben de forma positiva el clima organizacional. Es relevante mencionar también, que el segundo indicador con mayor valoración, es en desacuerdo. Ello no se había evidenciado en ninguna valoración manifestada por los estudiantes.

Tabla 45

Estadísticos descriptivos de la valoración promedio del instrumento clima organización percibido por docentes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Suma	59	36,00	112,00	70,8136	18,11027	327,982
N válido (según lista)	59					

En la tabla 45, se puede ver el detalle de los estadísticos obtenidos de la valoración total del instrumento por parte del G2. Se aplicó a un total de 59 individuos. El puntaje mínimo fue 35 de un total de 120 puntos. Esto indica que hay docentes que valoraron en un nivel inferior al rango positivo (De acuerdo o muy de acuerdo) su percepción respecto del clima organizacional de sus centros educativos. Se puede decir también, que existen docentes que entregaron una valoración en rango muy de acuerdo con 112 puntos. La gran diferencia con los estudiantes, es que para todas las dimensiones, alguien seleccionó el puntaje máximo de valoración del instrumento. No obstante, en el caso de los docentes, nadie llegó a los 120 puntos. La media es de 70,8 puntos, esto indica que el promedio de docentes manifestó una valoración correspondiente al indicador de acuerdo. Se señala nuevamente que la valoración en desacuerdo, también presentó una media bastante alta. El puntaje total que más se repite, es decir la moda, se aleja bastante de la media. Lo interesante de lo anterior, es que el puntaje total que más se repite es de 60, que es precisamente el valor más alto para considerar que se está en desacuerdo. La mediana está más cercana a media (Mirar tabla 46).

Tabla 44
Estadísticos de frecuencia general G2

N	Válidos	59
	Perdidos	0
Media		70,8136
Mediana		73,0000
Moda		60,00 ^a
Suma		4178,00

4.3.2.2. Análisis Gestión.

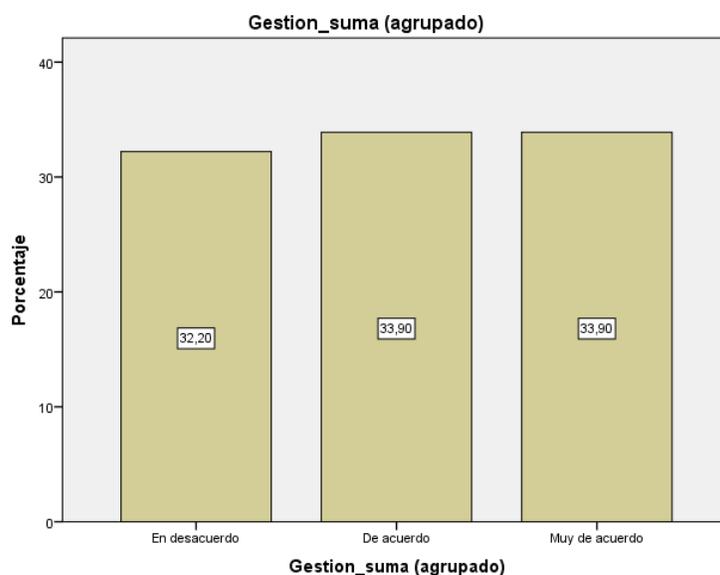


Gráfico 11: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la dimensión gestión educacional del grupo 2.

Si se observa el gráfico 11, se puede ver que los docentes manifiestan una valoración que mayoritariamente está en de acuerdo y muy de acuerdo con la gestión directiva del Establecimiento. Esto podría indicar que los docentes perciben de forma positiva la gestión. La importante diferencia en esta dimensión, es que el indicador en desacuerdo, es prácticamente idéntico a los valores que presentan los indicadores de acuerdo y muy de acuerdo por separado. Esto indica que aproximadamente un tercio de los docentes encuestados, está en desacuerdo con la gestión organizacional.

Tabla 47

Estadísticos descriptivos de la valoración de la dimensión gestión por docentes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Gestion_suma	59	8,00	28,00	18,0508	5,57217	31,049
N válido (según lista)	59					

Si se observa la tabla 47, se puede apreciar el detalle de los estadísticos obtenidos de la dimensión gestión organizacional por parte del G2. La encuesta se aplicó a un total de 59 participantes. El puntaje mínimo es 7 y el máximo obtenido fue de 28 de un total de 28 puntos. Lo anterior indicaría que hay docentes que valoraron en un nivel inferior al rango positivo (De acuerdo o muy de acuerdo) su percepción respecto de la gestión directiva de sus Establecimientos educacionales. Se puede decir también, que existen docentes que entregaron la valoración más alta posible. La media en las valoraciones está en 18, lo que señala que el promedio de docentes está de acuerdo con la gestión desarrollada en los centros educacionales de adultos de los que forman parte. De todos modos, no deja de ser preocupante que un tercio esté en desacuerdo con este indicador; es una notable diferencia con lo manifestado por los estudiantes. La relevancia de la gestión en la generación de un apropiado clima organizacional y comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2014), podría sugerir que hay muchos docentes en desacuerdo para asegurar el éxito organizacional. El puntaje total que más se repite, es decir la moda, se aleja bastante de la media debido a que su valor es 23 y la moda es 18. La mediana está mucho más cercana a la media que la moda (Mirar tabla 48).

Tabla 48
Estadísticos de frecuencia gestión G2

N	Válidos	59
	Perdidos	0
Media		18,0508
Mediana		19,0000
Moda		23,00
Suma		1065,00

4.3.2.3. Análisis Compromiso.

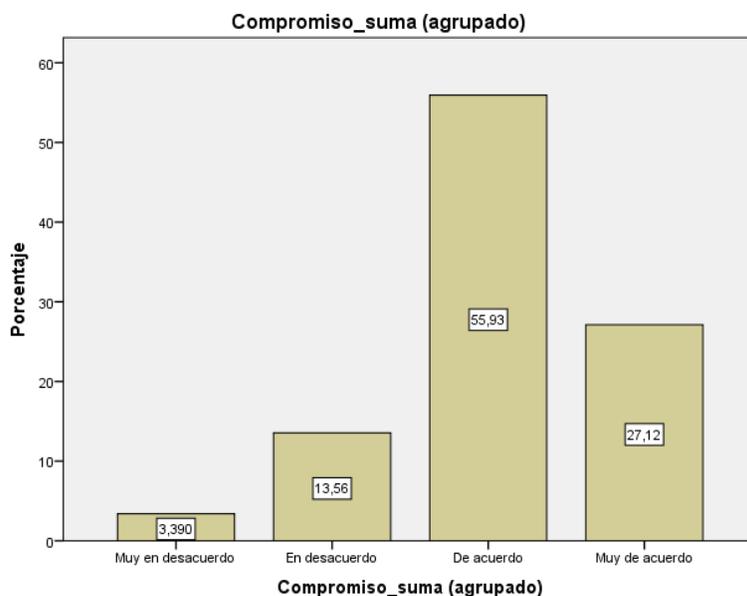


Gráfico 12: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la dimensión compromiso del grupo 2.

En el gráfico 12, se puede apreciar que la valoración más alta manifestada por los docentes en cuando a su compromiso con la organización, está en un rango de acuerdo. No hay que dejar de mencionar que en este caso, hay maestros que se manifiestan en todos los indicadores. Es más, es el primer análisis en el que se aprecian individuos que está muy en desacuerdo.

Tabla 49

Estadísticos descriptivos de la valoración de la dimensión compromiso docente

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Compromiso_suma	59	8,00	36,00	23,4068	6,81307	46,418
N válido (según lista)	59					

La tabla 49, muestra el detalle de los estadísticos obtenidos de la valoración de la dimensión compromiso por parte del G2. La encuesta se aplicó a un total de 59 participantes. El puntaje mínimo obtenido fue de 8 de un total de 36 puntos. Esto indicaría que hay docentes que valoraron en un nivel inferior al rango positivo (De acuerdo o muy de acuerdo) su percepción respecto de su compromiso organizacional en los Establecimientos educacionales de adultos a los que pertenecen. Del mismo modo, se menciona que hay docente que manifestaron la valoración más alta para esta variable. La media en las valoraciones está en 23 puntos, lo que indicaría que el promedio de docentes se manifiesta de acuerdo con el compromiso que percibe hacia la institución en la que se desempeña. Hay algunos individuos que se mostraron muy en desacuerdo, lo que no ha sido muy común en la presente investigación. La puntuación que más se repite en esta dimensión, es 20 puntos lo que algo menor que lo presentado en la media. En el caso de la mediana, esta al contrario de la moda, resulta ser 2 puntos más alta que la media (Mirar tabla 50).

Tabla 50
Estadísticos de frecuencia compromiso G2

N	Válidos	59
	Perdidos	0
Media		23,4068
Mediana		25,0000
Moda		20,00 ^a
Suma		1381,00

4.3.2.4. Análisis Motivación.

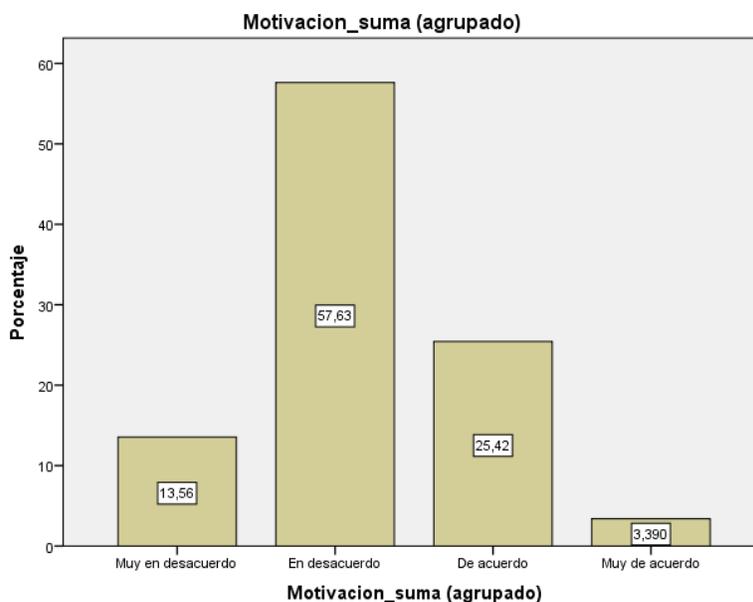


Gráfico 13: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la dimensión motivación del grupo 2.

Si se observa el gráfico 13, se puede ver que la valoración más alta manifestada por los docentes en cuando su motivación, es en desacuerdo. Este es el primer análisis de frecuencia de todos los realizados entre estudiantes y docentes, que entrega un valor negativo en cuanto a la percepción. También está presente con una valoración importante, el indicador muy en desacuerdo, de hecho es más alto que muy desacuerdo. La suma de los indicadores negativos es 71,19% lo es muy alto. Según lo anterior, se puede señalar entonces que los docentes no se sienten motivados en los Establecimientos educacionales en que desarrollan sus funciones profesionales.

Tabla 51

Estadísticos descriptivos de la valoración de la dimensión motivación docente

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Motivacion_suma	59	7,00	29,00	14,0339	4,83866	23,413
N válido (según lista)	59					

Si se observa la tabla 51, en ella se muestra el detalle de los estadísticos obtenidos de la valoración de la dimensión motivación por parte del G2, se puede antes que todo ver que la encuesta se aplicó a un total de 59 participantes. El puntaje mínimo obtenido fue 7 de un total de 32 puntos. Esto indicaría que hay docentes que valoraron la dimensión en el rango menor (Muy en desacuerdo), pero no en el superior debido a que el puntaje máximo obtenido fue 29. De igual modo, se menciona que algunos docentes respondieron en el rango más alto (Muy de acuerdo). La media obtenida en esta variable fue 14 puntos lo que está en un rango en desacuerdo por primera vez en el estudio. La puntuación que más se repite para esta dimensión, es decir la moda, es de 13 puntos por lo que está cercana a la media, aun cuando es 1 punto menor. En cuando a la mediana, es idéntica a la moda (Ver tabla 52).

En la revisión realizada en la presente investigación, se ha evidenciado que no es muy común que los maestros se muestren desmotivados al cumplir con sus tareas organizacionales y propias del proceso aprendizaje-enseñanza. Esto puede ser muy importante para el desarrollo del clima organizacional en los Establecimientos de educación de adultos, debido a que como ya se ha relatado, la motivación de estos estudiantes es muy frágil y si a esto le agregamos docentes desmotivados, la situación no es muy auspiciosa.

Tabla 52
Estadísticos de frecuencia motivación G2

N	Válidos	59
	Perdidos	0
Media		14,0339
Mediana		13,0000
Moda		13,00
Suma		828,00

4.3.2.4. Análisis Satisfacción.

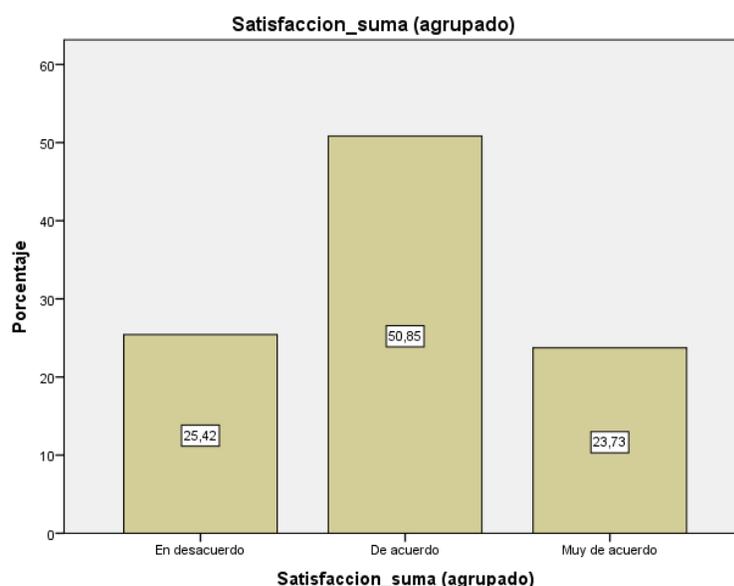


Gráfico 14: Frecuencia según indicadores de la escala Likert. Análisis valoración de la dimensión satisfacción del grupo 2.

Si se observa el gráfico 14, se puede apreciar que la valoración de acuerdo, es la más alta manifestada por los docentes en cuando su satisfacción. En segundo lugar, estaría el indicador en desacuerdo lo cual es preocupante. Más, si considerada que su motivación fue manifestada como baja. No obstante lo anterior, se precisa que en este caso, el promedio de las valoraciones positivas (De acuerdo y muy de acuerdo) es de 74,64%. Por ello, se puede indicar en general que los docentes, se sienten satisfechos con su interacción organizacional en los centros educacionales en que trabajan.

Tabla 53

Estadísticos descriptivos de la valoración de la dimensión satisfacción docente

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Satisfaccion_suma	59	7,00	24,00	15,3220	4,41955	19,532
N válido (según lista)	59					

En la tabla 53, se aprecian detalladamente los estadísticos obtenidos luego de la valoración de la dimensión satisfacción por parte del G2. Los datos fueron analizados con ayuda del programa estadístico SPSS 23. Se puede ver que la encuesta se aplicó a un total de 59 participantes. El puntaje mínimo obtenido fue 7 de un rango entre 6 y 32 puntos. Esto indicaría que hay docentes que valoraron la dimensión en el rango muy en desacuerdo aun cuando nadie totalizó el puntaje menor. En cuando al extremo mayor, si se evidencia selección al respecto. La media obtenida en esta variable fue de 15 puntos lo que está en un rango de acuerdo. De todos modos, es necesario hacer notar que la valoración que sigue es en desacuerdo, lo que sumado a la baja motivación docente, puede significar un problema para el adecuado desarrollo del clima organizacional. La puntuación que más se repite para esta dimensión, es decir la moda, es de 16 puntos por lo que está cercana a la media en menos de un punto. En cuando a la mediana, es idéntica a la moda (Ver tabla 54).

