

Manuel Ortega Muñoz & Manuel Rocha Fuentes



**LIDERAZGO
DISTRIBUIDO
Y CULTURA
ORGANIZACIONAL
EN EDUCACIÓN BÁSICA**



 **Universidad
Pedagógica
de Durango**
Educar para Transformar

ReDIE 
Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

ISBN: 978-607-9063-36-8



9 786079 063368

Manuel Ortega Muñoz & Manuel Roda Fuente



LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y CULTURA ORGANIZACIONAL EN EDUCACIÓN BÁSICA



Primera edición: enero de 2015

Editado en: Victoria de Durango, Dgo., México.

ISBN: 978-607-9063-36-8

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Un agradecimiento especial para la Universidad Pedagógica de Durango, la cual nos proporcionó las facilidades necesarias para la culminación de esta obra.

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

CONTENIDO**RESUMEN****PRÓLOGO****INTRODUCCIÓN**

CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Planteamiento del problema	10
1.3. Formulación del problema	13
1.4. Sistematización del problema	13
1.5. Objetivos	14
1.6. Justificación	14
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	16
2.1. Liderazgo	17
2.1.1. Teorías del liderazgo	21
2.1.1.1. Teoría de los rasgos	22
2.1.1.2. Teoría de la conducta o comportamiento	22
2.1.1.3. La malla administrativa	24
2.1.1.4. Teoría de aproximación humanista	25
2.1.1.5. Teoría de contingencia	25
2.1.1.6. Teoría del liderazgo situacional	26
2.1.2. Estilos de liderazgo	27
2.1.3. Liderazgo y cultura	28
2.1.3.1. La influencia de la cultura sobre el liderazgo	29
2.1.3.2. La influencia del liderazgo sobre la cultura	30
2.1.3.2.1. El liderazgo transformacional	32
2.1.3.2.2. El modelo atribucional de Conger y Kanungo	32
2.1.3.2.3. El liderazgo carismático de Shamir, House y Arthur	33
2.1.4. Liderazgo escolar	33
2.1.5. Liderazgo distribuido	35
2.2. Cultura	43
2.2.1. Cultura Organizacional	45
2.2.2. Cultura escolar	51
2.2.3. Dimensiones de la cultura en el objeto de estudio	55
2.2.3.1. Trabajo en equipo	58
2.2.3.1.1. El trabajo en equipo en las organizaciones	59
2.2.3.1.2. ¿Qué es un equipo?	60
2.2.3.1.3. ¿Qué es el trabajo en equipo?	63
2.2.3.1.4. Trabajo en equipo y liderazgo	65
2.2.3.2. Satisfacción laboral	67
2.2.3.2.1. ¿Qué es la satisfacción laboral?	67
2.2.3.2.2. La satisfacción laboral en el ámbito educativo	69
2.2.3.2.3. El estudio de la satisfacción laboral	70
2.2.3.2.4. Satisfacción laboral y liderazgo	72
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	74
3.1. Tipo de investigación	74
3.2. Investigación cuantitativa	76

3.3.	La encuesta	78
3.4.	Participantes	79
3.5.	El cuestionario	81
3.6.	Operacionalización de las variables	83
3.7.	Descripción de los instrumentos	86
3.8.	Trabajo de campo	90
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS		91
4.1.	Características que tienen correlación o influencia significativa que apoyan la descripción y explicación del fenómeno en estudio	91
4.1.1.	Descripción del proceso de análisis <i>t</i> de <i>Student</i>	92
4.1.1.1.	El género y sus implicaciones	94
4.1.2.	Descripción del proceso de análisis de varianza (ANOVA)	99
4.1.2.1.	El nivel de estudios y sus implicaciones	100
4.1.2.2.	La función que desempeñan y sus implicaciones	105
4.1.2.3.	Los años de servicio cumplidos y sus implicaciones	117
4.1.2.4.	Los años de laborar en su actual escuela y sus implicaciones	125
4.2.	Determinación del nivel de liderazgo distribuido y de cultura organizacional	128
4.2.1.	Nivel de liderazgo distribuido	128
4.2.2.	Nivel de cultura organizacional	130
4.3.	Relaciones entre las dimensiones del estudio	132
4.3.1.	El liderazgo compartido y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango	134
4.3.2.	El liderazgo compartido y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango	135
4.3.3.	Las prácticas dispersadas y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango	136
4.3.4.	Las prácticas dispersadas y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango	137
4.4.	Relación entre las variables del estudio	138
4.4.1.	El liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango	139
4.5.	Comprobación de las hipótesis	142
4.6.	Teorización y conceptualización	143
4.6.1.	Liderazgo compartido	143
4.6.2.	Prácticas dispersadas	145
4.6.3.	Trabajo en equipo	146
4.6.4.	Satisfacción laboral	147
CONCLUSIONES		149
RECOMENDACIONES		160
REFERENCIAS		171
GLOSARIO DE LA INVESTIGACIÓN		180
SOBRE LOS AUTORES		184

RESUMEN

La presente investigación versa sobre cuál es la relación que existe entre el ejercicio del liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de Educación Básica de Victoria de Durango.

En esta investigación cuantitativa, se utilizó el método de la encuesta y como instrumento para la recogida de la información el cuestionario. Las unidades de análisis fueron los directivos, docentes de grupo y docentes de apoyo inscritos en las escuelas de Educación Básica de Victoria de Durango. La teoría referida en el presente documento estuvo encaminada a delimitar, describir y entender las variables en estudio, liderazgo distribuido y cultura organizacional, así como las dimensiones de estas variables, el liderazgo compartido y las prácticas dispersadas de la primera y el trabajo en equipo y la satisfacción laboral de la segunda.

A partir del análisis de la información, realizado con el apoyo de los programas estadísticos computacionales *SPSS* versión 17.0 y *STATISTICA* versión 5.5, se pudo evidenciar la relación existente entre las variables liderazgo distribuido y cultura organizacional y las dimensiones del estudio, liderazgo compartido, prácticas dispersadas, trabajo en equipo y satisfacción laboral, lo cual arrojó la información necesaria para dar cumplimiento a los objetivos previstos en esta indagación.

PRÓLOGO

En mis estudios iniciales de posgrado, a mediados de la década de los 90's, me tocó discutir, en varias ocasiones, sobre los niveles de análisis que en su estudio abordan las diferentes ciencias sociales. Un primer eje de análisis, que es el de interés para este prólogo, era la distinción entre psicología, psicología social y sociología. De manera sintética, y algo temeraria considero ahora, afirmábamos en ese tiempo que la psicología estudia al sujeto en su individualidad, la psicología social al sujeto en sus relaciones con otros sujetos, y la sociología a los grupos sociales donde se encuentra inmerso el sujeto.

Más allá de la vigencia de esta afirmación, o de los argumentos que la puedan sostener, su mención en este momento obedece al hecho de reconocer que en ese tiempo, y contexto, había una idea clave que olvidábamos: que el sujeto nace, se desarrolla y muere, dentro de una organización.

Esta idea me conduce a reconocer que la organización, y el papel que juega el sujeto en ella, se presentaron como un nivel de análisis emergente para el estudio del sujeto del siglo XX. Esta emergencia se concretó, de manera polifacética, en múltiples disciplinas y áreas de estudio. En el último tercio del siglo XX se empezó a hablar con mayor fuerza de: Psicología Organizacional, Desarrollo Organizacional, Gestión Organizacional, Comportamiento Organizacional, Sociología Organizacional, Diseño Organizacional, Aprendizaje Organizacional, Innovación Organizacional, Comunicación Organizacional, Cambio organizacional, etc.

Paralelo al desarrollo de estas disciplinas y áreas de estudio, y como consecuencia directa de ese mismo desarrollo, se empezaron a generar diferentes categorías analíticas que poco a poco acapararon la atención de los investigadores y estudiosos del tema. Algunas categorías, como clima organizacional, no han tenido un fuerte desarrollo y su consolidación teórica dista de estar cercana, mientras que otras, como compromiso organizacional, han mostrado consensos teóricos y conceptuales mínimos que les permite avanzar más rápidamente en sus procesos de indagación empírica.

Bajo este panorama es que le doy la bienvenida a investigaciones, como la que da origen a este libro, que abordan de manera seria y rigurosa categorías de estudio del campo organizacional. En este caso, los Dres. Manuel Ortega Muñoz y Manuel Rocha Fuentes abordan de manera profesional la indagación empírica de la cultura organizacional.

Esta categoría, a diferencia de clima organizacional, muestra mayor nivel de consolidación y análisis, sin embargo, esto no demerita el trabajo desarrollado, ya que de manera clara y contundente los autores agregan dos elementos a la discusión que le otorga una plusvalía real al trabajo de investigación. Por una parte, los autores sitúan la indagación empírica en una escuela, y por la otra, involucran en su estudio la variable liderazgo.

En el primer caso, los autores toman una decisión, para mi acertada, de indagar la cultura organizacional en una escuela de educación básica. Este solo hecho hace destacable el trabajo. Durante muchos años los investigadores educativos hemos discutido sobre los inconvenientes de una traslación automática del estudio de ciertas variables organizacionales, indagadas en otro tipo de organizaciones, a las organizaciones educativas. A esta crítica, totalmente justificada, hay que agregar la necesidad de realizar múltiples investigaciones en las organizaciones escolares que nos conduzcan a reconocer lo propio de este tipo de organizaciones, pero también lo compartido con otras organizaciones. En ese sentido, la investigación presentada en este libro abona a esta problemática e interés de la investigación educativa.

En el segundo caso los autores de este libro, no sé si intencionalmente o no, al incorporar la variable liderazgo se insertan desde su ámbito de estudio en una problemática de gran trascendencia: la relación sujeto-sistema. Sobre este tema se ha escrito mucho, desde los que, desde la micro-sociología, defienden el papel activo del sujeto, hasta los que, desde las perspectivas funcionalistas de la sociología, privilegian el papel del sistema en la conducta del sujeto. Creo sin lugar a dudas que, al incorporar esta variable de estudio, los autores le apuestan a la agencia del sujeto. Esta decisión para mí también es acertada.

A manera de cierre de este pequeño prólogo quisiera recordar los principales aportes, y no los únicos, que nos brinda este libro y por lo cual recomiendo su lectura:

1.- Aborda la indagación empírica de una categoría analítica, como lo es la cultura organizacional, que es de interés para los estudios actuales que sobre las organizaciones educativas se realizan.

2.- Indaga empíricamente una organización educativa poco estudiada como lo es la escuela de educación básica.

3.- Sus resultados se integran a la discusión de la relación ente el sujeto y el sistema, obviamente desde una perspectiva organizacional. Los resultados obtenidos por los autores hablan por sí mismos por lo que remito a los lectores a que lean el apartado correspondiente y los integren a este contexto discursivo más amplio.

Solo resta invitar a los lectores a que valoren los resultados de la investigación que presenta este libro con el objetivo de que sirva de aliciente para futuros trabajos.

Dr. Arturo Barraza Macías

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT (Nivel 1)

Director de las revistas “Praxis Investigativa ReDIE” y “Visión Educativa IUNAES”

INTRODUCCIÓN

La presente investigación cuantitativa desde la perspectiva de la Teoría de las Organizaciones, al pretender explicar la interacción existente entre los diferentes elementos organizativos, y entendiendo a la escuela como una organización formada por una estructura, relaciones e interdependencia entre sus componentes para alcanzar sus propósitos (Hodge, Anthony & Gales, 2001), tiene el objetivo de identificar la relación que existe entre el liderazgo distribuido y dos de los elementos pilares de la cultura organizacional: el trabajo en equipo y la satisfacción laboral, esto dentro de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

La estructura de la presente investigación se definió de la siguiente forma: capítulo 1 “Delimitación del objeto de estudio”, capítulo 2 “Marco teórico”, capítulo 3 “Metodología” y capítulo 4 “Análisis”. Además, se realizaron las conclusiones y recomendaciones del estudio. Cada uno de estos capítulos y apartados se describen de forma general enseguida.

Dentro del capítulo 1 “Delimitación del objeto de estudio”, se exponen de manera detallada sus principales antecedentes, los cuales hacen referencia a las variables y dimensiones del estudio y, después de describir a cada antecedente, se expone la relación e importancia que tiene cada uno de éstos con la presente indagación. A continuación se muestra el planteamiento del problema, donde se expone de manera general los referentes teóricos que soportan este estudio, así como los principales aspectos de la metodología utilizada. En la formulación del problema, se muestra la interrogante principal de la investigación, enseguida se expone la sistematización del problema, que comprende las preguntas específicas del estudio, continúan los objetivos y, finalmente, la justificación.

En el segundo capítulo se hace referencia a los marcos conceptuales y teóricos que conforman a las variables de la presente investigación como lo son: el liderazgo distribuido y la cultura organizacional. Dentro de la primera variable teorizada, se incluye la conceptualización en su sentido general del término liderazgo, se muestran sus principales teorías, se exponen los principales estilos de liderazgo, se describe la relación entre el liderazgo y la cultura, en específico, la

influencia de la cultura sobre el liderazgo primero y, posteriormente, la influencia que tiene el liderazgo sobre la cultura de toda organización, lo que remarca y pone en evidencia su gran poder de relación. Enseguida se explica qué es el liderazgo escolar y se finaliza la revisión de esta variable con la descripción de las principales ideas, conceptos y características que conforman a la perspectiva de liderazgo objeto de estudio: el liderazgo distribuido.

Sobre los referentes teóricos de la segunda variable de estudio, la cultura, para iniciar, se hace una definición de la misma en su sentido general, se expone que es la cultura organizacional y se culmina este punto conceptualizando a la cultura escolar. Después, con base en diferentes ideas, se determinan las dimensiones de la cultura que son objeto de estudio en la presente indagación: el trabajo en equipo y la satisfacción laboral. Sobre el trabajo en equipo, se identifica cómo es y las representaciones que tiene en las organizaciones, se define qué es un equipo, se expone qué es el trabajo en equipo, para finalizar con un importante punto que describe las relaciones ya evidenciadas por diversos autores en cuanto a la relación que existe y puede existir entre el liderazgo y el trabajo en equipo, lo que representa una de las cuestiones del presente estudio, claro está, a diferencia de lo expuesto, esta investigación hará su aporte teórico en cuanto a la relación que existe entre una nueva forma de entender y practicar el liderazgo, el liderazgo distribuido. Dentro de los referentes teóricos de la segunda dimensión de la cultura, la satisfacción laboral, se define qué es este tipo de satisfacción, se identifica a la satisfacción laboral dentro del ámbito educativo, se muestran los estudios y las formas de estudiar a la satisfacción laboral y, finalmente, se exponen algunos conceptos e ideas de varios autores en cuanto a la relación que existe o puede existir entre el liderazgo y la satisfacción laboral, otra de las cuestiones del presente estudio, ante esto, la aportación de esta indagación es describir la relación que existe entre el liderazgo y la satisfacción laboral desde una nueva forma de entender y practicar el liderazgo, el liderazgo distribuido.

El proceso metodológico que siguió la presente indagación queda plasmado en el tercer capítulo. Como primer punto, se describen los principales aspectos que conforman al tipo de investigación elegida, se explica en qué consistió y cuáles son

las principales cualidades del enfoque cuantitativo de investigación, donde además se dar a conocer sus hipótesis, se expone en qué consistió y qué desarrollo tuvo la encuesta realizada, se explica y conceptualiza el proceso que siguió el cuestionario como la técnica de indagación, se muestra el esquema de la operacionalización de las variables del estudio, se hace una descripción a detalle de los instrumentos de recogida de datos, se explica cómo se realizó el trabajo de campo y, finalmente, se muestra el plan de análisis de los datos.

El cuarto capítulo titulado “Análisis”, teniendo como base a cada una de las siete preguntas que conforman la sistematización de la investigación, constó de tres puntos principales: a) el análisis de cada una de las características sociodemográficas en relación a las valoraciones de los encuestados. Este análisis se desarrolló con el apoyo de los programas estadísticos computacionales *SPSS* 17.0 utilizando la prueba *t* de Student para muestras independientes o el programa *STATISTICA* versión 5.5 utilizando el análisis de varianza (ANOVA), según la característica sociodemográfica de que se tratara, b) la determinación del nivel tanto de liderazgo distribuido como de cultura organizacional que se vive en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango se determinó mediante una rúbrica de evaluación y c) la determinación de las relaciones que existen entre cada una de las dimensiones y variables que conforman a la investigación se apoyó, de igual forma, del programa estadístico computacional *STATISTICA* versión 5.5, utilizando el análisis de varianza (ANOVA). Este análisis se efectuó teniendo como base a los valores obtenidos en cada uno de los ítemes que componen al instrumento de indagación. Con lo anterior se pudo llevar a cabo y exponer la comprobación de las hipótesis.

Se finalizó con este capítulo realizando una discusión teórica sobre cada una de las dimensiones que son parte de la presente investigación: liderazgo compartido, prácticas dispersadas, trabajo en equipo y satisfacción laboral. Dicha discusión tuvo como puntos de encuentro tanto al glosario de la indagación como a las ideas de varios autores y, con esta discusión, se dio pie a la conceptualización de las citadas dimensiones, conceptualización construida específicamente de los hallazgos del contexto en estudio.

Las conclusiones de la presente indagación giraron en torno a la descripción de la influencia e implicaciones que tienen cada una de las características sociodemográficas consideradas en el instrumento de investigación, identificar el nivel de liderazgo distribuido y cultura organizacional con el que cuentan las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y, por último, describir cada una de las relaciones que existen entre las dimensiones y las variables del estudio en estas instituciones educativas.

Finalmente, las recomendaciones del estudio nos dan a conocer, por una parte, de acuerdo a cada una de las subdimensiones que comprendieron la investigación, la identificación de cada uno de los indicadores débiles de dichas subdimensiones y, por otra, tomar a cada uno de estos indicadores como los puntos de partida para exponer todas aquellas prácticas que deben de llevarse a cabo al interior de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango en la procuración de su óptimo funcionamiento, lo cual potenciará el cumplimiento de sus objetivos.

1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El presente capítulo tiene la finalidad de acotar e identificar los diferentes elementos que componen a la presente investigación, lo cual nos permitirá tener bien definido lo que se ha estudiado sobre el tema, lo que se quiere indagar del mismo, que componentes y procesos tiene la presente investigación, cuáles son las interrogantes y objetivos de la misma y cuál es la justificación de esta.

Entonces, los elementos sustanciales de este primer capítulo son: sus principales antecedentes que dan apoyo a la definición conceptual y operacional de las variables del estudio, el planteamiento del problema, el cual gira en torno a dos sentidos: identificar el marco teórico que lo soporta y la metodología utilizada para su investigación, la formulación del problema, el cual nos da a conocer la principal interrogante de la investigación, la sistematización, donde se exponen los cuestionamientos específicos del estudio, los objetivos que se pretenden cumplir y la justificación de la presente indagación.

1.1. Antecedentes

Los antecedentes dentro de la presente investigación juegan un papel trascendental, ya que dan una clara muestra de qué tanto se ha escrito del tema a investigar, que aspectos se han tocado en dichas investigaciones respecto a lo planteado en esta investigación y, sobre todo, se constituyen en el apoyo fundamental para llegar a la definición conceptual y operacional de las variables del estudio: el liderazgo distribuido y la cultura organizacional y, con esto, ponernos en la posibilidad de ubicar el nuevo conocimiento en el marco del ya existente.

A continuación se exponen los principales antecedentes de este estudio divididos en tres secciones. En la primera sección, se explican los hallazgos sobre la variable liderazgo, segmentada esta en antecedentes sobre liderazgo en general y luego, en específico, sobre el liderazgo distribuido. En la segunda sección, se abordan los resultados encontrados dentro del estudio de la variable cultura

organizacional, donde aparecen antecedentes sobre los temas cultura, trabajo en equipo y satisfacción laboral, las dos últimas, dimensiones específicas indagadas dentro de esta investigación. Por último, en la tercera sección, se exponen los principales antecedentes referidos a la relación existente entre liderazgo y cultura, lo cual se ubica exactamente en el objetivo de la presente indagación, aunque en el presente estudio, se va más allá al dar a conocer cuál es la relación o las relaciones que existen entre una nueva forma de entender y practicar el liderazgo, el liderazgo distribuido, y dos dimensiones fundamentales de la cultura de toda organización o institución educativa, el trabajo en equipo y la satisfacción laboral.

En la primera sección, sobre antecedentes del liderazgo en general, Peris (1998), en su estudio sobre determinar las teorías implícitas del liderazgo organizacional, síntesis de conocimiento/síntesis de creencias, encuentra que una persona a partir de sus diferentes concepciones se imagina a otro individuo como líder, lo que se define a entender el liderazgo como el resultado de un proceso atributivo desarrollado por cualquier persona que le da forma a una teoría, lo que sin lugar a dudas choca con un entendimiento científico, entonces, dice el autor, lo que construye una persona y lo que dice el entendimiento científico deberán ser objeto de comparación. Al tratar de indagar los diferentes elementos que comprenden al liderazgo distribuido, nos damos cuenta de lo importante de la percepción que tienen los seguidores sobre el líder, al igual que en este antecedente, el presente estudio describe una imagen o prácticas del líder, que lo hacen constituirse en una pieza clave en el cambio de la cultura institucional y la óptima interacción entre los integrantes de los centros escolares.

El identificar los elementos esenciales que pueden contribuir a potenciar el desarrollo de todo centro educativo es preocupación esencial del presente estudio, si se reconoce que una perspectiva de liderazgo puede asociarse directamente al desempeño institucional, entonces el presente estudio pone sobre la mesa cada una de los principios y prácticas que hacen ver que el ejercicio de una perspectiva de distribución del liderazgo potencializa el liderazgo múltiple de los profesores, la toma de decisiones compartida, la interacción con los demás, la gestión, la profesionalización y el cambio en la cultura de las escuelas de educación básica de

Victoria de Durango. Sobre esto, Thieme (2005), buscando determinar qué estilo de liderazgo ejercido por el director de una escuela primaria tiene influencia relevante en la eficiencia y/o en la obtención del máximo output encuentra que, en el caso de las dimensiones inversa a la variabilidad del logro académico y objetivos socio-conductuales, el liderazgo no tiene relación con dichas dimensiones de desempeño, que el carisma del directivo es fundamental en su quehacer de líder y que en cuanto a las variables de estudio de tipo personales y contextuales que influyen sobre la función del director, resulta que solo se aprecian diferencias estadísticas significativas importantes dependiendo del tipo de centro. Concluye el autor diciendo que pareciera que la definición de liderazgo que más se asocia con variables de desempeño en educación se asocia al liderazgo carismático.

Sobre los antecedentes en relación a la perspectiva del liderazgo distribuido Wallach et al. (2004), tratando de comprender los aspectos de desarrollo y los procesos asociados al cambio en escuelas secundarias donde el liderazgo es entendido en el contexto de conversión de procesos, destacan como sus principales hallazgos que un factor importante para la consolidación del cambio es contar con nuevas formas de liderazgo más distribuidas en su naturaleza, con nuevas funciones para los profesores centrados en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Estos hallazgos tocan puntos torales de la presente investigación al hablar de que la práctica de un liderazgo distribuido tiene relación con los sujetos y procesos de una cultura organizacional como lo son: los maestros y los procesos de mejora.

Por otro lado, si se habla de poner en evidencia la influencia de los líderes escolares en diferentes prácticas o procesos cotidianos de una escuela comprometida con sus objetivos y metas educativas, la colaboración, el rendimiento de sus integrantes y el trabajo en equipo, esencias del liderazgo distribuido, Chen (2007) nos da a conocer que las prácticas de los directivos escolares, en relación a la visión que tienen los maestros de ellos, la autoevaluación directiva y la influencia de las prácticas directivas en el logro de los estudiantes, son prácticas colaborativas, lo que resulta en mejoras positivas en aspectos como: el alto rendimiento de los estudiantes, un eficiente trabajo en equipo y el cumplimiento cabal del trabajo escolar establecido.

Por su parte Sherer (2008), haciendo una indagación sobre la relación entre poder y liderazgo distribuido para la enseñanza de las matemáticas y artes del lenguaje en escuelas urbanas marginadas, encuentra que los líderes formales de estas escuelas activan la posibilidad de que los maestros se conviertan en líderes, aunque la influencia del directivo es muy fuerte, los docentes tienen la posibilidad de participar en la gestión y rutinas para la instrucción en estas áreas. Otro hallazgo importante es que en múltiples ocasiones y situaciones los papeles entre líderes y seguidos se intercambian y, de igual forma, destaca que en su indagación los seguidores orientan la práctica de los líderes. Fundamental resulta el describir cada una de las situaciones que puede favorecer la perspectiva de distribución del liderazgo como lo son, de manera general, la gestión, la toma de decisiones compartida y el liderazgo múltiple de los profesores, lo cual potencializa un cambio en las prácticas culturales tradicionales de las instituciones educativas.

Finalmente, al advertir las grandes posibilidades u oportunidades que tienen cada uno de los integrantes de la comunidad escolar para aprender en diferentes situaciones, ya sea en el desarrollo profesional o en el trabajo para un óptimo desenvolvimiento de los mismos en la procuración del logro de los objetivos escolares y, precisamente, al cumplir este estudio con su objetivo, evidenciar las relaciones que se tienen entre el liderazgo y elementos sustanciales de la cultura organizacional, Spillane, Healey y Parise (2009), indagando sobre las oportunidades de aprendizaje que tienen cada uno de los líderes de los centros educativos desde una visión de la distribución del liderazgo, encuentran que un enfoque exclusivo en el director de la escuela subestima sustancialmente la inversión del sistema escolar en el aprendizaje de la escuela líder. Los autores sostienen que los esfuerzos para entender el aprendizaje escolar líder debe ir más allá de un enfoque exclusivo en el director de la escuela para incluir la comunicación cara a cara de los demás líderes de la escuela designados formalmente. Además, sostienen que el análisis de oportunidades de los líderes de la escuela para aprender también debe centrarse tanto en el desarrollo profesional formal, así como el aprendizaje en el trabajo, y las relaciones entre los dos.

Para iniciar con la segunda sección, antecedentes de la variable cultura organizacional, hablando del tema cultura en específico y tratando de evidenciar a profundidad la complejidad y lo fundamental que resulta conocer la cultura de las organizaciones educativas para así favorecer su cambio, cuestión que es abordada en el presente estudio, Fernández (2002) teniendo como objetivo por una parte, establecer la cultura organizacional como un concepto no sólo válido sino también fructífero para el análisis de la organización escolar y, por otra parte aplicar, y hasta donde fuera necesario adaptar, a la organización escolar, el modelo metodológico del perfil axiológico, ya aplicado a las organizaciones empresariales en varios estudios, afirma que el concepto de cultura organizacional es un concepto válido y fructífero para el estudio sociológico de las organizaciones escolares. Así pues, desde el punto de vista teórico, la cultura de la organización, además de ser un concepto válido para la gestión y organización de la vida escolar, resulta también de suma utilidad para un estudio descriptivo y explicativo sociológico. Desde el punto de vista teórico–metodológico, el modelo del “perfil axiológico” ha permitido una utilización y una aplicación a la organización escolar de gran valor, revelándose como una metodología válida y aportándonos unas posibilidades en las que nos hemos basado en la presente investigación sobre la organización escolar y que esperamos completar en sucesivos estudios. Estas posibilidades van más allá de la mera descripción del perfil general de la cultura, y permiten discriminar sobre las subculturas existentes en la organización y establecer la base de otras aportaciones como son el desajuste persona – organización y su correlación con otras variables laborales.

Por su parte Ros (2006), al investigar sobre el trabajo en equipo, teniendo como objetivo comprender los comportamientos de rol y su relación con la eficacia de los equipos determina en su estudio que existen los siguientes roles dentro de un equipo:

- a) Rol creativo. Este rol se destaca por una gran aportación de ideas hacia el trabajo, dentro de las cuales destacan las de mejora y perfeccionamiento, de expectación o reacción en los otros miembros del equipo, conceptuales

que reconducen la tarea o el debate, locales, que no influyen en el equipo, con recursos y con generación mental de ideas.

- b) Rol experto. Es el rol de una persona que aporta conocimiento y argumentos especializados en la tarea que el equipo está desarrollando.
- c) Rol coordinador. Este rol supone desarrollar funciones, centrales en la función de un líder, pues organiza y estimula la participación de todos los miembros del equipo, para el desarrollo de los objetivos o la tarea encomendada.
- d) Rol cohesionador. Las personas en este rol prefieren mantener una buena relación con los compañeros, antes que acometer la exigencia de la tarea.
- e) Rol impulsor. En este rol las personas tienden a impulsar al equipo hacia los objetivos y las metas. Son personas muy activas y dinámicas que a través de su propia implicación o bien mediante comentarios, impulsan la acción de todos los miembros del equipo.
- f) Rol implementador. De este rol son las personas que convierten las ideas del grupo en realidades tangibles y operativas.
- g) Rol de investigador de recursos. Este se mueve en la periferia del trabajo, pero está implicado en la tarea del equipo. Investiga fuera cosas que son necesarias para el grupo.
- h) Rol finalizador. Es un apersona que está atenta a los detalles y a las omisiones del grupo. Es muy metódico y ordenado, realiza las tareas con gran presión y es muy estructurado tanto en su forma de actuar como en la planificación del tiempo, y finalmente el
- i) Rol monitor evaluador. Este se refiere a la persona que pondera y evalúa las ideas que está manejando el grupo, así como la viabilidad de las mismas.

Este antecedente profundiza en definir y en las principales características del rol en los equipos, lo que representa un gran aporte a la eficacia del trabajo en equipo. Al relacionar este estudio a la presente investigación, resulta crucial conocer como los roles existentes en los equipos o al realizar un trabajo en equipo, pueden

ser relacionados con la variable liderazgo, tanto en su eficacia como en su dinámica y que nuevos roles pueden surgir de esa relación.