Tabla 54
Estadísticos de frecuencia satisfacción G2

N	Válidos	59
	Perdidos	0
Media		15,3220
Mediana		16,0000
Moda		16,00
Suma		904,00

4.4. Análisis correlacional.

4.4.1. Análisis correlacional grupo 1. Estudiantes de educación de adultos.

4.4.1.1. Análisis de correlación dimensión gestión con compromiso, motivación y satisfacción.

Tabla 55

Análisis correlacionales gestión con compromiso, motivación y satisfacción estudiantil

	Compromiso	Motivación	Satisfacción
Correlación de Pearson	,658**	,612**	,587**
Gestión Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
N	358	358	358

Al observar las correlaciones desarrollada con ayuda del programa estadístico SPSS y expuestas en la tabla 55, se puede apreciar que en general la gestión educacional tiene una relación positiva y significativa con las dimensiones compromiso, motivación y satisfacción docente. La variación entre estas correlaciones, no son importantes por cuanto sus coeficientes son similares.

En el primer análisis de resultados, se detallará la relación entre gestión educativa y compromiso estudiantil. La relación entre estas dimensiones presento el siguiente resultado $r=.658$, $p<.01$ esto señala que según el coeficiente de correlación de Pearson, las dimensiones señalas, están correlacionadas de forma positiva, con una significación alta. Para clarificar la tendencia de relación positiva seguida por los datos recolectados, se presenta un gráfico de dispersión (Observar gráfico 15).

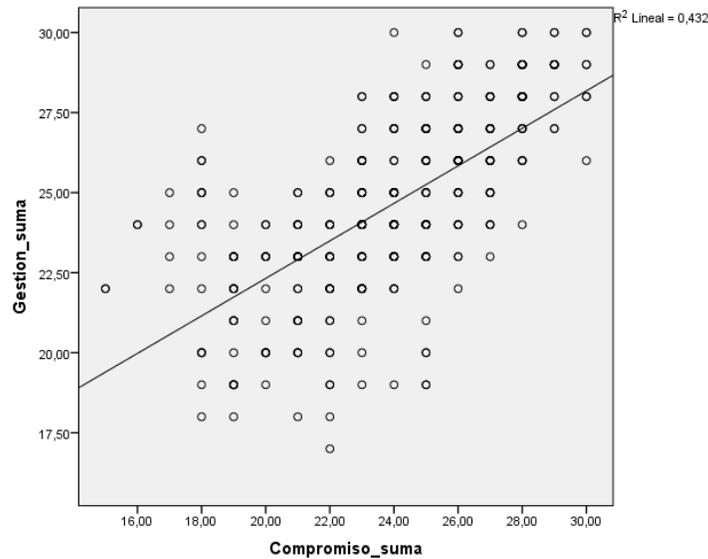


Gráfico 15: Dispersión de la correlación existente entre gestión y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

En cuanto a la correlación entre gestión educativa y motivación estudiantil. La relación presentada entre estas dimensiones es la siguiente $r=.612$, $p<.01$ lo anterior significa que según el coeficiente de correlación de Pearson, las variables en cuestión, están relacionadas de forma positiva, con una significación alta.

Tal y cómo se mencionó en el análisis general, la correlación entre las dimensiones gestión y motivación, manifestó un resultado muy similar al análisis entre gestión y compromiso. Lo anterior es bastante coincidente con lo revisado en la literatura; por cuanto en general estas dimensiones obtienen un resultado similar entre sí, cuando se las relaciona con cualquier otra variable. Es necesario recordar además, lo expuesto por Chiavenato (2001) quien señala que el ambiente, incide en la motivación de los integrantes de una organización y que el grado de motivación, determina su compromiso institucional.

Para clarificar la tendencia de relación positiva seguida por los datos recolectados, se presenta un gráfico de dispersión (Observar gráfico 16).

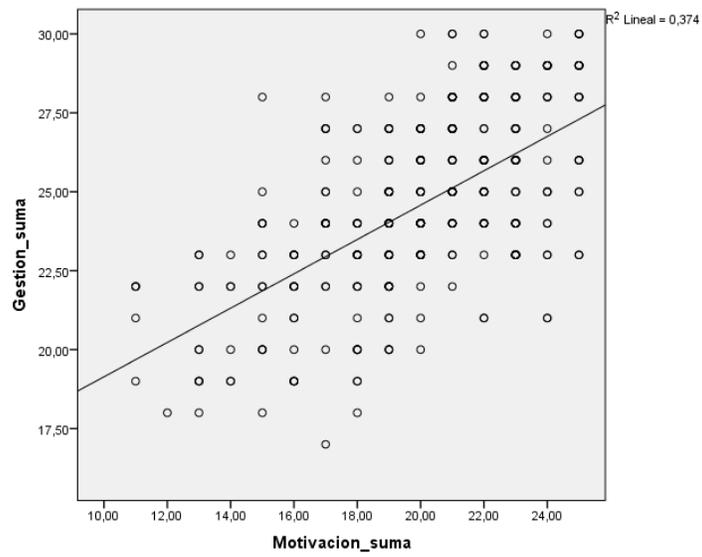


Gráfico 16: Dispersión de la correlación existente entre gestión y motivación de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

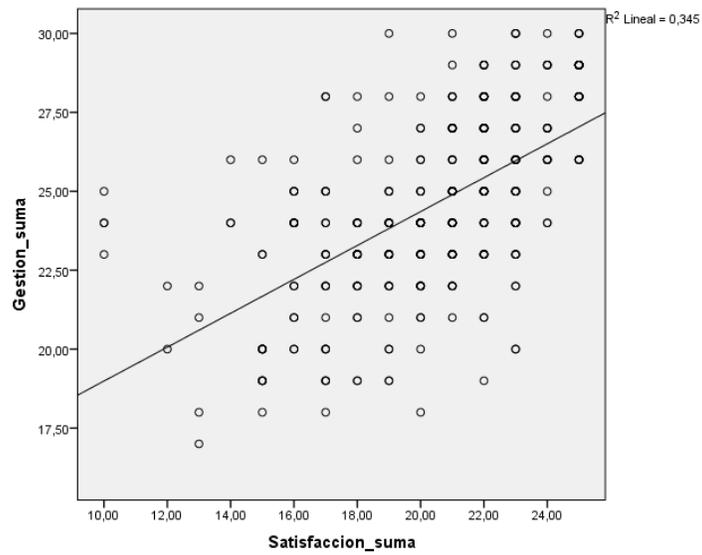


Gráfico 17: Dispersión de la correlación existente entre gestión y motivación de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

Si se observa el gráfico 17, que presenta la dispersión entre los datos luego del análisis de correlación realizado entre las dimensiones gestión educativa y satisfacción estudiantil, vemos que los datos siguen una clara tendencia positiva. Lo anterior es porque efectivamente la correlación entre estas dimensiones, entregó el siguiente valor $r=.587$, $p<.01$ este valor confirma que según el coeficiente de correlación de Pearson, las variables en cuestión, están relacionadas de forma positiva, con una significación alta.

Este análisis al igual que los anteriores, entregó resultados de correlación positivos con una igual significancia (0,01). Aunque se ve una diferencia con respecto a las que experimentaron las variables gestión-compromiso y gestión-motivación, esto no alcanza para señalar que existe una diferenciación significativa. Este resultado también es coincidente con lo encontrado en la literatura más aun cuando se piensa en que según lo señalado por Cuadra y Veloso (2007), los factores ligados al clima organizacional, entre los que encontramos al compromiso y la motivación, están vinculados a la motivación docente.

4.4.1.2. Análisis de correlación entre la sub dimensiones de la gestión (Gestión directiva y gestión docente), con compromiso, motivación y satisfacción.

Tabla 56

Análisis correlacionales sub dimensiones de la gestión (Gestión directiva y gestión docente), con compromiso, motivación y satisfacción estudiantil

		Compromiso	Motivación	Satisfacción
Gestión directiva	Correlación de Pearson	,555**	,513**	,578**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	358	358	358
Gestión docente	Correlación de Pearson	,560**	,524**	,407*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,003
	N	358	358	358

En la encuesta aplicada a estudiantes, la dimensión gestión estaba dividida en las sub-dimensiones gestión directiva y gestión docente. La idea es conocer si hay alguna diferencia entre ellas o si bien, se correlacionan de la misma forma con las dimensiones compromiso, motivación y satisfacción estudiantil.

Si se aprecia la tabla 56, se puede ver que en general no existen grandes diferencias entre la correlación de la mencionadas sub-dimensiones de la gestión y el compromiso, motivación y satisfacción. Todas ellas presentan una correlación positiva y altamente significativa, encontrando sólo un valor más notoriamente distinto, aun cuando no alcanza a ser una diferencia importante.

A continuación, se presentará el detalle de los análisis correlacionales apoyados en gráficos de dispersión, tal y como se ha hecho hasta ahora.

El primer análisis que se detallará es el de gestión directiva y compromiso estudiantil. Para estas dimensiones se obtuvo el siguiente resultado: $r=.587$, $p<.01$. Esto indica que la correlación es positiva y con el grado de significación más alto existente para el caso de los análisis correlacionales. En el gráfico 18, se puede ver como claramente los datos siguen una tendencia de distribución positiva.

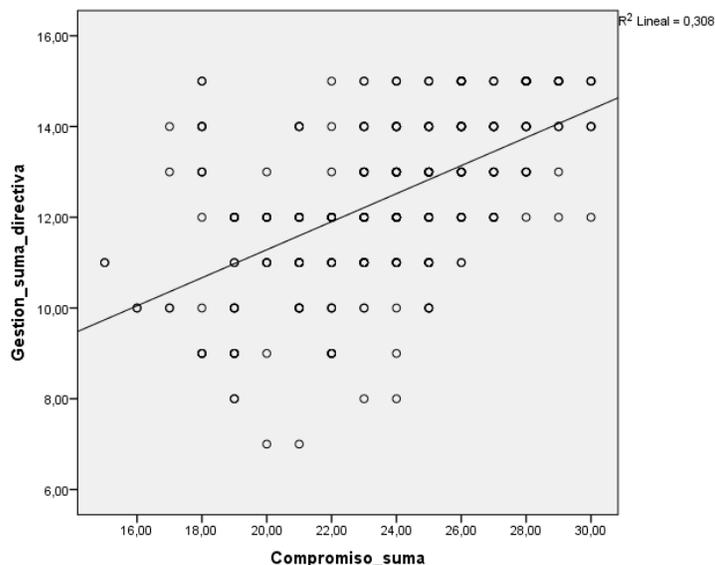


Gráfico 18: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

En el segundo análisis se expone la correlación entre gestión directiva y motivación estudiantil. Para estas dimensiones se obtuvo el siguiente resultado: $r=.513$, $p<.01$. Al igual que en el caso anterior, también se encontró una correlación positiva y con un alto grado de significancia. De hecho, el resultado entre gestión-directiva y compromiso, es casi igual que el obtenido entre gestión-directiva y motivación. En el gráfico de dispersión n° 19, se puede apreciar claramente que datos siguen una tendencia de distribución positiva y que su similitud con el resultado anterior, es evidente.

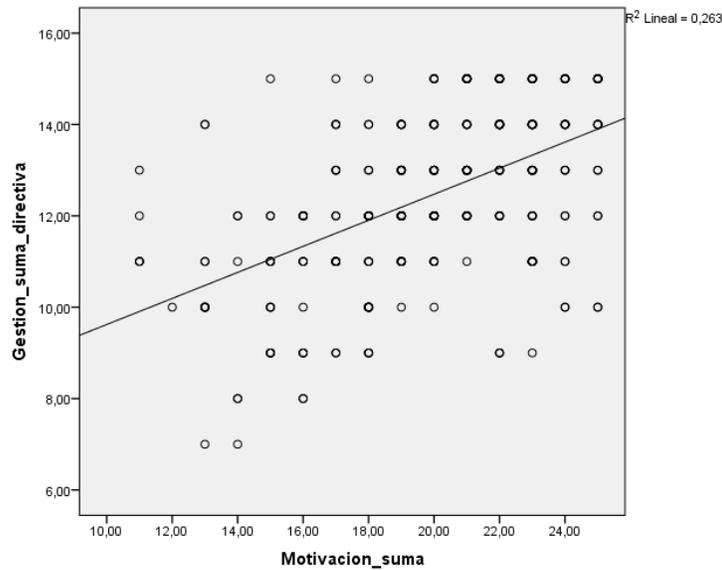


Gráfico 19: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y motivación de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

En cuanto al tercer análisis se puede apreciar que las variables gestión directiva y satisfacción estudiantil presentan una correlación de coeficiente de Pearson de 0,578, lo que al igual que la dos anteriores, representa un valor positivo y significativo al 0,01. Este resultado es un poco más alto que los anteriores, pero aún continúan siendo muy similar. En el gráfico 20, se puede apreciar claramente que datos siguen una tendencia de distribución positiva.

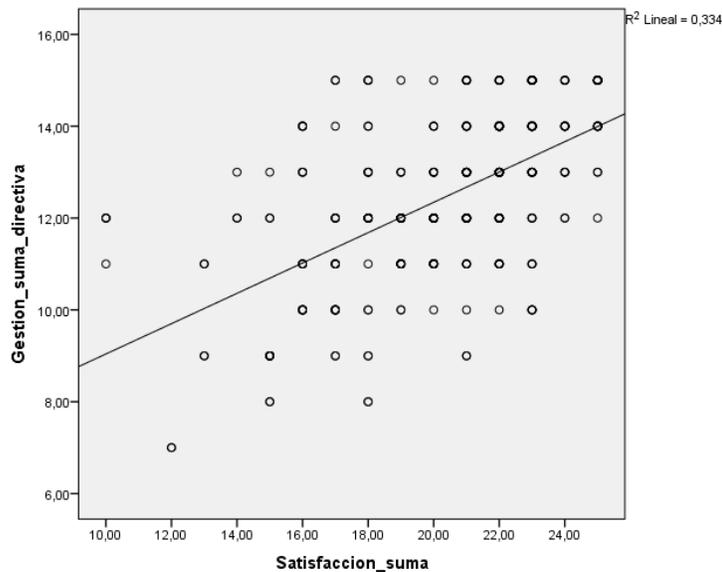


Gráfico 20: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y satisfacción de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

El primer análisis para la sub-dimensión gestión docente, correlaciona esta variable con el compromiso estudiantil. El resultado de esta relación según el coeficiente de correlación de Pearson es 0,560, como se ha apreciado en las correlaciones anteriores, este valor corresponde a una relación positiva y significativa al nivel 0,01. En el gráfico 21, se puede ver como los datos tienen una dispersión positiva.

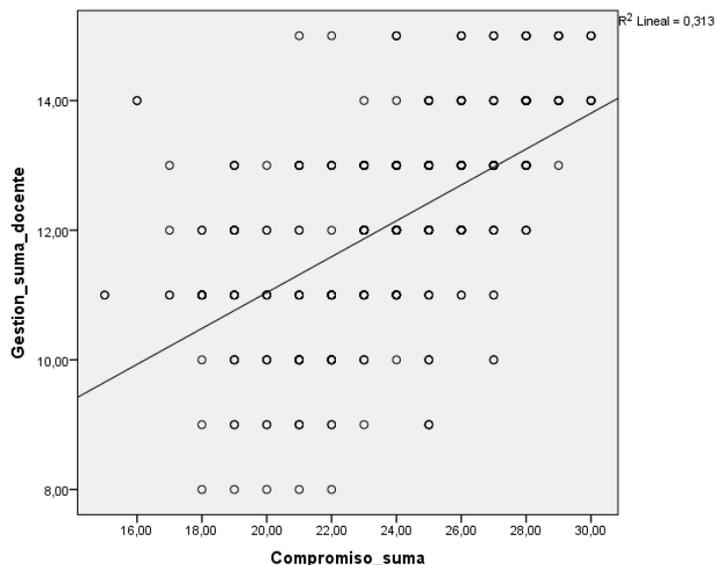


Gráfico 21: Dispersión de la correlación existente entre gestión docente y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

En el segundo análisis de la mencionada sub-dimensión, se presenta el resultado de la correlación entre gestión docente y motivación estudiantil. El resultado de dicha correlación es: $r=.524$, $p<.01$ que corresponde a una relación positiva y altamente significativa. El anterior, es un resultado muy similar a todos los observados para los análisis de las sub-dimensiones de la gestión. En el gráfico 22, se puede ver que los datos siguen una dispersión positiva.

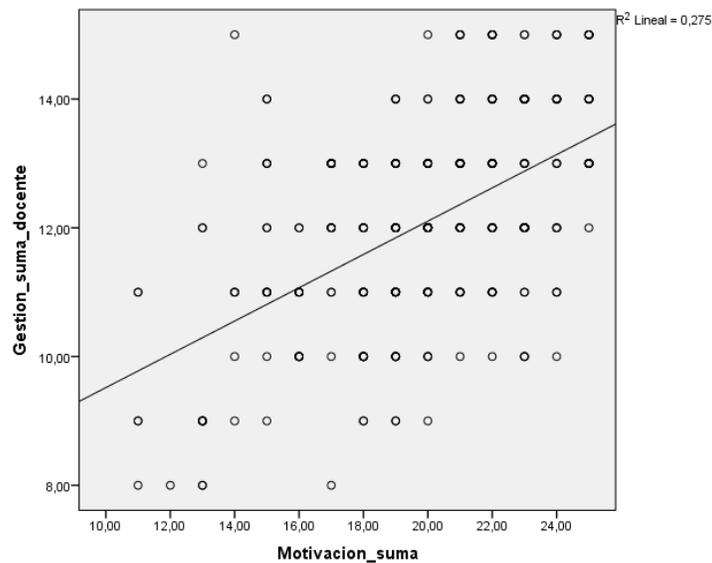


Gráfico 22: Dispersión de la correlación existente entre gestión docente y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

Finalmente, el último análisis de la sub-dimensión gestión docente y también el último para todo el apartado que correlaciona sub-dimensiones de la gestión con compromiso, motivación y satisfacción. Es el análisis de correlación entre la gestión docente y la satisfacción estudiantil. El resultado de este análisis es $r=.407$, $p<.05$ dicho resultado es el primero que baja del 0,01 y aunque de igual forma se considera que es positiva con una alta significancia; claramente esta correlación es más débil que las anteriores. De todos modos, lo anterior no puede considerarse un hallazgo debido a que el valor mínimo que exige la literatura para aceptar la hipótesis es de 0,05 y en consecuencia esto es así. En el gráfico 23, se puede ver que los datos siguen una dispersión positiva.

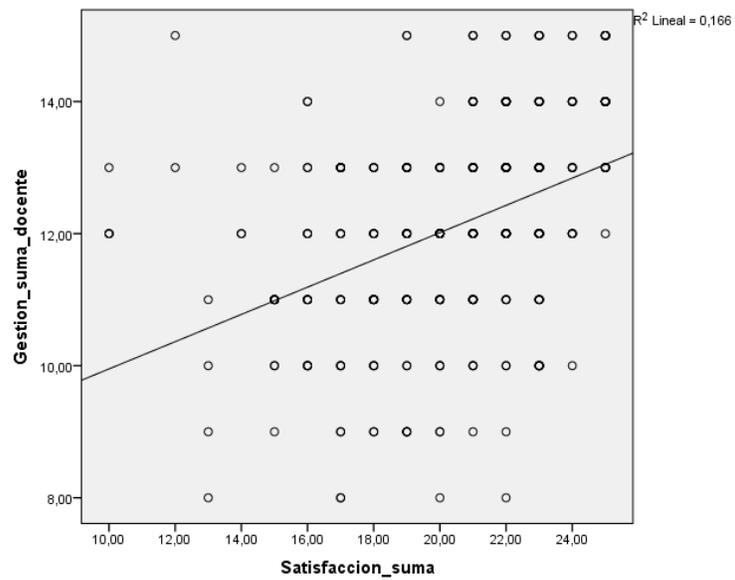


Gráfico 23: Dispersión de la correlación existente entre gestión docente y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

4.4.1.3. Análisis de correlación entre las dimensiones compromiso, motivación y satisfacción.

En el presente apartado se incorporan las correlaciones presentadas entre las dimensiones compromiso, motivación y satisfacción estudiantil.

Tabla 57

Análisis correlacionales sub dimensiones compromiso, motivación y satisfacción estudiantil

		Compromiso	Motivación	Satisfacción
Compromiso	Correlación de Pearson	1	,631**	,682**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	358	358	358
Motivación	Correlación de Pearson	,631**	1	,551**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	358	358	358
Satisfacción	Correlación de Pearson	,682**	,551**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	358	358	358

En la tabla 57, se puede apreciar que los análisis entre compromiso, motivación y satisfacción estudiantil, tienen todas correlaciones positivas y significativas en un 0,01. Es preciso clarificar que aunque en la tabla extraída del análisis efectuado en SPSS señale una significancia de 0,000, la significancia estándar en los valores p de las correlaciones, son 0,05 y 0,01.

Los resultados de las correlaciones de las variables compromiso, motivación y satisfacción estudiantil, son coincidentes con la literatura por cuanto en ella se señala que dichas variables comúnmente están relacionadas entre sí.

Los detalles de las correlaciones, además de estar presentes en la tabla 55, se detallarán en los gráficos 24, 25 y 26. En los que se muestra la dispersión de los datos que están todos con una tendencia positiva.

Correlación de Pearson entre compromiso y motivación estudiantil $r=.631$, $p<.01$

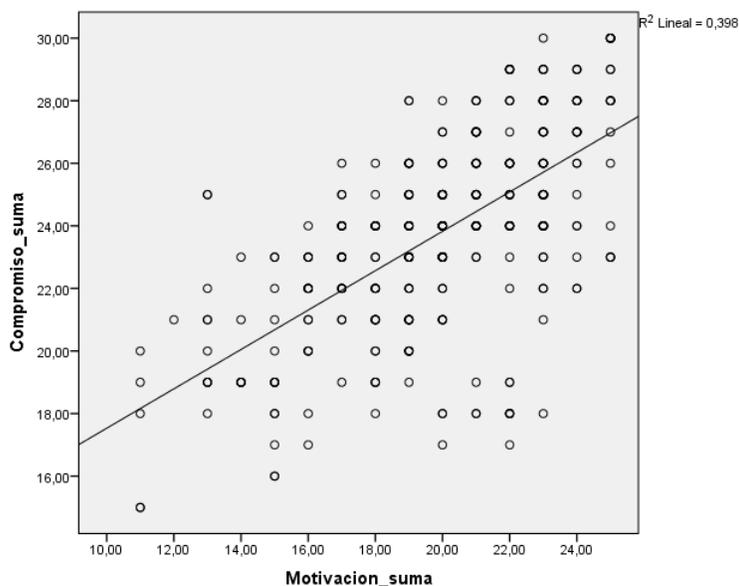


Gráfico 24: Dispersión de la correlación existente entre compromiso y motivación de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

Correlación de Pearson entre satisfacción y compromiso estudiantil $r=.682$, $p<.01$

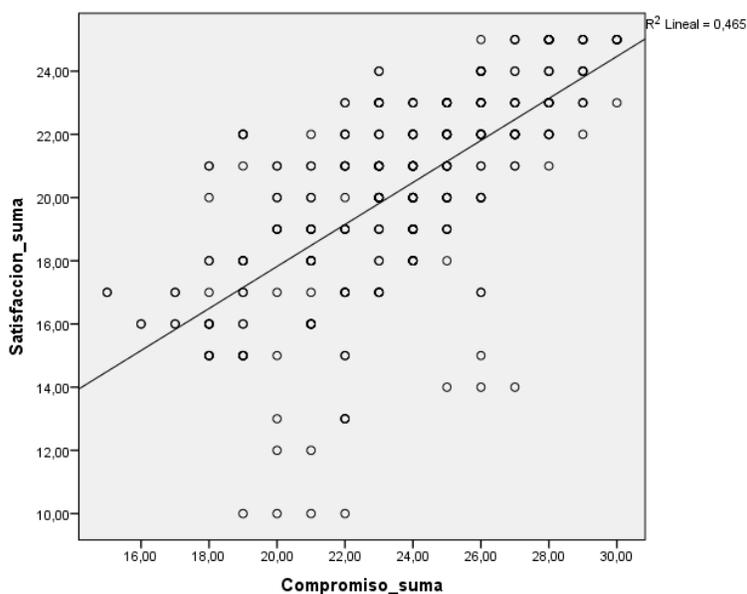


Gráfico 25: Dispersión de la correlación existente entre satisfacción y compromiso de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

Correlación de Pearson entre motivación y satisfacción estudiantil $r=.551$, $p<.01$

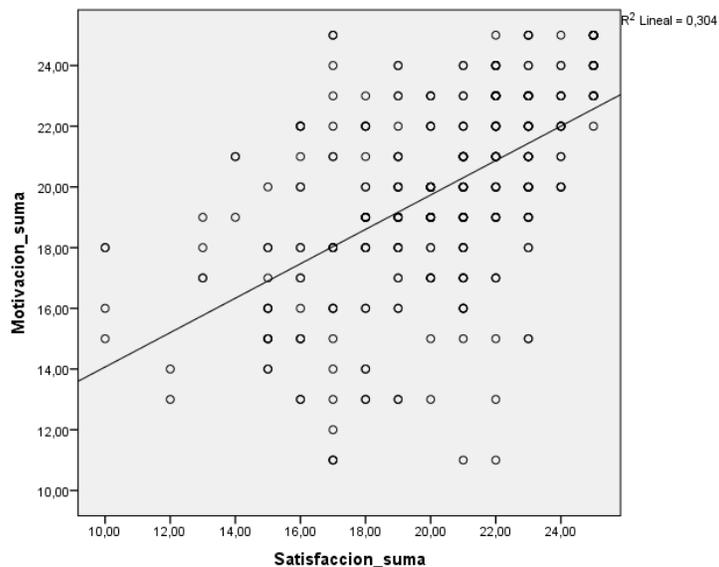


Gráfico 26: Dispersión de la correlación existente entre motivación y satisfacción de los estudiantes. Biobío-Chile, 2018.

4.4.2. Análisis correlacional grupo 2. Docentes de educación de adultos.

4.4.2.1. Análisis de correlación dimensión gestión con compromiso, motivación y satisfacción.

Tabla 58

Análisis correlacionales gestión con compromiso, motivación y satisfacción docente

	Compromiso	Motivación	Satisfacción
Correlación de Pearson	,789**	,398*	,696**
Gestión Sig. (bilateral)	,000	,004	,000
N	59	59	59

En los resultados de la tabla 58, se puede apreciar como la gestión directiva en general se correlaciona positivamente y significativamente con el compromiso, motivación y satisfacción docente. De todos modos, también se puede apreciar que existen ciertas diferencias entre las distintas correlaciones.

Se ha mencionado que para los análisis correlacionales, se trabajó con análisis paramétrico de Pearson, apoyado del programa estadístico SPSS en su versión 23.

En el primer análisis de correlación es entre las dimensiones gestión directiva y compromiso docente, el resultado observado en la tabla 3 tiene un valor de 0,789 lo que indica que su correlación es positiva y significativa al nivel 0,01. Ya se ha indicado que no se encontró una investigación que calce perfectamente con la desarrollada en el presente estudio. Pero se puede mencionar que dicha correlación es similar a la de Köse (2016) puesto que también es positiva y significativa entre el compromiso y el respaldo organizacional.

Si se observa el gráfico 27 en el que se aprecia la dispersión de datos, se puede ver claramente la tendencia positiva de la correlación generada entre la gestión y el compromiso docente.

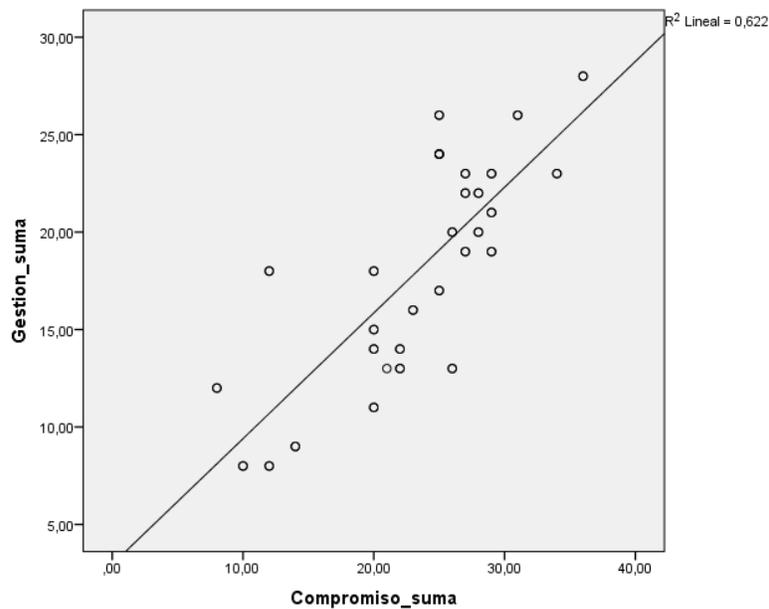


Gráfico 27: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y compromiso del personal docente, Biobío-Chile, 2018.

El siguiente análisis, buscó conocer la relación entre la gestión directiva y motivación docente, el resultado arrojó una correlación de 0,398 lo que a diferencia del análisis anterior, denota una correlación positiva pero con nivel moderado; aunque igual es significativa a un nivel 0,05 que es el rango mínimo propuesto para aceptar las hipótesis de investigación. Es interesante también señalar que, en el análisis preliminar desarrollado por este mismo investigador, con una muestra menor y no-paramétrica, en el marco de la presente investigación doctoral, el resultado entregó una correlación significativamente mayor. Es por lo anterior que se torna importante repetir los experimentos y ampliar la muestra para poder generalizar los hallazgos.

De todos modos y tal y como se aprecia en el gráfico de dispersión 28, no se puede negar el hecho que estas dimensiones también están correlacionadas de forma positiva, debido a que se aprecia una clara tendencia.