Al afirmar el importante papel que juega el liderazgo dentro del trabajo en equipo para el logro de resultados, uno de los puntos centrales analizados en el presente estudio, Marín y Zárate (2008), al proponer un modelo que describa la relación entre gestión del conocimiento y trabajo en equipo, integrando las propuestas de los modelos de Leonard-Barton, Nonaka y Takeuchi y Heisig concluyen que cada vez se hace más patente la importancia del conocimiento y su gestión. Por ello, las empresas están involucradas en proyectos que tratan de capturar y crear nuevo conocimiento. También exponen que uno de los elementos clave para dar el salto desde la gestión de la información que referíamos anteriormente a la gestión del conocimiento, es la adopción del trabajo en equipo que puede apoyar a que se transfiera y comparta el conocimiento relevante de la organización. Esto puede realizarse porque sus miembros cuentan con: competencias específicas en atención al contexto, comunicación clara, conductas y actitudes flexibles y adaptables, se coordinación interdependiente y apoyo entre los miembros del equipo; lo que fortalecido esto con un liderazgo visible propicia un ambiente de interacciones positivas.

Sobre el tema de la satisfacción laboral Cavalcante (2004), teniendo como objetivo conocer el nivel de satisfacción profesional de los directores, en cada una de las dimensiones que configuran su actividad, encuentra que, en estricta relación a las hipótesis planteadas en su investigación, el grado de satisfacción en el trabajo de los directivos en relación a su realización profesional está sujeta a la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas que se encuentran fuera del centro educativo; para que mejore la satisfacción laboral de los directores en referencia a las relaciones personales deberán aparecer aspectos como la participación efectiva, compartida y reflexiva de la comunidad escolar (padres, alumnos, maestros, administrativos, administración educativa y municipio), todos los anteriores conceptos son igualmente claves en el desarrollo teórico y los objetivos previstos en el presente indagación, para con ello identificar la relación existente entre la práctica del liderazgo distribuido y la satisfacción laboral de los docentes de

educación básica y, finalmente, expone el autor, que la ausencia de formación específica idónea para el ejercicio de la función directiva dificulta la satisfacción laboral de los directores.

Finalmente, sobre el tema de la satisfacción laboral, García (2004) al pretender constatar la existencia de beneficios no monetarios de la educación sobre el nivel de satisfacción con el trabajo y con distintos aspectos del trabajo o componentes laborales, muestra que se ha definido que la educación presenta un impacto total y efectos netos positivos en el grado de satisfacción global con el trabajo. El impacto de la educación es significativo después de canalizar el efecto a través de cada uno de los atributos del empleo, puesto que la educación presenta efectos indirectos en la satisfacción global con el trabajo a través de distintas componentes de la función de utilidad (atributos del empleo y el estado de salud). Añade la autora que en el impacto total hay evidencia empírica de que los individuos más educados son los que presentan los mayores niveles de satisfacción con cada una de las componentes del trabajo. Por otro lado, la percepción de los trabajadores sobre la relación entre la formación recibida y su empleo es un determinante relevante en el nivel de satisfacción global con el empleo y con los componentes laborales. Por último, explica la autora que la educación tiene un efecto positivo sobre el estado de salud del individuo, en la capacidad de desarrollar el trabajo o actividad principal bajo la posibilidad de que el individuo pudiera padecer algún tipo de dolencia o incapacidad.

Entonces, de acuerdo a los últimos dos antecedentes, se pone énfasis en varios aspectos claves de la satisfacción laboral de los integrantes de la comunidad educativa, el funcionamiento de la escuela, el quehacer y la formación profesional, la formación recibido, las tareas asignadas a su función, los beneficios al desempeño, las relaciones personales, la participación efectiva y compartida, lo que también ocurre en el presente estudio y, en varios de los casos, dan cuenta de indicadores de satisfacción muy débiles.

Cerrando esta serie de antecedentes, en su tercera sección se hace un recuento de los antecedentes más relevantes acerca de estudios que relacionan a las dos variables definidas dentro del presente estudio, el liderazgo y la cultura.

En primera instancia, Mangin (2005) examina las estrategias que son utilizadas por los docentes para negociar el acceso a las aulas y fomentar el cambio en la enseñanza en función de la resistencia del maestro, encuentra que los dirigentes docentes diseñan estrategias funcionales que les permiten un mayor acceso a las aulas. Dichas estrategias, mencionan los autores, pueden implicar hacer concesiones que en última instancia, pueden limitar el impacto que tienen las posiciones de liderazgo docente en la mejora de la enseñanza. Asimismo, un hallazgo significativo es que, en posiciones de liderazgo formal del docente, se puede contribuir al cambio de instrucción. Importante resulta este antecedente al referirse primeramente a un estudio entre la perspectiva de distribución del liderazgo y la cultura escolar y, luego, en cómo las posiciones formales o informales influyen en el cambio de instrucción, lo que pone en evidencia el importante papel que juega o puede jugar el óptimo ejercicio del liderazgo en la cultura de los centros educativos para favorecer cambios significativos y cumplir con sus objetivos, es decir, evidenciar lo importante de las relaciones entre liderazgo y cultura, objetivo principal de este estudio.

En otro estudio Castro y Nader (2004), haciendo un comparativo entre la población militar y la civil, encuentran que el tipo de liderazgo practicado por los militares es del tipo participativo, de igual forma, destacan que “el contexto organizacional fue un modulador importante de los estilos de liderazgo en las organizaciones. En aquellas culturas más transformacionales predominaba un estilo de liderazgo considerado, comparado con las culturas más transaccionales y burocráticas” (p. 60). Finalmente, destacan los autores que las distinciones entre las formas de ejercer el liderazgo, en las poblaciones militar y civil, señalan como una necesidad que se tenga que considerar al contexto en la valoración de la práctica del liderazgo. Con este antecedente se refuerza la pertinencia del presente estudio sobre el identificar la relación entre las variables liderazgo y cultura, dado que esto último es fundamental para identificar y evaluar las prácticas que se desarrollan al interior

de un contexto tal como se plasma en los diferentes análisis desarrollados en esta investigación.

Finalmente, Fernández y Bringmann (2007 p. 3441), con el objetivo de identificar factores que expliquen el éxito e intermitencia de las empresas familiares, exponen que en las empresas de éxito se advierten cinco factores principales:

1. Una cultura organizacional adaptable y de fundadores con un estilo de liderazgo proactivo.
2. Que los cambios constantes estimulan el liderazgo a estar abierto para recibir influencias o influenciar para crear mejorías en las empresas.
3. Que los estilos de liderazgo sean compatibles con las necesidades y contextos de la situación.
4. La capacidad de los liderazgos empresariales de involucrar a los colaboradores en los procesos de cambio, logrando el compromiso de ellos.
5. La implantación del proceso de expansión es de manera planificada y sistematizada con acompañamiento y evaluación de los avances y resultados de cada meta lograda

Una relación directa entre la presente indagación y este estudio, es la similitud de rasgos característicos de una empresa de éxito con los elementos constitutivos del liderazgo distribuido, los cuales se exponen más adelante. Además de que se concluye que entre la cultura y el liderazgo puede existir una relación muy fructífera para el logro de los objetivos previstos.

1.2. Planteamiento del problema

Dentro de este apartado, como primer punto es necesario realizar las siguientes acotaciones que evidencian la problematización del presente estudio.

Al realizar la discusión de los antecedentes del estudio, identificamos la importancia, lo que se ha indagado y los espacios teóricos vacíos del tema propuesto a investigar en este documento.

Al tener claro este punto anterior, podemos definir los alcances de nuestro problema de estudio y poder encaminar de mejor forma nuestra investigación y sus objetivos, además, dichos antecedentes muestran lo importante que puede resultar el contar con una óptima relación entre el ejercicio del liderazgo y la cultura de toda organización, en este caso la escolar, donde cada uno de los docentes que son parte de los tres niveles de la educación básica en México: preescolar, primaria y secundaria, son los involucrados directos en el ejercicio del liderazgo y son parte de la cultura que potencien la mejora de los procesos de calidad en el sector educativo que todo país requiere para su mejor desarrollo.

Entonces, el presente estudio al pretender identificar cuál es la relación que existe entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, cuenta con una serie de apartados que le dan su soporte teórico y metodológico necesario. En este sentido, dentro de este apartado, a continuación se muestra un planteamiento general del problema o tema de indagación, el cual gira en dos sentidos: identificar el marco teórico que lo soporta y la metodología utilizada para su investigación.

Dentro del primer punto, el marco teórico está estructurado de tal manera que se cuente con los suficientes referentes teóricos que describan y caractericen de la mayor y mejor manera las variables sujetas de estudio: el liderazgo y la cultura. Dentro de los referentes teóricos del liderazgo se habla de su concepción general, de sus principales teorías, se hace una descripción de los principales estilos de liderazgo, se pone en evidencia las principales relaciones que existen entre las dos variables de indagación, el liderazgo y la cultura, se define lo que es el liderazgo escolar y, como punto esencial dentro de la variable liderazgo, se describe y se caracteriza al liderazgo distribuido, lo cual arroja la pauta teórica para identificar los principales aspectos a indagar.

Dentro de la variable cultura, se hace una conceptualización en su carácter general, se expone qué es la cultura organizacional y la cultura escolar, para finalmente dar paso a las dos dimensiones de la variable sujetas de indagación: el trabajo en equipo y la satisfacción laboral. Sobre el trabajo en equipo, se expone su

importancia en las organizaciones, se define lo que es un equipo, asimismo qué es el trabajo en equipo, sobre lo que podemos rescatar las diferentes subdimensiones que la componen y los indicadores que fueron objeto de investigación. Finalmente, dentro de la exposición teórica referida a esta dimensión trabajo en equipo, se ponen en evidencia algunas concepciones teóricas surgidas del estudio relacional de entre el liderazgo y el trabajo en equipo, objetivo de la presente investigación. Sobre la segunda dimensión en estudio, la satisfacción laboral, se hace una definición de la misma, se expone la idea de esta en el ámbito educativo, se advierten diferentes formas del estudio de la misma, de donde se extraen sus subdimensiones e indicadores de investigación y, finalmente, se exponen algunas ideas emanadas de diversos autores en cuanto a la relación de ésta con el liderazgo, objetivo de la presente investigación.

El tener bien definido el soporte teórico de la presente investigación permitió definir tanto conceptual como operacionalmente a las variables de estudio y llegar a la determinación de las dimensiones, subdimensiones e indicadores que componen a cada una de las variables que son parte de esta investigación, lo cual dio pie a la construcción de los ítems del instrumento de investigación utilizado. Lo anterior se construyó mediante la identificación de aquellos conceptos e ideas significativas de cada una de las variables de estudio, estableciendo una red completa de relaciones significativas.

La metodología utilizada en la presente indagación, es de tipo cuantitativa desde una perspectiva de la Teoría de las Organizaciones, donde se utiliza el método de la encuesta, los participantes fueron los directivos y docentes inscritos en las escuelas públicas de educación básica de Victoria de Durango, se utilizó la técnica del cuestionario para la recogida de datos, mientras que el análisis de los datos se realizó mediante el programa estadístico computacional *SPSS* en su versión 17 y *STATISTICA* versión 5.5. Asimismo el soporte metodológico de la presente investigación giró en torno a una operacionalización de las variables liderazgo y cultura, a cómo se definieron y a quién y cómo se aplicaron los instrumentos y cómo se realizó el trabajo de campo.

1.3. Formulación del problema

Los antecedentes y planteamiento del problema antes expuestos, ponen al descubierto el contexto del liderazgo distribuido y la cultura organizacional, lo que da pie a la búsqueda de la relación que existe entre ambas. Entonces dicha formulación se concreta así:

¿Cuál es la relación que existe entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango?

1.4. Sistematización del problema

A partir de la formulación del problema, la sistematización del mismo quedaría bajo las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles características tienen correlación o influencia significativa que apoyan la descripción y explicación del fenómeno en estudio?
- ¿Cuál es el nivel de liderazgo distribuido que existe en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango?
- ¿Cuál es el nivel de cultura organizacional de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango?
- ¿Cuál es la relación que existe entre el liderazgo compartido y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango?
- ¿Cuál es la relación que existe entre el liderazgo compartido y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango?
- ¿Cuál es la relación que existe entre las prácticas dispersadas y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango?
- ¿Cuál es la relación que existe entre las prácticas dispersadas y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango?

1.5. Objetivos

General:

- Determinar la relación que existe entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango

Específicos:

- Detectar las características que tienen correlación o influencia significativa que apoyan la descripción y explicación del fenómeno en estudio
- Identificar el nivel de liderazgo distribuido que existe en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango
- Identificar el nivel de cultura organizacional que existe en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango
- Determinar la relación que existe entre el liderazgo compartido y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango
- Establecer la relación que existe entre el liderazgo compartido y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango
- Determinar la relación que existe entre las prácticas dispersadas y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango
- Establecer la relación que existe entre las prácticas dispersadas y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango

1.6. Justificación

La finalidad de la presente investigación radica en determinar la relación que existe entre el liderazgo distribuido de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y su cultura organizacional, liderazgo identificado como una nueva perspectiva de entendimiento y de ejercicio de los líderes dentro de las escuelas. El identificar dicha relación nos pondrá en la posibilidad de ofrecer un marco referencial hacia el buen ejercicio del liderazgo en las escuelas, el ámbito educativo y la

sociedad en general. Se trata de poner sobre la mesa cada una de las principales acciones, valores, decisiones y prácticas que deberemos de considerar y desarrollar al interior de las instituciones educativas cada uno de los que somos parte de ellas y, con esto, contribuir a su mejora y potenciar el aprendizaje para toda la vida de nuestros alumnos.

Este marco del liderazgo distribuido puede permitir a los líderes reflexionar y analizar su práctica de forma distinta a la que ofrecen recetas simplistas para esa práctica. En este sentido, el estudio de la práctica de liderazgo distribuido ofrece un marco explicativo potencialmente poderoso y proporciona información sobre cómo los líderes escolares piensan y actúan, además de ser una herramienta que puede permitir el cambio en la actividad de liderazgo (Spillane, Halverson & Diamont, 2004).

Al tratarse de un proceso metodológico cuantitativo, se trató de abrir el abanico investigativo con el propósito de llegar a la determinación de una relación existente en la totalidad de escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria de Victoria de Durango, desarrollando una investigación y obteniendo resultados que serán importantes para todos los miembros de la gran estructura educativa: autoridades, directivos, docentes, personal de apoyo, padres de familia y alumnos, ya que todos, en su potencial de practicar y ejercer el liderazgo, evidencian la relación que existe con su cultura, para con ello, tener una visión clara de continuar, modificar o cambiar su actuación de liderazgo para el mayor y mejor cumplimiento de los objetivos educativos.

Para la realización de esta investigación se contó con gran variedad de información que se jerarquizó para cumplir con su objetivo, para que, con el cumplimiento de dicho objetivo, se llegue a aportar algunos elementos teóricos significativos para resolver un vacío de conocimientos respecto a la relación que existe entre el nivel de liderazgo distribuido y la cultura organizacional de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

2. MARCO TEÓRICO

Los escenarios educativos de actualidad demandan nuevas formas de actuar, nuevas formas de desempeño, nuevas formas de realizar cada uno de los integrantes de la comunidad escolar su rol. En este siglo XXI, se debe de reconocer que las tradicionales estructuras escolares ya no responden a las exigencias de aprendizaje (Harris & Spillane, 2008; OCDE, 2009).

En el ámbito cada vez más complejo de la educación, la labor del liderazgo requiere de formas y conocimientos cada vez más dúctiles para satisfacer los cambiantes desafíos y nuevas demandas de este sector. Con todo esto, se requiere de nuevos modos de desarrollar el liderazgo, más sensibles y adaptados a la complicada actualidad social y escolar (Harris & Spillane, 2008).

El recorrido realizado en este capítulo comprende una identificación plena de las dos variables del presente estudio: el liderazgo distribuido y la cultura organizacional. Para dicha identificación de la primera variable, se inicia con una descripción del concepto liderazgo, se exponen sus principales teorías y se mencionan sus estilos. Enseguida se aborda la relación que existe entre el liderazgo y la cultura, y se define el liderazgo escolar, todo ello como marco de referencia para llegar finalmente a nuestro punto central, el liderazgo distribuido, donde se expone su concepción y características o elementos esenciales.

Para la identificación de la segunda variable, cultura organizacional, se inicia con un recorrido que comprende su concepción organizacional y escolar, para posteriormente definir las dos dimensiones que son objeto de indagación en el presente estudio: el trabajo en equipo y la satisfacción laboral. Sobre el trabajo en equipo, se advierte su concepción al interior de las organizaciones, se clarifica lo que es un equipo y lo que es el trabajo en equipo, para finalmente describir brevemente las relaciones encontradas por otros autores en cuanto a esta dimensión y el liderazgo. Sobre la segunda dimensión de la cultura organizacional objeto de estudio, la satisfacción laboral, se expone su definición, su concepción en el ámbito educativo, como se advierte su estudio y, finalmente, se describen brevemente

algunas relaciones encontradas por algunos autores entre esta dimensión con la variable liderazgo.

El identificar los elementos teóricos significativos de cada una de las variables del estudio, permitió llegar a la determinación de sus dimensiones, subdimensiones e indicadores, los cuales se constituyen en esa red que representa la operacionalización de las variables (ver página 98), dicha operacionalización tiene la finalidad de permitir establecer la relación que existe entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

2.1. Liderazgo

La indagación sobre el liderazgo no es algo nuevo en estos años, pero está de moda en todo ámbito: administrativo, gerencial, organizacional, etc. (Maureira, 2004; Pariente, 2009), es un tema ampliamente estudiado, en específico, desde el campo de la psicología social (Maureira, 2004). Podría decirse que Kurt Lewin y colaboradores empiezan a ocuparse de este tema en forma sistemática (Palomo, 2005).

La investigación sobre el liderazgo ha sido copada desde varias aristas, una de ellas de gran volumen, es la que ha tratado de depurar su concepto, como lo señala Bennis (1959 citado en Palomo, 2005 p. 16): “De entre todas las áreas oscuras y confusas en psicología social, la del liderazgo lucha indudablemente por alcanzar el primer puesto. E, irónicamente, probablemente sea el liderazgo, más que cualquier otro tópico en ciencias sociales, el tema del que más se ha escrito, pero sobre el que menos se conoce...”

Lo innegable del tema es que la motivación y lo trascendental del mismo es la gran influencia que tiene para que las organizaciones, en su vida cotidiana, alcancen el éxito (Palomo, 2005).

Ante esta serie de antecedentes y considerando que “existen tantas definiciones de liderazgo como personas que han intentado definir el concepto” (Stogdill, 1974 citado en Pariente, 2009 p. 154) enseguida se hace un recuento de

algunas de las más significativas concepciones acerca del liderazgo para esta indagación.

Elizondo (2001b p. 66), expone que el liderazgo es “la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo”, explica la autora que esta conceptualización contempla cuatro capacidades: a) para utilizar el poder, b) para entender que todo individuo cuenta con motivaciones diversas en momentos y situaciones distintas, c) para inspirar y d) capacidad para conducirse y persuadir.

Rodríguez (1988 p. 9), en estrecha relación a la definición anterior, define al liderazgo como “cualquier intento expresado de influenciar e impactar la conducta de otras personas”.

DuBrin (2000 p. 264), explican que el liderazgo es la “capacidad para inspirar confianza y sensación de apoyo en las personas, que se requieren para alcanzar las metas de la organización”.

Molinar y Velázquez (2001p. 11) definen al liderazgo como “el arte de gestionar voluntades”, un arte dado que para ejercerlo se requiere un espíritu que provoque y una capacidad innovadora.

Lorenzo Delgado (2004 p. 196), explica que el liderazgo es “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido”. Añade el autor que el liderazgo se compone de cinco aspectos fundamentales: 1) es una función, 2) es estratégica para el conjunto de la organización, 3) es compartida porque se distribuye a todos los niveles organizativos, 4) se inserta en la cultura y 5) reside en el grupo.

Pariente (2009 p. 180) identifica al liderazgo como un fenómeno que está formado por elementos básicos como:

- Proceso interpersonal de influencia.
- Relación entre una persona (líder) y un grupo específico (seguidores).
- Entorno cultural relativamente delimitado.

- Situación particular.
- Logro de un propósito común como criterio para la efectividad del proceso. (Pariente, 2009 p. 180)

Finalmente Bennis (1991 citado en Molinar y Velázquez, 2001 p. 14), en una conceptualización del liderazgo que puede ser abarcativa de las anteriores expone que:

El liderazgo efectivo motiva a la fuerza de trabajo. Una fuerza de trabajo motivada, significa una fuerza de trabajo comprometida, que siente que está aprendiendo y que es competente; tiene un sentido del significado de las relaciones humanas, un sentido de comunidad... un sentido de significado en su trabajo; incluso las personas que no simpatizan entre sí, tienen un sentido de comunidad. Los buenos líderes hacen sentir a sus colaboradores que son el corazón del proyecto, no un mero accesorio; todos sienten que son importantes para el éxito.

Ante la recurrente idea de identificar al liderazgo como una función de influencia, Lorenzo Delgado (2004 p. 196) explica que esta función es producto de la convergencia de las siguientes variables:

- El líder o líderes del grupo con sus características.
- El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.
- La situación o contexto problemático a superar, dinamizar o mejorar: “La situación crea los líderes” (Bolman y Deal, 1995 citados en Lorenzo Delgado, 2004 p. 196).
- Un proyecto compartido como respuesta o salida a esa situación.

Enseguida, según Bennis (1990 citado en Goberna, 2001 p. 83) los ingredientes del liderazgo son los siguientes:

- a) Visión. Los líderes saben lo que quieren, tanto profesional como personalmente, y son capaces de formularlo.
- b) Pasión. Los líderes tienen pasión básica por la vida y por lo que hacen. Aman lo que hacen.

- c) Integridad. Los líderes conocen su fuerza y sus debilidades. Son coherentes y hacen lo que piensan. Han aprendido a aprender y trabajar con los demás.
- d) Confianza. Obtienen la confianza de los demás.
- e) Curiosidad. Se lo cuestionan todo y quieren aprender lo máximo posible.
- f) Osadía. No les asustan los riesgos, prueban cosas nuevas.

Para concluir con esta serie de ideas entorno al liderazgo, Grint (2005 citado en Pariente, 2009 p. 176), afirma que:

“no es sólo un escenario teórico, sino uno con graves consecuencias para todos nosotros, y los límites del liderazgo, lo que los líderes pueden hacer y lo que los seguidores les permiten hacer, son aspectos fundamentales de este escenario. El liderazgo, en efecto, es demasiado importante para dejarse a los líderes.”

Bennis (1990 citado en Goberna, 2001 p. 88) dentro de sus investigaciones destaca que las principales fuentes de aprendizaje de los líderes son:

1. Jefes difíciles (patrones claros de conducta positiva o negativa).
2. Presión. (se aprende bajo presión.)
3. Superar el pasado (y poder mirar al futuro).
4. Personal inadecuado. Gente sin experiencia. Sin hacer. (El reto que da mayor aprendizaje.)
5. Convencer a los demás (desarrollo de la capacidad de influencia).
6. Falta de experiencia. Aprender haciendo un nuevo trabajo. (Estructurar los conocimientos a medida que se van produciendo.)
7. Reducción de plantilla. (Sin duda, el trauma más duro de cualquier organización.)
8. Experiencia internacional. (Amplitud de miras.)

Finalmente para Palomo (2005 p. 18-19) cualquier persona puede ser líder si reúne las siguientes cualidades:

- Consiga el apoyo de los demás sin dar órdenes.
- No pida obediencia, sino el compromiso y la implicación.

- Obtenga credibilidad a través de sus actuaciones.
- Dé ejemplo y sirva para que otros le sigan.
- Se ocupe de alterar el statu quo para así generar procesos nuevos y revolucionarios, de manera que se cambie el entorno habitual.
- Experimente y corra riesgos.
- Visualice el futuro.
- Genere una visión compartida y crea en ese proyecto.
- Fomente la colaboración y el trabajo en equipo.
- Esté atento a los nuevos avances y tendencias, y además aprenda rápidamente.
- No favorezca las fórmulas obsoletas y trasnochadas, sino todo lo contrario, potencia la creatividad y la innovación.
- Favorezca las sinergias tanto dentro como fuera de la organización.
- Comunique adecuadamente cambios a sus colaboradores, así como las acciones e implicaciones que conllevan.
- Siga un planteamiento claramente proactivo.

Es indudable la trascendencia de un óptimo ejercicio del liderazgo, dados los diferentes elementos que componen a dicha función, pero ¿qué teorías soportan a dicha función?, dicha interrogante intentará responderse en el siguiente apartado.

2.1.1. Teorías del Liderazgo

A continuación se describen de manera general las cinco principales teorías del liderazgo: el liderazgo como rasgo de la personalidad, el liderazgo como conducta, la aproximación humanista, el modelo de contingencia y el liderazgo situacional. Cabe mencionar que la identificación de estas teorías puede variar de nombre en algunos autores aunque su contenido sea muy similar.

2.1.1.1. *Teoría de los rasgos*

La teoría de los rasgos “busca las características de personalidad, sociales, físicas o intelectuales que diferencian a los líderes de los no líderes” (Robbins, 1996 p. 113).

Esta teoría expresa que el líder nace, entonces el individuo reunirá una serie de atributos que le harán ser líder en cualquier lugar y cualquier situación. En este sentido, el individuo debería ser líder en cualquier grupo que se desenvuelva (familia, trabajo, amigos, religión, etc) claro está, siempre y cuando tenga dichos atributos (Palomo, 2005).

Según esta teoría seis son los rasgos que diferencian a los líderes de los no líderes: ambición y energía, deseo de dirigir, honradez e integridad, confianza en sí mismos, inteligencia y conocimientos adecuados para sus puestos (Churchill & Pecotich, 1981 citados en Robbins, 1996).

“De manera global, los resultados acumulativos de más de medio siglo de búsqueda conducen a la conclusión de que algunos rasgos incrementan las probabilidades de tener éxito como líder, pero ninguno de los rasgos garantiza el éxito” (Robbins, 1996 p. 113).

El enfoque de los rasgos fue el primero al que se adhirieron las teorías del liderazgo. Donde, de acuerdo a los resultados empíricos del mismo, se llega a concluir que no existe un conjunto de rasgos, ya que un individuo se convertirá o no en líder de acuerdo al hecho en que se encuentre el grupo (Palomo, 2005).

2.1.1.2. *Teoría de la conducta o comportamiento*

En esta teoría el líder es definido en función de lo que hace, es decir, líder será aquel que se comporte como tal (Palomo, 2005). Esta teoría propone que diversas conductas particulares diferencian a los líderes de los no líderes (Robbins, 1996).

La diferencia entre las teorías de los rasgos y del comportamiento, en función de sus aplicaciones, está en sus hipótesis subyacentes. Si fueran válidas las teorías de los rasgos, entonces se nace básicamente con el liderazgo: lo tiene uno o no lo tiene. En cambio, si hubiera comportamientos específicos que

identificaran a los líderes, entonces podríamos enseñar al liderazgo y estaríamos en posibilidad de diseñar programas que implantaran estos patrones conductuales en individuos que desearan ser líderes eficaces (Robbins, 1996 p. 114).

Estudios importantes en relación a esta teoría son los de la Universidad de Ohio y Michigan y los de Mouton y Blake, los cuales se describen enseguida:

Los estudios de la Universidad de Ohio tuvieron como objetivo encontrar las dimensiones que forman parte del comportamiento de los líderes, dentro de lo cual, como inicio identificaron cuatro dimensiones: la consideración, el énfasis en la producción, sensibilidad e iniciación a la estructura. Finalmente concluyeron en dos dimensiones: la consideración y la iniciación de estructura las cuales permitieron categorizar la mayor parte de la conducta del líder.

Robbins (1996 p. 115), explica que la consideración se refiere al “grado en que es posible que un líder tenga relaciones de trabajo caracterizadas por confianza mutua, respeto por las ideas y sentimientos de los subordinados”. Mientras que la estructura de inicio hace referencia al “grado en que es probable que el líder defina y estructure su papel y los de sus subordinados en la búsqueda del logro de las metas” (p. 114).

Los estudios de la Universidad de Michigan encontraron dos dimensiones esenciales si de liderazgo se habla: líderes centrados en la persona y líderes centrados en la producción.

Palomo (2005 p. 22) describe a los líderes centrados en la persona como “los que resaltan la importancia de las relaciones personales y tienen un profundo interés en las necesidades de los subordinados. Son líderes que aceptan y conocen la importancia de las diferencias individuales”. En tanto que los líderes centrados en la producción “son los que enfatizan los aspectos técnicos del trabajo, ya que su principal objetivo es que los miembros realicen las tareas asignadas al grupo”.

2.1.1.3. La malla administrativa

Blake y Mouton (1964) desarrollaron un modelo bidimensional del estilo de liderazgo.



Figura 1. Malla administrativa de Blake y Mouton. (Adaptada de Blake y Mouton (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*)

Por principio de cuentas los autores establecen la existencia de elementos universales en las organizaciones: de un objetivo o una meta, están formadas por personas y tienen una jerarquía definida. A partir de esas premisas identifican las dos dimensiones del liderazgo eficaz: interés por las personas e interés por la producción. En conclusión, el grid o malla administrativa es una matriz donde se identifican 81 estilos diferentes de liderazgo.

Por desgracia, dice Robbins (1996), esta malla propone un marco para conceptualizar el estilo de liderazgo más que para mostrar información concreta para especificar el dilema del liderazgo, ya que el estilo 9,9, que identifican Blake y Mouton como el más eficaz en cualquier situación, no ofrece evidencias que soporten dicha aseveración.

2.1.1.4. *Teoría de aproximación humanista*

McGregor es el fundador y promotor de esta teoría la cual pretende demostrar que es probable enlazar los intereses de una organización con la realidad individual de una persona. Esta teoría toma como punto de partida la hipótesis de la existencia de dos estilos base de dirección: uno autoritario (teoría X) y uno igualitario (teoría Y) (Palomo, 2005).