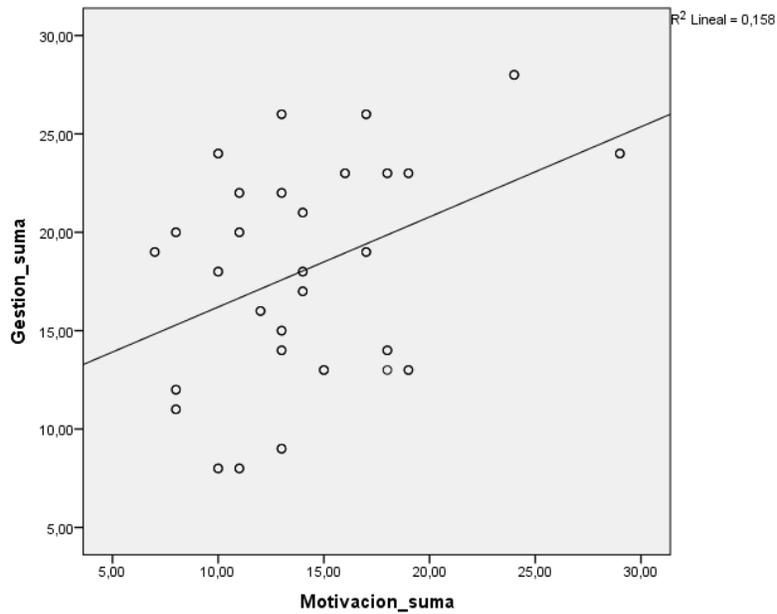


Gráfico 28: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y motivación del personal docente, Biobío-Chile, 2018.

Para el tercer análisis, podríamos decir que al parecer existe una tendencia hacia la correlación positiva entre la gestión organizacional y la satisfacción laboral. El resultado obtenido fue de 0,696 lo que denota una correlación positiva y significativa en un 0,01 entre las dimensiones anteriormente mencionadas. Esto, es coincidente con lo encontrado en otras investigaciones revisadas en el presente estudio y que en general han sido desarrolladas en contextos laborales y educacionales de niños y adolescentes (Se insiste en que no se encontró investigaciones específicamente contextualizadas en educación de adultos). Son coincidentes debido a que en todas ellas la correlación reportada por sus investigadores, es positiva y significativa a un alto nivel.

En el gráfico 29, que muestra la dispersión en los datos obtenidos, se puede apreciar esta tendencia positiva.

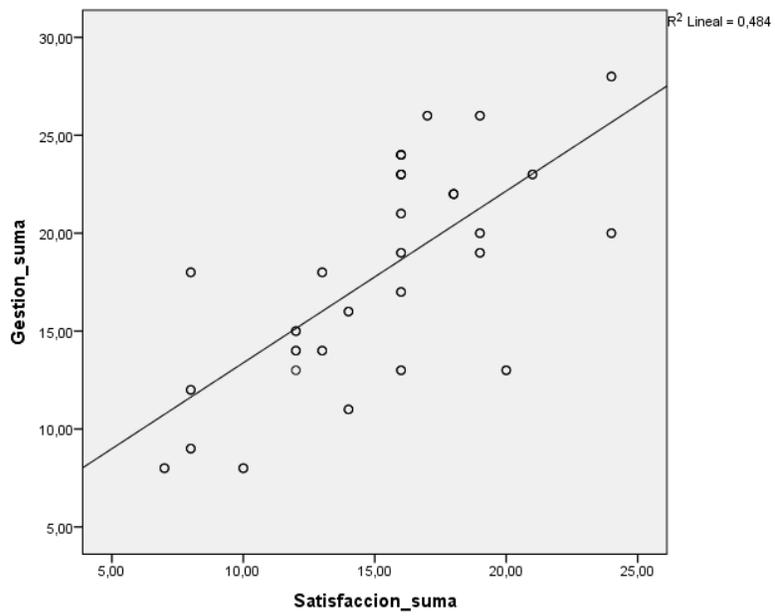


Gráfico 29: Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y satisfacción del personal docente, Biobío-Chile, 2018.

4.4.2.2. Análisis de correlación entre dimensiones compromiso, motivación y satisfacción.

En los resultados evidenciados en la tabla 59, se puede apreciar como las dimensiones compromiso, motivación y satisfacción docente, presentan correlaciones positivas entre sí, pero con diferenciación entre sus valores.

Tabla 59
Análisis correlacionales compromiso, motivación y satisfacción

		Compromiso	Motivación	Satisfacción
Compromiso	Correlación de Pearson	1	,375*	,881**
	Sig. (bilateral)		,004	,000
	N	59	59	59
Motivación	Correlación de Pearson	,375*	1	,332*
	Sig. (bilateral)	,003		,010
	N	59	59	59
Satisfacción	Correlación de Pearson	,881**	,332*	1
	Sig. (bilateral)	,000	,006	
	N	59	59	59

La correlación entre compromiso y motivación es positiva con un valor moderado de 0,375. La correlación entre motivación y satisfacción, también es positiva pero al igual que la anterior, su valor de coeficiente es moderado 0,332. En cambio, la correlación entre satisfacción y compromiso docente, tiene una correlación positiva y significativamente alta 0,881. Lo anterior no es coincidente con lo encontrado en otras investigaciones.

En los gráficos 30, 31 y 32, se expondrá la dispersión de los datos de todos los análisis anteriores. Con finalidad de clarificar la tendencia positiva de los mismos.

Correlación de Pearson entre compromiso y motivación estudiantil $r=.375$, $p<.05$

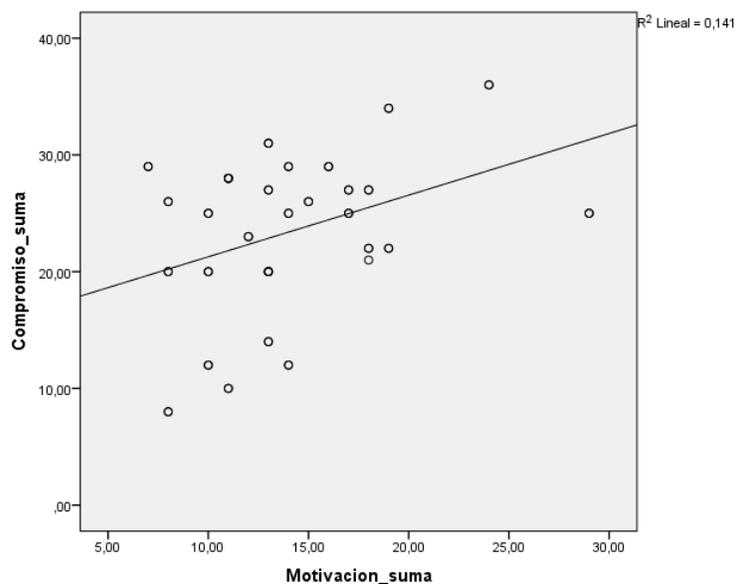


Gráfico 30: Dispersión de la correlación existente entre compromiso y motivación de los docentes. Biobío-Chile, 2018.

Correlación de Pearson entre satisfacción y compromiso estudiantil $r=.881$, $p<.01$

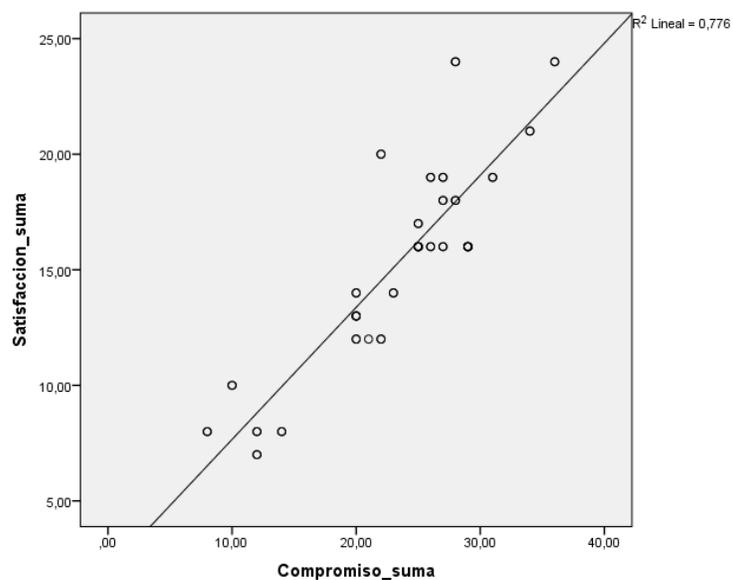


Gráfico 31: Dispersión de la correlación existente entre satisfacción y compromiso de los docentes. Biobío-Chile, 2018.

Correlación de Pearson entre motivación y satisfacción estudiantil $r=.332$, $p<.01$

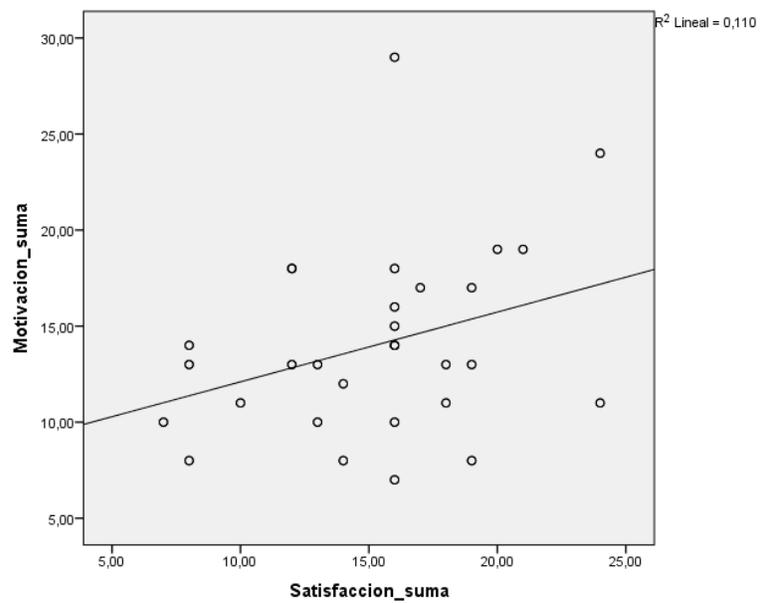


Gráfico 32: Dispersión de la correlación existente entre motivación y satisfacción de los docentes. Biobío-Chile, 2018.

4.5. Análisis regresión lineal múltiple.

4.5.1. Análisis regresión lineal múltiple grupo 1. Estudiantes.

La intención fue utilizar el análisis de regresión múltiple como una herramienta que permitiera conocer cuáles de las variables consideradas en el estudio o cual grupo de variables consideradas en el estudio, predice de mejor forma la relación con la percepción de la gestión manifestada por los estudiantes.

Tabla 60

Análisis de regresión múltiple para escoger el modelo de predicción que más se ajusta a la predicción correlacional (Alumnos)

Modelo	Variables	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	Compromiso	,658 ^a	,432	,431	2,09899
2	Motivación	,612 ^b	,374	,372	2,20386
3	Satisfacción	,587 ^c	,345	,343	2,25468
4	Compromiso Motivación	,705 ^d	,497	,494	1,97907
5	Satisfacción Motivación	,681 ^e	,464	,461	2,04241
6	Satisfacción Compromiso	,684 ^f	,468	,465	2,03392
7	Compromiso Motivación Satisfacción	,718 ^g	,516	,512	1,94341

Según la tabla 60 podemos ver que el modelo predictivo que mayormente se ajusta es el 7. Este combina las 3 variables involucradas. El R^2 es de 0,516 pero en este caso lo que más importa es el R^2 corregido porque considera a todas las variables de forma individual, dicho valor fue 0,512 lo que es bastante alto. Además, se observa que su error estándar es el más pequeño.

Para aceptar nuestro modelo de regresión múltiple, se analizará la linealidad, independencia de errores y colinealidad.

Linealidad: En el gráfico 33, se puede apreciar que el modelo cumple con el supuesto de linealidad.

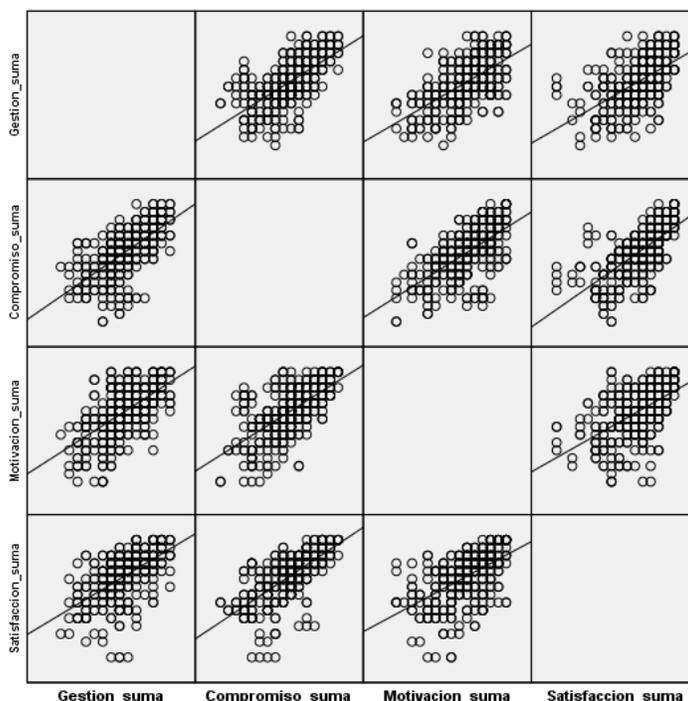


Gráfico 33: Dispersión de datos. Análisis de linealidad del modelo de regresión múltiple (Alumnos). Biobío-Chile, 2018.

Independencia de errores: Al observar la tabla 61, se aprecia que el valor de Durbin Watson es de 1,614. Para señalar que existe independencia de errores, el valor debe estar entre 1,5 y 2,5. De lo anterior, podemos decir que las variables del modelo, tienen independencia de errores.

Tabla 61

Prueba de Durbin Watson. Independencia de errores modelos de regresión

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
7	,718 ^a	,516	,512	1,94341	1,614

Colinealidad: En la tabla 62 se evidencia que se cumple el supuesto de no multicolinealidad. El Factor de Varianza Inflada (FIV) debe ser menor que 10 según parámetros más flexible o menor que 3 según parámetros más exigentes. En el modelo 7 el FIV está entre 1,740 y 1,958, es decir menor que 3.

Tabla 62
Prueba t del modelo de regresión y estadísticos de colinealidad (Alumnos)

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
(Constante)	8,551	,834		10,255	,000		
Compromiso	,306	,050	,343	6,171	,000	,442	2,263
7 Motivación	,256	,043	,288	5,902	,000	,575	1,740
Satisfacción	,178	,047	,195	3,761	,000	,511	1,958

En la tabla 62 se puede también verificar que según las puntuaciones t las variables consideradas en el modelo, aportan significativamente al mismo (t: 6.171, 5.902, 3.761; $p < .001$).

Tabla 63
ANOVA modelo de regresión múltiple. Alumnos

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	1426,022	3	475,341	125,856	,000
Residual	1337,006	354	3,777		
Total	2763,028	357			

En la tabla 63 se puede apreciar que el modelo de regresión con las 3 variables (Compromiso, Motivación y Satisfacción), mejora significativamente la predicción de la variable percepción de la gestión (F: 125.856; $p < .001$).

4.5.2 Análisis regresión lineal múltiple grupo 2. Docentes.

La intención fue utilizar el análisis de regresión múltiple como una herramienta que permitiera conocer cuáles de las variables consideradas en el estudio o cual grupo de variables consideradas en el estudio, predice de mejor forma la relación con la percepción de la gestión manifestada por los docentes.

Tabla 64

Análisis de regresión múltiple para escoger el modelo de predicción que más se ajusta a la predicción correlacional. (Docentes)

Modelo	Variables	R	R cuadrado	R corregida	Error típ. de la estimación
1	Compromiso	,789 ^a	,622	,616	3,45507
2	Motivación	,398 ^a	,158	,143	5,15724
3	Satisfacción	,696 ^a	,484	,475	4,03633
4	Compromiso Motivación	,796 ^b	,634	,621	3,42968
5	Satisfacción Motivación	,718 ^b	,516	,498	3,94674
6	Satisfacción Compromiso	,789 ^b	,622	,609	3,48576
7	Compromiso Motivación Satisfacción	,796 ^c	,634	,614	3,46069

Según la tabla 64, podemos ver que el modelo predictivo que mayormente se ajusta es el 4. Esta combina 2 de las variables involucradas (Compromiso y Motivación). El R^2 es de 0,634 pero en este caso lo que más importa es el R^2 corregido porque considera a todas las variables de forma individual, dicho valor fue 0,621 lo que es bastante alto. Además, se observa que su error estándar es el más pequeño.

Para aceptar nuestro modelo de regresión múltiple, se analizará la linealidad, independencia de errores y colinealidad.

Linealidad: En el gráfico 34, se puede apreciar que el modelo cumple con el supuesto de linealidad.

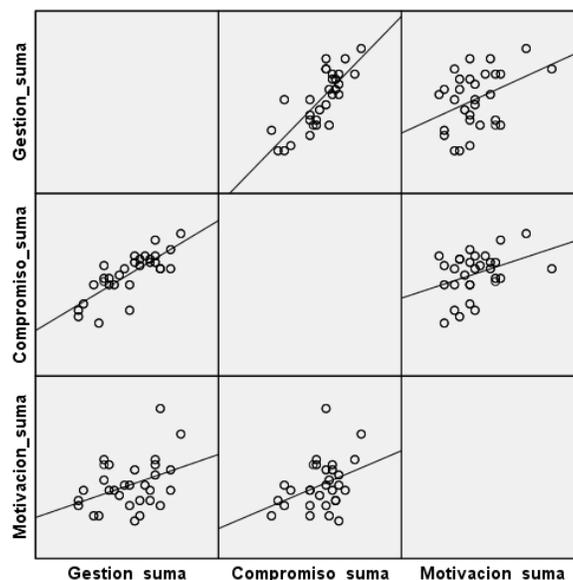


Gráfico 34: Dispersión de datos. Análisis de linealidad del modelo 4 de regresión múltiple (Docentes). Biobío-Chile, 2018.

Independencia de errores: en la tabla 65, se aprecia que el valor de Durbin Watson es de 2,395. Para señalar que existe independencia de errores, el valor debe estar entre 1,5 y 2,5. De lo anterior, podemos decir que las variables del modelo, tienen independencia de errores.

Tabla 65

Prueba de Durbin Watson. Independencia de errores modelos de regresión. Docentes modelo 4

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,796 ^a	,634	,621	3,42968	2,395

Colinealidad: En la tabla 66 se evidencia que en el modelo de regresión, se cumple el supuesto de no multicolinealidad. El Factor de Varianza Inflada (FIV) de ser menor que 10 según parámetros más flexible o menor que 3 según parámetros más exigentes. En el modelo 4 el FIV para ambos es de 1,164, es decir menor que 3.

Tabla 66
Prueba t del modelo de regresión y estadísticos de colinealidad (Docentes).4

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
(Constante)	1,887	1,791		1,054	,297		
4 Compromiso	,609	,071	,744	8,537	,000	,859	1,164
Motivación	,136	,100	,118	1,359	,180	,859	1,164

En la tabla 66 se puede ver que según las puntuaciones t las variables consideradas en el modelo, no aportan con igual significancia.

Por lo anterior, cambiaremos el modelo seleccionado. Consideraremos el modelo 1 que involucra sólo la variable compromiso (Observar tabla 58) y que tiene un valor de R^2 corregida de 0,616 lo que es bastante alto pues predice en un 61,6% la percepción de la gestión docente. Dicho modelo es el segundo con R cuadrada corregida más alto y cumple con los supuestos propuestos y además con las significancias.

Tabla 67
Prueba t del modelo de regresión (Docentes).1

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	2,951	1,622		1,819	,074
1					
Compromiso	,645	,067	,789	9,688	,000

En la tabla 67 podemos ver que en la puntuación t, el modelo 1 si se ajusta significativamente (t: 9,688; $p < .001$).

Tabla 68
ANOVA modelo de regresión múltiple. (Docentes)

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	1120,408	1	1120,408	93,856	,000
1					
Residual	680,440	57	11,938		
Total	1800,847	58			

En la tabla 68 se puede apreciar que el modelo de regresión, mejora significativamente la predicción de la variable percepción de la gestión (F: 93.856; $p < .001$).

Capítulo 5: Discusión y Conclusiones

5.1. Discusión

Las hipótesis de investigación del presente trabajo, señalaban lo siguiente:

1: Los Estudiantes y Docentes de Centros de Educación de adultos de la Región del Biobío, tienen una percepción positiva de la gestión clima organizacional de sus Establecimiento y las dimensiones compromiso, motivación y satisfacción.

2: La Gestión Directiva-docente y los factores clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), percibido por los estudiantes en Establecimientos de Educación de Adultos, se relacionan significativa y positivamente.

3: La Gestión directiva y los factores del clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), percibido por los docentes en Establecimientos de Educación de Adultos, se relacionan significativa y positivamente.

4: La percepción del clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), de estudiantes y docentes de Establecimientos de Educación de Adultos en la Región del Biobío, se relacionan significativa y positivamente.

La hipótesis n° 1 es aceptada para los estudiantes por cuanto según los resultados, más del 90% está de acuerdo y muy de acuerdo con el clima organizacional percibido en sus respectivos Establecimientos educacionales.

En cuanto al análisis de frecuencia de las dimensiones del estudio de forma específica, las dimensiones gestión y compromiso fueron percibidas en rangos muy similares al total del instrumento, esto es: sobre el 90% de participantes estuvo de acuerdo o muy de acuerdo. Hay un leve cambio en las dimensiones motivación y satisfacción, pero que de igual modo se observan significativamente orientados hacia estar de acuerdo y muy de acuerdo. Dichos resultados fueron cercanos al 80% para ambos casos. Lo anterior es coincidente con lo encontrado por (Soheili, et al., 2015). De todos modos, la presente investigación para el grupo

1, estudiantes, termina siendo solo exploratoria en el plano del clima organizacional. Esto porque la cantidad de estudios existentes, es muy escaso. Por ello, se expone la necesidad de replicar estudios similares en dicha población, para aproximarse a la generalización de hallazgos.

Para el caso de los docentes, se acepta parcialmente la hipótesis 1 debido a que hay una buena valoración de las dimensiones mencionadas con excepción de la motivación, dimensión en que se encontró que un porcentaje cercano al 70% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con sentirse motivado en el Establecimiento. Este resultado es interesante por cuanto no se ha encontrado evidencia similar. Lo anterior puede deberse a que el contexto en específico (Educación de adultos) no ha sido muy investigado y que producto de la poca fidelización de los docentes por la baja cantidad de horas de trabajo en dichos centros, hay una motivación disminuida. De todos modos, al igual que en el grupo anterior, se presume que se requiere de una indagatoria mayor. Quizás hacer un experimento en que se implementen técnicas de mejoramiento de la motivación.

Continuando con el análisis descriptivo de frecuencias específico por variables en la percepción de los docentes, la dimensión gestión directiva del clima organizacional, presentó resultados que no fueron iguales a otras investigaciones cercanas al objeto de estudio; en general en dichas investigaciones, los indicadores positivos eran mayores (Pozveh y Karimi, 2016, p.120). En la presente investigación doctoral, aunque los promedios de las valoraciones del extremo superior son altas, también hay un alto porcentaje de docentes valorando en desacuerdo la gestión directiva (30%). De todos modos, es necesario ampliar la muestra en estudios futuros para ver cómo se comporta esta tendencia. Es necesario volver a señalar que no se encontró investigación relacionada con el contexto específico y que según Ruiz, Moreno y Vera (2015), los miembros de una organización que es investigada, no siempre se sienten en confianza con el investigador cuando se les solicita valorar a sus directivos. Lo anterior quizás pueda dar cuenta de la alta valoración que comúnmente entregan participantes a superiores jerárquicos, aun cuando es sólo una presunción debido a que no hay investigación de cuenta de ello, considerando la aislación de variables correspondientes. De todos modos, lo cierto es que, la valoración que docentes del presente estudio entregaron a

la gestión del clima organizacional, suma un porcentaje de 67,8%, en los indicadores de acuerdo y muy de acuerdo. Por lo que esta dimensión es bien valorada por la muestra.

Para el caso del compromiso sobre el 80% está de acuerdo o muy de acuerdo y para la motivación sobre el 70% seleccionó mayoritariamente los mismos indicadores señalados. Lo anterior es coincidente con investigaciones analizadas.

La segunda hipótesis: *La Gestión Directiva-docente y factores clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), percibido por los estudiantes en Establecimientos de Educación de Adultos, se relacionan significativa y positivamente.* Es aceptada debido a que las dimensiones Compromiso, Motivación y Satisfacción, correlacionaron de forma positiva y significativa con la dimensión gestión.

Para precisar en las relaciones, se comenzará por señalar que las dimensiones compromiso y gestión, presentan una correlación positiva que concuerda con lo encontrado por Soheili et al. (2015); Ruiz, Moreno y Vera (2015); Köse (2016) y Sotelo y Figueroa (2017). Este último autor señala que la calidad de servicio y los procesos de gestión, son determinantes para el desarrollo del compromiso, lo que concuerda con el presente estudio. En la investigación desarrollada por Köse (2016) también se encontró correlación positiva y significativamente entre las variables gestión organizacional y compromiso. En tanto Ruiz, Moreno y Vera (2015), al igual que en los demás estudios, encontraron una correlación positiva y significativa entre liderazgo y el compromiso. Si se observa en el apartado gestión, en él se trata el tema gestión educacional y se precisa en la vinculación entre los procesos de gestión directiva y el liderazgo.

Las variables gestión y motivación estudiantil, también correlacionaron positiva y significativamente. Esto continúa la senda Yassin et al. (2016) y Soheili et al. (2015) lo que podría indicar una tendencia en este sentido. No obstante lo anterior y al faltar investigaciones específicas de estas variables en contextos educacionales, en el estudio anterior se generó la comparación de resultados con una investigación del mundo empresarial manufacturero, en el que se encontraron hallazgos similares. Davis y Wilson (2010) encontraron correlación

positiva y significativa entre motivación y participación docente. A pesar de lo anterior, dichos investigadores asocian a su dimensión participación, el concepto gestión.

La gestión y la satisfacción percibida por los estudiantes, al igual que lo sucedido con los análisis anteriores, presentaron correlaciones positivas y significativas. Ello está en concordancia con los estudios de Manosalvas, Manosalvas, y Quintero, 2015; Üstüner y Kis, 2014).

Una vez conocido el claro hecho que en el presente estudio, todas las dimensiones del clima organizacional incorporadas, correlacionan de forma positiva con una significancia de 0,01 con la gestión, es preciso indagar en el grado de asociación que cada una de estas variables o un grupo de ellas, tienen con la percepción de la gestión por parte de los estudiantes. Con lo anterior, además de complementar la confirmación de la 2° hipótesis de investigación, se da respuesta a objetivo 8 del estudio. Para esto se desarrolló un análisis de regresión múltiple.

Si se observa en los resultados, se aprecia que se buscó el modelo de agrupación de variables que más se adecue a la asociación y predicción de la percepción de la dimensión gestión por parte de los estudiantes. Según esto, se encontró que la agrupación de las 3 variables en conjunto (Compromiso, motivación y satisfacción), explican el 51,2% de la varianza de la variable gestión, por cuanto la R cuadrada corregida presentó un valor de 0,512.

En la tercera hipótesis de investigación planteada para este estudio: *La Gestión directiva y factores clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), percibido por los docentes, en Establecimientos de Educación de Adultos, se relacionan significativa y positivamente*. Luego del análisis de los resultados de la investigación, se está en condiciones de aceptar esta hipótesis; por cuanto los valores de correlación para todos los casos, fueron positivos y significativos.

En cuanto a la correlación positiva y significativa entre gestión y compromiso, se está en condiciones de indicar que dichos resultados concuerdan con los de Sotelo y Figueroa (2017) que encontró correlación positiva entre los procesos de gestión y el compromiso. Este hecho

también se observa en Köse (2016) entre las variables gestión organizacional y compromiso docente. Por su parte, Ruiz, Moreno y Vera (2015) evidenciaron una correlación positiva y significativa entre compromiso y liderazgo. Ahora bien, con ya se ha mencionado, es un hecho que las variables estudiadas por estos investigadores no tienen exactamente el mismo nombre que en el presente estudio; a pesar de ello, por su cercanía, se utilizan como referencia.

Para las dimensiones gestión directiva y motivación, se encontró una correlación positiva pero moderada esto coincide con lo señalado por Arias y Arias (2014). Sin embargo y según las revisiones, se puede mencionar que en general las investigaciones en las que se analizaron las relaciones entre estas variables, mostraron unas relaciones positiva y altamente significativas. En Yassin et al. (2016) por ejemplo, estas dimensiones correlacionaron positiva y significativamente. En esta misma línea, Ruíz, Moreno y Vera (2015) señalan que la motivación se relaciona con la intención de la gestión de los líderes educativos.

La gestión directiva y la satisfacción docente, mostraron una correlación positiva y significativa. Esto concuerda con lo encontrado en diversas investigaciones (Kitratporn y Puncreobutr, 2016; Manosalvas, Manosalvas, y Quintero, 2015; Üstüner y Kis, 2014). No obstante lo anterior, se insiste en que la gran diferencia que hay con las referencias empíricas utilizadas para la discusión de todos los resultados. Es que fueron estudios realizados algunos en contextos no educativos y para los casos que se efectuaron en contextos educativos, estos no eran en educación regular de jóvenes y adultos.

Tal y cómo se desarrolló para los estudiantes, en el caso de los docentes se efectúa un análisis de regresión múltiple para complementar la correlación positiva y significativa encontrada entre las dimensiones del clima organizacional con la gestión. Es fundamental para enriquecer los hallazgos, conocer el grado de asociación que cada variable considerada o un grupo de ellas, tienen con la percepción de la gestión por parte de los docentes. Esto ayuda a complementar la confirmación de hipótesis 3 de investigación y permite cumplir con el objetivo 9 del estudio.

Si se revisan los resultados, se evidencia que se buscó el modelo de agrupación de variables que más se adecue a la asociación y predicción de la percepción de la dimensión gestión por parte de los docentes. Según lo anterior y contrario a lo encontrado en los estudiantes, sólo una variable cumplió con todos los supuestos que permiten aceptar el modelo de regresión. Esta variable fue el compromiso que explica el 61,6% de la varianza de la variable gestión, por cuanto la R cuadrada corregida presento un valor de 0,616.

La cuarta hipótesis es la siguiente: 4: *La percepción del clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), de estudiantes y docentes de Establecimientos de Educación de Adultos en la Región del Biobío, se relacionan significativa y positivamente.* En las correlaciones entre las dimensiones motivación, compromiso y satisfacción estudiantil, también se encontraron correlaciones positivas tal y como se puede observar en el apartado resultados. Los investigadores Viseu et al. (2016) indagaron en la relación de dichas variables, analizando los resultados de variados estudios y encontraron que es común que se correlacionen positiva y significativamente. Estos resultados, consistente con la presente investigación, siguen la senda señalada por la teoría (Robbins, 2000; Ruiz, Moreno y Vera, 2015) que se refieren a que cuando los individuos se sienten motivados, se comprometen y esto a su vez, contribuye a su percepción de la satisfacción.