La teoría X representa la visión tradicional de la dirección, y su punto de partida son los supuestos de que el hombre siente repulsión por el aspecto laboral, prefiere ser conducido, cuenta con poca ambición y busca primordialmente seguridad. En cambio la teoría Y, parte del supuesto de que es necesario conjuntar los intereses individuales y los objetivos organizacionales. Asimismo, tiene en cuenta que los individuos trabajarán y aceptarán responsabilidades si tienen la posibilidad de satisfacer sus carencias personales al mismo tiempo que se cumplen los objetivos de la organización.

2.1.1.5. *Teoría de contingencia*

Fliedler (1965, 1967 citado en Robbins, 1996) propuso el primer modelo de contingencia para el liderazgo. “Propone que el desempeño eficaz del grupo depende de una vinculación correcta entre el estilo de interacción del líder con sus subordinados y el grado en el cual la situación le da control e influencia al líder” (Robbins, 1996 pp. 118-119).

Tres son las dimensiones encontradas dentro de la indagación realizada por Fliedler:

- Relación entre el líder y los miembros. Este factor tiene que ver con el grado de confianza de los miembros de un grupo con su líder, el afecto existente y la disponibilidad a seguir sus órdenes y sus instrucciones.
- Estructura de la tarea. Cuando una tarea está definida vagamente y de manera ambigua (no estructurada) resulta más difícil ejercer el liderazgo que cuando está explícitamente definida y detallada (estructurada).

- Poder del puesto. Este factor excluye cualquier fuente de poder que no sea la inherente al puesto de trabajo que se desempeña, por tanto asumir el liderazgo es más fácil cuanto más firme e intensa resulta su posición de poder (Palomo, 2005 p. 28).

2.1.1.6. *Teoría del liderazgo situacional*

La teoría del liderazgo situacional es una teoría de contingencia que se enfoca en la disposición de los seguidores. Dicen Hersey y Blanchard, sus autores, que “el liderazgo exitoso se logra cuando se selecciona el estilo correcto de liderazgo, el cual depende del nivel de preparación adecuado o madurez de seguidores” (Robbins, 1996 p. 123).

Esta tesis cubre dos puntos importantes: la importancia sobre los seguidores y la preparación adecuada. El primer punto se refiere a que la eficacia del liderazgo muestra la realidad de que son los propios seguidores quienes aceptan o rechazan al líder. La eficacia depende exclusivamente de lo que hagan los seguidores y no el líder. Tesis que se ha dejado de lado en gran parte de las teorías del liderazgo. El segundo punto, se refiere al grado en el cual las personas tienen la disposición y capacidad para realizar una tarea en particular (Robbins, 1996).

El liderazgo situacional emplea los comportamientos enfocados a la tarea y a las relaciones como sus dimensiones, al igual que Fliedler. En comparación a las de Fliedler estas dimensiones pueden considerarse como altas o bajas, y después mezclarse en cuatro conductas particulares del líder: hablar, vender, participar y delegar, las cuales se definen enseguida:

- Hablar o dar órdenes (alta tarea-baja relación). El líder define los papeles e indica a la gente qué, cómo, cuándo y dónde llevar a cabo diversas tareas. Enfatiza el comportamiento directivo.
- Vender o persuadir (alta tarea-alta relación). El líder proporciona tanto un comportamiento directivo como de apoyo.

- Participar (baja tarea-alta relación). El líder y el seguidor comparten la toma de decisiones, donde el papel principal del líder es la facilitación y comunicación.
- Delegar (baja tarea-baja relación). El líder proporciona poca dirección o apoyo (Robbins, 1996 p. 123)

Finalmente, el modelo de liderazgo situacional comprende la determinación de cuatro fases de preparación adecuada de los seguidores.

- M1. La gente es incapaz y no está dispuesta a asumir la responsabilidad de hacer algo. No es competente ni tiene confianza en sí misma.
- M2. La gente es incapaz, pero está dispuesta a realizar las tareas necesarias del puesto. Está motivada, pero carece realmente de las habilidades apropiadas.
- M3. La gente es capaz, pero no está dispuesta a realizar lo que desea el líder.
- M4. La gente está capacitada y dispuesta a realizar lo que se le pide (Robbins, 1996 p. 123).



Figura 2. Liderazgo Situacional de Hersey y Blanchard. (Adaptada de Hersey, P. & Blanchard, K. (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*)

2.1.2. Estilos de liderazgo

El contenido de este apartado está en estricta relación a los tres estilos de liderazgo destacados por Kurt Lewin en 1939 dentro de sus investigaciones con niños acerca del liderazgo en el proceso de toma de decisiones (White & Lippit, 1960 citados en Pariente, 2009).

- Autocrático. Estilo en el que líder toma decisiones sin consultar con los seguidores. Fue el provocó el mayor nivel de descontento en sus experimentos.
- Democrático. Estilo en el que el líder involucra a sus seguidores en los procesos de toma de decisiones, aunque sea él quien al final toma la decisión.
- Laissez-faire. Término tomado de la primera parte de una conocida frase francesa que puede traducirse como: “dejar hacer-dejar pasar”, y que indica un tipo de liderazgo en el cual son los seguidores los que toman sus propias decisiones con una mínima o ninguna participación de líder, aunque a fin de cuentas éste sea el responsable por los resultados.

De acuerdo con Madrigal (2002), varias son las reacciones del grupo o equipo de trabajo que se presentan en cada uno de los estilos de liderazgo. Dentro del estilo autocrático puede presentarse la sumisión, resistencia, aceptación mínima de responsabilidad, irritabilidad y antipatía hacia el jefe. En el estilo de liderazgo democrático se evidencian reacciones como: alto índice de entusiasmo, mayor calidad y cantidad de producción, alta moral de grupo y satisfacción de las necesidades (Madrigal, 2002). Finalmente en el estilo Laissez-faire se presenta una buena motivación, poco uso de poder y una posible desorganización.

2.1.3. Liderazgo y cultura

Este apartado tiene la finalidad de describir de manera general cuales son las relaciones que existen entre el liderazgo y la cultura y viceversa. Además, de manera muy precisa, podremos destacar y describir teóricamente cual será la relación o dirección que seguirán las variables liderazgo y cultura propuestas para la presente indagación, es decir, determinaremos y describiremos de manera más o menos general cual es la influencia que ejerce el liderazgo en la cultura organizacional escolar.

La relación cultura y liderazgo puede identificarse desde diferentes planos y niveles como: culturas transnacionales, nacionales, subnacionales, organizacionales y suborganizacionales, mientras que la identificación de los niveles de relación más bien corresponderían a resultados empíricos (Molero, 2002).

Existen dos posturas muy claras y determinantes en cuanto a la relación que existe entre cultura y liderazgo. La primera afirma que la cultura determina el modelo de liderazgo que surge en una particular organización o sociedad, mientras que la segunda afirma lo contrario, el liderazgo determina el modelo de cultura de una organización o sociedad (Molero, 2002). Ante esto, podemos definir que la postura o enfoque adoptado dentro de esta investigación es la segunda, el liderazgo determina las características de la organización (Giddens, 1979, 1984 citado en Spillane & Sherer, 2004).

Enseguida se hace un recuento de los principales elementos que caracterizan a cada una de las posturas antes citadas, claro está, profundizando en el contenido de la segunda enfoque adoptado para el presente estudio.

2.1.3.1. La influencia de la cultura sobre el liderazgo

En este caso se afirma que la cultura determina tanto las particularidades del liderazgo como la efectividad de su ejercicio en un determinado contexto (Bass, 1990; Triandis, 1994; Smith & Bond, 1998 citados todos en Molero, 2002).

“Los valores, creencias, normas e ideales propios de una determinada cultura afectan a las conductas del líder, a sus metas, a las estrategias de las organizaciones” (Bass, 1990 citado en Molero, 2002 p. 55) y, desde luego, a la idea que los seguidores tienen de los líderes. De igual forma, los componentes básicos de la cultura permitirán que un liderazgo que resulta eficaz en una cultura no lo pueda ser en otra (Molero, 2002).

Una vía o mecanismo representativo de la influencia de la cultura hacia el liderazgo es la presencia de prototipos de liderazgo, dicho prototipo es un “conjunto abstracto de características comúnmente asociadas con los miembros de una

categoría, teniendo cada característica un peso asignado de acuerdo con el grado de asociación que tenga con la categoría” (Cantor, 1981 citado en Molero, 2002 p. 61). Entonces, el prototipo de liderazgo estará conformado por un conjunto de cualidades que los individuos (incluyendo también al líder) piensan que el líder debe tener. Mientras más se asemeje el posible líder al prototipo definido, más posible será que ese individuo sea identificado como líder (Gerstner & Day, 1994 citados en Molero, 2002) y, con ello, ejercer su influencia sobre los demás.

2.1.3.2. La influencia del liderazgo sobre la cultura

Al igual que la relación de influencia descrita anteriormente, de la que aquí se habla puede darse en cualquier plano y a cualquier nivel.

No hay que olvidar que para que un líder dirija idóneamente una organización y su cultura, los líderes deben comprender la propia cultura (Bolívar, 1997; Fullan y Hargreaves, 1997 citados en García & Estebaranz, 1999; Stolp, 1994). Asimismo, Sotelo y Martínez (2009) afirman que la relación entre liderazgo y cultura influye de manera decisiva en el desempeño de las organizaciones.

La descripción de esta relación de influencia tendrá dos puntos principales: en el primero, se realizará una revisión de varios tipos de liderazgo cultural en base a las ideas de (Trice & Beyer, 1993 citados en Molero, 2002) y, en el segundo, se analizarán las aportaciones de la “Escuela del nuevo liderazgo” (Bryman, 1992 citado en Molero, 2002) sobre esta relación de influencia.

Las organizaciones o grupos sociales siempre están en movimiento (entrada de nuevos integrantes, salida de otros, cambios en el contexto, etc.), se transforman con el tiempo y, por consecuencia, sus culturas también lo hacen. La influencia que puede ejercer el líder dentro de una organización varía desde la posición en la que se encuentre: como fundador, como integrante de un grupo sólido o en una organización en crisis (Molero, 2002).

En relación a lo anterior, Trice y Beyer (1993 citado en Molero, 2002 pp. 66-67) afirman la presencia de cuatro tipos de liderazgo cultural:

1. Liderazgo que crea culturas. Las organizaciones no suelen formarse de modo accidental o espontáneo sino que son creadas por personas que tienen una visión o proyecto de futuro. El proceso sería como sigue: a) una persona (el fundador) tiene la idea inicial de formar una nueva organización; b) dicha persona se asocia con otras que comparten su visión o proyecto inicial; c) el grupo así formado comienza a dar los primeros pasos para constituir lo que será la futura organización (obteniendo fondos, buscando local, etc.); d) a este grupo inicial se van incorporando otras personas, la organización se pone en marcha y comienza a construirse una historia común (Schein, 1985 citado en Molero, 2002). De este modo, como señalan Trice y Beyer (1993 citados en Molero, 2002), la visión o proyecto del fundador constituye la “sustancia” de la cultura organizacional, por lo que es muy probable que los creadores de empresas ejerzan una importante influencia sobre la cultura de la organización que han formado.
2. Liderazgo que cambia culturas. Un líder puede también cambiar la cultura existente en una organización. Sin embargo, hacer esto es difícil puesto que la cultura se basa en la existencia de una serie de valores, normas y prácticas compartidas que se han ido construyendo a lo largo del tiempo.
3. Liderazgo que encarna o personifica la cultura. El liderazgo cultural no tiene porque implicar necesariamente cambios dentro de la cultura organizacional. Otra importante faceta del liderazgo cultural sería preservar y encarnar la cultura predominante en una organización determinada. En este sentido el líder ayudaría a mantener la identidad de la organización manteniendo los valores y la misión o propósito que la caracterizan.
4. Liderazgo que integra diferentes culturas. La propia división de funciones dentro de la organización hace probable la aparición de diversas subculturas. Es probable que en muchas ocasiones surjan conflictos entre las diversas subculturas que constituyen una organización. Una importante labor del liderazgo cultural sería hacer que los miembros de las diversas unidades, con subculturas diferentes, funcionen de forma armónica persiguiendo el beneficio

común de la empresa. Del mismo modo, este tipo de liderazgo sería especialmente necesario en el caso, bastante común en la actualidad, de la fusión o absorción de una empresa por otra, en el que se hace imprescindible la integración cultural.

La “Escuela del Nuevo Liderazgo” (Bryman, 1992 citado en Molero, 2002) constituye actualmente uno de los paradigmas dominantes en el estudio del liderazgo desde la Psicología Social y Organizacional. Esta perspectiva inicia con la publicación del libro de B. M. Bass en 1985 “*Leadership beyond expectations*”. En este sentido, aquí describiremos a aquellos líderes que contribuyen a crear y cambiar las culturas organizacionales.

2.1.3.2.1. El liderazgo transformacional

El que los seguidores rindan más de lo esperado es la principal cualidad del liderazgo transformacional (Bass, 1985 citado en Molero, 2002). Dicho rendimiento es obtenido por medio de la comprensión, por parte de los seguidores, de la importancia y el valor de los objetivos a lograr, del estímulo dado a los seguidores para dejar de lado el interés propio y centrarse en el del grupo y cambiando los valores y necesidades de los seguidores. Dicho liderazgo contempla cuatro dimensiones: Carisma o influencia idealizada, inspiración, estimulación intelectual y consideración individual (Molero, 2002).

2.1.3.2.2. El modelo atribucional de Conger y Kanungo

La concepción del carisma como una atribución que los seguidores realizan basándose en ciertas características y comportamientos del líder y la importancia concedida a la visión o proyecto de futuro que el líder formula son los elementos claves de este modelo. Mientras que las características del líder que contribuyen a que le sea atribuido carisma son: su capacidad para proponer una meta o visión, la proposición de métodos no convencionales e innovadores para alcanzar dicha meta, la evaluación realista de las dificultades que puedan existir para alcanzar la visión, la

capacidad de articular y transmitir la visión, el dar ejemplo a sus seguidores asumiendo riesgos personales para el cumplimiento de la visión y la sensibilidad hacia las necesidades de sus seguidores (Molero, 2002 p. 70).

2.1.3.2.3. El liderazgo carismático de Shamir, House y Arthur

Este modelo pretende explicar a través de qué medios psicológicos este tipo de líder es capaz de influir sobre sus seguidores. Los autores de este liderazgo sostienen que los importantes efectos conseguidos por los carismáticos se producen debido a que dichos líderes son capaces de lograr que las metas y experiencias colectivas asociadas con la visión pasen a formar parte del autoconcepto del seguidor. Esta transformación se produce a través de cuatro vías: a) cambiando las percepciones del seguidor acerca de la naturaleza de la labor a realizar; b) ofreciendo una visión de futuro atractiva; c) desarrollando un profundo sentido de identidad colectiva entre los seguidores y d) aumentando el sentimiento de autoeficacia tanto en el plano individual como en el colectivo (Molero, 2002 p. 71).

Finalmente, como señala Schein (1985 citado en Molero, 2002 p. 54) “cultura y liderazgo... son dos caras de la misma moneda existiendo de hecho la posibilidad, poco enfatizada en las investigaciones sobre liderazgo, de que la única cosa realmente importante que los líderes hacen sea la creación y el manejo de las culturas”.

2.1.4. Liderazgo escolar

Estando conscientes de que el liderazgo que se desarrolle en cualquier organización fija el carácter particular de su progreso, cada líder y forma de liderar marca una representación de la organización y su funcionamiento (Pareja, 2007), este estudio pretende identificar la relación entre el liderazgo, en este caso distribuido, y la cultura de las organizaciones escolares de educación básica de la ciudad de Durango.

En la actualidad ya se está dejando de lado hablar de líder por hablar de liderazgo, se está evidenciando que el líder puede ser cualquier miembro de la

comunidad educativa o la escuela en su conjunto, no sólo el director. Entonces “el liderazgo debe entenderse como una tarea más democrática, distribuida en el conjunto de la organización” (Pareja, 2007, p. 14).

Lorenzo (2005), Lorenzo y Pareja, (2006 todos citados en Pareja, 2007), dicen que la evolución en el liderazgo puede identificarse en tres grandes pilares:

- a) Una primera vertiente interpretativa recoge aquellas tendencias que se centran en las cualidades intrínsecas del individuo para explicar el liderazgo
- b) Una segunda opción ha sido centrarse en la naturaleza humana. Las teorías contingenciales evidencian como imposible el hecho de que una misma persona -por muchas cualidades que posea- sea capaz de dinamizar y sacar al grupo de los atolladeros siempre.
- c) La apuesta más reciente trasciende lo anterior sin desdeñarlo. El liderazgo es un fenómeno que eclosiona a partir de ciertos rasgos de la persona que resultan idóneos... para dinamizar a un grupo, colectivo o institución concreta y no a otra cualquiera, en la construcción de un “proyecto compartido” (Lorenzo, 2005 citado en Pareja 2007).

En específico, Pozner (2000 citado en Escamilla, 2006, p. 223) define al liderazgo como:

El conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, principalmente por medios no coercitivos. Se vincula con la necesidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros en el logro de los fines y valores generalmente sepultados en el farrago de las rutinas cotidianas.

Por su parte la OCDE (2009), identifica al liderazgo como “un concepto más amplio en el que la autoridad que guía no reside sólo en una persona, sino que puede distribuirse entre diferentes personas dentro de la escuela y fuera de ella” (p. 19).

“El liderazgo en un centro es saber administrar de un modo adecuado el uso de la autoridad, la toma de decisiones, la distribución de responsabilidades, la

gestión del tiempo y de las reuniones, la mediación entre personas y sus conflictos...” (Pareja, 2007).

Para dar paso y soporte al siguiente apartado, el liderazgo distribuido, Raelin (2003 citado por Pariente, 2009 pp. 171-172) afirma sobre su implementación que “en las organizaciones del siglo XXI necesitamos establecer comunidades donde todos compartan la experiencia de actuar como líderes, no consecutivamente, sino al mismo tiempo y de manera colectiva”.

2.1.5. Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido dentro de las instituciones educativas, tiene como finalidad la mejora del liderazgo escolar, es decir, contribuye a una mayor eficacia y mejores condiciones para el ejercicio del liderazgo (OCDE, 2009), pero además, es un aspecto sustancial de la capacidad de la escuela indispensable para mejorar (Hopkins et al., 1994; Hopkins y Harris, 1997; West et al., 2000; Harris, 2004a; Timperley, 2005 todos citados en OCDE, 2009).

Esta perspectiva de la distribución del liderazgo posee como base la teoría de la actividad y la teoría de la cognición distribuida, para constituirse como un marco en el estudio de la práctica del liderazgo. De lo que se trata, es de evidenciar lo que los líderes piensan y practican (Spillane, Halverson & Diamont, 2004).

En esta visión del liderazgo, la cultura es tanto el medio como resultado de la práctica (Giddens, 1979, 1984 citado en Spillane & Sherer, 2004). La cultura constituye la práctica, proporcionando las reglas y recursos de los que se basa, sin embargo, la cultura también se ha creado, reproducido, y potencialmente transformado por la práctica. Las culturales e institucionales propiedades que permiten la práctica sólo existen como son "una instancia en la actividad" o recordado como normas de conducta o "derechos a los recursos" (Whittington, 1992, citado en Spillane & Sherer, 2004).

Lo anterior destaca lo importante de la relación entre esta perspectiva de liderazgo y la cultura que se vive al interior de las organizaciones, así como la

influencia que tiene el liderazgo sobre la cultura, enfoque y objetivo de indagación del presente estudio.

Se trata pues de ir más allá de centrarse exclusivamente en el individuo para ver la actividad como un producto de lo que el actor sabe, cree, y lo hace a través de contextos sociales, culturales y materiales. Tal panorama no significa que el individuo es en cierto modo irrelevante en una investigación de la práctica humana (Spillane & Sherer, 2004).

Al hablar de liderazgo distribuido hablamos de “una función más que de un puesto” (Leithwood y Riehl, 2003 citado en OCDE, 2009 p. 84), ya que no se requieren tareas formales o posicionales para el ejercicio de este tipo de liderazgo, sino que el integrante que sea y en el nivel que sea, dentro de la escuela, puede ejercer una función de influencia hacia los demás (Goleman, 2002 citado en OCDE, 2009).

Nos encontramos ante la necesidad de evidenciar las prácticas de liderazgo al interior de los centros educativos, lo cual resulta esencial para su comprensión (Spillane et al. 2004). El liderazgo distribuido no es un nuevo tipo de liderazgo, al menos no en la forma en que solemos pensar en los tipos, es una forma diferente de pensar (Bennett et al., 2003a y 2003b citados en OCDE, 2009; Gronn, 2003a) y representar (en el discurso) el fenómeno de liderazgo (Gronn, 2003a).

Coinciden De Vicente (1998), Contreras (1998) y Lorenzo (2004) en definir el liderazgo distribuido como “la acción de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (todos citados en Escamilla, 2006 p. 227). Esta concepción del liderazgo distribuido parte la dicotomía de líder-seguidores para centrarse en un liderazgo practicado por el conjunto de integrantes de la organización (Escamilla, 2006).

En este sentido, López Yáñez (2003 citado en Escamilla, 2006, p. 227) identifica tres rasgos sustanciales de este liderazgo:

1. Son los grupos, más que los individuos, los lugares donde tiene lugar y se desarrolla el liderazgo, fundamentalmente a través de las interacciones entre los miembros que integran una organización.

2. El liderazgo se entiende más como una propiedad organizativa que como una prerrogativa individual, el liderazgo constituye una destreza o actividad, una función desarrollada a través de los distintos roles de la organización y no como un conjunto de acciones asociadas a una determinada posición o rol.
3. El papel del director consiste fundamentalmente en liderar a otros para que se lideren a sí mismos, estimular a los participantes para que se conviertan en líderes.

Por su parte, Spillane et al. (2004), explica que el liderazgo distribuido se basa en dos supuestos:

- a) El liderazgo de la escuela se entiende mejor a través de considerar las tareas de dirección y
- b) La práctica de liderazgo se distribuye entre los líderes, los seguidores y la situación de la escuela o de contexto.

La visión del liderazgo distribuido sobrepasa a la posición del liderazgo formal e incorpora las actividades de varias personas en una escuela que trabaja en la movilización y orientación del personal en el proceso de cambio educativo. De aquí que las implicaciones de este liderazgo sean las de inclusión al trabajo a la totalidad de miembros de la escuela y la comprensión de cómo las prácticas de liderazgo se extienden, de igual forma, sobre todos los integrantes del centro escolar en su interacción (Spillane et al., 2004). En un sentido práctico o normativo, la principal preocupación es cómo el liderazgo se distribuye, por quién y con qué efecto (Harris, 2008). Además, el liderazgo distribuido se representa como dinámico, relacional, ambos inclusive, de colaboración y contextualmente situado (Bolden, 2007).

Por su parte, Bennett et al. (2003a, 2003b citados en OCDE, 2009, pp.84-85) identifican tres características del liderazgo distribuido compartidas en su indagación:

- a) El liderazgo distribuido no es algo hecho “por” o “a” miembros de las organizaciones, sino, más bien, una propiedad emergente inherente al colectivo social de tal forma que la “acción concertada” que responde a necesidades y oportunidades situacionales se lleve a cabo dentro de un

conjunto de relaciones compartidas donde se conjuntan el conocimiento especializado y la iniciativa.

- b) El conjunto de “límites del liderazgo” no está restringido por la función o puesto formales, sino que lo definen el conocimiento especializado y la creatividad en el contexto de las situaciones específicas.
- c) La apertura de la acción concertada a las variedades de conocimiento especializado distribuidas en toda la organización hace posible la generación de un número mayor de iniciativas que pueden tomarse en forma más amplia, que pueden mejorarse y utilizarse como ímpetu para el cambio futuro.

El líder heroico, percepción que debe quedarse en el pasado por ser dependiente de presupuestos no legitimables (Senge, 1992 citado en Bolivar, 1997), se sustituye con un liderazgo que se centra en los equipos en lugar de las personas y pone un mayor énfasis a maestros, personal de apoyo y los estudiantes como líderes (Harris, 2004). Esta forma de liderazgo podría representar que los maestros con diferentes niveles de experiencia y capacidad, junto con sus directores designados formalmente (como los directores y subdirectores), constituyen una masa crítica o reserva potencial de líderes), es decir, se habla de un liderazgo compartido (Gronn, 2003b; Spillane et al., 2004), que en pocas palabras, es concebido como “una construcción social de la realidad” (Fernández, 2002 citado en Escamilla, 2006 p. 228).

De acuerdo con O’Neill (1997 citado en García & Estebaranz, 1999 p. 54) el liderazgo compartido a diferentes niveles

Es una forma positiva de caminar hacia la colaboración y hacia el desmantelamiento de estructuras jerárquicas que se oponen al cambio real en las escuelas; este cambio facilitará el compromiso y la autonomía profesional junto con la colaboración en equipos, que pueden ser grupos informales constituidos sobre la base de la amistad. Pero se trata de cambio de actitudes y no de normas que figuran en el papel.

En relación a lo anterior, se pone en evidencia la necesidad de un liderazgo múltiple de los profesores (Senge, 1998 citado en Bolivar, 2000; Bolivar, 2002;

Murillo, 2006) que consiste en que “al margen de la posición ocupada administrativamente, hay profesores que actúan de facilitadores y apoyo/ayuda a otros profesores generadores de nuevas ideas o proyectos..., en fin, de catalítico para la mejora individual de otros profesores...” (Bolívar, 2002 p. 188), es decir, ponen al servicio de la escuela sus capacidades, destrezas y sus mejores actitudes.

De Vicente (2001 citado en Escamilla, 2006) afirma que el liderazgo se encuentra en la escuela y no en el director, identificada la escuela como una comunidad de aprendizaje con capacidad para crear su propio liderazgo. “Es la escuela la que ha de asumir la responsabilidad de cambio, de innovación, de la reforma y es ella la que tiene que renovarse” (p. 228).

En el mismo sentido, la OCDE (2009, p. 19) define al liderazgo distribuido como:

Un concepto más amplio en el que la autoridad que guía no reside sólo en una persona, sino que puede distribuirse entre diferentes personas dentro de la escuela y fuera de ella... El liderazgo escolar puede abarcar a personas que ocupan varios puestos y funciones, como los directores, los adjuntos y los subdirectores, los equipos de liderazgo escolares y el personal de nivel escolar implicado en tareas de liderazgo.

La perspectiva del liderazgo distribuido al presentarse como un nuevo marco conceptual y de análisis para el estudio de la práctica del liderazgo escolar, cuyo objetivo es revelar cómo piensan y practican los líderes en la escuela (Gronn, 2003a; Spillane et al., 2004; Murillo, 2006; Harris & Spillane, 2008), este liderazgo va más allá de una simple redefinición de los quehaceres en la escuela, significa un cambio en su cultura (Murillo 2006; Cayulef, 2007; Harris, 2007, 2008;) lo que “entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela” (Murillo, 2006 p. 19). Además, de que este cambio en la cultura comprende elementos esenciales para su cumplimiento como iniciativa, autonomía, creatividad e innovación (Bolívar, 2001), además de una cabal responsabilidad en el quehacer cotidiano escolar.

Por otra parte, el liderazgo distribuido es fundamental para la reconfiguración del sistema y el nuevo diseño de organización que requiere de procesos laterales y planos de toma de decisiones (Hargreaves, 2007), esta toma de decisiones definida como la elección de una entre varias alternativas, la cual está estrictamente relacionada al proceso de planeación (DuBrin, 2000).

En este sentido, se habla de una toma de decisiones compartida (Bolívar, 2001) en el seno del trabajo escolar: actividades académicas, acciones presupuestales, acciones administrativas, rendición de cuentas y la compartición de los éxitos y fracasos escolares.

La toma de decisiones el ámbito académico está referida a mejorar la situación de trabajo y contar con materiales bibliográficos, técnicos e informativos que faciliten las funciones docente, directiva y de supervisión. Por otro lado, el ámbito administrativo se refiere al cumplimiento del proyecto educativo para una mejor organización y supervisión escolar. Por último, el ámbito político educativo, donde se aglutinan acciones presupuestales, la rendición de cuentas, la compartición de los éxitos y fracasos escolares, está referido a cohesionar a cada uno de los involucrados en el quehacer escolar tanto de forma horizontal como vertical, además de construir relaciones interpersonales con el fin de lograr los propósitos educativos de la institución (Elizondo, 2001a).

Esta perspectiva de liderazgo va más allá del reconocimiento del liderazgo como una práctica propiedad de una organización, para llegar a una conceptualización de cómo el liderazgo puede ser una práctica distribuida, es decir, dispersada sobre los contextos tanto sociales como situacionales de la escuela. Aquí el liderazgo no es una función desarrollada por cualquier miembro de la comunidad escolar, es una actividad emanada de la interacción entre los miembros de esa comunidad educativa y el medio ambiente, es decir, la actividad del liderazgo se constituye en la interacción entre líderes, seguidores y su situación en la ejecución de las tareas. En este sentido, el liderazgo se asume como la identificación, adquisición, asignación, coordinación y el uso de los materiales sociales, y los

recursos culturales necesarios para establecer las condiciones para la posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje (Spillane et al., 2001, 2004).

La perspectiva del liderazgo distribuido reconoce que existen varios líderes en las organizaciones (Spillane et al., 2004) y que las actividades o prácticas de liderazgo son considerablemente distribuidas o dispersadas dentro y entre ellas (Murillo, 2006; Harris, 2007), donde resaltan tres tipos: a) la profesionalización docente o profesionalismo extendido, el cual se refiere a las funciones centradas en la formación (Hargreaves & Goodson, 1996 citados en García & Estebaranz, 1999) como la capacitación, actualización y especialización de los maestros; b) las interacciones entre los miembros de la organización (Escamilla, 2006) identificadas por este autor como la base fundamental para la constitución de las prácticas de liderazgo y el trabajo escolar (Maureira, 2004), la cual debe tener como base valores o aspectos claves como la igualdad, equidad, democracia, solidaridad, respeto, tolerancia, confianza, comunicación, valorar al otro, motivación, apertura a dialogar, autoridad, buen manejo de grupo y colaboración, definiendo este último como “un diálogo inteligente que convoca al trabajo compartido en comunidad...” (Senge, 1990; Clark et al., 1996 citados en Navarro, Ortega y Martínez, 2009 p. 224) , y c) la gestión realizada al interior de la escuela, donde el liderazgo distribuido marca una diferencia positiva en los resultados de la organización y aprendizaje de los estudiantes (Harris & Spillane, 2008), es decir, la distribución del liderazgo y la práctica del liderazgo distribuido refleja mejoras en el rendimiento de una organización, sus resultados (Leithwood et al., 2004, 2007, citados en Harris & Spillane, 2008; OCDE, 2009), la coordinación en el trabajo y la solución de su problemática de forma autónoma (Greenfield, s/f citado en Bolívar, 2002; Murillo, 2006). Como tal, este enfoque exige un replanteamiento drástico de la distribución de poder e influencia en las organizaciones (Bolden, 2007).