En cuanto a los análisis entre las dimensiones compromiso-motivación y motivación-satisfacción docente. Se puede indicar que la correlación entre compromiso y motivación, entregó un resultado poco comun en otras investigaciones por cuanto, su correlación fue positiva pero moderada. Davis y Wilson (2010) encontraron una correlación positiva y significativa entre motivación y compromiso. A pesar de lo anterior, se menciona que no se encontró mucha indagatoria que correlacionara estas variables; si se encontró evidencia que se refería a la importancia mutua que existía entre ellas. Al igual que para lo anterior, se encontró una correlación positiva y moderada entre motivación y satisfacción. Este resultado fue aún más sorprendente debido a que son variados los estudios en que el resultado fue una correlación positiva y significativa para estas dimensiones. Entre dichos estudios tenemos los siguientes (Yassin, et al., 2016; Viseu, et al., 2016). Sin embargo, se insiste en que sólo se puede señalar que los resultados no son igualmente significativos, aun cuando son similares.

Esto es porque de la correlación encontrada en la presente tesis doctoral, de igual modo fue positiva y estadísticamente significativa en un 0,05 por lo que se señala que esta investigación, sigue la tendencia empírica.

El análisis correlacional entre la dimensiones compromiso y satisfacción docente fue positiva y significativamente alta al igual que lo publicado por Akram et al. (2015). Lo anterior confirma lo planteado por Robbins (2000) que señala que la satisfacción docente genera altos niveles de compromiso organizacional.

5.2. Conclusiones

El liderazgo docente juega un rol fundamental en la percepción del clima organizacional por parte de los estudiantes y en el logro del éxito en el proceso de gestión educacional (Hargreaves y Fullan, 2014). La relación positiva existente entre Gestión, la motivación, el compromiso y la satisfacción de estudiantes pertenecientes a Establecimientos educacionales de adultos, corrobora lo anterior y podría indicar que el desarrollo de competencias ligadas al mejoramiento de la gestión docente, es clave para lograr que el óptimo desempeño de sus funciones y conseguir que está además, sea un real aporte al desarrollo estudiantil y al mejoramiento de la satisfacción, compromiso y motivación de las y los alumnos. Lo anterior a su vez, aporta a la percepción y desarrollo positivo del clima organizacional y por supuesto, será clave en el aprendizaje educativo debido a que los niveles de satisfacción y motivación presentados por estudiantes de educación de adultos, son claves en su desarrollo escolar y logro de objetivos (Espinoza, Castillo y González, 2017). Además, si consideramos que es precisamente con los docentes con quienes los alumnos pasan la mayor parte del tiempo puesto que en la práctica son los guías del proceso aprendizaje-enseñanza, la gestión desarrollada por estos, termina impactando en los estudiantes. El desarrollo del clima organizacional, debe ser un proceso planificado y direccionado por sus líderes (Chiavenato, 2001).

Otra conclusión emanada de los resultados y discusiones desarrolladas en el presente estudio, dan cuenta de la relevancia de la gestión directiva y desarrollo del clima organizacional en educación. Esto debido a que los análisis, presentaron altas correlaciones positivas entre variables del clima organizacional y gestión directiva. Dichos hallazgos continúan la tendencia de investigaciones relacionadas con las variables mencionadas y la gestión, presentes en (Kitratporn y Puncreobutr, 2016; Manosalvas, Manosalvas, y Quintero, 2015; Üstüner y Kis, 2014) entre otros.

Los hallazgos advierten que la gestión educativa y el desarrollo del liderazgo por parte de los equipos directivos educativos, son claves para el logro de los objetivos organizaciones y el desarrollo de un trabajo colaborativo dentro de un clima adecuado y positivamente percibido.

El ambiente es fundamental en la generación de comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2014). La alta correlación existente entre la gestión del clima organizacional y la satisfacción, compromiso y motivación docente, justifican la importancia de la gestión en la generación de un ambiente propicio para el proceso aprendizaje-enseñanza en la escuela y ubica a la gestión del liderazgo, en un sitio importante y medular para el desarrollo del clima organizacional. Chiavenato (1999) señala que para el desarrollo óptimo del clima organizacional, las acciones y actividades desarrolladas en una institución, deben ser parte de un proceso planificado y bien diseñado por los líderes o gestores.

Se mencionó lo poco investigada que está la educación de adultos en Chile, esto asociado a la inexistencia de formación específica en el área, a la baja cantidad de horas que tienen los docentes que se desempeñan en este nivel y a la falta de actualización en sus programas. Se hace necesario que el mundo académico se preocupe de este grupo de estudiantes y docentes, para visibilizarlos y propiciar su desarrollo considerando su alta demanda actual.

A pesar de lo anterior, este estudio posiblemente sea útil no sólo en educación de adultos debido a la escasa investigación específica en todo el contexto educativo nacional y latinoamericano y porque gran parte de las y los docentes también se desempeñan en educación regular de niños y adolescentes. Por lo mismo, podría ser quizás referente de indagaciones para la educación básica y media regular. A pesar de lo expuesto, está claramente definida y detallada la población (Estudiantes y docentes que se desempeñan en educación de adultos) y por ello, es el principal grupo focal para direccionar los hallazgos y desarrollar replicas que permitan la posterior generalización. Como se ha mencionado, los docentes que se desempeñan en educación de adultos, no siempre están suficientemente fidelizados en los Establecimientos (Espinoza, Castillo y González, 2017) y por lo mismo, requieren de la permanente motivación para generar compromisos y sensación de

satisfacción laboral que permita facilitar el trabajo para el desarrollo de aprendizaje en sus estudiantes.

Si bien es cierto, los presentes resultados continúan la tendencia de correlación positiva significativa entre las dimensiones satisfacción laboral docente, compromiso y motivación. La presente investigación aporta en visibilizar a la gestión educacional como protagonista en el desarrollo del clima organizacional y en ubicar en un sitio relevante a los estudiantes como parte integral y medular de las organizaciones educativas, evitando verlos sólo como clientes o consumidores del proceso aprendizaje-enseñanza. Los estudiantes son agentes activos y miembros fundamentales de la Escuela, es por ello que este estudio los considera como claves en el clima organizacional, aun cuando no se encontrara mucha investigación que lo hiciera previamente.

Así mismo, contribuye en fortalecer a la escasa indagación existente en la educación de jóvenes y adultos. Este es un nivel educacional que día a día tiene mayor relevancia social, pero que evidencia un escaso interés por parte de las políticas públicas, por lo menos chilenas. Por lo anterior, es que se puede decir que es necesario que la sociedad en general entregue la atención correspondiente a este grupo, para aportar en su innovación y desarrollo. Más aun, considerando su actual demanda y aporte al desarrollo integral de jóvenes y adultos en el contexto social contemporáneo y como ciudadanos del siglo 21.

Se cree necesario considerar en futuras investigaciones del clima organizacional, ya sea ligada a la educación de adultos o convencional, la opción de realizar cuasi experimentos que permitan medir el impacto real de la gestión y las diversas dimensiones asociadas al objeto de estudio. Lo anterior permite descubrir un plan o modelo que fortalezca este ámbito, ofreciendo así una posible solución real al contexto educativo con la finalidad de optimizar la importante área de la gestión del clima organizacional en educación.

Con todo lo anteriormente expuesto, se podría señalar que en la percepción del clima organizacional tanto de estudiantes como docentes de educación de adultos, la gestión juega un rol protagónico en la satisfacción, motivación y la generación de compromiso.

Considerando la revisión teórica efectuada y los hallazgos encontrados, se proponen los siguientes modelos para optimizar el desarrollo de la gestión del clima organizacional en Establecimientos educacionales de adultos. Observar figuras 6 y 7.

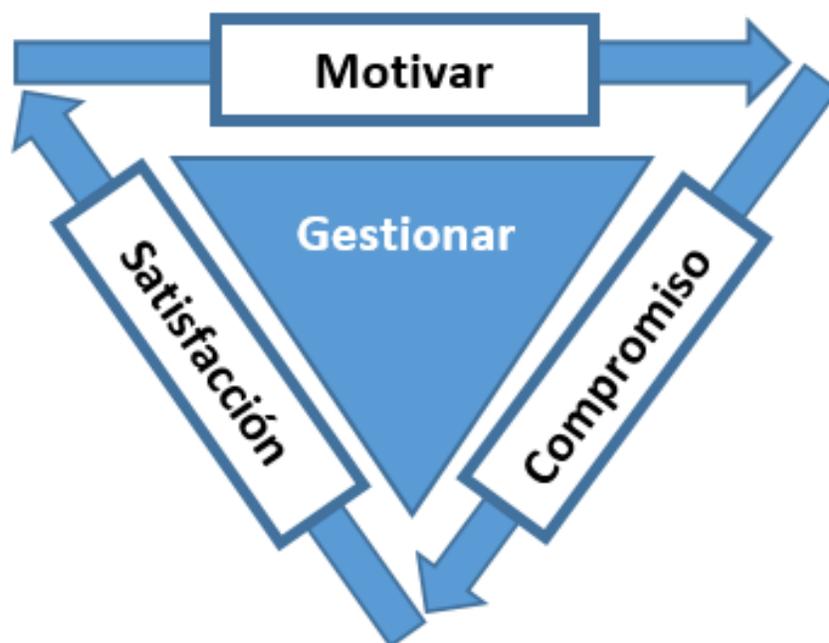


Figura 6: Modelo de Gestión del Clima Organizacional Estudiantil (MOGECO).

En la figura 6 se plantea un modelo para enfrentar el proceso de gestión para optimizar y/o mejorar el clima organizacional percibido por los estudiantes de educación regular de adultos. También podría ser útil en la educación convencional de niños y adolescentes aun cuando es necesario replicar el estudio en dicho contexto para sustentar de mejor forma su aplicación en dicha población.

El modelo expuesto nace de los resultados de investigación. Al efectuar el análisis de regresión múltiple, se pudo conocer que las variables motivación compromiso y satisfacción, explican el 51,2% de la varianza de la dimensión gestión del clima organizacional. Por lo anterior, nuestra propuesta es que para el desarrollo óptimo del clima organizacional de

estudiantes de educación de adultos, es fundamental tener como eje central la gestión docente y directiva, procurando motivar a los estudiantes para que estos generen compromiso organizacional y se sientan satisfechos con el clima percibido en el ambiente de las organizaciones a las que pertenecen. Todo lo anterior debe formar parte de un ciclo continuo para que no decaiga dicha percepción. Como ya se ha expuesto en este trabajo, el interactuar en un ambiente armónico y agradable, aporta al logro de los objetivos organizacionales e individuales que para el caso de la educación, es el aprendizaje de los estudiantes.



Figura 7: Modelo de Gestión del Clima Organizacional Docente (MOGECODE).

Para el caso del grupo 2 del presente estudio (Docentes de educación de adultos), el modelo propuesto está contenido en la figura 7 y al igual que con el grupo 1, emanó del análisis de regresión. En este análisis se encontró que la variable que de mejor forma predice la percepción de la gestión organizacional por parte de los docentes, es el compromiso debido a que explica 61,6% de la varianza, además fue el único que cumplió los supuestos de la regresión.

Por lo anterior, el modelo propuesto para la gestión docente es que el equipo de gestión directiva de los Establecimientos, debe preocuparse de generar compromisos en lo docentes

y luego de ello ya con un ambiente de fidelización, procurar la motivación y generación de acciones que permitan la satisfacción. Esto por la alta asociación encontrada entre estas variables con la gestión y lo evidenciado en la teoría debidamente detallada en el marco teórico referencial. Se debe considerar además, que la percepción del clima organizacional docente, está estrechamente relacionado con la forma en que estos mismos gestionan su práctica pedagógica y por consiguiente, se relacionará con la percepción del clima organizacional manifestado por los estudiantes.

Como una forma de proyección investigativa, se considerarán los modelos anteriormente expuestos para diseñar futuras intervenciones. Se trabajará en la especificación de cada una de las dimensiones presentada, procurando la puesta en marcha y experimentación con ambos modelos, de manera paralela, diseñando planes de intervención en el campo y procedimiento medición de impacto riguroso y metodológicamente robusto. Considerando grupos de control. También se explorará el trabajo en contextos educativos distintos a la educación de adultos.

Referencias

- Akram, M., Irfan, M., Sarwar, M., Anwer, M., y Ahmad, F. (2015). Relationship of Teacher Competence with Professional Commitment and Job Satisfaction at Secondary Level. *AYER International journal*, 4, 58-70.
- Aldridge, J.M. & Fraser, B.J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Ato, M. (1995). Tipología de los diseños cuasiexperimentales. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez-Arias, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.). *Métodos de investigación en psicología* (pp. 245-270). Madrid: Síntesis.
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ato, M. y Vallejo, G. (2007). *Diseños experimentales en psicología*. Madrid: Pirámide.
- Anguera, M.T. (1990). *Metodología observacional*. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M. T. (2003). Metodología selectiva en psicología del deporte. *Psicología del Deporte*, 02, 74-96
- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 27-44.

- Aravena, F., y Quiroga, M. (2018). Autoetnografía y directivos docentes: una aproximación experiencial a las reformas educativas en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 113-125. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1600>
- Arias, J., Villasís, M. Á., y Miranda, M. G. (2016). The research protocol III. Study population. *Rev. Alerg. Mex.*, 63(2), 201.
- Arias, W., y Arias, G. (2014). Relación Entre el Clima Organizacional y la Satisfacción Laboral en una Pequeña Empresa del Sector Privado. *Ciencia y trabajo*, 51(1), 185-191.
- Arnau, J. (1995). *Metodología de la investigación psicológica*. En R. Martínez (coord.): *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Arnau, J. (1998). *Metodología de la investigación psicológica*. En M. T, Anguera., J, Arnau., M, Ato., R, Martínez., J, Pascual & G, Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación: psicología* (pp. 23-43). Madrid, España: Síntesis, S.A
- Arredondo, D. (2008). *Inteligencia emocional y clima organizacional en el personal del Hospital "Félix Mayorca Soto"* . Lima, Perú.
- Badii, M., Castillo, J., y Guillen, A. (2008). Tamaño óptimo de la muestra. *InnOvaciOnes de NegOciOs*, 5(1): 53 - 65
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., y Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of applied psychology*, 88(2), 207
- Bernal, I., Pedraza, N., Sánchez, M. (2015). El clima organizacional y su relación con la calidad de los servicios públicos de salud: diseño de un modelo teórico. *Estudios Gerenciales*. 31(134), Pages 8-19.

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Bolívar, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Bogotá*, 3(5), 34-54.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 30(30), 3-6.
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 2 – 11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2811Botero.pdf>
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education. EASA*, 27(3), 391–406.
- Campo, A., y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10 (1), 831-839.
- Castro, I., Acedo, F. y Picón, A. (2015). Social capital configuration and the contingent value of the cross-national diversity: A multi-group analysis. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Doi: 10.1016/j.redee.2014.05.002
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J., Del Rey, R. (2018). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Chiavenato, I. (2001). *Administración de Recursos Humanos*. México: Quinta Edición. Editorial McGraw Hill.

- Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*. 0718-0705.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020
- Constitución Política, Chilena. (1980). *Decreto supremo n° 1.150, DE 1980 Ministerio del Interior*.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasiexperimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago, IL: Rand-McNally.
- Corral, Y. (2009). “Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos”. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33). <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/>
- Cronbach J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*; 16, 297-334.
- Cuadra, A., y Veloso, C. (2007). Liderazgo, Clima y Satisfacción Laboral en las Organizaciones. *Universum (Talca)*, 22(2), 40-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000200004>
- Davis, J., y Wilson, S. (2010). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73 (6), 349-353.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dieterich, H (1996). *Nueva Guía para la Investigación Científica*. Ciudad de México: Editorial Planeta Mexicana. [http:// www.ceuarkos.com/heinz.pdf](http://www.ceuarkos.com/heinz.pdf)

- Edgar-Schein. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Espinoza, O., Castillo, D., y González, L. (2017). Educación de adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-27. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227176>
- Evans D.L., Drew J.H., y Leemis L.M. (2017). *The Distribution of the Kolmogorov–Smirnov, Cramer–von Mises, and Anderson–Darling Test Statistics for Exponential Populations with Estimated Parameters*. In: Glen A., Leemis L. (eds) *Computational Probability Applications. International Series in Operations Research & Management Science, vol 247*. Switzerland: Springer, Cham
- Fernández, P. (2001). Determinación del tamaño muestral. *Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Juan Canalejo*, 3, 138-14.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Biblioteca Nueva.
- Fuentealba, R., y Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Octaedro: Madrid.
- Fundación Chile. *Instrumento de Autoevaluación Docentes*. Gestión Escolar de Calidad. Consejo Nacional de Certificación. Disponible en: www.educarchile.cl

- García, N., Martín, F., y Sánchez, G. (2014). El papel moderador de la percepción del sistema de dirección de recursos humanos y su influencia en los resultados organizativos. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Doi: 10.1016/j.redee.2014.03.002
- Garrote, D., Garrote, C., y Jiménez, S. (2016). Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44. doi: 10.15366/reice2016.14.2.002
- Gellerman, S. (1960). *People, problems and profits use of psychology in management*. New York: HCD.
- Giménez, J., Jiménez, D., y Martínez, M. (2014). La gestión de calidad importancia de la cultura organizativa para el desarrollo de variables intangibles. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Doi: 10.1016/j.redee.2014.02.002
- Gliem, J. & Gliem, R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. *Midwest Research to Practice Conference*, 82-88.
- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*, 103-117. Madrid: Narcea.
- Guzley, R. (1992). Organizational climate and communication climate Predictors of Commitment to the Organization. *Management Communication Quarterly*, 379.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.

- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible . Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores* . Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Alfabetá.
- Harris, A. (2008) *Distributed School Leadership: Developing tomorrow's leaders*. Oxon: Routledge.
- Harris, A. and Lambert, L. (2003) *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Harris, A. and Mujis, D. (2004) *Teacher Leadership: Principles and practice*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Harris, A. and Spillane, J. (2008) Distributed Leadership Through The Looking Glass. *Management in Education*, 22(1): 31-34.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación. 4 ed.* Ciudad de México, McGraw-Hill.
https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All*. London: Routledge.
- Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Wells, H., Thomas, J., & Bonell, C. (2013). The school environment and student health: a systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC Public Health*, 13, 798. <http://doi.org/10.1186/1471-2458-13-798>

- Jerico, P. (2001). *Gestión del Talento. Del profesional con talento al talento organizativo*, Madrid: Ed Prentice Hall Financial Times.
- Jodelet, D. (2007). *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. Touraine, 18.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., y Papay, J. P. (2011). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39
- Keskin, S., Daskiran, I., y Kor, A. (2007). Factor analysis scores in a multiple linear regression model for the prediction of carcass weight in Akkeci kids. *J Appl Anim*, 31, 201-204.
- Kitratporn, P., y Puncreobutr, V. (2016). Quality of Work Life and Organizational Climate of Schools Located along the Thai-Cambodian Borders. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 134-138.
- Köse, A. (2016). The Relationship between Work Engagement Behavior and Perceived Organizational Support and Organizational Climate. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 42-52. <http://iiste.org/Journals/index.php/JEP>
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. UK: University of Nottingham

- Leithwood, K., y Mascal, B. (2009). Efectos del liderazgo colectivo sobre el logro escolar. En K. Leithwood. (Ed.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile, Chile: Salesianos*, 17-33
- Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss, T. (2009) 'What We have Learned And Where We Go From Here'. In: Leithwood, K., Mascal, B. and Strauss, T. (eds.) *Distributed Leadership According to the Evidence*. London: Routledge, 269-281.
- Lemos, M. (2017). Collaborative agency in educational management: a joint object for school and community transformation. *Revista de Administração de Empresas*, 57(6), 555-566. <https://dx.doi.org/10.1590/s0034-759020170604>
- Lepeley, M. (2003). *Gestión y Calidad en Educación*, España: Mc Graw-Hill. Latinoamericana.
- Lewin, K. (1942). *La Teoría del Campo y el Aprendizaje*, Estados Unidos: Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*, editor, New York: Archives of psychology r. S. Woodworth.
- López, V. (2010). Liderazgo y Mejora Educativa. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071869242010000200001&lng=es&nrm=iso
- Manosalvas, C., Manosalvas, L., y Quintero, J. (2015). El clima organizacional y la satisfacción laboral: Un análisis cuantitativo riguroso de su relación. *ad-minister*, 26(1), 5-15.
- Manzano, V. (1998), La calidad del muestreo en las investigaciones sociales. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada (REMA)*, 3 (1), 16-29.

- Márquez Jiménez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos*, 39(158), 3-17.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400003&lng=es&tlng=es.
- Martínez-Arias, M. R. (1995). *El método de las encuestas por muestreo: conceptos básicos*. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Meyer, J. P., y Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61–89.
- Mérida, S., y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado. revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 371-389.
- Metlich, A., y Arechavala, R. (2011). La influencia del contexto organizacional en la producción científica. *Revista de la Educación Superior*. 0185-2760.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602011000200007&script=sci_arttext
- MINEDUC. (2005). *Marco para la Buena Dirección. Publicación de la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, División de Educación General. República de Chile*.

MINEDUC. (2009a). *Decreto 211/2009. Programa especial de nivelación de estudios Educación Básica y Media para adultos sin escolaridad y/o escolaridad básica y media incompleta.*
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/adultos/File/2011/DECRETO%20211%20DE%202009.pdf>

MINEDUC. (2009b). *Decreto 257/2009. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga decreto supremo n° 239, de 2004, del ministerio de educación y sus modificaciones en la forma que señala.*
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005224>

MINEDUC. (2011). *Ley núm. 20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización.* Santiago de Chile.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

MINEDUC. (2015a). *Ley núm. 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.* Santiago de Chile.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

MINEDUC. (2015b). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar.* Santiago de Chile. CPEIP.

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 41-60

Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía Didáctica.* Colombia: Universidad Sur Colombiana. Bogotá: Facultad de Comunicaciones Humanas, Programa de Comunicación Social y Periodismo

- Moral, C., y Amores, F. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138
- Moreno Rodríguez, R., Martínez Cervantes, R.J. y Chacón Moscoso, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en Psicología y Ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Santillana.
- Morin, E. (2007). *La Mente Bien Ordenada. Pensar la Reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. Madrid: Alianza editorial.
- Ngozi, R., Jones, G., y Prince, N. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management*, 5(1), 6-14
DOI: 10.5923/j.mm.20150501.02
- OCDE/CEPPE. (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*. Education Working Papers No. 99. París: OCDE.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pedraja, L., Rodríguez, E., Araneda, C., y Rodríguez, P. (2016). La relación entre el estilo de liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes: Evidencia desde Chile. *Revista de Pedagogía*, 37 (100), 269-287.

- Pettigrew, A. (1979). On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 570-581.
- Pozveh, A. Z., y Karimi, F. (2016). The Relationship between Organizational Climate and the Organizational Silence of Administrative Staff in Education. *International Education Studies*, 9(6), 120-129
- Ratner, T., Hernández, P., Martel, J., y Atalah, E. (2012). Calidad de la alimentación y estado nutricional en estudiantes universitarios de 11 regiones de Chile. *Revista médica de Chile*, 140(12), 1571-1579. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872012001200008>
- Robbins, S. (2000). *Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica*. Séptima. México: Edición Prentice-Hall Hispanoamericana S.A.
- Robbins, S. & Coulter, M. (1996). *Administración*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Rodríguez A, (2001). *Instrumentos para la Autoevaluación de Instituciones Educativas*. Santiago, Chile. Aula XXI. Santillana.
- Rodríguez, D. (1991), *Gestión Organizacional, Elementos para su estudio*. Santiago: Universidad Católica.
- Rodríguez, F., y Ossa, J. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Romero-Saldaña, M. (2016). Metodología de la investigación: Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, 6(3), 105-114.

- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: Fedupel.
- Ruiz, M., Moreno, J., y Vera, J. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*. 8(2), 68-75
- Salazar, J., Guerrero, J., Machado, Y., y Cañedo, R (2009). Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral. *ACIMED*. 1024-9435. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S102494352009001000004&script=sci_arttext
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. London: Routledge.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Revista Última década*. 41, 153-178, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Sarasola, M., Delgado, P., y Lasida, J. (2015). El impacto de la implementación del sistema decalidad educativa pci a través de la perspectiva del profesorado. *Páginas de Educación*, 8(2), 121-143. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000200005&lng=es&tlng=es.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sepúlveda, F., & Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido. *Revista Electrónica Gestión de la Educación, Escuela de Administración Educativa, Universidad de Costa Rica*, 4 (2), 1-19.

- Soheili, F., Alizadeh, H., Murphy, J. M., Bajestani, H. S., Ferguson, E. D. (2015). Teachers as Leaders: The Impact of Adler-Dreikurs Classroom Management Techniques on Students' Perceptions of the Classroom Environment and on Academic Achievement. *The Journal of Individual Psychology* 71(4), 440-461.
- Sotelo, Jesús., y Figueroa, Ernesto. (2017). El clima organizacional y su correlación con la calidad en el servicio en una institución de educación de nivel medio superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 582-609
- Souza, A. (1999). *Liderazgo Efectivo*. Grupo Editorial Latinoamericano Paulinas.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Sun, R, C., (2016). Student Misbehavior in Hong Kong: The Predictive Role of Positive Youth Development and School Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 1-17.
- Thomas, K, W., y Velthouse, B, A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4): 666–81.
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., y Araya, J. (2015). ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes?. *Calidad en la educación*, 43, 103-135.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200004>
- UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en américa latina y el caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Üstüner, M., y Kis, A. (2014). The Relationship between Communication Competence and Organizational Conflict: A Study on Heads of Educational Supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23-44. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.56.5>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva, I., Gómez, V., y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Valles, M. S. (1997). *Los grupos de discusión y otras técnicas afines, en Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis. (279-335).
- Villavicencio-Caparó, E., Ruiz-García, W., y Cabrera-Duffaut, A. (2016). Validación de cuestionarios. Contribución didáctica docente. *Revista OACTIVA UC Cuenca*. 1(3), 71-76.
- Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C., y Canavarro, J. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15102>
- Yassin, A., Mohamud, A., y Tarabuunka, J. (2016). Teacher Motivation and School Performance, the Mediating Effect of Job Satisfaction: Survey from Secondary Schools in Mogadishu. *International Journal of Education and Social Science*, 3(1), 24-38

Anexos

1: Carta Gantt Tesis para optar al Grado de Doctor en Psicología de la Comunicación y Cambio, U Autónoma de Barcelona.

2: Protocolo de ingreso y salida del campo.

3: Carta solicitud de ingreso al campo.

4: Consentimiento informado.

5: Instrumento de Evaluación sobre percepción del Clima Organizacional en Estudiantes.

6: Instrumento de Evaluación sobre percepción del Clima Organizacional en Docentes.

7: Productividad científica en torno a la tesis doctoral.

Anexo 1: Carta Gantt Tesis para optar al Grado de Doctor en Psicología de la Comunicación y Cambio, U Autónoma de Barcelona.

Acción	2015/2016				2016/2017				2017/2018				2019		
Seleccionar Tema	x	x	x												
Aprobación de Tema a investigar por parte del Director de Tesis			x												
Selección de población			x	x											
Análisis del marco contextual				x											
Definición de Objetivos				x	x	x	x								
Definición de Metodología y Diseño				x	x	x	x								
Lectura y análisis de Artículos científicos para evidencia empírica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lectura y análisis de Literatura relacionada con el tema	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Confección, análisis y edición de la justificación y diseño							x	x	x	x	x				
Selección y validación de instrumentos							x	x	x	x	x	x			
Análisis de fiabilidad								x	x						
Coordinación con Centros Educativos							x	x	x	x					
Toma de muestras							x	x	x	x	x	x			
Recolección											x	x	x		
Análisis de datos											x	x	x	x	
Redacción de resultados												x	x	x	x
Discusión y Conclusión													x	x	x
Envío de tesis final al Director														x	x
Edición y adecuación técnica de tesis														x	x
Entrega final de tesis															x
Examen de grado															x

Anexo 2: Protocolo de ingreso y salida del campo.

El presente protocolo busca sistematizar el proceso de ingreso y salida del campo investigativo con la finalidad, de lograr los objetivos planteados y familiarizar la investigación con los participantes, permitiendo bajar los niveles de incertidumbre que pudieran tener y que logren sentirse cómodos. Además de lo anterior, es necesario que conozcan la finalidad del trabajo y que visualicen una potencial oportunidad en las instancias de socialización de los resultados y conclusiones. Se acordarán también posibles retribuciones a su colaboración anexas a la propia investigación esto es, poner a disposición el conocimiento y experiencia del o los profesionales participantes, en una eventual capacitación o asesoría especializada.

Fases del protocolo de ingreso:

- 1: Seleccionar la población según las necesidades de la investigación.
- 2: Tomar contacto con los potenciales participantes.
- 3: Se solicitará reunión con los líderes de las organizaciones, la finalidad de esta primera reunión será presentarnos y exponer nuestro trabajo y motivaciones (Sin solicitar de inmediato su participación, este paso puede durar más de una sesión).
- 4: Se gestionará una segunda reunión con los líderes organizacionales. En esta reunión conversaremos de su posible participación y se acordarán todas las instancias de confidencialidad y/o requerimientos especiales al respecto.
- 5: En caso de ser positiva la recepción de los líderes fijaremos una reunión con la comunidad involucrada en la investigación (En dicha instancia solo se socializará el proyecto y sus potenciales beneficios, este paso puede durar más de una sesión).
- 6: Instancia dedicada solo a la generación de confianzas en la que se visitará el campo, sin un afán de toma de muestra.
- 7: Solicitud de firma de consentimientos y asentimientos informados para dar inicio al proceso investigativo.

Protocolo de salida del campo:

- 1: Socialización de resultados y conclusiones de la investigación con todos los participantes.
- 2: Reuniones individuales y/o grupales, con la finalidad de validar los hallazgos con los participantes de la investigación.
- 3: Reuniones de agradecimientos públicos he individuales.
- 4: Coordinación para efectuar retribuciones académicas y de asesorías.
- 5: Entregar un resumen ejecutivo de la investigación a los participantes.
- 6: Dejar dos ejemplares de la tesis en las bibliotecas de cada uno de los colegios.

Anexo 3: Carta solicitud de ingreso al campo.



Universitat Autònoma
de Barcelona

Universidad Autónoma de Barcelona

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio

Autorización de ingreso a dependencias para desarrollar investigación.