Entonces, la división del trabajo es el punto de partida de la perspectiva de distribución del liderazgo, la cual se refiere a los medios con los que cuenta una organización para desempeñar funciones, actividades y tareas, de forma controladas (Gronn, 2006; Spillane et al., 2004).

En esta dispersión de las prácticas de liderazgo dentro de la escuela y la construcción de un nuevo modelo de liderazgo distribuido, se habla de un nuevo papel del director donde, al pretender la mejora de la institución educativa y describir como compartir responsabilidades, su base serán los siguientes cinco principios:

1. El propósito del liderazgo es la mejora de la práctica educativa, independientemente de la función.
2. La mejora educativa requiere un aprendizaje continuo de todos y el liderazgo distribuido necesita crear un ambiente que contemple el aprendizaje como un bien colectivo.
3. Los líderes dirigen al ejemplificar los valores y comportamientos que quieren que otros adopten.
4. Las funciones y actividades de liderazgo fluyen del conocimiento especializado requerido para el aprendizaje y la mejora, no sólo de los dictados formales de la institución.
5. El ejercicio de la autoridad requiere la reciprocidad de la rendición de cuentas y la capacidad. En general, las funciones de liderazgo basadas en el conocimiento especializado y la reciprocidad de la rendición de cuentas son aquellos que mejor crean las condiciones para el aprendizaje organizacional que es el elemento *sine qua non* de la reforma a gran escala en la educación (Elmore, 2008 citado en OCDE, 2009 p. 86).

Finalmente, el liderazgo distribuido no es una panacea o una receta, es una manera de meterse en la piel de las prácticas de liderazgo, de ver las prácticas de liderazgo de manera diferente, y que ilumine las posibilidades de transformación de la cultura de la organización (Harris & Spillane, 2008), ya que resulta necesario “pasar de una dinámica de mejoramiento a una de transformación cultural, donde se integre una nueva lógica de emprendimiento” (Caldwell, 2005 citado en Sánchez, Tapia & Becerra, 2006 p. 35).

2.2. Cultura

El estudio sistemático de la cultura se ha incrementado en las últimas décadas, desde diferentes ámbitos y visiones ha cobrado gran interés por parte de los investigadores. Linton (1965 citado en Villarreal, 2009 p. 20) afirmó sobre la cultura que “el hombre ha tenido una conciencia muy vaga a lo largo de casi toda su historia, por lo que su reconocimiento y ubicación es uno de los avances científicos más importantes de la época moderna”.

Existen varios retos a los que se enfrentan los seres humanos, la adaptación uno de ellos, no solo a la naturaleza sino también a la cultura, a toda la serie de medios culturales, de conformación social y psicológica, ya que el hombre por su naturaleza tiene que incorporarse a una cultura y ser parte de ella contribuyendo a su activismo (Rodríguez & Ramírez, 2004 citados en Villarreal, 2009).

Con la finalidad de ampliar las nociones sobre cultura en diversos ámbitos de estudio, enseguida se muestran algunos ejemplos de sus definiciones.

Desde el punto de vista antropológico Malinowski (1984 citado en Fernández, 2002 pp. 2-3) define a la cultura como:

El conjunto integral constituido por los utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los diversos grupos sociales, por las ideas y artesanías, creencias y costumbres. Ya consideremos una muy simple y primitiva cultura o una extremadamente compleja y desarrollada, estaremos en presencia de un vasto aparato, en parte material, en parte humano y en parte espiritual con el que el hombre es capaz de superar los concretos, específicos problemas que lo enfrentan.

Desde una visión sociológica Rocher (1979 citado en Fernández, 2002 p. 3) expone que la cultura es como:

Un conjunto trabado de maneras de pensar, de sentir y de obrar más o menos formalizadas que aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas sirven de un modo objetivo y simbólico a la vez para constituir a esas personas en una colectividad particular y distinta.

Desde la Psicología, una definición que no puede quedarse fuera, es la expresada por Shein (1985), la cual nos dice que la cultura es un modelo de presunciones básicas, inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa e integración interna, que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser considerados como válidos y en consecuencia ser enseñados a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar, y sentir esos problemas.

En palabras de Daft (2000), “la adaptación externa es la forma en que la organización cumple sus metas y trata con gente de fuera... la integración interna significa que los miembros desarrollan una identidad colectiva y un conocimiento del modo en que pueden trabajar juntos” (p. 369).

Rojo (1993 citado en Fernández, 2002 p. 3), desde la literatura científica, define a la cultura como

El conjunto de conocimientos que el hombre aprende y de valores, creencias e ideas que interioriza para poder enfrentarse a su mundo externo y sobrevivir en una sociedad en la medida en que éstas sean compartidas con el resto de los miembros del grupo. Es una forma de sentir, pensar actuar y vivir una visión compartida, un conjunto de experiencias comunes.

Cerraríamos esta revisión de definiciones entorno al concepto cultura con dos definiciones que aglutinan muchos de las ideas o términos utilizados por separado en las anteriores concepciones.

La cultura es el conjunto de las formas y modos con los cuales una determinada sociedad responde a los retos de su existencia en su propia geografía y tiempo. También la cultura es la manera en que un grupo humano ha aprendido a vivir y a transmitir ese estilo de vida... (Vargas, 2007 s/p).

Finalmente, Davis (1993 citado en Millán & Parra, 2008 p. 47) explica que la cultura “es la conducta convencional de una sociedad, e influye en todas sus acciones a pesar de que rara vez esta realidad penetra en sus pensamientos conscientes”. Además, señala el autor que los individuos aceptan con comodidad su cultura, dado que esta les otorga seguridad y una posición en cualquier lugar.

La preocupación del presente estudio es indagar la relación que tiene el liderazgo con aspectos centrales de la cultura de las escuelas de educación básica de la ciudad de Durango, es decir, con organizaciones educativas, por lo tanto, a continuación nos adentraremos a identificar, en específico, qué es la cultura organizacional, sus dimensiones, sus niveles, su tipología, en fin, describir de manera general sus principales características o elementos constitutivos.

2.2.1. Cultura organizacional

Coincidiendo con las palabras de Sackmann (1997 citado en Sánchez, Tejero & Lanero, 2006 p. 382), el interés por el estudio de la cultura tiene el fin de “entender mejor la vida organizacional y la relevancia de dicha cultura en el rendimiento de la organización”. De igual forma con Vargas (2007), la cultura es el punto de partida para el desarrollo de las organizaciones. El entreverado cultural que se viva dentro de las organizaciones potencializará u obstaculizará el desarrollo de las mismas. Los procesos de desarrollo social, político y económico de la humanidad nunca pueden estar al margen de la cultura.

Daft (2000) explica que la cultura organizacional es una serie de valores, conocimientos, creencias y modos de pensar que funcionan como camino al que hay que seguir, todos ellos comunes entre los integrantes de una organización para ser enseñados a otros integrantes como válidos.

Leal Millan (1991 citado en Fernández, 2002) expone que “la cultura organizativa caracteriza pues el conjunto de maneras tradicionales y habituales de pensar, sentir, decidir y reaccionar ante amenazas, oportunidades y problemas a los que se enfrenta una organización”.

Amorós (2007 p. 229) expone que “la cultura organizacional representa un patrón complejo de creencias, expectativas, ideas, valores, actitudes y conductas compartidas por los integrantes de una organización”.

Finalmente, para DuBrin (2000 p. 221), la cultura de una organización “se refiere al sistema de valores y creencias compartidos que influyen prácticamente en

la conducta de los miembros de la misma”. Explica el autor que el término compartido es fundamental ya que implica una conjunción de sus integrantes en cuanto a valores y su propio entendimiento.

De cada una de las anteriores definiciones se rescata una esencia en común: la cultura organizacional es un patrón de valores, creencias, conocimientos y formas de pensar compartidas, validadas y sujetas a transmitirse por individuos de una organización hacia los nuevos miembros para su bienestar.

Entonces, dentro de la cultura organizacional se incorporan:

- a) Comportamientos de rutina cuando las personas interactúan, con los rituales y ceremonias organizacionales y el lenguaje común utilizado.
- b) Las normas que comparten los grupos de trabajo de toda la organización.
- c) Los valores dominantes que mantiene la organización, por ejemplo la calidad del diseño.
- d) La filosofía que guía las políticas de la organización hacia los empleados y clientes.
- e) Las reglas del juego, para llevarse bien en la organización.
- f) El sentimiento o el clima que se transmite en una organización por la disposición física y la forma en que los integrantes interactúan con los clientes o con el personal externo (Amorós, 2007, pp. 229-230).

Robbins (1996) dice que la cultura desempeña diversas funciones al interior de las organizaciones, las principales son: delimitar fronteras con otras organizaciones, crear identidad en sus integrantes, generar un compromiso de grupo, estabilizar el sistema social y controlar los comportamientos y actitudes de sus miembros.

DuBrin (2000) afirma que las dimensiones que componen una cultura organizacional aportan a la explicación de fuerzas que influyen sobre la conducta de sus integrantes. Dichas dimensiones según este autor son las siguientes:

- Valores. Estos son la base de la cultura de cualquier organización. La filosofía de la organización se expresa por medio de valores, los cuales guían la conducta de todos los días.
- Diversidad relativa. La cultura de una organización supone la existencia de cierto grado de homogeneidad. Sin embargo, las organizaciones son diferentes en cuanto a la medida de desviación tolerable.
- La asignación de recursos y premios. La asignación de dinero y otros recursos ejerce una influencia crítica sobre la cultura. La inversión de recursos envía un mensaje sobre lo que se valora en la empresa.
- El grado de cambio. Una organización dinámica y veloz tiene una cultura distinta de otra estable y lenta.
- La fuerza de la cultura. La fuerza de una cultura o el grado de influencia que ejerce es, en parte, un producto colateral de las otras dimensiones. Una cultura fuerte guía a los empleados en muchos actos cotidianos. Si la cultura no es tan fuerte, es más probable que los empleados actúen por capricho personal y opten por complacer al cliente solo cuando lo consideren conveniente (pp. 221, 223)

Para el estudio de la cultura organizacional, Schein (1985) propone tres niveles:

1. Artefactos. Son las estructuras y procesos organizacionales visibles. Incluye el ambiente físico de la organización (nivel superficial: tecnología, arte, patrones de comportamientos visibles y audibles).
2. Valores y creencias. Incluyen las estrategias, objetivos, filosofías (justificaciones adoptadas), que son validados por un proceso social compartido en la organización, predicen buena parte del comportamiento de sus miembros y comprenden reglas y normas de comportamiento que pueden reflejar racionalizaciones y aspiraciones (conocimiento de la cultura).
3. Supuestos básicos. Son aquellas medidas que han solucionado problemas de adaptación externa o de integración interna y que a fuerza de repetirse

con éxito llegan a asumirse por los miembros de la organización en forma automática hasta convertirse en creencias, percepciones, pensamientos y sentimientos que de manera inconsciente son interiorizadas y tomadas como verdaderas por los miembros de la organización (nivel profundo de la cultura).

Sobre los niveles descritos con anterioridad, esta investigación toca de manera prioritaria el segundo nivel, valores y creencias, ya que se intenta indagar acerca del nivel de relación que se tiene entre un liderazgo distribuido en la comunidad escolar y la cultura que se está viviendo en los centros educativos por medio de su comportamiento. No se descarta que en algún momento de la investigación de campo, con el método, la técnica y el instrumento utilizados, se toquen los niveles 1 y 3, es decir, pudiera recabarse información entorno a estructuras y procesos organizacionales visibles y sobre las percepciones de los sujetos de investigación.

“Los valores, es decir, el segundo nivel de Schein, suelen ser los elementos que se prestan para un análisis generalizable, puesto que son más conscientes que las suposiciones básicas y pueden generalizarse entre las organizaciones” (Sánchez Quirós, 2000 citado en Hernández, Mendoza & González, 2007, p. 7).

Por otro lado, Handy (citado en Millán & Parra, 2008) propone cuatro tipos de culturas organizacionales, dependiendo la importancia de cuatro factores: poder, rol, tareas y personas.

- A. la cultura del poder se caracteriza por ser dirigida y controlada desde un centro de poder ejercido por personas claves dentro de las organizaciones.
- B. La cultura basada en el rol es usualmente identificada con la burocracia y se sustenta en una clara y detallada descripción de las responsabilidades de cada puesto dentro de la organización.
- C. La cultura por tareas está fundamentalmente apoyada en el trabajo y los proyectos que realiza la organización y se orienta hacia la obtención de resultados específicos en tiempos concretos.

D. La cultura centrada en las personas, como su nombre lo indica, está basada en los individuos que integran la organización (p. 47).

Pero, ¿cuál es el ser de las organizaciones? La respuesta a la anterior cuestión se encuentra dividida entre dos posturas: aquellos que señalan que la cultura es un componente de la organización y, los que afirman que una organización es una cultura (Dávila & Martínez, 1999). Ante esto, Smircich (1983 citado en Dávila & Martínez, 1999) propuso, después de un amplio estudio que el concepto de cultura se utiliza en dos variantes:

1. La cultura como variable de la organización. La cultura es algo que la organización posee. En este sentido. La cultura puede ser vista como variable externa (cultura nacional) o como interna (cultura organizacional) y desde esta última orientación se argumenta que es posible manejar la cultura de una organización (Smircich, 1983 citado en Dávila & Martínez, 1999 p. 23).

Dentro de esta postura los investigadores se unen al punto de vista de la realidad social desde aspectos objetivos, funcionalistas y tradicionales, donde los sistemas socioculturales son estudiados para mejorar los patrones de las organizaciones. De aquí se concluye que la cultura es parte de una organización y que es posible manipular con fines prácticos (Dávila & Martínez, 1999).

La cultura se entiende como un subsistema dentro de la propia organización, formado por los valores, las normas, los ritos, los artefactos, etc., que a lo largo de su historia se han ido formando, que se transmiten a los nuevos miembros de la organización y que constituyen mecanismos de integración y de articulación entre los miembros de la organización esenciales para su funcionamiento (Fernández, 2002 p. 16).

Fernández (2002) afirma que en el proceso de construcción de la cultura, los líderes y los fundadores de toda organización tienen un rol trascendental. La cultura de las organizaciones, como parte de ellas, está en íntima relación con otros subsistemas y todos ellos dar lugar a un sistema global. Entonces, la cultura organizacional es concebida como un sistema abierto.

Para esta corriente la finalidad que cumple la cultura en la organización es la cohesión entre los miembros así como el control sobre los mismos para conseguir una eficacia en su funcionamiento. Según esta corriente la función fundamental de la cultura consiste en dotar a la organización de la cohesión necesaria para afrontar los retos tanto internos como externos. La forma de hacerlo no es burocrática, es decir a través de reglamentos, del ejercicio de autoridad, etc., sino a través de valores, de creencias, de pautas de conductas compartidas, y que dotan a la organización de una fuerte unidad interna (Fernández, 2002 p. 17).

En conclusión, dentro de esta variable se plantea que las organizaciones son productoras de cultura. Los investigadores, dentro de esta postura fijan su atención en la indagación de aspectos o cualidades socioculturales que evolucionan dentro de toda organización (Sánchez Quirós, 2000 citado en Hernández, Mendoza y González, 2007)

2. La cultura como “metáfora fundamental”. La cultura es lo que la organización es, por lo que el acercamiento hacia el estudio de la cultura se hace considerando a las organizaciones como culturas. Aquí el interés radica en entender la compleja realidad social de la organización con el fin de llevar a la reflexión (Smircich, 1983 citado en Dávila & Martínez, 1999 pp. 23-24).

En esta perspectiva, la incidencia se produce en la cultura, y la organización pasa a considerarse un fenómeno cultural. La cultura no es ya un elemento más del sistema organizacional, sino que la misma organización se entiende como un producto social, como un producto cultural, como un producto de las interacciones simbólicas, de la red de significados entre los individuos mediante los cuales se interpreta y reinterpreta la realidad (Fernández, 2002 p. 18).

Aquí se le considera a la cultura como una expresión humana, como un fenómeno simbólico, se considera a las organizaciones como realidades con diversos componentes que componen la realidad organizacional (Fernández, 2002).

Ante esta doble variante en el estudio de la cultura, podemos determinar que la indagación planteada en este escrito corresponde a identificar a la cultura como un elemento de la organización, es decir, como una variable interna que puede ser manejada, en este estudio, por los integrantes de la comunidad escolar siendo y actuando como verdaderos líderes de su escuela.

Precisamente esta última idea da pie a la identificación de las principales características particulares que describen a una cultura escolar, para con ello, poder determinar y pasar a definir las variables sujetas a indagación dentro del presente estudio, el trabajo en equipo y la satisfacción laboral, las cuales son variables esenciales de la cultura existente en una institución educativa y están en estrecha relación con el desarrollo del liderazgo, es decir, con el actuar y pensar de los líderes de la comunidad escolar.

2.2.2. Cultura escolar

Toda institución educativa tiene cultura, es por eso que a continuación se describirán los aspectos o características más relevantes que constituyen a la cultura escolar, es decir, identificaremos los principales puntos que forman parte del ambiente o la dinámica interna que viven las escuelas y sus integrantes, lo que nos llevará a la identificación de dos de sus dimensiones claves: el trabajo en equipo y la satisfacción laboral, para de ahí partir hacia el descubrimiento de la relación que guardan estas dos dimensiones con el ejercicio de un liderazgo distribuido.

Para Ornelas (2000), los centros escolares son espacios de conflictos culturales y de cambio, lo que propicia una transformación cultural. Sobre esto, la motivación hacia el estudio de la cultura de la escuela surge de la exigencia de analizar el impacto de la cultura organizacional en el proceso de formación (Martínez-Otero, 2003). Así que el identificar las características de la cultura escolar pondrá a los líderes escolares en la posibilidad de trabajar para comprender el complejo mundo de problemas y relaciones que existen dentro de toda institución educativa (Stolp, 1994). Al penetrar en dicha comprensión de la cultura educativa, “estos líderes estarán mejor preparados para formar los valores, las creencias, y las

actitudes necesarias para promover un ambiente de aprendizaje estable y beneficioso” (Stolp, 1994 s/p), ya que no hay que dejar de lado lo que menciona Rudduck (1994 citado en Bolivar, 1996 s/p), “los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar”.

Fundamental resulta lo anteriormente mencionado, ya que redonda en lo importante de la actuación de los diferentes líderes que existen dentro de las escuelas y la relación de esta actuación con la cultura organizacional escolar existente.

La cultura escolar no es un efecto o resultado de la conformación del Sistema Escolar. Su existencia ha estado unida a los inicios de los centros educativos como institución (Viñao, 2002). Su definición proviene del ámbito corporativo, con el pensamiento de que ayudaría a un entorno de aprendizaje más estable y eficiente (Stolp, 1994).

La cultura escolar es definida por Stolp y Smith (1994 citados en Stolp, 1994 s/p) como “los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar”.

En el mismo sentido Martinic (1999), expone que la cultura escolar es una serie de supuestos, creencias y valores que prevalecen en la estructura escolar y que dan razón de ser, inconsciente o conscientemente, a la praxis e interacciones que se realizan al interior de la institución educativa. En acuerdo a lo anterior, Sarasola (2004 p. 1) dice que la cultura de la escuela se refiere “al nivel más profundo de la vida organizacional: el nivel de los supuestos inconscientes contruidos y compartidos por sus miembros”.

Por otro lado, Martínez-Otero (2003 s/p), de forma muy concreta define a la cultura escolar como el “conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa”.

Finalmente, aglutinando las dos variables de indagación del presente estudio, cultura y liderazgo, y algunos de sus elementos más apremiantes, Bolívar (1996 s/p) explica que:

La cultura escolar es una dimensión vital en el proceso de mejora. Cultura es una amalgama de valores, normas y creencias que caracteriza el modo en que un grupo de gente actúa dentro de un contexto organizativo específico. Los tipos de cultura escolar que más apoyan la innovación son las basadas en la colaboración, tienen altas expectativas sobre los alumnos y profesores, exhibe un consenso sobre valores, apoyo del entorno, y promueve profesores que puedan asumir una variedad de roles de liderazgo.

De acuerdo al entendimiento de Martínez-Otero (2003 s/p) sobre cultura escolar, el alcance de la misma se describe a continuación:

- Aglutina aspectos complejos de diversa naturaleza (cognitiva, afectiva, ética, estética, social, conductual...). La cultura es unitaria y plural, por cuanto es un entramado heterogéneo de conocimientos, creencias, sentimientos, actitudes, valores, gustos, relaciones, costumbres, rituales, etc.
- Entre cultura y escuela hay íntima relación. La cultura escolar es educativa en el sentido de que cala en la personalidad. Por otro lado, cada miembro de la comunidad contribuye con su sello a generar esa cultura.
- La cultura escolar depende estrechamente de las personas que constituyen la comunidad educativa, pero también de la sociedad en que se encuentra la institución.
- La cultura escolar es el resultado de significados que se seleccionan, intercambian y propagan.
- Desde la antropología educativa el concepto de cultura escolar se torna imprescindible para el análisis y la mejora del proceso formativo, porque brinda claves sobre la gramática y la semántica institucional.
- Cada comunidad educativa posee su propia cultura escolar. Por más que haya ciertos “universales culturales”, cada institución escolar tiene su idiosincrasia, es decir, su “singularidad cultural”.

- La cultura escolar penetra por todos los rincones del centro educativo. Ejerce, de hecho, un impacto (patente y latente) en el proceso formativo.

De la misma forma, Martínez-Otero (2003 s/p) explica que la cultura escolar está compuesta por los siguientes elementos:

- Normas.- Las normas, escritas o no, cumplen una función reguladora de la vida comunitaria. Con frecuencia se refieren al comportamiento, a la utilización de espacios y a las actividades.
- Mitos.- Son las narraciones de sucesos extraordinarios que circulan por la institución y que pueden tener como protagonistas a personas admirables: fundadores, directivos, etc.
- Símbolos.- Son representaciones convencionalmente aceptadas por los miembros de la institución educativa y que contribuyen a la construcción y el fortalecimiento de la identidad colectiva. Los símbolos (insignias, escudos, logotipos, etc.) permiten atraer la atención, al tiempo que condensan y difunden la filosofía del centro educativo. También la forma de vestir, el diseño del mobiliario y la configuración del espacio tienen un valor simbólico.
- Ritos.- Es el conjunto de reglas establecidas por la comunidad educativa en los ceremoniales. Estas formalidades patentes en determinados actos, v. gr., apertura del curso, aniversarios, graduaciones, etc., refuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura organizacional.
- Lenguaje y comunicación.- El lenguaje y el estilo de comunicación propios de los miembros de un centro educativo constituyen una de las señas de identidad del mismo.
- Producciones.- Los diversos materiales (vídeos, libros, revistas...) producidos por el centro educativo llevan el cuño de la cultura escolar.
- Valores.- Con frecuencia los miembros del centro educativo comparten un sistema axiológico que modula y guía sus acciones.
- Supuestos básicos.- Son en cierto modo los cimientos de la cultura escolar. Aunque sean invisibles orientan el comportamiento. Son ideas implícitas o creencias subyacentes sobre las personas y la organización.

Finalmente, la cultura escolar tiene cinco funciones bien definidas:

- Establece las lindes de la institución. Existen diferencias culturales entre los centros educativos.
- Proporciona una identidad. Gracias a la cultura del centro escolar, cada uno de sus miembros posee una serie de rasgos que lo diferencian de los demás.
- Mantiene control sobre sus miembros. En cuanto a la existencia de una cultura dominante y la preservación de un *status quo*.
- Es energizante y renovadora. La cultura de una institución educativa es tanto estable como susceptible de cambio
- Es adaptable. Lo que garantiza la continuidad de la escuela

2.2.3. Dimensiones de la cultura en el objeto de estudio

En el apartado anterior, ya se ha descrito la importancia, los principales alcances, elementos y funciones de la cultura escolar, lo que representa un sin número de características o dimensiones que conforman a la misma y la hacen ser única. Lo que a continuación se trata de explicar, es lo importante que resultan dos prácticas o dimensiones de esta variable, el trabajo en equipo y la satisfacción laboral, las cuales redundan en su mejor comprensión para una plena identificación de la relación que pueden guardar con la práctica de un liderazgo distribuido.

De gran importancia resulta que cada integrante de la comunidad educativa comprenda de la mejor forma la cultura en la que se encuentra inmerso y los principales factores o dimensiones de las que está conformada, para así conocer cuál es la relación que guarda con algunas otras variables de la vida escolar, por ejemplo la de este estudio: el liderazgo, ya que si esto no ocurriera así, cualquier intento de modificarla o cambiarla sería en vano, es decir, “los líderes que están interesados en cambiar la cultura de su escuela primero deberían tratar de comprender la cultura existente” (Stolp, 1994 s/p).

Existen un sin número de variables que nos pueden ofrecer una visión o explicación de los resultados o productos obtenidos por las escuelas (Fuentes, 1988 citado en Maureira, 2004) ya sea de forma inmediata o mediata (De la Orden, 1985 citado en Maureira, 2004). Dichas variables se encuentran dentro de tres niveles: 1)

de entrada, por ejemplo el origen social del alumno, 2) sobre la actuación docente en el aula y 3) las de procesos y funcionamiento de la organización (Maureira, 2004). De este último nivel, es del que forman parte las dos dimensiones de la cultura propuestas en la presente investigación: el trabajo en equipo y la satisfacción laboral.

Sobre lo anterior, Alvaro et al. (1990 s/p) destacan la importancia de estas dimensiones afirmando que

Aquellos centros que logran alto rendimiento se caracterizan por aspectos tales como, una dedicación de todos – dirección y profesorado- a las tareas y responsabilidades colectivas: planificación y programación de las actividades docentes, trabajo en equipo altamente desarrollado, liderazgo creativo, colegialidad y participación conjunta en las decisiones, ambiente de disciplina que conjuga autoridad y libertad. Es decir, son organizaciones educativas capaces de funcionar eficazmente, creando en el centro un clima facilitador del rendimiento individual y de la implicación de todos en una tarea común.

Como antecedente a la consideración del trabajo en equipo y la satisfacción laboral como componentes de la cultura, desde inicios del siglo XX ya se ponían sobre la mesa diferentes dimensiones de la cultura, las cuales estaban presentes en la vida de toda organización y eran indispensables para su óptimo funcionamiento: las normas, los valores, los sentimientos de las personas, las relaciones de grupo, etc. (Fernández, 2002). Entonces, desde aquellos tiempos, el trabajo en equipo, como parte de las relaciones de grupo dentro de una organización, y la satisfacción laboral, como parte de los sentimientos de las personas integrantes de una organización, ya aparecían como factores trascendentales de la cultura y la vida de toda organización.

Añade Fernández (2002 p. 4) que:

Desde ese momento los estudios sobre la organización van aportando toda una serie de elementos tales como las relaciones humanas, la dirección por objetivos, los grupos de trabajo, etc., que van enriqueciendo el estudio de las organizaciones y en los que en algunos casos podemos ir reconociendo el concepto de cultura organizacional, aunque no se le nombre como tal.

En el campo educativo, Stolp (1994 s/p) explica que las “culturas escolares sanas y solidas se correlacionan fuertemente con altos logros y motivación de los estudiantes, y con la productividad y satisfacción de los profesores”. En lo anterior, aparece la primera dimensión de la cultura sujeta de investigación en el presente estudio, al reconocer la importancia que juega dentro de una cultura escolar fuerte y productiva la satisfacción que tengan los profesores hacia su trabajo en el centro educativo. Lo que es apoyado por Cheng (1993 citado en Stolp, 1994) al mencionar que existe una fuerte correlación entre cultura escolar y la actitud de los maestros hacia su labor. El autor añade, que en su estudio sobre el establecimiento del perfil de culturas efectivas y no efectivas, “hallo que las culturas escolares mas fuertes tenían profesores mejor motivados. En un ambiente con una ideología organizacional fuerte, participación compartida, liderazgo carismático e intimidad, los profesores experimentaron una mayor satisfacción en su labor y una productividad mejorada” (s/p).

De igual forma, Maureira (2004) explica que el liderazgo ejercido en una organización acarrea una influencia significativa sobre su cultura, la cual se relaciona frecuentemente con la calidad de las instituciones, donde la satisfacción laboral es una dimensión trascendental de esta variable. “También se ha dicho que la satisfacción en el trabajo es una condición necesaria en la construcción de la calidad institucional” (Escudero, 2000 citado en Maureira, 2004 p. 7).

Por otro lado, al hablar del trabajo en equipo, segunda dimensión considerada de la cultura dentro de la presente indagación, Maureira (2004 pp. 5-6) hace una revisión detallada sobre la importancia y consideraciones que existen acerca del trabajo en equipo en los últimos años

En el contexto educativo, las orientaciones dadas a raíz del encuentro sostenido en Tokio en 1995, sobre “Reforma Educacional e Investigación Educativa”, patrocinada por la UNESCO, señalan que el trabajo con otros, es decir, en colaboración, se ha convertido en una exigencia ineludible. Por otro lado, las reformas educativas que se han ido generando en distintas latitudes, no han dejado de insistir en la necesidad de la promoción de un trabajo en

equipo. Así, por ejemplo, en el caso español, en el denominado Plan Marco para la Formación del Profesorado (1989 p. 18) sostiene que “la formación del profesor debe atender a... valorar y ejercitar el trabajo en equipo”. Mientras que LOGSE, en su art. 57, 4, indica: “Las Administraciones educativas favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores”, haciéndose eco de que la excelencia del trabajo en equipo de los profesores es considerado como un requisito para la mejora de la calidad de la educación. En una publicación sobre Centros educativos y calidad de Enseñanza (MEC, 1994) precisa que: “El trabajo en equipo se entiende, entonces, como la mejor forma de facilitar la toma de decisiones, de alcanzar un funcionamiento más participativo por parte de los profesores y de conseguir un mayor grado de compromiso con las decisiones adoptadas”

Por otra parte, Stolp y Smith (1994 citados en Stolp, 1994) explican, al entrevistar a una directora, que el trabajar en equipo, poner a un lado compromisos personales, saber que no se sabe todo, aprender de alumnos y funcionarios, dar mayor interés a las personas que a un papel, contribuye sustancialmente en la identificación de una cultura escolar fuerte y apoya de la mejor forma a su modificación o cambio. En este sentido, se pone énfasis a lo grupal, “en lo compartido por el conjunto de personas que forman el grupo social” (Fernández, 2002 p. 3).

Finalmente, se puede afirmar que a través del trabajo en equipo las organizaciones pueden avanzar hacia el desarrollo de nuevos modelos culturales (Fainstein, 2003).

2.2.3.1. Trabajo en equipo

En una sociedad en constante cambio, donde el logro de nuestros propósitos se observa como una tarea cada día más difícil de cumplir, el trabajo en equipo se convierte en una alternativa real y efectiva para que todas aquellas personas e instituciones que han sido o están siendo superadas en su individualidad, puedan alcanzar los objetivos deseados y/o satisfacer sus necesidades.

2.2.3.1.1. El trabajo en equipo en las organizaciones

Las organizaciones contemporáneas están sufriendo una gran transformación, presiones para la competitividad mundial, la consolidación de nuevos modelos de negocios y el innovar, traen consigo la exigencia de una severa transformación de las estructuras de trabajo tradicionales moldeadas en torno a individuos y acoger planteamientos institucionales orientados hacia el cambio y soportados en el trabajo en equipo (West & Markiewicz, 2004 citados en Gil, Rico & Sánchez-Manzanares, 2008).

Expresan Gil, Rico y Sánchez-Manzanares (2008 p. 25), que los equipos satisfacen las necesidades actuales de las organizaciones “aportando la diversidad en conocimientos, habilidades y experiencias que permiten dar respuestas rápidas, flexibles e innovadoras a los problemas y retos planteados”.

Stewart, Manz y Sims (2005) exponen que en la actualidad de las organizaciones, hay una gran tendencia hacia la formación y uso de equipos de trabajo. Añaden los autores, que bajo la base de la teoría del intercambio social, se plantea que todo equipo genera tanto recompensas como también costos.

Tabla 1. Beneficios organizacionales que frecuentemente se atribuyen a los equipos.

**BENEFICIOS ORGANIZACIONALES QUE
FRECUENTEMENTE SE ATRIBUYEN A LOS EQUIPOS**

- ✓ **Aumento en la productividad**
 - ✓ **Aumento de la calidad**
 - ✓ **Mejoramiento en la calidad en el ambiente de trabajo**
 - ✓ **Reducción de costos**
 - ✓ **Menor rotación de personal y menor ausentismo**
 - ✓ **Reducción de conflictos**
 - ✓ **Incremento de la innovación**
 - ✓ **Mejor adaptabilidad y flexibilidad organizacional**
-

Fuente. Adaptada de Stewart, G., Manz, C. & Sims, H. (2005). *Trabajo en equipo y dinámica de grupos*. México: Limusa Wiley.

Los equipos de trabajo se han utilizado en diversos aspectos y contextos, con el fin de contribuir a lograr los objetivos que la organización se propone, desde obtener mejoras sustanciales en los procesos operativos y administrativos, hasta alcanzar cambios sustanciales en la cultura y en la estructura de las organizaciones. (Franco & Reyes, 2003 p. 15)

Con las anteriores referencias, queda clara la importancia del trabajo en equipo y, de manera general, los beneficios que dicho tipo de trabajo acarrea dentro de la cultura de toda organización para el logro de sus objetivos.

Concluyendo esta introducción sobre la dimensión trabajo en equipo, uniéndola y, además, ejemplificando su íntima relación con la siguiente dimensión estudiada dentro de la cultura de las organizaciones, la satisfacción laboral, se dice que:

Las aspiraciones de realización personal de los trabajadores no pueden satisfacerse por medio de los enfoques convencionales del pasado. Los equipos tienen una capacidad especial para responder a las necesidades de la nueva generación de empleados... Los sistemas de trabajo basados en equipos pueden, de este modo, satisfacer muchas de las necesidades de los trabajadores modernos, lo cual indica que los equipos pueden, en efecto, ser la clave para aumentar la satisfacción total de los trabajadores (Stewart, Manz y Sims, 2005 p. 12).

De igual forma, Goberna (2001 p. 38) explica que “trabajar en equipo aumenta de forma considerable la satisfacción personal, mejora el clima de trabajo, obtiene mejores resultados y, lo más importante, las personas del equipo aprenden continuamente como hacerlo mejor”.

2.2.3.1.2. ¿Qué es un equipo?

Como punto de inicio para el entendimiento del trabajo de equipo, enseguida distinguiremos lo que es un equipo y lo que es un grupo, dado que en muchos casos o situaciones, estos términos son utilizados como sinónimos.

Mucha gente, en muchos lugares, en muchas ocupaciones y bajo diversas circunstancias trabajan juntas, lo que no necesariamente quiere decir que están trabajando en equipo. Trabajar en equipo es algo más que el simple hecho de trabajar juntas (Goberna, 2001).

Un grupo se define como un conjunto de individuos interactuando y tratando de alcanzar un logro en común, donde ellas mismas se perciben como tal (Wexley & Yukl, 1990 citados en Ros, 2006; DuBrin, 2000). “Si bien, un grupo no es un equipo, siempre un equipo es un grupo” (Ros, 2006 p. 69).

Un equipo se define como un grupo pequeño de personas interconectados, colaboradores y comprometidos hacia determinada acción coordinada de la organización de la que son parte y responsables (Ros, 2006). A la anterior conceptualización, Kazenbach y Smith (1995 citados en Goberna, 2001) añaden que las personas integrantes de un equipo cuentan con habilidades complementarias y comprometidos con un propósito y metas comunes (DuBrin, 2000). En gran similitud a las anteriores definiciones, pero ahora en el ámbito escolar, dice Elizondo (2001b p. 131) que “un equipo de trabajo es un grupo de personas que se comprometen a cumplir objetivos comunes, trabajan satisfactoriamente en común y producen resultados de alta calidad”.

Kazenbach y Smith (1995 citados en Goberna, 2001 p. 40) exponen cuatro características imprescindibles para que un grupo se convierta en equipo.

1. El equipo no debe de ser muy numeroso, ya que ello dificulta y hace más lenta la acción. La toma de decisiones se vuelve más complicada y el grupo deja de ser operativo. No hay un número exacto, pero se puede pensar en un máximo de doce a catorce personas.
2. Las habilidades de los miembros del equipo han de ser complementarias, siendo la suma de todas las que la tarea necesita para ejecutarse. A veces hay una tendencia a formar el grupo con iguales, o con personalidades que se lleven bien en vez de compensar las habilidades.
3. El necesario nivel de compromiso con el objetivo del grupo, sea impuesto desde fuera o decidido por éste. Es básico que las personas se sientan

implicadas para que se pongan en marcha. Si esto no sucede, hará falta que el liderazgo adopte un estilo de mayor directividad para conseguir el nivel de compromiso.

4. Un enfoque claro y asumido por todos los miembros. Son las reglas de juego que imperan en el funcionamiento del grupo. Permite aprovechar las habilidades de todos los miembros y que contribuyan de manera equitativa.

Por último, la siguiente tabla muestra las diferencias que existen entre los grupos y los equipos.

Tabla 2. Diferencias entre grupos y equipos

GRUPO	EQUIPO
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad individual • Liderazgo único • Énfasis en el resultado • Alta importancia de la jerarquía • Comunicaciones limitadas • Individualidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad individual y compartida • Roles de liderazgo compartidos • Énfasis en el resultado y en el proceso • Baja importancia de la jerarquía • Favorece la comunicación abierta • Individualidad con interdependencia, en un ambiente de colaboración
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos individuales • Control externo • Resultados individuales • Evaluación individual • Aprendizaje individual • Inhibición frente a los conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo compartido • Alto grado de autonomía • Resultados compartidos • Evaluación individual y global • Aprendizaje individual y organizacional • Resolución colectiva de conflictos

Fuente. Tomada de Goberna, R. (2001). *Aprender a liderar equipos*. México: Paidós.

2.2.3.1.3. *¿Qué es el trabajo en equipo?*

El trabajo en equipo es necesario y primordial para cualquier organización, ya que la tradición de individualizar el trabajo e ir en busca de solo un interés personal, es cotidiano en nuestra sociedad, por lo que resulta bastante complejo el apropiarnos y alinearnos de la mejor manera a trabajar en equipo (Arriagada, 2002). En el mismo contexto, Franco y Reyes (2003) afirman que el trabajo en equipo se ha utilizado por las organizaciones para resolver sus problemas y lograr sus objetivos.

Ros (2006) explica que el trabajo en equipo es una forma de realizar una tarea, aceptar ciertos valores y alentar un espíritu que motive la construcción de nuevas relaciones personales, así como nuevas formas de participación en el trabajo, todo esto basado en cuatro elementos indispensables: confianza, sinceridad, comunicación y apoyo recíproco.

Para Arriagada (2002, s/p)

El trabajo en equipo puede definirse como aquella actividad que para concretarse, imperiosamente, requiere la participación de diferentes personas; lo que implica una necesidad mutua de compartir habilidades y conocimientos; donde debe existir una relación de confianza que permita delegar en el compañero parte del trabajo propio, en la seguridad de que éste cumplirá cabalmente su cometido.

Entonces, “el trabajo en equipo significa que todos los miembros del mismo entienden las metas del grupo y están comprometidos a alcanzarlas” (DuBrin, 2000 p. 352), donde las metas son definidas como “la intención de las acciones, lo que se quiere lograr y su guía orientadora... las metas son deseos concretos” (Gimeno & Pérez, 2000 citados en Ortega, 2007). Por otro lado, las metas ponen a trabajar la visión, misión y objetivos de un programa, con la finalidad de ir avanzando en su cumplimiento en un determinado tiempo y espacio (SEED, 2005), todo esto en el marco de un conjunto de intereses afines.

En específico, el trabajo en equipo para la transformación de la escuela, dentro del Plan Para Desarrollar el Trabajo en Equipo (SEED, 2005 p. 29), se expone así:

Se hace referencia al proceso participativo mediante el cual un grupo de maestros y directores toma decisiones y define acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común, el cual necesariamente está abierto también a las aportaciones de los propios alumnos, sus padres y madres hacen al quehacer de la escuela, como destinatarios que son de sus esfuerzos.

El trabajo en equipo cuenta con otra dimensión sustancial en su tratamiento teórico: las interacciones (Stewart, Manz y Sims, 2005), donde para Arriagada (2002) el trabajo en equipo es una excelente posibilidad de crecimiento personal y un verdadero triunfo social. De igual forma, Fainstein (2003 p. 3) explica que en el trabajo en equipo “se articulan en una compleja trama de interrelaciones que incluyen los vínculos interpersonales, la cadena de mandos organizacional, el contexto, la historia individual, etc.”

Arriagada (2002) identifica en las interacciones emanadas del trabajo en equipo, una serie de características que son parte o producto de esta forma de trabajo:

- a) Apoyo a los demás.
- b) Respeto y consideración del otro.
- c) Responsabilidad y compromiso de todos los departamentos o roles de los individuos que son parte de la organización.
- d) Los problemas son desafíos que estimulan el crecimiento.
- e) Se deja de lado el individualismo.
- f) Se eleva la productividad y la eficiencia para resolver los problemas.
- g) Asumir el compromiso con el resultado de las metas y objetivos propuestos.
- h) Se requiere confianza en la capacidad de los compañeros de equipo.
- i) Valorar la diversidad de estilo de las personas.
- j) Comunicación fluida
- k) Adoptar una actitud de servicio.

Sobre lo anterior Fainstein (2003), añade dos elementos sustanciales que son parte del trabajo en equipo: la función a desempeñar y la tarea a realizar. Las cuales son definidas por este autor, la primera, como la responsabilidad primordial del

integrante del equipo en el lugar o puesto que ocupa. Y, la segunda, entendida como de dos tipos: explícita e implícita, las cuales constituyen al grupo, organizan su proceso, lo convocan e integran.

De la misma forma, no se pueden dejar de mencionar otros tres rasgos indispensables de las interacciones en un efectivo trabajo en equipo: la apertura al diálogo (si no se está dispuesto a dialogar desde la función o puesto que desempeñemos, la conformación del trabajo en equipo tendrá grandes vacíos), la igualdad (considerar a todos los individuos con el derecho de ser parte del equipo o trabajo en equipo) y la libertad de expresión (fundamental en el cumplimiento de los objetivos colectivos, al tener todos la posibilidad de opinar y dar a conocer sus necesidades e intereses dentro del trabajo en equipo y hasta en la participación y toma de decisiones del propio equipo).

Finalmente, se está cierto de que se requiere de una gran labor al realizar un trabajo en equipo, pero el desarrollo de este o su puesta en práctica queda evidenciada cuando:

- Todos aquellos que participan en el proceso educativo están representados.
- La jerarquía de los integrantes de la comunidad escolar se deja de lado a la hora de realizar alguna aportación, es decir, todas son valiosas.
- De acuerdo a lo que se pretende lograr, se toman decisiones y se define lo que hay que hacer de manera compartida.
- Todos los integrantes de la comunidad escolar son responsables tanto de las decisiones como de las acciones a realizar. (SEED, 2005)

2.2.3.1.4. Trabajo en equipo y liderazgo

Fainstein (2003 p. 8) al referirse al liderazgo y la relación que tiene este con el trabajo de equipo, explica que el liderazgo se refiere a una función o un rol dentro del trabajo en equipo, donde “para la operatividad, la productividad del equipo, es

preferible que sea rotativo y se estimule en el equipo el desarrollo de distintos liderazgos (empowerment)”.

Diversas son las referencias que nos podrían llevar a describir algunos rasgos o concepciones de la estrecha relación que existe entre el trabajo en equipo y liderazgo (Alvaro et al., 1990; Kazenbach & Smith, 1995; Bolívar, 1997; Goberna, 2001; Arriagada, 2002; Farentein, 2003; Maureira, 2004; García, 2006; Murillo, 2006; Ros, 2006; Bastidas, Godoy & Moreno 2008), sobre las cuales a continuación exponemos solo algunas de ellas.

Bastidas, Godoy y Moreno (2008), identifican al liderazgo como una particularidad interna del trabajo en equipo (Alvaro et al., 1990; Ros, 1996), lo cual contribuye a responder a las expectativas del siglo XXI.

Fainstein (2003) afirma que el liderazgo en los equipos de trabajo, es un rol, y por lo tanto es situacional y contingente. Asimismo, dentro de un equipo existen una serie de roles de liderazgo compartidos (Goberna, 2001; Ros, 1996).

García (2006) expone que para que el trabajo en equipo funcione debe contar con liderazgo, ya que este armoniza, anima, estimula, compromete, resuelve conflictos y es un facilitador de la participación.

Finalmente, Arriagada (2002 s/p) expone que cada integrante de un equipo se debe convertir en un líder efectivo en su administración y conducción donde se hacen necesarios varios elementos:

- Escuchar atentamente sugerencias, aportes o ideas de su personal.
- Impulsar una comunicación estrecha y permanente
- Dar solución oportuna y efectiva de los problemas individuales y colectivos.
- Atender personalmente los problemas particulares.
- Asignar los trabajos y tareas en forma ecuánime.
- Relacionarse convenientemente con organizaciones o Unidades paralelas.
- Delegar responsabilidades.
- Establecer y fijar estándares de calidad como también objetivos y metas precisas por alcanzar.

- Integrar a la Unidad en la toma de decisiones.
- Evaluar el costo/eficiencia de cada gestión u acción que se emprenda.

Tomando como base las anteriores referencias, podemos afirmar que en el presente estudio, en estricta relación al objetivo del mismo, determinar la relación que existe entre el nivel de liderazgo distribuido y la cultura organizacional, en específico del trabajo en equipo y la satisfacción laboral, en las escuelas de educación básica de la ciudad de Durango, se evidenciarán hallazgos fundamentales acerca de la relación que existe en la actualidad entre una nueva forma de entender y practicar el liderazgo, el liderazgo distribuido, y el fundamental trabajo en equipo que deben desarrollar las organizaciones escolares y, de cualquier tipo, para un óptimo cumplimiento de sus metas y logro de sus objetivos.

2.2.3.2. Satisfacción laboral

La satisfacción laboral es identificada por las organizaciones no sólo como un medio para contribuir al logro de sus objetivos, sino, de igual forma, como la oportunidad de que los integrantes de estas organizaciones gocen de mejor salud mental y mayor bienestar emocional (Anaya & Suárez, 2007).

2.2.3.2.1. ¿Qué es la satisfacción laboral?

De acuerdo con Cavalcante (2004 pp. 103-104), son múltiples las definiciones en torno a la satisfacción en el trabajo o laboral, las cuales pueden categorizarse desde dos perspectivas:

- a) La satisfacción en el trabajo como estado emocional, sentimientos o respuestas afectivas con relación al trabajo y
- b) La satisfacción en el trabajo como una actitud generalizada en relación al trabajo.

Algunos aportes respecto a la primera perspectiva mencionada son los siguientes:

Locke (1976, en García 2004 p. 68) nos dice que la satisfacción laboral “es un estado emocional positivo y placentero resultado de la valoración personal del individuo que hace sobre su trabajo y de la experiencia adquirida en él”.

Newstron y Davis (1993 citados en Cavalcante, 2004 p. 105) exponen que la satisfacción laboral es un “conjunto de sentimientos y emociones favorables o desfavorables resultantes de la forma como los empleados consideran su trabajo”.

Dentro de la segunda perspectiva conceptual, aparecen definiciones como:

Bravo, Peiró y Rodríguez (1996 citados en Chiang, Salazar y Nuñez, 2007) dicen que la satisfacción laboral es una actitud o conjunto de actitudes desarrolladas por la persona hacia su situación de trabajo, actitudes que pueden ir referidas hacia el trabajo en general o hacia facetas específicas del mismo.

Barraza y Ortega (2009, s/p) dicen que:

La satisfacción laboral se puede definir, inicialmente, como la actitud del trabajador frente a su propio trabajo; dicha actitud está basada en las creencias y valores que el trabajador desarrolla de su propio trabajo. En ese sentido, se puede afirmar que la satisfacción laboral implica necesariamente una actitud, o más bien un conjunto de actitudes y una tendencia valorativa de los individuos y los colectivos en el contexto laboral, que influirán de una manera significativa en los comportamientos y desde luego en los resultados.

Las actitudes mencionadas por Barraza y Ortega (2009), se determinan por las características del puesto y por las percepciones del trabajador hacia el deber ser. Los autores agregan que dichas actitudes se expresan de forma positiva por medio de afectos y emociones en la medida que se alcance la satisfacción de sus necesidades individuales y profesionales como parte de una organización.

Caballero y Mata (2004 p. 367) exponen que la satisfacción laboral es “un conjunto de reacciones, sentimientos y sensaciones de un miembro de la organización laboral frente a su trabajo”.

Una última definición en este marco conceptual, nos dice que la satisfacción laboral es un sentimiento positivo que percibe una persona por la realización de un

trabajo que es de su interés, en un ambiente placentero, dentro de una organización importante de la que recibe un conjunto de compensaciones psico-socio-económicas de acuerdo a sus expectativas (Muñoz Adanez, 1990 citado en Caballero & Mata, 2004).

En relación a las anteriores definiciones, donde la satisfacción laboral es identificada como una actitud, Navarro (2008 p. 15) explica que la actitud “es un estado preparatorio, una condición previa del comportamiento compuesta por tres elementos: el componente cognitivo (creencias, opiniones), el afectivo (emociones y sentimientos) y el conativo (intención de comportarse de determinada forma)”.

Ante la identificación de estas dos perspectivas podemos determinar que el abordaje investigativo que se le dará a la dimensión satisfacción laboral será el de considerarla como una actitud generalizada en relación al trabajo.

2.2.3.2.2. La satisfacción laboral en el ámbito educativo

Trasladando el concepto de satisfacción laboral al ámbito educativo, contexto de la presente indagación, podemos decir que, los profesores sean individuos satisfechos laboralmente, trae consigo a los alumnos y a las escuelas educación de calidad y, con ello, se estaría dando cumplimiento al objetivo prioritario de todo sistema educativo (Anaya & Suárez, 2007).

En el ámbito escolar, Sáenz Barrio (1993 citado en Caballero & Mata 2004 p. 368) define la satisfacción laboral de los profesores universitarios como

Una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo.

Finalmente, Maureira (2004 p. 12) define a la satisfacción laboral en educación como “el nivel de agrado que experimentan tanto directivos como docentes con su trabajo en el Centro, teniendo como eje la implicación en un proyecto educativo común”.

2.2.3.2.3. *El estudio de la satisfacción laboral*

De acuerdo con Cavalcante (2004 p. 106), la satisfacción en el trabajo contempla dos dimensiones:

- La primera dimensión es definida por un abordaje unidimensional (Peiró & Prieto, 1996 citados en Cavalcante, 2004) o abordaje global (Spector, 1997 citado en Cavalcante, 2004). En este caso la satisfacción es vista como una actitud con relación al trabajo en general, no resulta de la suma de múltiples aspectos que caracterizan el trabajo, sino que depende de ellos.
- La segunda dimensión se caracteriza por un abordaje multidimensional. Se considera que la satisfacción deriva de un conjunto de factores asociados al trabajo, y que es posible medir la satisfacción de las personas en relación con cada una de esos factores. Precisamente ésta es la dimensión que representa el abordaje dado a la dimensión Satisfacción laboral dentro del presente estudio.

Por su parte, Zubieta y Susinos (1992) determinan una serie de variables que influyen sobre el nivel de satisfacción:

a) Variables ambientales que influyen en el nivel de satisfacción:

- Cuanto más elevado sea el nivel profesional mayor será la satisfacción.
- A mayor variación en la actividad mayor satisfacción.
- El liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral.
- El salario y la promoción laboral establecen una correlación positiva con la satisfacción.
- La aceptación en el grupo de trabajo produce satisfacción.

b) Variables personales que influyen en la satisfacción:

- No existen datos que indiquen variación en la satisfacción según el sexo del trabajador.
- Dentro del mismo nivel profesional, a mayor nivel educativo, menos satisfacción.
- La satisfacción se incrementa con la edad, hasta pocos años antes de la jubilación.

La satisfacción laboral, de acuerdo a diversas escuelas de pensamiento, depende de tres aspectos personales fundamentales: las expectativas, las necesidades físicas y psicológicas y los valores (García, 2004).

De acuerdo con Anaya y Suárez (2007), las dimensiones consideradas para el estudio de la satisfacción laboral son: el diseño del trabajo, las condiciones de vida asociadas al trabajo, la realización personal, la promoción y superiores y el salario.

Cavalcante (2004) y Bravo et al. (1996 citados en Chiang, Salazar y Nuñez, 2007), exponen el conjunto de dimensiones consideradas dentro de la indagación de la satisfacción laboral: satisfacción con el jefe, la organización, los compañeros de trabajo, con las condiciones de trabajo, la progresión en la carrera, las perspectivas de promoción, recompensas de los sueldos, subordinados, estabilidad en el empleo, cantidad de trabajo, desempeño personal e intrínseca general.

Salgado, Remeseiro e Iglesias (1996) contemplan cinco dimensiones esenciales dentro de su investigación para identificar la satisfacción laboral dentro de los trabajadores de una PYME: los compañeros, el trabajo y las tareas, las oportunidades de promoción, el mando y la satisfacción, y el salario.

Finalmente, Barraza y Ortega (2009) dentro de su estudio, consideraron las siguientes ocho dimensiones de la satisfacción laboral: relaciones interpersonales, desempeño profesional, condiciones laborales, valoración del trabajo desarrollado, participación, factores organizacionales, ambiente físico y equipo directivo.

Teniendo como referentes a las anteriores dimensiones consideradas en diversos estudios sobre satisfacción laboral, las sujetas a indagación en el presente estudio son: la valoración personal y las condiciones de trabajo, esto dado a que en gran medida, aglutinan a las restantes dimensiones señaladas por los diversos autores, lo anterior queda claramente expuesto en la operacionalización de las variables determinada para la presente investigación, al aglutinar a los más importantes indicadores de dichas dimensiones.

Por principio de cuentas, podemos mencionar que la valoración personal o realización personal está relacionada “con la visión del trabajo como algo valioso y adecuado para el desarrollo personal, y con el sentimiento de adecuación entre

calidades personales y las características del trabajo (el ajuste: persona-trabajo)” (Anaya & Suárez, 2007 p. 226). Dentro de la indagación de la valoración personal en la dimensión satisfacción laboral, resulta imprescindible el estudio de las expectativas que tiene el empleado hacia su labor educativa, el reconocimiento que recibe el sobre el trabajo escolar que realiza, la autonomía con la que cuenta para la realización de su tarea educativa, el respeto con el que cuenta el trabajador para su desenvolvimiento en la escuela y la tolerancia que existe en su centro educativo.

Por otro lado, las condiciones de trabajo son definidas como “el conjunto de variables que definen la realización de una tarea concreta, el entorno en que se realiza y su influencia sobre el trabajador en su dimensión física, mental y social” (Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHJ) (2001), citado en De Frutos, 2007 s/p). Dentro de esta dimensión de la satisfacción laboral, resulta indispensable indagar sobre el flujo de información que existe en el centro escolar, las oportunidades tanto de crecimiento profesional como salarial con las que se cuenta en la escuela, el nivel laboral que se tiene, el salario que se percibe, la cantidad de trabajo que se tiene a su cargo, el contar con un espacio adecuado para trabajar y contar con la absoluta disponibilidad de materiales para realizar la tarea educativa encomendada.

2.2.3.2.4. Satisfacción laboral y liderazgo

Cabe mencionar que bajo el objetivo general del presente estudio, determinar la relación que existe entre el nivel de liderazgo distribuido y la cultura organizacional, en específico del trabajo en equipo y la satisfacción laboral, en las escuelas de educación básica de la ciudad de Durango, ya existen algunas evidencias de dicha relación, desde indagaciones o ideas de varios autores (Ying Cheong Cheng, 1993; Bravo et al., 1996; Martín, 1999; Cavalcante, 2004; Maureira, 2004), las cuales son expuestas solo algunas de ellas enseguida.

En concreto, sobre la relación que existe entre la satisfacción laboral y el liderazgo, este último considerado como tema general o global, dice Cavalcante

(2004) que es uno de los tópicos que originan mayor interés en el mundo de la investigación.

Por su parte, Bravo et al. (1996 citados en Cavalcante, 2004 p. 127), afirman que “se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la conducta de liderazgo... y la satisfacción laboral”.

Moureira (2004 p. 6) expone que “una variable relevante asociada con el liderazgo en las organizaciones y en estrecha relación con la participación, es la satisfacción en el trabajo”.

Finalmente, una construcción importante destacada por Cavalcante (2004), son los principios básicos de los que dependería la satisfacción en el trabajo del liderazgo presentados por Martín (1999 citado en Cavalcante, 2004 p.128), en su modelo de dirección de centros educativos:

- Entender la dirección desde una perspectiva: colegiada, comprometida, animadora, abierta, flexible, planeada, con objetivos claros y consensuales, informada y formada.
- Abordar la dirección desde una concepción integral
- Considerar el carácter relacional de la propia actividad educativa y todas las actuaciones de la dirección
- Asociar a la dirección una serie de elementos claves: liderazgo, motivación, toma de decisiones, respeto, comunicación, autonomía, evaluación, calidad, participación y concepción de equipo.

Ante esto, se puede determinar que los aportes que realizará el presente estudio, irán más allá o serán de mayor profundidad con respecto a esta relación entre liderazgo y satisfacción laboral, ya que por principio de cuentas, estamos advirtiendo una nueva forma de entender y practicar el liderazgo, un liderazgo distribuido entre todos los miembros de la comunidad escolar, lo cual, al relacionarlo con la satisfacción laboral como una actitud de esos mismos trabajadores hacia su trabajo, resultará en hallazgos verdaderamente significativos a ser considerados para el mejor y mayor aprovechamiento educativo.

3. METODOLOGÍA

Este apartado tiene la finalidad de presentar el diseño general de la investigación; se muestra la identificación y exposición del enfoque de indagación a utilizar y sus hipótesis, así como el método, los participantes, la técnica, la operacionalización de las variables y la descripción de los instrumentos; además se describe la realización del trabajo de campo y cómo se llevó a cabo el análisis de la información recabada.

3.1. Tipo de investigación

El presente apartado tiene como finalidad exponer claramente el tipo de investigación que se llevó a cabo en el presente documento, dicha tipología está determinada bajo el esquema propuesto por Bisquerra (2004), el cual explica que los métodos de indagación en el campo educativo se pueden ordenar siguiendo diferentes criterios. Siguiendo las ideas del mencionado autor, el presente estudio se adhiere a los siguientes criterios:

Según su proceso formal, la presente investigación es de tipo hipotético-deductivo al plantear un problema que nos remite a una teoría, después se formulan hipótesis las cuales se pretenden validar empíricamente en un siguiente paso.

Según su grado de abstracción, esta investigación de tipología pura (básica) al indagar sobre nuevos conocimientos con la finalidad de acrecentar la teoría.

Según el grado de generalización, este estudio es una investigación fundamental al extraer conclusiones que se harán extensivas a una población mayor a la muestra de las unidades de análisis.