Estimados directivos del Establecimiento Educacional Colegio:

Mediante la presente, se procura formalizar con ustedes, lo sostenido en reuniones presenciales que dice relación con la solicitud de ingreso a la Organización que dirige, con la finalidad de desarrollar una investigación enmarcada en un proceso formativo doctoral.

A continuación, paso a detallar información específica respecto de la mencionada investigación.

Información sobre la investigación

Título de la investigación: Relaciones entre gestión organizacional y percepción del compromiso, motivación y satisfacción de estudiantes y docentes de Centros educativos de adultos de la Región del Biobío Chile.

Objetivo de la actividad: Realizar validación de escala Likert mediante la técnica grupos de discusión con los participantes y luego, aplicar las encuestas a estudiantes y docentes de educación de adultos.

Los objetivos de esta investigación son:

1.-Conocer la percepción que tienen estudiantes y docentes de Establecimientos de Educación de Adultos de la Región del Biobío Chile, respecto de la gestión del clima organizacional en sus Centros Educativos y su compromiso, motivación y satisfacción.

2.-Determinar si existe relación entre la gestión organizacional y la percepción de estudiantes y docentes, respecto de las dimensiones del clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), en Establecimientos de educación de adultos; observando cuál de estas variables, predice de mejor manera la percepción de la gestión.

Doctorando: Emilio Sagredo Lillo

Director: Dr. Antoni Castello Tarrida

La información producida en esta investigación será grabada o registrada en las encuestas y mantenida en estricta confidencialidad. Una vez firmado el consentimiento de participación de las y los estudiantes y docentes, nunca se reportarán sus verdaderos nombres durante la presente investigación. Al analizar la información se producirá un informe final, donde se mantendrá igualmente el anonimato de los/as entrevistados/as.

Nombre de quien autoriza:

Cargo:

Firma:

Anexo 4: Consentimiento informado.



Universitat Autònoma
de Barcelona

Universidad Autónoma de Barcelona

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Estimados posibles participantes pertenecientes a la Comunidad educativa Colegio: _____, mi nombre es Emilio Sagredo Lillo, investigador y estudiante del doctorado en educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. mediante la presente, se procura formalizar con ustedes, lo sostenido en reuniones presenciales que dice relación con vuestro consentimiento para participar en la investigación denominada: “Relaciones entre gestión organizacional y percepción del compromiso, motivación y satisfacción de estudiantes y docentes de Centros educativos de adultos de la Región del Biobío Chile”. Dicha investigación está enmarcada en el proceso formativo doctoral anteriormente mencionado.

A continuación, paso a detallar información específica:

1: Información sobre la investigación

Usted ha sido invitado/a a participar de una investigación que busca: Conocer la percepción que tienen estudiantes y docentes de Establecimientos de Educación de Adultos de la Región del Biobío Chile, respecto de la gestión del clima organizacional en sus Centros Educativos y su compromiso, motivación y satisfacción. Determinar si existe relación entre la gestión organizacional y la percepción de estudiantes y docentes, respecto de las dimensiones del clima organizacional (Satisfacción, motivación y compromiso), en Establecimientos de educación de adultos; observando cuál de estas variables, predice de mejor manera la percepción de la gestión.

La información que usted proporcione en el grupo de discusión y encuestas (o la técnica que corresponda) quedará registrada en una copia escrita (o la forma de registro que corresponda) y será sometida a análisis, en total confidencialidad. No será conocida por nadie fuera del investigador/a responsable y su director.

La información producida en esta investigación será mantenida en estricta confidencialidad. Una vez firmado el consentimiento de participación, a cada persona se le asignará un seudónimo. Sólo si el propio entrevistado/a lo solicita, se mantendrá los datos sin modificar. Al analizar la información se producirá un informe final, donde se mantendrá igualmente el anonimato de los/as entrevistados/as.

Mediante la presente, les estoy invitando a participar en la investigación mencionada, respetando al máximo su privacidad, el desarrollo de funciones profesionales y libertad. Según esto mismo, le recuerdo que usted tiene el legítimo derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin que ello le afecte de ninguna forma. Le ofrezco además que usted pueda conocer los avances y resultados, para lo cual le haré entrega de una copia del informe final. También si usted lo desea y solicita, podrá contar con una copia de la entrevista escrita o el audio. Expongo también, que no necesariamente debe aceptar participar de esta investigación y tiene el pleno derecho a preguntar ahora o durante el transcurso de su participación cualquier duda que le surja, y/o ponerse en contacto con el Investigador Responsable.

Este documento es una garantía de que Usted no corre ningún riesgo, y que su participación en esta investigación no le significará ningún gasto de dinero, pues los costos de movilización y traslado serán cubiertos por el estudio. Por lo tanto, no se anticipan riesgos ni beneficios directamente relacionados con esta investigación. Muchas gracias por su aporte

2: Consentimiento Participante:

Declaro haber leído la información descrita, y que mis preguntas acerca de la investigación han sido respondidas satisfactoriamente. Al firmar este documento, indico que he sido informado/a de la investigación: “Relaciones entre gestión organizacional y percepción del compromiso, motivación y satisfacción de estudiantes y docentes de Centros educativos de adultos de la Región del Biobío Chile” y que consiento voluntariamente participar entregando mis opiniones en una entrevista. Entiendo que tengo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento sin que ellos me afecten de ninguna forma.

Nombre del participante:

Firma: _____

Ciudad y fecha:

Persona que coordina la aprobación del consentimiento informado:

Confirmando que he explicado la naturaleza y el propósito de la investigación de tesis a la persona participante, y que ha dado su consentimiento libremente. Le he proporcionado una copia de este documento completo de Consentimiento Informado.

Nombre investigador:

Firma: _____

Ciudad y fecha:

Anexo 5: Instrumento de Evaluación sobre percepción del Clima Organizacional en Estudiantes.

Instrucciones para responder la encuesta

Este cuestionario es una adaptación del instrumento **Gestión Escolar de Calidad de la Fundación Chile e Instrumentos para la Autoevaluación de Instituciones Educativas de Rodríguez (2001)**, tiene como objetivo realizar un diagnóstico de las variables compromiso, motivación, satisfacción y gestión del Clima Organizacional que caracteriza a un colegio determinado, basado en la **percepción real** que tienen sus propios miembros.

La aplicación de esta escala, se enmarca en una investigación doctoral titulada: **“Relaciones entre gestión organizacional y percepción del compromiso, motivación y satisfacción de estudiantes y docentes de Centros educativos de adultos de la Región del Biobío Chile”**.

La presente encuesta en escala Likert, recoge valiosa información de la realidad, por lo tanto, se contesta de forma anónima para que sienta absoluta libertad de expresar sus percepciones personales.

Solicitamos su máxima colaboración en todo el proceso, especialmente en la fecha de entrega que se le indicará.

¡Muchas gracias por su participación!

I. En relación a cada afirmación, interesa conocer el grado o nivel de acuerdo que tiene Ud. con las afirmaciones que se hacen. Para ello, debe marcar la opción en el casillero que corresponda a su opinión. El significado de los números es el siguiente.

- 1: Muy en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 3: De acuerdo
- 4: Muy de acuerdo

Dimensión: Gestión organizacional.

GDI: Gestión directiva.

GDO: Gestión docente.

N°	Ítem	1	2	3	4	5
1	La dirección compromete a los y las estudiantes, con un foco centrado en el aprendizaje y la generación de altas expectativas para el logro de metas y resultados. (GDI)					
2	Los docentes promueven una cultura basada en la retroalimentación formativa. (GDO)					
3	Las distintas actividades del establecimiento, son planificadas y organizadas por los docentes. (GDO)					
4	El equipo directivo gestiona soluciones a los problemas de la organización. (GDI)					
5	En este establecimiento la Dirección mantiene buena comunicación con los miembros de la comunidad educativa. (GDO)					
6	En este establecimiento los docentes promueven el trabajo en equipo. (GDO)					

Dimensión: Compromiso organizacional.

N°	Ítem	1	2	3	4	5
7	En este establecimiento, los miembros de la institución la defenderían en caso de que fuere cuestionada.					
8	En el establecimiento se generan acciones para promover compromiso de los estudiantes con la misión contenida en el Proyecto Educativo.					
9	Se generan instancias para reflexionar sobre el reglamento de convivencia escolar.					
10	Me siento comprometido con mi establecimiento educacional.					
11	En este establecimiento los valores son compartidos por los estudiantes.					
12	El establecimiento cuenta con el compromiso de los docentes para alcanzar los objetivos.					

Dimensión: Motivación organizacional.

N°	Ítem	1	2	3	4	5
13	Este establecimiento entrega apoyo permanente a los estudiantes para que mejoren su aprendizaje.					
14	En esta institución existen espacios de estímulo a los estudiantes, para lograr los objetivos.					
15	Existen procesos formalizados y conocidos para revisar el cumplimiento de los objetivos institucionales se transmiten a las y los alumnos.					
16	En este establecimiento, cuando un alumno/a es calificado con nota insuficiente, se le ayuda a mejorar.					
17	Me siento motivado/a para aprender en este establecimiento.					

Dimensión: Satisfacción organizacional.

N°	Ítem	1	2	3	4	5
18	El reglamento de convivencia escolar, regula adecuadamente las relaciones entre los integrantes de establecimientos.					
19	Estoy satisfecho/a con la formación personal (valórica, social, afectiva) que entrega este establecimiento.					
20	Las actividades académicas desarrolladas en el establecimiento, me hacen sentir satisfecho.					
21	En este establecimiento las clases se desarrollan en un ambiente armónico.					
22	Las actividades desarrolladas en el establecimiento, se generan en un clima de sana convivencia escolar.					

Anexo 6: Instrumento de Evaluación sobre percepción del Clima Organizacional en Docentes.

Instrucciones para responder la encuesta

Este cuestionario es una adaptación del instrumento **Gestión Escolar de Calidad de la Fundación Chile e Instrumentos para la Autoevaluación de Instituciones Educativas de Rodríguez (2001)**, tiene como objetivo realizar un diagnóstico de las variables compromiso, motivación, satisfacción y gestión del Clima Organizacional que caracteriza a un colegio determinado, basado en la **percepción real** que tienen sus propios miembros.

La aplicación de esta escala, se enmarca en una investigación doctoral titulada: **“Relaciones entre gestión organizacional y percepción del compromiso, motivación y satisfacción de estudiantes y docentes de Centros educativos de adultos de la Región del Biobío Chile”**.

La presente encuesta en escala Likert, recoge valiosa información de la realidad, por lo tanto, se contesta de forma anónima para que sienta absoluta libertad de expresar sus percepciones personales.

Solicitamos su máxima colaboración en todo el proceso, especialmente en la fecha de entrega que se le indicará.

¡Muchas gracias por su participación!

I. En relación a cada afirmación, interesa conocer el grado o nivel de acuerdo que tiene Ud. con las afirmaciones que se hacen. Para ello, debe marcar la opción en el casillero que corresponda a su opinión. El significado de los números es el siguiente.

1: Muy en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: De acuerdo

4: Muy de acuerdo

5: No se aplica (si no corresponde la pregunta, o no tiene información al respecto).

Dimensión: Gestión organizacional.

N°	Ítem	1	2	3	4	5
1	La dirección compromete a los docentes, con un foco centrado en lo pedagógico y altas expectativas para el logro de metas y resultados.					
2	La Dirección promueve una cultura basada en la retroalimentación formativa, el aprovechamiento del tiempo y el uso de incentivos.					
3	La Dirección otorga reconocimiento y beneficios al buen desempeño docente.					
4	La Dirección del establecimiento se preocupa de la eficacia en la resolución de problemas laborales (bajas, ausencias, etc.)					
5	El equipo directivo busca soluciones a los problemas del personal.					
6	En este establecimiento la Dirección mantiene buenas relaciones con los funcionarios.					
7	En este establecimiento la Dirección promueve el trabajo en equipo.					

Dimensión: Compromiso organizacional.

N°	Ítem	1	2	3	4	5
8	En este establecimiento los miembros de la institución la defenderían en caso de que fuere cuestionada.					
9	La Dirección del establecimiento genera compromiso en los docentes con la misión contenida en el Proyecto Educativo.					
10	Los profesores de este establecimiento participan en cursos o jornadas de perfeccionamiento y capacitación para mejorar su trabajo.					
11	Cuando se requiere apoyo docente en esta institución, participo activamente de dichas actividades.					
12	Me involucro en instancias de evaluación y reflexión sobre el reglamento de convivencia escolar.					
13	En este establecimiento se genera un clima de participación.					
14	En este establecimiento los valores son compartidos por la comunidad educativa.					
15	Mi actuación docente, responde al Proyecto Educativo Institucional.					
16	El establecimiento cuenta con el compromiso de los docentes para desarrollar las tareas y alcanzar los objetivos.					

Dimensión: Motivación organizacional.

N°	Ítem	1	2	3	4	5
17	En este establecimiento se evalúa constantemente a los profesores para que mejoren su trabajo.					
18	Este establecimiento entrega apoyo permanente a los docentes para que mejoren su trabajo.					
19	En este establecimiento los mejores docentes son incentivados y/o premiados.					
20	Existen y son conocidos sistemas de incentivos al desempeño de los docentes, asociados al logro de metas y los resultados de aprendizaje de los alumnos (as).					
21	En este establecimiento, cuando un profesor (a) es mal evaluado (a) en forma reiterada se le despide.					
22	En este establecimiento, cuando un profesor (a) es mal evaluado (a) se le ayuda a mejorar.					
23	Me siento diariamente motivado (a) para enfrentar el trabajo en el aula.					
24	En este establecimiento se celebran los cumpleaños a los docentes.					

Dimensión: Satisfacción organizacional.

N°	Ítem	1	2	3	4	5
25	El Plan Anual es un instrumento útil para organizar las distintas actividades del establecimiento.					
26	Existen procesos formalizados y conocidos para supervisar el cumplimiento del plan Anual y modificarlos si es necesario ante situaciones emergentes y/o no contempladas.					
27	El reglamento de convivencia escolar regula adecuadamente las relaciones entre los integrantes de los establecimientos.					
28	Estoy satisfecho (a) con la formación personal (valórica, social, afectiva) que reciben los alumnos/as en este establecimiento.					
29	La Dirección resuelve adecuadamente los conflictos que se producen entre los distintos miembros del establecimiento.					
30	En este establecimiento los consejos de profesores se desarrollan en un ambiente armónico.					

Anexo 7: Productividad científica en torno a la tesis doctoral.

Artículos científicos

Publicado

Sagredo, E. (2015). Importancia del clima organizacional en establecimientos educacionales y su aporte a la sana convivencia escolar. Revista Electrónica de Trabajo Social: UdeC, 12, 121-133

Aceptado

Sagredo, E., y Castello, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en educación de adultos chilena. Revista actualidades investigativas en educación (INIE)

Enviado

Sagredo, E. Relación entre gestión directiva, satisfacción, motivación y compromiso docente en educación de adultos. Revista Innovación Educativa IPN

En redacción

Sagredo, E., y Castello, A. Relación entre Gestión organizacional y Compromiso, Motivación y Satisfacción de estudiantes de educación de adultos.

Comunicaciones en congreso

2018: XII Congreso internacional sobre la historia de la educación latino americana (SHELTA). Temuco Chile. La gestión organizacional, en la educación de adultos.

2018: V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud (CICE). Madrid España. La educación de adultos chilena y el clima organizacional percibido por sus docentes.