Según la naturaleza de los datos, la presente indagación utiliza una metodología cuantitativa, ya que se concibe el objeto de investigación como externo en la pretensión de obtener la mayor objetividad. En dicha metodología se utilizó el

cuestionario como medida sistemática para la obtención de datos y, de igual forma, a la estadística en el análisis de la información recabada.

Según su orientación, el presente estudio está orientada a la obtención de conclusiones por su carácter de investigación fundamental.

Según la manipulación de variables, la presente indagación es de tipo descriptivo al no manipularse ninguna de las variables, al pretenderse sólo la descripción del hecho objeto de estudio.

Según su dimensión cronológica, esta se trata de una investigación descriptiva, al describir los fenómenos tal y como pasan en un momento determinado.

Según su objetivo, el presente estudio utiliza tanto métodos descriptivos para, precisamente, describir fenómenos, donde para su observación se utilizan encuestas, como métodos explicativos, donde se pretende explicar un fenómeno y llegar a conclusiones generales extensibles más allá de los sujetos de investigación.

Según el enfoque, esta indagación utiliza el método correlacional, al describir las relaciones que existen entre las diferentes variables que son parte del fenómeno de investigación.

Según el lugar, esta se trata de una indagación de campo, cuyo objetivo es analizar un hecho lo más real que sea posible.

Según su temporalidad, el presente estudio tiene una metodología transversal, al hacer un corte decisivo para realizar la investigación en un lapso de tiempo más o menos corto.

Finalmente, según el número de individuos, la presente investigación es un estudio de grupo ya que se trata de una muestra grande que fue elegida por algún método de muestreo para asegurar su representatividad ante la población.

3.2. La investigación cuantitativa

Según Creswell (2003), la elección de un enfoque de indagación está estrictamente relacionada con los siguientes tres criterios:

- a) Las características del problema de investigación. Si el problema es identificar los factores que influyen en los resultados, la utilidad de una intervención, o comprender los mejores predictores de los resultados, entonces la elección será cuantitativa. Es el mejor enfoque para probar una teoría o explicación. Si un concepto o fenómeno necesita comprenderse porque se ha hecho poca investigación al respecto, entonces merece un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa es exploratoria y útil cuando el investigador no conoce las variables importantes a examinar. Un enfoque de métodos mixtos es útil para capturar lo mejor de los enfoques cualitativo y cuantitativo. Por ejemplo, un investigador puede generalizar los hallazgos a una población y desarrollar un punto de vista detallado del significado que los individuos asignan a un concepto o fenómeno. Sobre este primer criterio, la elección del enfoque de investigación para la tesis planteada es cuantitativo, ya que se trata de identificar la relación que existe entre el liderazgo distribuido, es decir, el liderazgo desarrollado por los miembros de la escuela (directivos, maestros de grupo y maestros de apoyo) y la cultura organizacional vivida en sus escuelas.
- b) Experiencias personales del investigador, es decir, los conocimientos previos que tenga el investigador hacia uno u otro enfoque. Un individuo entrenado en técnicas, escritura científica, estadística y programas estadísticos computacionales, que está bien familiarizado con revistas cuantitativas en la biblioteca probablemente elegiría el diseño cuantitativo. El enfoque cualitativo incorpora más de una forma literaria de escribir, programas computacionales de análisis de textos y la experiencia en conducir observaciones y entrevistas abiertas. Para el investigador con métodos mixtos, un proyecto tomará más tiempo debido a la necesidad de obtener y analizar datos cuantitativos y cualitativos. Sobre el segundo criterio planteado por el autor, se cuenta con experiencia referida al

enfoque cuantitativo, ya que he tenido la oportunidad de manejar algunos programas estadísticos computacionales y, últimamente, he estado en contacto y trabajando en investigaciones con este enfoque.

- c) La audiencia. Este apartado se refiere a las personas a quienes se presentará el estudio, los estudiantes deben considerar los enfoques normalmente apoyados y usados por los asesores. Sobre este tercer criterio, igualmente la elección del enfoque de investigación es cuantitativo, ya que mi tutor de tesis doctoral es especialista en el manejo de este enfoque: estadística, programas estadísticos computacionales, etc.

Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 21), en un ejercicio de “bondades” de este enfoque de estudio, explican que:

La investigación cuantitativa nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de éstos. Asimismo, brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares.

Ante el interés de identificar la relación que existe entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, las anteriores proposiciones de diversos autores y las del investigador, se determinó que el tipo de investigación que se utilizaría para el presente estudio fuera cuantitativo.

Ante la definición del tipo de estudio y el interés del mismo, enseguida se plantean sus hipótesis, las cuales se constituyen en las guías de la indagación. Las presentes conjeturas son de tipo correlacional, al tratar de especificar las relaciones que existen entre las variables de la investigación (Hernández *et al.*, 2006).

Hipótesis de investigación

- a) La cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango no está relacionada ni fortalecida por el liderazgo distribuido.

- b) El trabajo en equipo y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango no está relacionada ni fortalecida por el liderazgo compartido y las prácticas dispersadas.

Hipótesis alternas

- a) El ejercicio del liderazgo distribuido está relacionado y potencia la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.
- b) El ejercicio del liderazgo compartido y las prácticas dispersadas está relacionado y potencia el trabajo en equipo y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

3.3. La encuesta

Hernández et al. (2006) dicen que dentro del enfoque cuantitativo existen los diseños experimentales y no experimentales (en este último se incluye a la encuesta).

La investigación no experimental cuantitativa, en la que se inscribe el presente estudio, puede definirse como la indagación que se efectúa sin que las variables se manipulen deliberadamente. Es decir, se trata de investigaciones donde no se cambian o modifican a propósito las variables independientes con la finalidad de observar su efecto sobre otras variables. Lo que se realiza en este tipo de estudios es observar situaciones o fenómenos tal cual aparecen en su contexto para después analizarlos (Hernández et al., 2006).

El método de la encuesta (Briones, 1982; Babbie, 1988; Creswell, 2003; Mertens, 2005; Hernández et al., 2006), diseño de la investigación no experimental, según la clasificación de Hernández et al. (2006), fue el método elegido dentro de la investigación cuantitativa planteada para el presente estudio, dado que se trata de buscar una descripción numérica de tendencias, opiniones o actitudes de una población mediante la investigación de una muestra de esa misma población. El tipo de encuesta que se utilizó fue longitudinal, ya que se pretendió ir rescatando información durante un tiempo estimado para identificar el comportamiento del fenómeno o situación de estudio (Creswell, 2003).

“La encuesta es un conjunto de técnicas destinadas a recoger, procesar y analizar informaciones que se dan en unidades o en personas de un colectivo determinado” (Briones, 1982, p. 42).

Siguiendo a Babbie (1988), los objetivos de las encuestas son la descripción, la explicación y la exploración. La descripción se refiere a la indagación o descubrimiento de diferentes rasgos, características o atributos de una población, precisamente esto es lo que pretendió este estudio. La explicación está referida a realizar afirmaciones explicativas acerca de la población y, por último, la exploración consiste en ofrecer un recurso de estudio, cuando un investigador apenas está iniciando su indagación.

3.4. Participantes

Dentro de las unidades de análisis del estudio (directivos, maestros de grupo y maestros de apoyo), se puede definir que la población de la investigación son los directivos, maestros de grupo y maestros de apoyo de las escuelas públicas de educación básica de la ciudad de Durango, en quienes se exploró la relación entre el nivel del liderazgo distribuido y la cultura organizacional. Dicha población fue definida con la ayuda de la estadística con la que contaba cada uno de los niveles educativos que son parte de la Secretaría de Educación del Estado de Durango. Dichas estadísticas nos dieron cuenta que durante el ciclo escolar 2008-2009 en Victoria de Durango existían 67 escuelas de preescolar estatales, 81 de preescolar federales, 129 de primarias estatales, 109 de primarias federales, 29 secundarias estatales, 8 secundarias técnicas federales y 8 secundarias generales federales, lo que nos da un total de 431 escuelas de educación básica en esta ciudad capital (ver anexo D).

La población es definida por Briones (1996, p. 57) como “el conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto en el proyecto de investigación”.

La muestra del estudio, definida por Hernández et al. (2006, p. 236) como “un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativa de dicha población”, es de tipo probabilística, identificada como un “subgrupo de la

población en el que todos los elementos de esta tienen la misma posibilidad de ser elegidos” (p. 241). El muestreo probabilístico fue realizado por racimos o conglomerados, definida como un “subgrupo en el que las unidades de análisis se encuentran encapsuladas en determinados lugares físicos” (Hernández et al., 2006, p. 250), es decir, en la muestra probabilística por racimos o conglomerados, la unidad de análisis indica a quién se aplicará el cuestionario y la unidad muestral señala el racimo por donde se puede acceder a la o las unidades de análisis (Hernández et al., 2006). Se utiliza este tipo de muestra al no tener claridad sobre las características y cantidad de la población a investigar en la presente indagación.

Al desarrollar este muestreo, se obtiene que de la población total de 431 escuelas de educación básica de Victoria de Durango, el tamaño de la muestra es de 310 escuelas, divididas estas en los siguientes conglomerados: 49 preescolares estatales, 59 preescolares federales, 91 primarias estatales, 78 primarias federales, 21 secundarias estatales, 6 secundarias técnicas federales y 6 secundarias generales federales (ver anexo E). Cabe mencionar que las escuelas preescolares, primarias y secundarias, después de haberse definido el tamaño de la muestra, fueron elegidas al azar, numerando y poniendo a cada una de ellas en un recipiente y extrayendo de él una a una hasta llegar al tamaño de la muestra determinado por cada conglomerado.

Al tener definido el tamaño de la muestra y las escuelas que representan a esta muestra, se llegó a la definición de instrumentos a aplicar en cada conglomerado, considerando que en cada uno de los conglomerados al menos se tendrían que aplicar 30 cuestionarios a directivos (se encuestó al 100% de los directivos de la muestra obtenida), 30 a docentes de grupo y 30 a docentes de apoyo.

Entonces, los 774 cuestionarios a aplicar quedaron divididos de la siguiente forma:

- a) 49 a directivos, 32 a docentes de grupo y 32 a docentes de apoyo en preescolares estatales.

- b) 59 a directivos, 32 a docentes de grupo y 32 a docentes de apoyo en preescolares federales.
- c) 91 a directivos, 36 a docentes de grupo y 36 a docentes de apoyo en primarias estatales.
- d) 78 a directivos, 34 a docentes de grupo y 34 a docentes de apoyo en primarias federales.
- e) 21 a directivos, 30 a docentes de grupo y 30 a docentes de apoyo en secundarias estatales.
- f) 6 a directivos, 34 a docentes de grupo y 34 a docentes de apoyo en secundarias técnicas federales.
- g) 6 a directivos, 34 a docentes de grupo y 34 a docentes de apoyo en secundarias generales federales.

3.5. El cuestionario

Para la realización de las encuestas, los medios más recurrentes son la entrevista y el cuestionario, ambas técnicas de interrogación (García Córdoba, 2005). La técnica de recogida de datos utilizada para cumplir con el objetivo del presente estudio es el cuestionario, por ser considerado como la técnica básica para la recopilación de la información (Babbie, 1988; Wolf, 1992), la más utilizada (Hernández et al., 2006) e idónea de la encuesta (García Córdoba, 2005).

La elección del cuestionario está en estricta relación con lo marcado por Wolf (1992): la naturaleza de las variables (el liderazgo distribuido y la cultura organizacional) y de los propios participantes (diversos integrantes de la comunidad escolar), así como de los recursos con los que se cuenta para la presente investigación.

La construcción del cuestionario para la recopilación de la información del presente estudio tiene como objetivos:

- a) Traducir, con preguntas precisas, el planteamiento del problema.
- b) Crear un instrumento rigurosamente estandarizado que permita registrar con veracidad y confiabilidad las respuestas de los encuestados.

- c) Conformar una herramienta precisa que distorsione mínimamente las respuestas de los encuestados, que refleje en la forma más completa la posición de los sujetos.
- d) Obtener información pertinente a los propósitos de la encuesta que se lleva a cabo.
- e) Poner en ejecución el proceso de investigación.
- f) Diseñar un recurso que favorezca, motive y genere la cooperación entre encuestador y encuestado.
- g) Propiciar calidad en la información obtenida.
- h) Conseguir un instrumento que genere datos propios para el cálculo de las condiciones sociales, económicas, sociológicas y políticas, entre otras, de una población (García Córdova, 2005, p. 30).

De acuerdo con la división que realiza García Córdova (2005) sobre los tipos de cuestionarios, el diseñado para esta indagación es de acuerdo con su estructura: estructurado y, de acuerdo a su aplicación: aplicado por el mismo encuestado, el que fue entregado de forma directa.

El cuestionario aplicado cuenta, con base en García Córdova (2005) y Hernández et al. (2006), las siguientes partes o elementos: Portada o encabezado, título, presentación, instrucciones, solicitud de cooperación, modelo de respuestas, preguntas, y cierre y/o agradecimiento.

Por último, cabe mencionar que la construcción de los instrumentos, además de considerar la base teórica para el diseño de los mismos que ha sido mencionada en los párrafos anteriores, ocurrió mediante el análisis y esquematización del sustento teórico de las diferentes dimensiones del estudio: el liderazgo compartido y las prácticas dispersadas por parte de la variable liderazgo distribuido y, el trabajo en equipo y la satisfacción laboral por parte de la variable cultura organizacional (ver tabla 3).

3.6. Operacionalización de las variables

Para iniciar con la identificación y explicación de este proceso dentro del estudio señalado, de acuerdo con Creswell (2003 citado en Guzmán & Alvarado, 2009 p. 64), “una variable es una característica o atributo de un individuo o una organización que puede ser medida y observada”. Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), añaden que su comportamiento varía entre las personas u organizaciones que se estudian.

De acuerdo con Latorre et al. (1996), la operativización de las variables es el paso del nivel conceptual a un nivel observacional del proceso de investigación, lo que Lazarsfeld (1979, citado en Guzmán & Alvarado, 2009) explica como el proceso que permite expresar los conceptos centrales del estudio (variables) en índices empíricos.

Guzmán y Alvarado (2009, p. 65), consideran a la operacionalización como “la fase en la que el investigador requiere traducir sus variables de estudio en instrumentos que le permitan obtener la información empírica relacionada con su problema de investigación”.

Enseguida se expone la operacionalización de las variables del estudio: El liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de la ciudad de Durango, de acuerdo con el modelo de Lazarsfeld (1979).

Este modelo de Lazarfeld está estructurado de la siguiente forma: con base en la revisión y análisis de la literatura, se menciona la variable de estudio, se identifican las dimensiones de dichas variables, siguiendo el mismo análisis, se señalan sus subdimensiones, para un mejor manejo de la información se crea el código para cada uno de los indicadores encontrados en las diferentes subdimensiones, enseguida se mencionan cada uno de los indicadores que son parte de cada subdimensión de acuerdo a la misma revisión y análisis de la literatura, se identifica el número de ítem donde se transforma el indicador en ítem del cuestionario y, finalmente, se expone el ítem tal cual aparece en el cuestionario de la investigación.

Tabla 3. Operacionalización de la variable: liderazgo distribuido.

VARIABLE	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	CODIGO DEL INDICADOR (V.D.SD.In)	INDICADOR	NUMERO DEL ITEM EN EL INSTRUMENTO	ITEM
LIDERAZGO DISTRIBUIDO	LIDERAZGO COMPARTIDO	CAMBIO EN LA CULTURA	1.1.1.1	Compromiso	6	Tengo el gusto de ser parte de esta escuela
			1.1.1.1		10	Conozco las necesidades de la escuela
			1.1.1.1		13	Procuro satisfacer las necesidades de la escuela
			1.1.1.2	Participación	2	Participo en la realización de tareas generales de la escuela
			1.1.1.2		1	Tengo libertad de actuar en la escuela
			1.1.1.3	Autonomía	4	Decido libremente en la escuela
			1.1.1.3		5	Cuento con libertad de elección en la escuela
		1.1.1.4	Iniciativa	14	Me expreso libremente en la escuela	
		1.1.1.5	Creatividad	20	Tomo la iniciativa en la escuela	
		1.1.1.6	Responsabilidad	19	Procuro ser creativo dentro de la escuela	
		1.1.1.7	Innovación	8	Realizo de la mejor forma las actividades que se me encomiendan	
		1.1.2.1	Planeación	3	Inново dentro de la escuela	
		1.1.2.2	Actividades académicas	11	Se comparte la toma de decisiones sobre el proceso de planeación en la escuela	
		1.1.2.3	Acciones presupuestales	15	Se comparte la toma de decisiones sobre las actividades académicas que ocurren en la escuela	
	1.1.2.4	Acciones administrativas	21	Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones administrativas de la escuela		
	1.1.2.5	Responsabilidades en la rendición de cuentas	18	Se comparte la toma de decisiones sobre las responsabilidades en la rendición de cuentas de los integrantes de la escuela		
	1.1.2.6	Éxitos y fracasos escolares	7	Se comparte la toma de decisiones sobre los éxitos o fracasos de la escuela		
	1.1.3.1	Capacidades	22	Pongo mis capacidades al servicio de la escuela		
	1.1.3.2	Destrezas	9	Modifico mi labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela		
	1.1.3.3	Actitudes	12	Tengo una actitud de servicio dentro de la escuela		
	1.2.1.1	Capacitación	17	Estoy dispuesto a coordinar alguna tarea de la escuela		
	1.2.1.2	Actualización	23	Se promueve la capacitación al interior de la escuela		
	1.2.1.3	Especialización	24	Se fomentan oportunidades de actualización en la escuela		
	1.2.2.1	Democracia	25	Se motiva la certificación académica en la escuela		
	1.2.2.2	Igualdad	27	Se promueve el ejercicio de la democracia en la escuela		
	1.2.2.3	Equidad	28	Se fomenta la igualdad de los miembros de la escuela		
	1.2.2.4	Solidaridad	29	Existe equidad con los integrantes de la comunidad escolar		
	1.2.2.5	Colaboración	30	Se promueve la solidaridad dentro de la escuela		
	1.2.2.6	Apertura	31	Se fortalece la colaboración de los integrantes de la comunidad escolar		
	1.2.2.7	Confianza	32	Se promueve la apertura al diálogo en la escuela		
	1.2.2.8	Manejo de grupo	33	Existe confianza para dialogar en la escuela		
	1.2.2.9	Autoridad	44	Se cuenta con una definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las actividades escolares		
1.2.2.10	Comunicación	34	Se ejerce autoridad en el cumplimiento de las funciones establecidas			
1.2.2.11	Motivación	35	Existe comunicación entre los integrantes de la escuela			
1.2.2.12	Respeto	36	Existe motivación para el trabajo escolar			
1.2.2.13	Tolerancia	37	Existe respeto entre los miembros de la escuela			
1.2.2.14	Valoración	38	Existe tolerancia entre los integrantes de la escuela			
1.2.3.1	Solución de la problemática	39	Se valora a cada integrante de la escuela según sus aptitudes			
1.2.3.2	Aprendizaje de los alumnos	40	Se procura la resolución de los problemas de la escuela			
1.2.3.3	Trabajo coordinado	41	Se potencializa el aprendizaje de los alumnos			
1.2.3.4	Rendimiento de la escuela	42	Se procura el trabajo coordinado en la escuela			
			26	Se procuran las metas que pretende alcanzar la escuela		
			43	Se procura el óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela		

Tabla 4. Operacionalización de la variable: cultura organizacional

VARIABLE	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	CODIGO DEL INDICADOR (V,D,SD,In)	INDICADOR	NUMERO DEL ITEM EN EL INSTRUMENTO	ITEM
CULTURA ORGANIZACIONAL	TRABAJO EN EQUIPO	METAS COMUNES	2.1.1.1	Participación	45	Participo activamente en las tareas escolares
			2.1.1.2	Intereses afines	46	Comparto los intereses educativos de la comunidad escolar
			2.1.1.3	Visión compartida	64	Comparto la visión para mi escuela de la comunidad escolar
			2.1.1.4	Misión común	56	Comparto la misión de la escuela
			2.1.1.5	Objetivos comunes	53	Comparto los objetivos educativos de la comunidad escolar
			2.1.1.6	Toma de decisiones	50	Tomo las mejores decisiones para beneficio de la escuela
			2.1.1.7	Cumplimiento	51	Cumplo con las metas establecidas por la comunidad escolar
		2.1.2.1	Determinación de funciones	52	La determinación de funciones está de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar	
		2.1.2.2	Realización de tareas	49	Realizo las tareas escolares de acuerdo a lo establecido	
		2.1.2.3	Compromiso	54	Estoy comprometido con satisfacer las necesidades de la escuela	
		2.1.2.4	Responsabilidad	55	Soy responsable con mis funciones o tareas establecidas en la escuela	
		2.1.2.5	Confianza	48	Confío en el resto de integrantes de la comunidad escolar	
		2.1.2.6	Sinceridad	57	Soy sincero con el resto de los integrantes de la escuela	
		2.1.2.7	Comunicación	58	Tengo comunicación con todos los integrantes de la comunidad escolar	
	2.1.2.8	Apoyo mutuo	59	Apoyo al resto de los integrantes de la comunidad escolar		
	2.1.2.9	Apertura	63	Estoy dispuesto a dialogar con cualquier integrante de la comunidad escolar		
	2.1.2.10	Consideración del otro	47	Considero como igual a cada integrante de la comunidad escolar		
	2.1.2.11	Actitud de servicio	62	Tengo la disposición para servir a cualquier integrante de la comunidad escolar		
	2.1.2.12	Valoración a la diversidad	60	Valoro la diversidad de miembros de la comunidad escolar		
	2.1.2.13	Igualdad	61	Tomo en cuenta a los integrantes de la comunidad para la realización de actividades en la escuela		
	2.1.2.14	Libertad de expresión	66	Promuevo la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar		
	2.1.2.15	Respeto	65	Fomento el respeto entre cada integrante de la comunidad escolar		
	2.1.2.15	Expectativas	67	El pertenecer a esta escuela, satisface mis expectativas profesionales		
	2.2.1.1		74	El pertenecer a esta escuela, satisface mis expectativas educativas		
	2.2.1.2	VALORACIÓN PERSONAL	68	Se reconoce mi trabajo dentro de la escuela		
	2.2.1.3		69	Puedo decidir libremente dentro de mi función en la escuela		
	2.2.1.4		70	Puedo expresarme libremente dentro de la escuela		
	2.2.1.5		76	Puedo actuar libremente de acuerdo a mi función en la escuela		
	2.2.1.5		79	Puedo elegir libremente dentro de la escuela		
	2.2.2.1		72	Promuevo el respeto con mis compañeros de escuela		
	2.2.2.1		71	Soy tolerante con mis compañeros de la escuela		
	2.2.2.2		73	Conozco lo bueno y malo que pasa dentro de la escuela		
2.2.2.2		75	Se promueven las oportunidades de crecimiento profesional en la escuela			
2.2.2.3	CONDICIONES LABORALES	77	Estoy satisfecho con el puesto que ocupó en la escuela			
2.2.2.4		78	El salario que percibo satisface mis expectativas			
2.2.2.5		82	Se promueven las oportunidades de crecimiento salarial en la escuela			
2.2.2.6		80	La cantidad de trabajo que tengo en la escuela corresponde a la función a la que fui asignado			
2.2.2.7		81	Cuento con el espacio físico adecuado para la realización de mis funciones			
2.2.2.8		83	Cuento con los materiales indispensables para la realización de mi función			

Entonces, cada una de las ideas y conceptos significativos encontrados en la revisión de la literatura de esta investigación, dentro del marco teórico y los antecedentes de cada una de las variables, se convirtieron en los insumos para llegar a la concreción de la operacionalización antes citada. La identificación de estos conceptos significativos se realizó mediante la una esquematización de la información.

3.7. Descripción de los instrumentos

Para la descripción del diseño del instrumento de investigación, el cuestionario, se tomaron como base las fases propuestas por García Córdova (2005) y Wolf (1992), las cuales se exponen enseguida:

- a) Identificación de las variables de estudio. Las variables del presente estudio son el liderazgo distribuido y la cultura organizacional, sobre las cuales se elaboró un cuestionario con cuatro secciones, una para cada dimensión de las dos variables (liderazgo compartido y prácticas dispersadas, dimensiones de la variable liderazgo distribuido, y trabajo en equipo y satisfacción laboral, dimensiones de la variable cultura organizacional).
- b) Formular preguntas o convertir los componentes de las variables en preguntas. Cabe destacar que algunos de los indicadores identificados en las dimensiones de las variables fueron desglosados en varios ítems para su mejor y mayor obtención de información, por ejemplo el referido a la autonomía se desglosó en cuatro indicadores: libertad de pensamiento, de elección, de decisión y de actuación. Cada indicador encontrado en esta dimensión fue convertido a pregunta o ítem de indagación, dentro de los cuales se seleccionaron los más adecuados para obtener la información requerida de acuerdo con los puntos u objetivos especificados.
- c) Decidir el tipo de preguntas que se van a realizar. Se decidió utilizar en el instrumento solo ítems sobre hechos, conforme al contenido, y cerrados de abanico, de acuerdo con la libertad de respuesta (García Córdova, 2005), tratando de encontrar una estructura similar para los mismos.
- d) Establecer el orden tanto lógico como psicológico de presentación de las preguntas. En cuanto a la cuarta etapa para el diseño del instrumento, se le dio a la serie de ítems, parte del cuestionario, un orden lógico y psicológico en su presentación, con la finalidad de una mayor comprensión y entendimiento por parte de los informantes, lo cual ayudaría en la facilidad y persuasión para su llenado.

- e) Revisar y evaluar detalladamente la estructura, el lenguaje y el sentido de cada una de las preguntas. Al tener el primer borrador del cuestionario, es decir, al contar con la totalidad de los ítemes adecuados para la indagación, se procedió a la revisión y evaluación de su estructura (extensión), su lenguaje (lo más sencillo posible) y sentido de los ítemes para evitar confusiones en los informantes y, con ello, recopilar información lo más objetiva posible.
- f) Seleccionar los datos de identificación para los informantes. Se decidió que los datos de identificación que se recabarían de los informantes serían los de género, grado académico, función que desempeña dentro de la institución y años que tiene laborando o siendo parte de la escuela. La sección llamada datos generales, contemplada en el cuestionario, está integrada por variables sociodemográficas y/o situacionales que pueden tener una función clasificatoria o de caracterización de la población y/o variables para relacionarlas con mis variables de estudio. Dentro del apartado de presentación se consideró que tuviera el instrumento un título, un objetivo, se invitara al informante a responder con sinceridad, se asegurara el anonimato del informante y que la información que proporcionara tendría un trato confidencial y meramente académico, asimismo se incluyó el nombre del responsable del estudio. La redacción de instrucciones, además de ser claras, incluyen un ejemplo para evitar errores o confusiones por parte del sujeto de investigación.
- g) Efectuar el diseño general del cuestionario cuidando la organización de sus partes o elementos y la distribución de los espacios. Se realizó un primer diseño general del instrumento contemplando cada uno de los siguientes apartados: título del cuestionario, presentación, nombre del responsable del estudio, datos generales, instrucciones, ejemplo para contestar, los ítemes a indagar y un agradecimiento final, donde se cuidó tanto su organización como su distribución.
- h) Someter a jueceo el cuestionario. La validez y la confiabilidad, según García Córdova (2005), son requisitos mínimos que validan el

cuestionario para conformarse como una herramienta útil a la investigación. Hernández et al. (2006) consideran a estos dos requisitos como esenciales que debe cubrir un instrumento de medición, pero además, agregan un tercero: la objetividad.

La validez es identificada como el grado en el que mide aquellas variables o aspectos que tuvo la finalidad de medir (Briones, 1982; Hernández et al., 2006), es decir, el instrumento será considerado como válido si la información recabada se adecua a la realidad sin alteraciones (García Córdova, 2005).

Con la finalidad de identificar la validez del cuestionario elaborado, se realizó un jueceo de expertos (Latorre et al., 1996), la cual estuvo enfocada hacia la validez de contenido, referida a la medida en que el instrumento revela tener dominio del tema a medir (Hernández et al., 2006) o contesta a la interrogante: ¿Se mide lo que se piensa que se está midiendo? (Kerlinger, 1998, citado en Guzmán & Alvarado, 2009).

El jueceo del instrumento lo realizaron dos Doctores y ocho Maestros en educación, los cuales tuvieron la posibilidad de tener a la mano un documento que contenía los aspectos más importantes y generales sobre el planteamiento, el marco teórico y la metodología de la investigación. Además, se les dio un formato en el que debían indicar con un “1” si estaban de acuerdo con la validez de la pregunta, y un “0” en caso contrario.

La prueba de confiabilidad de Kuder-Richardson 20, que permite evaluar la consistencia interna, fue aplicada a los resultados del jueceo del instrumento, con el objeto de determinar el grado de acuerdo o consistencia entre los jueces (ver anexo 2), cuya fórmula es la siguiente:

$$r_u = \frac{k}{k-1} \cdot \frac{st^2 - \sum p \cdot q}{st^2}$$

- i) Efectuar el pilotaje del nuevo cuestionario y valorar su confiabilidad. La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere a su exactitud y/o precisión (Kerlinger, 1998, citado en Guzmán & Alvarado, 2009) alcanzados en la obtención de resultados semejantes en su repetida aplicación a un similar objeto o sujeto (García Córdova, 2005; Hernández et al., 2006).

El pilotaje del nuevo cuestionario, es identificado por Guzmán y Alvarado (2009) como el proceso de aplicación de una versión preliminar del instrumento a una muestra de la población y elemento para obtener la confiabilidad. Dicho instrumento fue piloteado con 30 integrantes de la comunidad escolar entre directivos, maestros de grupo y maestros de apoyo de dos jardines de niños: Paulo Freyre y Bello Amanecer y de dos escuelas primarias: Eva Sámano y Justicia Social.

Para establecer el coeficiente de confiabilidad del cuestionario piloteado, se utilizó la medida de consistencia interna por Alfa de Cronbach (Hernández et al., 2006) a través del paquete estadístico SPSS, resultando un coeficiente de .83, lo que, de acuerdo con Vellis (citado en García, 2006) este valor es muy bueno (ver anexo 3). La fórmula para calcular el Alfa de Cronbach es la siguiente:

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N - 1) \cdot \bar{r}}$$

- j) Efectuar las correcciones necesarias de acuerdo con los aspectos considerados en las etapas anteriores. De acuerdo con los resultados de las etapas anteriores, la validez y el jueceo, la confiabilidad y el pilotaje, se realizaron las correcciones pertinentes y necesarias para luego proceder a la redacción de la versión final del cuestionario.
- k) Redacción y aplicación de la versión final del cuestionario. Después de haber considerado los apartados anteriores, se definió el instrumento de investigación (ver anexo 1). Sobre donde se aplicará el instrumento ya se

definió la muestra e instrumentos a aplicar en cada subsistema educativo (ver anexo 4).

3.8. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó de forma personal por el investigador y con la ayuda de un grupo de estudiantes de dos instituciones del nivel medio superior de la ciudad de Durango, el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios # 110 y el Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal # 4, los cuales tuvieron a bien aplicar los cuestionarios asignados a las diferentes unidades de análisis y unidades muestrales determinadas.

El proceso de aplicación de los instrumentos de la investigación fue el siguiente:

- a) Mediante la convocatoria de la encargada del departamento de trabajo social de las dos instituciones de nivel media superior arriba citados, me reuní con los alumnos interesados en aplicar las encuestas.
- b) Con dichos alumnos se tuvieron tres reuniones, la primera para platicar del lo que se trabaja la presente investigación y la aplicación de las encuestas, la segunda donde se asignaron escuelas e instrumentos a aplicar y, la tercera, para explicarles el proceso a seguir para la aplicación óptima de los instrumentos en las escuelas asignadas. Posterior a esto, se dio un plazo de 4 semanas para regresarme los instrumentos ya aplicados. Cabe mencionar que a cada alumno se le entregó un máximo de 40 instrumentos a aplicar. La aplicación de los cuestionarios se realizó durante los meses de septiembre y octubre de 2010.

4. ANÁLISIS

El presente capítulo tiene como finalidad mostrar cada uno de los análisis desarrollados en el presente estudio, los cuales tienen como base a cada una de las siete preguntas que conforman la sistematización de la investigación. Dicho análisis tiene tres puntos principales: a) el análisis de cada una de las características sociodemográficas en relación a las valoraciones de los encuestados, b) la determinación del nivel tanto de liderazgo distribuido como de cultura organizacional que se vive en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango mediante una rúbrica de evaluación y c) la determinación de las relaciones que existen entre cada una de las dimensiones y variables que conforman a la investigación.

Finalmente, después de haber realizado cada uno de los análisis antes descritos, se procedió a la discusión teórica sobre cada una de las dimensiones que son parte de la presente investigación: liderazgo compartido, prácticas dispersadas, trabajo en equipo y satisfacción laboral. Dicha discusión tuvo como puntos de encuentro tanto al glosario de la indagación como a las ideas de varios autores y, con esta discusión, se dio pie a la conceptualización de las citadas dimensiones, donde dichos conceptos, se construyeron directamente de los hallazgos del contexto en estudio.

4.1. Características que tienen correlación o influencia significativa que apoyan la descripción y explicación del fenómeno en estudio

Como primer punto, con lo que se da respuesta a la primera pregunta de investigación, se realizó el análisis de cada una de las características sociodemográficas recabadas en el mismo: género, nivel de estudios, función que desempeña, años de servicio cumplidos y años de servicio en su actual escuela. El análisis para la primera característica sociodemográfica, género, se realizó mediante la prueba *t* de *Student* y, para el resto de las características, se realizó el análisis de varianza (ANOVA).

4.1.1. Descripción del proceso de análisis *t* de Student

El análisis realizado a la primera característica sociodemográfica: género, se apoyó del programa estadístico computacional SPSS versión 17.0, utilizando la prueba *t* de Student para muestras independientes con varianzas homogéneas, dado que la probabilidad de homogeneidad fue mayor a .05 en todas las comparaciones. La prueba *t* se utiliza para valorar si dos grupos, en este caso mujeres y hombres, son diferentes entre sí de forma significativa en referencia a sus medias (Hernández et al., 2006), lo anterior se realizó teniendo como base a cada uno de los cuestionamientos que fueron parte del instrumento de recogida de datos.

La fórmula de la prueba *t* de Student es la siguiente:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sigma_p \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}}$$

Donde:

t = valor estadístico de la prueba *t* de Student.

\bar{X}_1 = valor promedio del grupo 1.

\bar{X}_2 = valor promedio del grupo 2.

σ_p = desviación estándar ponderada de ambos grupos.

N_1 = tamaño de la muestra del grupo 1.

N_2 = tamaño de la muestra del grupo 2.

El proceso de análisis a seguir en este punto fue el siguiente:

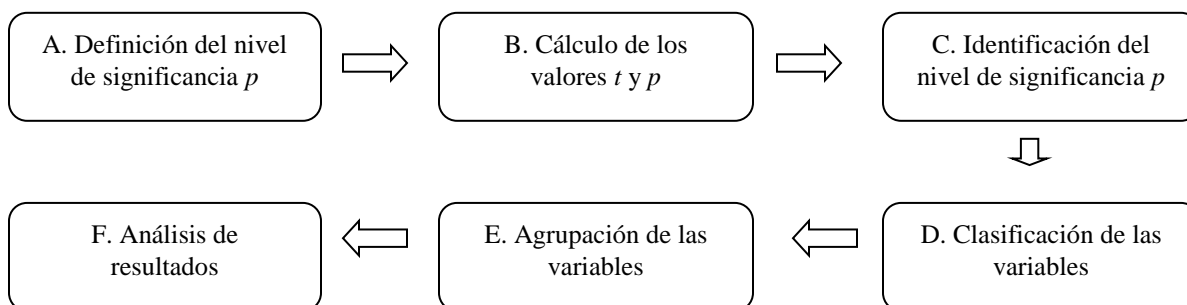


Figura 3. Proceso de análisis *t* de Student

- A. Definición del nivel de significancia p .
- B. Cálculo de los valores t de Student y su significancia p .
- C. Identificación del nivel de significancia p . Encontrar el nivel de significancia de cada uno de los análisis, es decir, que nivel de significancia existía en la comparación entre medias de mujeres y hombres al analizar al género con cada uno de los ítems del instrumento.
- D. Clasificación de los ítems entre significativos y no significativos en diferentes tablas. Son significativos todas aquellos ítems que estuvieron por debajo del nivel de significancia ($p \leq 0.05$) y, son ítems no significativos, las que estuvieron por encima del mismo nivel de significancia (con $p > 0.05$) en su comparación entre medias. La clasificación entre ítems significativos y no significativos se concentró en tablas con las siguientes características:

Tabla 5. Ítems significativos o no significativos en el proceso de análisis t de *Student*

#	# de ítem	Código	Ítem	Femenino	Masculino	t	p
En este espacio se escribió un número progresivo.	Aquí se definió a qué ítem, de acuerdo al instrumento de la investigación, corresponde el análisis realizado.	En este apartado se mencionó el código al que respondía cada ítem de acuerdo a la codificación de indicadores de las variables. (Ver anexo 7)	Aquí se escribió el ítem como aparece en el cuestionario.	En esta columna se expuso la media del análisis resultante para el género femenino.	En esta columna se expuso la media del análisis resultante para el género masculino.	En este apartado se mostró el valor de la prueba t de Student.	En este espacio se mostró el valor de significancia resultante en cada análisis.

- E. Agrupación de los ítemes significativos según las dimensiones de las variables de estudio siguiendo el código para cada ítem.
- F. Análisis de resultados. Aquí se procedió a la explicación de los fenómenos encontrados conforme a los resultados estadísticos.

4.1.1.1. El género y sus implicaciones

A continuación se muestran las principales implicaciones que tiene el género con el nivel de liderazgo distribuido ejercido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y su relación con la cultura organizacional de dichas instituciones. Además, esta característica sociodemográfica es considerada como una unidad de análisis fundamental dentro de la cultura de toda sociedad y, por ende, de toda organización. Su análisis consistió en comparar las medias de sus integrantes, es decir, entre mujeres y hombres.

Cabe mencionar que de acuerdo al análisis de la característica género, los encuestados se agruparon como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6. Número de encuestados según su género

# de grupo	Grupo según su género	# de encuestados de cada grupo
1	Femenino	475
2	Masculino	299
Total		774

Dentro de la dimensión 1, liderazgo compartido, de la variable 1, liderazgo distribuido, los ítemes significativos son:

Tabla 7. Ítemes significativos de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido

#	CODIGO	# DE ITEM	ITEM	F	M	t	p
1	1.1.1.3	1	Tengo libertad de actuar en la escuela	4.41	4.51	-2.050	.041
2	1.1.1.3	4	Decido libremente en la escuela	4.04	4.21	-2.625	.009
3	1.1.1.3	5	Cuento con libertad de elección dentro de la escuela	4.24	4.35	-2.034	.042
4	1.1.1.3	16	Me expreso libremente en la escuela	4.33	4.48	-2.747	.006
5	1.1.1.4	14	Tomo la iniciativa dentro de la escuela	4.12	4.26	-2.433	.015
6	1.1.1.7	8	Inново dentro de la escuela	4.27	4.40	-2.780	.006
7	1.1.2.2	11	Se comparte la toma de decisiones sobre las actividades académicas que ocurren en la escuela	4.23	4.39	-2.855	.004
8	1.1.2.3	15	Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones presupuestales en la escuela	4.00	4.20	-2.862	.004
9	1.1.2.5	18	Se comparte la toma de decisiones sobre las responsabilidades en la rendición de cuentas de los integrantes de la escuela	4.19	4.35	-2.566	.010

Al interpretar lo que ocurre entre mujeres y hombres dentro de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido, se puede determinar que, las mujeres no cuentan con la misma autonomía con la que gozan los hombres dentro de las instituciones educativas, es decir, las mujeres no tienen ni la misma libertad de actuar, ni de decidir, ni de elegir y ni tampoco de expresarse libremente dentro de su centro escolar. Además, las mujeres también se ven limitadas ante los hombres en tomar la iniciativa dentro de la escuela y, de igual forma, en su capacidad para innovar dentro de la institución educativa.

En cuanto a la toma de decisiones compartida que debe existir dentro de la escuela, a las mujeres se les comparte menos la toma de decisiones institucionales en contraste con los hombres. A las mujeres se les comparte en menor medida la toma de decisiones sobre las actividades académicas, las acciones presupuestales y sobre las responsabilidades en la rendición de cuentas de los integrantes del centro educativo.

Dentro de la dimensión 2, prácticas dispersadas, de la variable 1, liderazgo distribuido, las variables o ítemes significativos son:

Tabla 8. Ítemes significativos de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido.

#	CODIGO	# DE ITEM	ITEM	F	M	t	p
10	1.2.1.2	24	Se fomentan oportunidades de actualización en la escuela	4.23	4.36	-2.467	.014
11	1.2.2.1	27	Se promueve el ejercicio de la democracia dentro de la escuela	4.24	4.36	-2.328	.020
12	1.2.2.2	28	Se fomenta la igualdad de los miembros de la escuela	4.22	4.39	-2.732	.006
13	1.2.2.3	29	Existe equidad con los integrantes de la comunidad escolar	4.20	4.33	-2.104	.036
14	1.2.2.4	30	Se promueve la solidaridad dentro de la escuela	4.27	4.39	-2.044	.041
15	1.2.2.5	31	Se fortalece la colaboración de los integrantes de la comunidad escolar	4.18	4.33	-2.513	.012
16	1.2.2.6	32	Se promueve la apertura al diálogo dentro de la escuela	4.25	4.38	-2.300	.022
17	1.2.2.7	33	Existe confianza para dialogar en la escuela	4.18	4.36	-2.990	.003
18	1.2.2.8	44	Se cuenta con una definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las actividades escolares	4.20	4.34	-2.542	.011
19	1.2.2.10	35	Existe comunicación entre los integrantes de la escuela	4.19	4.33	-2.476	.013
20	1.2.2.11	36	Existe motivación para el trabajo escolar	4.22	4.34	-2.028	.043
21	1.2.3.1	40	Se procura la resolución de problemas de la escuela	4.30	4.41	-2.219	.027
22	1.2.3.3	42	Se procura el trabajo coordinado en la escuela	4.30	4.43	-2.487	.013

Sobre la segunda dimensión del liderazgo distribuido, prácticas dispersadas, se puede afirmar que las mujeres consideran que las oportunidades de actualización que se fomentan en la escuela no son las mismas respecto a las de los hombres.

En cuanto a la interacción que existe entre los integrantes de la escuela, se puede determinar que las mujeres expresan, a diferencia de los hombres, una menor promoción del ejercicio de la democracia, de la solidaridad y de la apertura al diálogo al interior de la escuela, una menor existencia de equidad, confianza y comunicación entre los integrantes de la escuela y de motivación para el trabajo escolar, así como un menor fomento a la igualdad entre los miembros de la comunidad escolar, un menor fortalecimiento de la colaboración entre los integrantes de la escuela y, por último, una menor definición en la dirección que debe seguir la realización de las actividades escolares.

Con respecto a la gestión vivida dentro de las escuelas, se puede mencionar que las mujeres identifican en menor medida la procuración de la resolución de la problemática escolar y del trabajo coordinado al interior del centro escolar, a diferencia de los hombres.

Dentro de la dimensión 1, trabajo en equipo, de la variable 2, cultura, cabe mencionar que no se encontró ningún ítem que resultara significativo, es decir, no existen diferencias significativas en las consideraciones entre mujeres y hombres cuestionados respecto a la subdimensión metas comunes, comprendida con indicadores como la participación en las tareas escolares, compartir intereses educativos, la visión, la misión y los objetivos de la escuela, tomar las mejores decisiones para beneficio de la escuela y cumplir con las metas establecidas. De la misma forma, no se evidenciaron diferencias significativas en las manifestaciones entre mujeres y hombres respecto a la última subdimensión de la dimensión trabajo en equipo llamada interacción, la cual está compuesta por aspectos como la determinación de funciones, la realización de tareas, el compromiso, la responsabilidad, la confianza, la sinceridad, la comunicación, el apoyo mutuo, la apertura a dialogar, la consideración del otro, la actitud de servicio, la valoración a la diversidad, la igualdad, la libertad de expresión y el respeto que existen o son parte de la vida escolar.

Dentro de la dimensión 2, satisfacción laboral, de la variable 2, cultura, se encontraron los siguientes ítemes significativos:

Tabla 9. Ítemes significativos de la dimensión satisfacción laboral de la variable cultura organizacional.

#	CODIGO	# DE ITEM	ITEM	F	M	t	p
23	2.2.1.2	68	Se reconoce mi trabajo dentro de la escuela	4.17	4.29	-1.977	.048
24	2.2.1.3	69	Puedo decidir libremente dentro de mi función dentro de la escuela	4.20	4.34	-2.598	.010
25	2.2.1.3	76	Puedo actuar libremente de acuerdo a mi función dentro de la escuela	4.26	4.39	-2.416	.016
26	2.2.1.3	70	Puedo expresarme libremente dentro de la escuela	4.29	4.46	-3.313	.001

#	CODIGO	# DE ITEM	ITEM	F	M	t	p
27	2.2.2.1	73	Conozco lo bueno y lo malo que pasa dentro de la escuela	4.23	4.35	-2.187	.029
28	2.2.2.8	83	Cuento con los materiales indispensables para la realización de mi función	3.82	4.02	-2.494	.013

Sobre el anterior concentrado se puede definir que, dentro de la primer subdimensión de la dimensión satisfacción laboral, valoración personal, a las mujeres se les reconoce menos el trabajo realizado dentro de la escuela a diferencia de los hombres, que, como ya se había demostrado en la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido, las mujeres cuentan con una menor autonomía dentro de la escuela, lo cual repercute en la satisfacción laboral escolar, es decir, las mujeres no pueden decidir, no pueden actuar y tampoco expresarse libremente como lo hacen los hombres. Donde no existen diferencias significativas, en la comparación entre hombres y mujeres, es en las expectativas tanto profesionales como educativas con las que cuentan, en su libertad para elegir dentro de la escuela, en la tolerancia que tienen para con el resto de los integrantes de la comunidad escolar y en la promoción que hacen del respeto ante sus compañeros.

En torno a la segunda subdimensión de la dimensión satisfacción laboral, condiciones laborales, las mujeres conocen en menor medida lo bueno y lo malo que pasa dentro de la escuela y cuentan con una menor disponibilidad de materiales indispensables para la realización de su función en comparación con lo que pasa con los hombres. Pero estas diferencias no son significativas al analizar las oportunidades de crecimiento profesional y salarial que existen en la escuela, la satisfacción con el puesto que ocupan dentro del centro educativo, el salario que perciben, la cantidad de trabajo asignado y si cuentan con un espacio adecuado para la realización de sus funciones.

4.1.2. Descripción del proceso de análisis de varianza (ANOVA)

Este proceso de análisis se utilizó para las siguientes cuatro características sociodemográficas (nivel de estudios, función que desempeñan, años de servicio cumplidos y años de servicio en su actual escuela) que conforman el presente estudio.

Este análisis paramétrico se apoyó del programa estadístico computacional *STATISTICA* versión 5.5, utilizando el análisis de varianza (ANOVA). El análisis de varianza de un factor “es una prueba estadística para analizar si mas de dos grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas” (Hernandez et al., 2006 p. 465). Dicho análisis se realizó teniendo como base a cada uno de los ítemes contenidos en el instrumento de recogida de información.

El proceso seguido para la realización de este análisis fue:

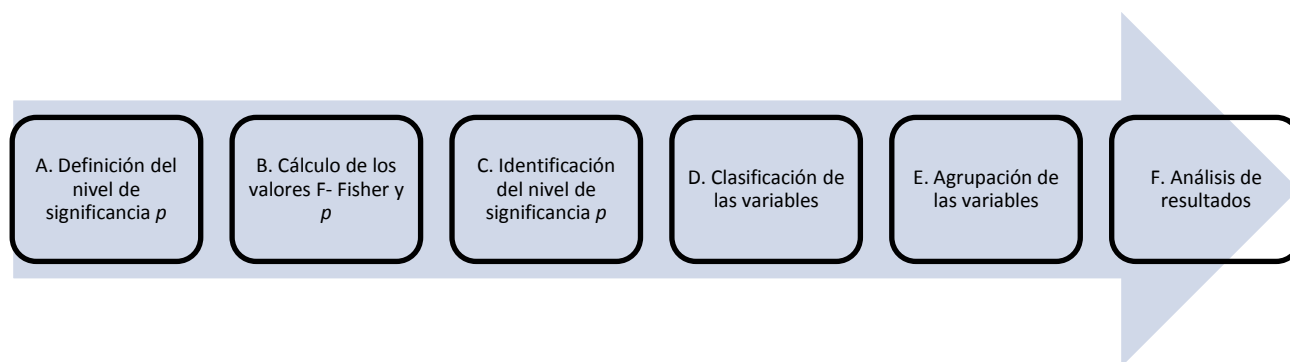


Figura 4. Proceso de análisis de varianza (ANOVA)

- A. Definición del nivel de significancia p
- B. Cálculo de los valores de F- Fisher y su probabilidad (p)
- C. Identificación del nivel de significancia p en cada uno de los análisis de ítemes, es decir, qué nivel de significancia existía en la comparación entre medias y varianzas de los grupos determinados en cada uno de los ítemes del instrumento.
- D. Clasificación de los ítemes entre significativas y no significativas. Son significativos todas aquellos ítemes que estuvieron por debajo del nivel de

significancia ($p \leq 0.05$) en su comparación de medias y varianzas entre los grupos analizados y, son ítemes no significativos, las que estuvieron por encima del mismo nivel de significancia (con $p > 0.05$) en la comparación entre medias y varianzas de todos los grupos. La clasificación entre ítemes significativos y no significativos se concentró en tablas con las siguientes características:

Tabla 10. Ítemes significativos o no significativos en el proceso de análisis ANOVA.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
En este espacio se escribió un número progresivo que indica la cantidad de ítemes significativos en cada característica sociodemográfica	Aquí se definió a qué ítem, de acuerdo al instrumento de investigación, corresponde el análisis realizado.	En este apartado se mencionó el código al que respondía cada ítem analizado de acuerdo a la codificación de indicadores de las variables. (Ver anexo 7)	Aquí se escribió el ítem como aparece en el cuestionario.	En este apartado se mostró el valor resultante de la F- Fisher.	En este espacio se se mostró el valor de significancia resultante en cada análisis.

- E. Agrupación de los ítemes significativos según las dimensiones de las variables de estudio siguiendo el código para cada ítem.
- F. Análisis de resultados. Aquí se procedió a la explicación de los fenómenos encontrados en cada ítem significativo conforme a los resultados estadísticos.

4.1.2.1. El nivel de estudios y sus implicaciones

Enseguida se exponen las principales implicaciones que tiene el nivel de estudios de los sujetos de investigación (normal básica, licenciatura, maestría o doctorado) con el

nivel de liderazgo distribuido ejercido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y su relación con la cultura organizacional de dichos centros educativos.

El total de encuestados que conforman cada uno de los grupos de análisis según el nivel de estudios de los mismos es el siguiente:

Tabla 11. Número de encuestados según su nivel de estudios.

# de grupo	Grupos según el nivel de estudios	# de encuestados de cada grupo
1	Normal básica	180
2	Licenciatura	446
3	Maestría	140
4	Doctorado	8
Total de encuestados		774

Dentro de la dimensión 1, liderazgo compartido, de la variable 1, liderazgo distribuido, los ítemes significativos son:

Tabla 12. Ítemes significativos de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
1	6	1.1.1.2	Tengo el gusto de ser parte de esta escuela	4.4041	.0044
2	12	1.1.3.3	Tengo una actitud de servicio dentro de la escuela	2.8832	.0349
3	17	1.1.3.3	Estoy dispuesto a coordinar alguna tarea de la escuela	4.2074	.0057
4	21	1.1.2.4	Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones administrativas de la escuela	2.7465	.0420

Lo anterior nos expresa que, dentro de la subdimensión Cambio en la cultura en el ítem 6, los docentes se identifican y aprecian de manera diferente su centro de trabajo según su nivel de estudios, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros con nivel de estudios de doctorado tienen un menor gusto por pertenecer a su actual escuela.

Dentro de la subdimensión liderazgo múltiple de los profesores, interpretando lo que ocurre en los ítemes 12 y 17, que son parte de un mismo indicador llamado actitudes, se puede determinar que cada uno de los grupos tiene una diferente actitud tanto de servicio como para coordinar una tarea o actividad dentro de la escuela según su nivel de estudios, al analizar la varianza entre los datos de los grupos del ítem 12 en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros con nivel de estudios de normal básica tienen una menor actitud de servicio que los maestros con licenciatura. Por otro lado, al analizar la varianza entre los datos de los grupos del ítem 17 en una prueba Post Hoc, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de doctorado tienen una menor disposición para coordinar alguna tarea o actividad de la escuela.

Por último, dentro de la subdimensión denominada toma de decisiones compartida, interpretando lo que ocurre dentro del ítem 21, se puede determinar que cada uno de los grupos de análisis tienen una diferente idea respecto a la compartición de las acciones administrativas en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de maestría sienten que se les comparte menos las toma de decisiones respecto a las acciones administrativas del centro escolar.

Dentro de la dimensión 2, prácticas dispersadas, de la variable 1, liderazgo distribuido, los ítemes significativos son:

Tabla 13. Ítemes significativos de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	<i>p</i>
5	25	1.2.1.3	Se motiva la certificación académica en la escuela	4.9408	.0021
6	29	1.2.2.3	Existe equidad con los integrantes de la comunidad escolar	2.9938	.0301
7	40	1.2.3.1	Se procura la resolución de los problemas de la escuela	2.9096	.0337
8	42	1.2.3.3	Se procura el trabajo coordinado en la escuela	3.4595	.0160
9	43	1.2.3.4	Se procura el óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela	3.4945	.0153

Lo anterior nos da a conocer que, en la subdimensión Profesionalización, al interpretar el análisis realizado en el ítem 25, se puede determinar que cada uno de los grupos del estudio tienen una diferente concepción respecto a la motivación que se da en la escuela para cumplir con la certificación académica de sus integrantes, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de maestría sienten una menor motivación para lograr algún tipo de certificación académica en su centro de trabajo.

Dentro de la subdimensión Interacción con los demás, dentro del ítem 29, se puede determinar que cada uno de los grupos de análisis perciben una diferente práctica de la equidad para con los integrantes de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada se da en dos sentidos: en el primero, se puede definir que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben una menor equidad para con los integrantes de la comunidad escolar respecto al grupo de normal básica y licenciatura y, en el otro sentido, se afirma que los docentes con nivel de estudios de maestría advierten una menor equidad para con los integrantes de la institución educativa respecto al grupo de licenciatura.

Finalmente, dentro de la subdimensión Gestión, interpretando el análisis del ítem 40, se puede afirmar que cada uno de los grupos del estudio, se percatan de un diferente nivel de procuración en la resolución de la problemática escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben un menor nivel de procuración en la resolución de la problemática de la institución educativa.

Al interpretar lo encontrado en el ítem 42, se puede determinar que cada uno de los grupos del estudio perciben un diferente nivel de procuración en el ejercicio de un trabajo coordinado en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede afirmar que los maestros con nivel de estudios de doctorado perciben un menor nivel de procuración del trabajo coordinado al interior de la escuela.

Explicando lo encontrado en el ítem 43, se puede determinar que cada uno de los grupos de la investigación, perciben un diferente nivel de procuración del óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela, analizando la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los docentes con nivel de estudios de maestría se percatan de un menor nivel de procuración del óptimo rendimiento de cada integrante de la comunidad escolar.

Dentro de la dimensión 1, trabajo en equipo, de la variable 2, cultura organizacional, el ítem significativo es:

Tabla 14. Ítem significativo de la dimensión trabajo en equipo de la variable cultura organizacional

#	# de ítem	Código	Ítem	F	<i>p</i>
10	51	2.1.1.7	Cumplo con las metas establecidas por la comunidad escolar	4.2528	.0054

Al explicar lo indagado en el ítem 51, se puede determinar que cada uno de los grupos del presente estudio, tienen un diferente nivel de cumplimiento de las metas establecidas por la propia comunidad escolar, analizando la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los docentes con nivel de estudios de maestría presentan un menor cumplimiento de las metas fijadas por la comunidad educativa.

Dentro de la dimensión 2, satisfacción laboral, de la variable 2, cultura organizacional, el ítem significativo es:

Tabla 15. Ítem significativo de la dimensión satisfacción laboral de la variable cultura organizacional.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
11	71	2.2.1.5	Soy tolerante con mis compañeros de la escuela	3.7522	.0107

Al interpretar lo encontrado en el ítem 71, se puede determinar que cada uno de los grupos del presente estudio, tienen un diferente nivel de tolerancia para con sus compañeros de la escuela, analizando la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede definir que los docentes con nivel de estudios de normal básica cuentan con una menor tolerancia hacia sus compañeros del centro educativo.

4.1.2.2. La función que desempeñan y sus implicaciones

El siguiente análisis corresponde a las principales implicaciones que tiene la función que desempeñan cada uno de los encuestados (directivo, maestro de grupo o maestro de apoyo) con el nivel de liderazgo distribuido ejercido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y su relación con la cultura organizacional de dichas centros educativos.

El total de encuestados que conforman cada uno de los grupos de análisis según la función que desempeñan es el siguiente:

Tabla 16. Número de encuestados según la función que desempeñan.

# de grupo	Grupos según la función que desempeñan	# de encuestados de cada grupo
1	Directivo	155
2	Maestro de grupo	441
3	Maestro de apoyo	178
Total		774

Dentro de la dimensión 1, liderazgo compartido, de la variable 1, liderazgo distribuido, los ítems significativos son:

Tabla 17. Ítemes significativos de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
1	2	1.1.1.2	Participo en la realización de tareas generales de la escuela	7.2547	.0007
2	3	1.1.2.1	Se comparte la toma de decisiones sobre el proceso de planeación en la escuela	10.6831	.0000
3	7	1.1.2.6	Se comparte la toma de decisiones sobre los éxitos o fracasos de la escuela	7.6576	.0005
4	8	1.1.1.7	Inново dentro de la escuela	5.7251	.0034
5	10	1.1.1.1	Conozco las necesidades de la escuela	9.7424	.0000
6	11	1.1.2.2	Se comparte la toma de decisiones sobre las actividades académicas que ocurren en la escuela	10.4761	.0000
7	13	1.1.1.1	Procuró satisfacer las necesidades de la escuela	4.6534	.0097
8	14	1.1.1.4	Tomo la iniciativa en la escuela	19.8062	.0000
9	15	1.1.2.3	Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones presupuestales de la escuela	20.5482	.0000
10	16	1.1.1.3	Me expreso libremente en la escuela	7.1055	.0008
11	18	1.1.2.5	Se comparte la toma de decisiones sobre las responsabilidades en la rendición de cuentas de los integrantes de la escuela	15.3459	.0000
12	21	1.1.2.4	Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones administrativas de la escuela	19.8309	.0000

Al interpretar cada uno de los ítemes significativos en relación a la función que desempeñan de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido se puede determinar, en base a cada uno de los indicadores del estudio, que:

En la subdimensión, cambio en la cultura, dentro del ítem 2, los docentes tienen un diferente nivel de participación en la realización de las tareas de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede definir que el personal docente de apoyo son quienes menos participan en la realización de las tareas educativas.

Enseguida, en el ítem 8, los docentes tienen un diferente nivel de innovación; en el ítem 10, de conocimiento de las necesidades de la escuela; en el ítem 13, de procuración por la satisfacción de necesidades; en el ítem 14, de iniciativa y, por último, en el ítem 16, de libertad para expresarse, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc en los ítemes aquí citados, se puede determinar que los docentes y el personal docente de apoyo en menor medida innovan, conocen las necesidades y procuran su satisfacción, tienen iniciativa y libertad para expresarse dentro de la escuela, a diferencia de los directivos.

En la subdimensión, toma de decisiones compartida, en el ítem 3, a los docentes se les comparte en diferente nivel la toma de decisiones del proceso de planeación; en el ítem 7, de los éxitos o fracasos escolares; en el ítem 11, de las actividades académicas; en el ítem 15, de las acciones presupuestales; en el ítem 18, de las responsabilidades en la rendición de cuentas y, en el ítem 21, de las acciones administrativas de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc en los ítemes referidos, se puede determinar que a los docentes y al personal docente de apoyo se les comparte menos la toma de decisiones sobre el proceso de planeación, los éxitos o fracasos educativos, las actividades académicas, las acciones presupuestales, las responsabilidades en la rendición de cuentas y en las acciones administrativas del centro escolar, a diferencia de los directivos.

Dentro de la dimensión 2, prácticas dispersadas, de la variable 1, liderazgo distribuido, los ítemes significativos son:

Tabla 18. Ítemes significativos de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
13	23	1.2.1.1	Se promueve la capacitación al interior de la escuela	7.6703	.0005
14	24	1.2.1.2	Se fomentan oportunidades de actualización en la escuela	10.9329	.0000
15	25	1.2.1.3	Se motiva la certificación académica en la escuela	6.7986	.0011
16	26	1.2.3.4	Se procuran las metas que pretende alcanzar la escuela	7.4507	.0006
17	27	1.2.2.1	Se promueve el ejercicio de la democracia en la escuela	13.8959	.0000
18	28	1.2.2.2	Se fomenta la igualdad de los miembros de la escuela	17.5988	.0000
19	29	1.2.2.3	Existe equidad con los integrantes de la comunidad escolar	11.2998	.0000
20	30	1.2.2.4	Se promueve la solidaridad dentro de la escuela	13.2056	.0000
21	31	1.2.2.5	Se fortalece la colaboración de los integrantes de la comunidad escolar	9.2252	.0001
22	32	1.2.2.6	Se promueve la apertura al diálogo en la escuela	17.3583	.0000
23	33	1.2.2.7	Existe confianza para dialogar en la escuela	12.1792	.0000
24	34	1.2.2.9	Se ejerce autoridad en el cumplimiento de las funciones establecidas	8.9300	.0001
25	35	1.2.2.10	Existe comunicación entre los integrantes de la escuela	12.9910	.0000
26	36	1.2.2.11	Existe motivación para el trabajo escolar	8.7093	.0001
27	37	1.2.2.12	Existe respeto entre los miembros de la escuela	4.2470	.0146
28	38	1.2.2.13	Existe tolerancia entre los integrantes de la escuela	7.3980	.0006
29	39	1.2.2.14	Se valora a cada integrante de la escuela según sus aptitudes	9.5125	.0000
30	40	1.2.3.1	Se procura la resolución de los problemas de la escuela	9.8133	.0000
31	42	1.2.3.3	Se procura el trabajo coordinado en la escuela	9.8768	.0000
32	43	1.2.3.4	Se procura el óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela	9.9810	.0000
33	44	1.2.2.8	Se cuenta con una definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las actividades escolares	5.1616	.0059

Al interpretar cada uno de los ítemes significativos, en relación a la función que desempeñan de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo

distribuido se puede determinar, en base a cada uno de los indicadores del estudio, que:

En la subdimensión, profesionalización, dentro del ítem 23, los docentes sienten un diferente nivel de promoción de la capacitación; en el ítem 24, en el fomento a las oportunidades de actualización y, en el ítem 25, de motivación hacia la certificación académica, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc en los ítemes mencionados, se puede determinar que los docentes y el personal docente de apoyo sienten un menor nivel en la promoción de la capacitación, el fomento a las oportunidades de actualización y de motivación hacia la certificación académica al interior de la escuela, en comparación con los directivos.

En la subdimensión, interacción con los demás, en el ítem 27, los docentes sienten un diferente nivel en la promoción del ejercicio de la democracia; en el ítem 28, en el fomento a la igualdad; en el ítem 29, en la existencia de equidad; en el ítem 30, en la promoción de la solidaridad; en el ítem 31, en el fortalecimiento de la colaboración; en el ítem 32, en la promoción a la apertura al diálogo; en el ítem 33, en la existencia de confianza para dialogar; en el ítem 34, en el ejercicio de la autoridad para el cumplimiento de las funciones establecidas; en el ítem 35, en la existencia de comunicación; en el ítem 36, en la existencia de motivación para el trabajo; en el ítem 37, en la existencia de respeto; en el ítem 38, en la existencia de tolerancia; en el ítem 39, en la valoración de los integrantes de la escuela y, en el ítem 44, en la definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las tareas escolares, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc en los ítemes citados, se puede determinar que los docentes y el personal docente de apoyo sienten en menor medida la promoción del ejercicio de la democracia, la solidaridad y la apertura al diálogo, el fomento a la igualdad, el fortalecimiento de la colaboración, el ejercicio de la autoridad para el cumplimiento de las funciones establecidas, la valoración de los integrantes, la definición exacta de la dirección a seguir y la existencia de equidad, confianza para dialogar, comunicación, motivación para el trabajo, respeto y tolerancia, a diferencia de los directivos.

Finalmente, en la subdimensión, gestión, en el ítem 26, los docentes sienten un diferente nivel de procuración de las metas; en el ítem 40, de resolución de la problemática escolar; en el ítem 42, de procuración de trabajo coordinado y, en el ítem 43, del óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc en los ítemes referidos, se puede determinar que los docentes y el personal docente de apoyo sienten en menor medida la procuración de las metas, la resolución de la problemática, el trabajo coordinado y del óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela.

Dentro de la dimensión 1, trabajo en equipo, de la variable 2, cultura organizacional, los ítemes significativos son:

Tabla 19. Ítemes significativos de la dimensión trabajo en equipo de la variable cultura organizacional.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
34	45	2.1.1.1	Participo activamente en las tareas escolares	5.1164	.0062
35	48	2.1.2.5	Confío en el resto de integrantes de la comunidad escolar	8.0488	.0003
36	52	2.1.2.1	La determinación de funciones está de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar	8.5462	.0002
37	53	2.1.1.5	Comparto los objetivos educativos de la comunidad escolar	6.8679	.0011
38	56	2.1.1.4	Comparto la misión de la escuela	3.9792	.0190
39	57	2.1.2.6	Soy sincero con el resto de los integrantes de la escuela	4.1346	.0163
40	58	2.1.2.7	Tengo comunicación con todos los integrantes de la comunidad escolar	9.8498	.0000
41	59	2.1.2.8	Apoyo al resto de los integrantes de la comunidad escolar	12.5325	.0000
42	60	2.1.2.12	Valoro la diversidad de miembros de la comunidad escolar	9.0341	.0001
43	61	2.1.2.13	Tomo en cuenta a los integrantes de la comunidad para la realización de actividades en la escuela	8.1106	.0003
44	62	2.1.2.11	Tengo la disposición para servir a cualquier integrante de la comunidad escolar	4.1970	.0153
45	63	2.1.2.9	Estoy dispuesto a dialogar con cualquier integrante de la comunidad escolar	4.9984	.0069
46	64	2.1.1.3	Comparto la visión para mi escuela de la comunidad escolar	10.6665	.0000

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
47	65	2.1.2.15	Fomento el respeto entre cada integrante de la comunidad escolar	9.2062	.0001
48	66	2.1.2.14	Promuevo la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar	3.3554	.0354

Al interpretar cada uno de los ítemes significativos, en relación a la función que desempeñan de la dimensión trabajo en equipo de la variable cultura organizacional, se puede determinar, en base a cada uno de los indicadores del estudio, que:

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 45, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de participación activa en las tareas escolares, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros de grupo y los maestros de apoyo tienen una menor participación activa en las tareas escolares.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 48, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de confianza para con el resto de los integrantes de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros de grupo y los maestros de apoyo tienen una menor confianza hacia el resto de los integrantes de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 52, se puede determinar que los docentes expresan una diferente opinión sobre la determinación de funciones de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros de grupo y los maestros de apoyo sienten una menor determinación idónea de funciones de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 53, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en la compartición de los objetivos educativos de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede decir que

los maestros de grupo tienen un menor nivel de compartición de los objetivos educativos de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 56, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en la compartición de la misión de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros de grupo y los maestros de apoyo comparten en menor medida la misión de la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 57, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de sinceridad para con el resto de los integrantes de la comunidad educativa, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros de grupo y los maestros de apoyo tienen una menor sinceridad con los integrantes de la comunidad educativa.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 58, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de comunicación con todos los integrantes de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede decir que los maestros de grupo y los maestros de apoyo tienen una menor comunicación con todos los integrantes de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 59, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de apoyo para con el resto de los integrantes de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros de apoyo y los maestros de grupo apoyan en menor medida al resto de los integrantes de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 60, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de valoración a la diversidad de miembros de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros

de grupo y los maestros de apoyo valoran en menor medida la diversidad de los miembros de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 61, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en tomar en cuenta a los integrantes de la comunidad escolar para la realización de actividades en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros de grupo y los maestros de apoyo en menor medida toman en cuenta a los integrantes de la comunidad escolar para la realización de actividades en la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 62, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en la disposición que tienen para servir a cualquier integrante de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros de grupo tienen una menor disposición para servir a cualquier integrante de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 63, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de disposición a dialogar con cualquier integrante de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede decir que los maestros de grupo y los maestros de apoyo en menor medida están dispuestos a dialogar con cualquier integrante de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 64, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en la compartición de la visión para la escuela de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros de grupo y los maestros de apoyo en menor medida comparten la visión de la escuela de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 65, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en el fomento al respeto entre cada integrante de la comunidad escolar, al analizar la varianza

entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros de grupo y los maestros de apoyo fomentan en menor medida el respeto entre cada integrante de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 66, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en la promoción de la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros de grupo y los maestros de apoyo observan en menor medida la promoción de la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar.

Dentro de la dimensión 2, satisfacción laboral, de la variable 2, liderazgo distribuido, los ítemes significativos son:

Tabla 20. Ítemes significativos de la dimensión satisfacción laboral de la variable cultura organizacional.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
49	67	2.2.1.1	El pertenecer a esta escuela, satisface mis expectativas profesionales	3.4763	.0314
50	68	2.2.1.2	Se reconoce mi trabajo dentro de la escuela	3.5006	.0306
51	69	2.2.1.3	Puedo decidir libremente dentro de mi función en la escuela	5.0459	.0066
52	70	2.2.1.3	Puedo expresarme libremente dentro de la escuela	6.0351	.0025
53	71	2.2.1.5	Soy tolerante con mis compañeros de la escuela	9.1600	.0001
54	72	2.2.1.4	Promuevo el respeto con mis compañeros de escuela	4.1186	.0166
55	73	2.2.2.1	Conozco lo bueno y malo que pasa dentro de la escuela	19.5662	.0000
56	74	2.2.1.1	El pertenecer a esta escuela, satisface mis expectativas educativas	4.6849	.0094
57	75	2.2.2.2	Se promueven las oportunidades de crecimiento profesional en la escuela	9.6061	.0000
58	76	2.2.1.3	Puedo actuar libremente de acuerdo a mi función en la escuela	5.0195	.0068
59	78	2.2.2.4	El salario que percibo satisface mis expectativas	9.1249	.0001
60	79	2.2.1.3	Puedo elegir libremente dentro de la escuela	4.3710	.0129

Al interpretar cada uno de los ítemes significativos, en relación a la función que desempeñan de la dimensión satisfacción laboral de la variable liderazgo distribuido, se puede determinar, en base a cada uno de los indicadores del estudio, que:

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 67, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en la satisfacción de sus expectativas profesionales al pertenecer a su actual escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede decir que los maestros de grupo y los maestros de apoyo tienen una menor satisfacción de sus expectativas profesionales al ser parte de su actual escuela.

Dentro de este mismo indicador, expectativas, al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 74, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en la satisfacción de sus expectativas educativas al pertenecer a su actual escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros de grupo y los maestros de apoyo tienen una menor satisfacción de sus expectativas educativas al ser parte de su actual escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 68, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de reconocimiento de su trabajo dentro de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros de grupo tienen un menor reconocimiento de su trabajo dentro de la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 69, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en el libre poder de decisión dentro de su función en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede decir que los maestros de grupo tienen una menor libertad para poder decidir dentro de su función en la escuela.

Dentro de este mismo indicador, autonomía, al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 70, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en la libertad de expresión con la que cuentan

en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede determinar que los maestros de grupo tienen una menor libertad de expresarse en la escuela.

De igual forma, dentro del indicador autonomía, en el ítem 76, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en el libre poder de actuación de acuerdo a su función en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros de grupo tienen una menor libertad para poder actuar de acuerdo a su función en la escuela.

Por último, dentro del mismo indicador autonomía, en el ítem 79, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel en el libre poder de elección dentro de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros de grupo y los maestros de apoyo tienen una menor libertad de elección dentro de la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 71, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de tolerancia para con sus compañeros de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros de grupo y los maestros de apoyo tienen menor tolerancia para con sus compañeros de la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 72, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de promoción del respeto con sus compañeros de escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede decir que los maestros de grupo y los maestros de apoyo tienen un menor nivel de promoción del respeto con sus compañeros de la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 73, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de conocimiento de lo bueno y lo malo que ocurre dentro de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros de grupo y los maestros de apoyo tienen un menor nivel de conocimiento de lo bueno y lo malo que ocurre dentro de la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 76, se puede determinar que los docentes observan un diferente nivel de en la promoción de las oportunidades de crecimiento profesional en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros de grupo observan un menor nivel de promoción de las oportunidades de crecimiento profesional en la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en el ítem 78, se puede determinar que los docentes expresan un diferente nivel de satisfacción de sus expectativas de acuerdo al salario percibido, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros de grupo tienen un menor nivel de satisfacción de sus expectativas de acuerdo al salario que perciben.

4.1.2.3. Los años de servicio cumplidos y sus implicaciones

Enseguida, se exponen las principales implicaciones que tiene la característica sociodemográfica años de servicio cumplidos con el nivel de liderazgo distribuido ejercido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y su relación con la cultura organizacional de dichos centros escolares.

El total de encuestados que conforman cada uno de los grupos de análisis según el nivel de estudios de los mismos es el siguiente:

Tabla 21. Número de encuestados según los años de servicio cumplidos.

# de grupo	Grupos según los años de servicio cumplidos	# de encuestados de cada grupo
1	hasta 5 años	145
2	de 6 a 10 años	158
3	de 11 a 15 años	120
4	de 16 a 20 años	122
5	más de 20 años	229
Total de encuestados		774

Dentro de la dimensión 1, liderazgo compartido, de la variable 1, liderazgo distribuido, los ítemes significativos son:

Tabla 22. Ítemes significativos de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
1	2	1.1.1.2	Participo en la realización de tareas generales de la escuela	4.1895	.0023
2	4	1.1.1.3	Decido libremente en la escuela	3.8986	.0038
3	6	1.1.1.2	Tengo el gusto de ser parte de esta escuela	4.2532	.0020
4	9	1.1.3.2	Modifico mi labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela	2.6048	.0347
5	10	1.1.1.1	Conozco las necesidades de la escuela	3.1585	.0137

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en la subdimensión cambio en la cultura dentro del ítem 2, se puede determinar que los docentes tienen diferentes niveles de participación en la realización de tareas generales de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas fueron dos: en la primera, los docentes que tienen hasta 5 años de servicio con los docentes que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio y, en la segunda, los docentes que tienen entre 6 y 10 años de servicio con los que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio, lo que expresa que en la primera diferencia los maestros con hasta cinco años de servicio tienen una menor participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los grupos 3, 4 y 5, mientras que en la segunda diferencia, los maestros entre 6 y 10 años de servicio tienen también una menor participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los grupos 3, 4 y 5.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 4, los docentes identifican un diferente nivel de libre decisión dentro de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post

Hoc, la mayor diferencia observada fue la de entre docentes que tienen más de 20 años de servicio con los grupos de docentes que tienen hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio, lo que evidencia que los maestros con más de 20 años de servicio tienen una menor libertad para decidir dentro de la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 6, los docentes identifican un diferente nivel de gusto por ser parte de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la docentes que tienen hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años, los que tienen entre 11 y 15 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio con los que tienen más de 20 años de servicio, lo que expone que los maestros con hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años, los que tienen entre 11 y 15 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio tienen un menor gusto por ser parte de su escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 9, los docentes identifican un diferente nivel de destreza para modificar su labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de docentes que tienen hasta 5 años y los que tienen entre 6 y 10 años de servicio con los que tienen más de 20 años de servicio, lo que expresa que los maestros con hasta 5 años y los que tienen entre 6 y 10 años de servicio cuentan con una menor destreza para modificar su labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 10, los docentes identifican un diferente nivel de conocimiento de las necesidades de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas son tres: la primera, los maestros con hasta 5 años de servicio con los docentes de entre 16 y 20 años y los de más de 20 años de servicio, la segunda, los docentes de entre 6 y 10 años de servicio con los docentes de más de 20 años de servicio y, la tercera, los docentes

de entre 11 y 15 años de servicio con los docentes de más de 20 años de servicio, lo que expresa que en la primera diferencia los maestros con hasta cinco años de servicio tienen un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con los grupos 4 y 5, en la segunda diferencia se expresa que los maestros entre 6 y 10 años de servicio tienen también un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con el grupo 5 y, en la tercera diferencia, se expresa que los maestros con entre 11 y 15 años de servicio tienen un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con el grupo 5.

Dentro de la dimensión 2, prácticas dispersadas, de la variable 1, liderazgo distribuido, el ítem significativo es:

Tabla 23. Ítem significativo de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
6	39	1.2.2.14	Se valora a cada integrante de la escuela según sus aptitudes	3.0563	.0163

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 39, los docentes identifican un diferente nivel de valoración de cada integrante de la escuela según sus aptitudes, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de docentes que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio con los docentes que tienen hasta 5 años de servicio, lo que evidencia que los maestros con entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio realizan una menor valoración de cada integrante de la escuela según sus aptitudes.

Dentro de la dimensión 1, trabajo en equipo, de la variable 2, cultura organizacional, los ítemes significativos son:

Tabla 24. Ítemes significativos de la dimensión trabajo en equipo de la variable cultura organizacional.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
7	45	2.1.1.1	Participo activamente en las tareas escolares	3.7519	.0049
8	46	2.1.1.2	Comparto los intereses educativos de la comunidad escolar	2.4493	.0448
9	52	2.1.2.1	La determinación de funciones está de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar	3.5279	.0072
10	55	2.1.2.4	Soy responsable con mis funciones o tareas establecidas en la escuela	2.8390	.0235
11	56	2.1.1.4	Comparto la misión de la escuela	4.6714	.0009
12	61	2.1.2.13	Tomo en cuenta a los integrantes de la comunidad para la realización de actividades en la escuela	2.4003	.0486
13	62	2.1.2.11	Tengo la disposición para servir a cualquier integrante de la comunidad escolar	2.6955	.0298
14	64	2.1.1.3	Comparto la visión para mi escuela de la comunidad escolar	3.7356	.0050
15	66	2.1.2.14	Promuevo la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar	3.7666	.0048

Al interpretar el ítem significativo en relación a los años de servicio cumplidos de la dimensión trabajo en equipo de la variable liderazgo distribuido se puede determinar, en base a cada uno de los indicadores del estudio, que:

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 45, los docentes identifican un diferente nivel de participación activa en las tareas escolares, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se evidencia que los maestros con hasta 5 años de servicio participan activamente menos que los grupos 3 y 5 en el primer caso y, en el segundo, se evidencia que los docentes con entre 6 y 10 años de servicio participan activamente menos que los grupos 3 y 5.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 46, los docentes identifican un diferente nivel de compartición de intereses educativos de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros que tienen entre 6 y 10

años de servicio tienen un menor nivel de compartición de intereses de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 52, los docentes identifican un diferente nivel de determinación de funciones de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio observan una determinación de funciones en menor nivel de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 55, los docentes identifican un diferente nivel de responsabilidades con su función o tareas establecidas en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede decir que los maestros que tienen hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio tienen un menor nivel de responsabilidad con su función o las tareas establecidas en la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 56, los docentes identifican un diferente nivel de compartición de la misión de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, lo que evidencia que los maestros que tienen hasta 5 años de servicio tienen un menor nivel de compartición de la misión de la escuela con el grupo 5, mientras que, los maestros que tienen entre 6 y 10 años de servicio tienen un menor nivel de compartición de la misión de la escuela a comparación con los grupos 3, 4 y 5.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 61, los docentes identifican un diferente nivel de consideración hacia los integrantes de la comunidad para la realización de actividades en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se define que los maestros que tienen entre 6 y 10 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio tienen un menor nivel de consideración o igualdad hacia los integrantes de la comunidad para la realización de actividades en la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 62, se puede decir que los docentes tienen un diferente nivel de actitud de servicio hacia cualquier integrante de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros que tienen entre 16 y 20 años de servicio cuentan con una menor actitud de servicio hacia cualquier integrante de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 64, se puede decir que los docentes tienen un diferente nivel de compartición de la visión para su escuela de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se pone en evidencia que los maestros que tienen entre 6 y 10 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio cuentan con un menor nivel de compartición de la visión para su escuela de la comunidad escolar.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 66, se puede decir que los docentes promueven en diferente nivel la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros que tienen hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años, los que tienen entre 11 y 15 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio promueven en menor medida la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar.

Dentro de la dimensión 2, satisfacción laboral, de la variable 2, liderazgo distribuido, los ítemes significativos son:

Tabla 25. Ítemes significativos de la dimensión satisfacción laboral de la variable cultura organizacional.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
16	72	2.2.1.4	Promuevo el respeto con mis compañeros de escuela	4.4745	.0014
17	78	2.2.2.4	El salario que percibo satisface mis expectativas	5.7968	.0001
18	82	2.2.2.5	Se promueven las oportunidades de crecimiento salarial en la escuela	6.2726	.0000

#	# de ítem	Código	Ítem	F	p
19	83	2.2.2.8	Cuento con los materiales indispensables para la realización de mi función	5.0617	.0004

Al interpretar los ítemes significativos en relación a los años de servicio cumplidos de la dimensión satisfacción laboral de la variable liderazgo distribuido se puede determinar, en base a cada uno de los indicadores del estudio, que:

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 72, se puede decir que los docentes promueven en diferente nivel el respeto con sus compañeros de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros que tienen hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio promueven en menor medida el respeto con sus compañeros de la escuela.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 78, se puede decir que los docentes tienen diferente nivel de satisfacción de expectativas según el salario que perciben, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, lo que evidencia que los maestros que tienen entre 11 y 15 años de servicio tienen un menor nivel de satisfacción de expectativas de acuerdo al salario que perciben en comparación con los grupos 1 y 2, mientras que, los maestros que tienen más de 20 años de servicio tienen un menor nivel de satisfacción de expectativas de acuerdo al salario que perciben en comparación con los grupos 1, 2 y 4.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 82, se puede decir que los docentes identifican en diferente nivel la promoción de oportunidades de crecimiento salarial en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio observan una menor promoción de las oportunidades de crecimiento salarial en la escuela en comparación con el grupo 1, mientras que, los maestros que tienen más de 20 años de servicio observan una menor promoción de

las oportunidades de crecimiento salarial en la escuela en comparación con el grupo 2.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 83, se puede decir que los docentes identifican un diferente nivel de disponibilidad de los materiales indispensables para la realización de su función, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, lo que evidencia que los maestros que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio observan una menor disponibilidad de materiales para la realización de su función en comparación con el grupo 1, mientras que, los maestros que tienen más de 20 años de servicio observan una menor disponibilidad de materiales para la realización de su función en comparación con el grupo 2.

4.1.2.4. Los años de laborar en su actual escuela y sus implicaciones

En el siguiente y último análisis de las características sociodemográficas que comprenden el presente estudio, se exponen las principales implicaciones que tiene los años de laborar en su actual escuela los sujetos de investigación con el nivel de liderazgo distribuido ejercido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y su relación con la cultura organizacional de dichos centros escolares.

El total de encuestados que conforman cada uno de los grupos de análisis según los años de laborar en su actual escuela es el siguiente:

Tabla 26. Número de encuestados según los años de servicio cumplidos en su actual escuela.

# de grupo	Grupos según los años de laborar en su actual escuela	# de encuestados de cada grupo
1	hasta 5 años	388
2	de 6 a 10 años	202
3	de 11 a 15 años	94
4	de 16 a 20 años	57
5	más de 20 años	33
Total de encuestados		774

Dentro de la dimensión 1, liderazgo compartido, de la variable 1, liderazgo distribuido, no hubo ítemes significativos.

Dentro de la dimensión 2, prácticas dispersadas, de la variable 1, liderazgo distribuido, el ítem significativos es:

Tabla 27. Ítem significativo de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido.

#	# de ítem	Código	Ítem	F	<i>p</i>
1	32	1.2.2.6	Se promueve la apertura al diálogo en la escuela	2.7539	.0271

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 32, los docentes identifican un diferente nivel de promoción en la apertura al diálogo en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los maestros que tienen entre 11 y 15 años de laborar en su actual escuela tienen una menor apertura a dialogar sobre las diferentes actividades o situaciones ocurridas dentro de la escuela.

Dentro de la dimensión 1, trabajo en equipo, de la variable 2, cultura organizacional, los ítemes significativos son:

Tabla 28. Ítemes significativos de la dimensión trabajo en equipo de la variable cultura organizacional.

#	# DE ÍTEM	CODIGO	ITEM	F	<i>p</i>
2	52	2.1.2.1	La determinación de funciones está de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar	2.5196	.0399
3	59	2.1.2.8	Apoyo al resto de los integrantes de la comunidad escolar	2.8863	.0217

Interpretando lo acontecido entre los grupos sujetos de análisis en el ítem 52, los docentes identifican una determinación de funciones errónea respecto a las aptitudes de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se determina que los docentes que tienen entre 11 y 15 años de laborar en su actual escuela expresan un menor nivel en la óptima determinación de funciones respecto a las aptitudes de los integrantes de la escuela respecto al grupo 1 , mientras que, los docentes que tienen entre 16 y 20 años de laborar en su actual escuela expresan un menor nivel en la óptima determinación de funciones respecto a las aptitudes de los integrantes de la escuela respecto al grupo 1 y 2.

Al interpretar lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 59, los docentes identifican un diferente nivel de apoyo entre los integrantes de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se evidencia que los maestros que tienen entre 16 y 20 años de laborar en su actual escuela expresan un menor nivel de apoyo dado y recibido del resto de los integrantes de la institución educativa.

Dentro de la dimensión 2, satisfacción laboral, de la variable 2, liderazgo distribuido, el ítem significativo es:

Tabla 29. Ítem significativo de la dimensión satisfacción laboral de la variable cultura organizacional.

#	# DE ITEM	CODIGO	ITEM	F	p
4	76	2.2.1.3	Puedo actuar libremente de acuerdo a mi función en la escuela	2.4641	.0438

Interpretando lo que ocurre entre los grupos sujetos de investigación en este ítem 76, los docentes identifican un desigual poder de actuación de acuerdo a la función que desempeñan dentro de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede definir que los docentes que tienen

entre 11 y 15 años de laborar en su actual escuela expresan un menor poder de actuación libre de acuerdo a la función que desempeñan.

4.2. Determinación del nivel de liderazgo distribuido y de cultura organizacional

Dentro de este apartado se identifica, con base en la obtención de medias de las subdimensiones que componen a cada una de las variables de estudio y a la descripción de la valoración emanada de la rúbrica de evaluación diseñada para este fin (ver anexo N), el nivel de liderazgo distribuido y el nivel de cultura organizacional que se desarrolla en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, lo que significa responder a las interrogantes 2, ¿Cuál es el nivel de liderazgo distribuido que existe en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango?, y 3, ¿Cuál es el nivel de cultura organizacional que existe en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango?.

De las medias obtenidas se obtuvo un promedio general, el cual indica el nivel o valor numérico obtenido en cada una de las dos variables en estudio: el liderazgo distribuido y la cultura organizacional. El contar con este valor promedio permite identificar, en la rúbrica de evaluación, las características o elementos que, de acuerdo a cada subdimensión, describen el nivel de liderazgo distribuido o de cultura organizacional que es desarrollado en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

4.2.1. Nivel de liderazgo distribuido

De acuerdo al análisis paramétrico de las seis subdimensiones (cambio en la cultura, toma de decisiones compartida, liderazgo múltiple de los profesores, profesionalización, interacción con los demás y gestión) que conforman la variable liderazgo distribuido, el valor promedio encontrado, utilizando el programa estadístico computacional *STATISTICA* versión 5.5, fue de 4.3349, lo cual da a conocer, remitiéndonos a la rúbrica de evaluación, que:

La mayoría de los aspectos culturales del centro educativo están cambiando, como lo pueden ser el compromiso que se tiene para con la escuela, la participación en la realización de las tareas generales de la escuela, la autonomía con la que se cuenta en la escuela, el tomar la iniciativa en la institución educativa, el procurar ser creativo en el centro escolar, el ser responsable en la realización de las actividades educativas y el innovar dentro de la escuela.

Se puede determinar que casi siempre se comparte la toma de decisiones educativas en el proceso de planeación de la escuela, en las actividades académicas, presupuestales y administrativas del centro escolar, en la responsabilidad de la rendición de cuentas y en los éxitos o fracasos de la institución educativa.

Se afirma que la mayoría de los maestros ejerce un liderazgo dentro de la escuela, al poner sus capacidades, destrezas y actitudes al servicio del centro educativo para la mejor y mayor resolución de la problemática y la satisfacción de sus necesidades.

Se establece que en la mayoría de las ocasiones se potencializa la profesionalización docente, ya que se promueven diversas oportunidades de capacitación y actualización al interior de la escuela y se motiva la certificación académica.

Se determina que casi siempre existe interacción entre los miembros de la comunidad escolar en la realización de las actividades educativas al promoverse el ejercicio de la democracia, la solidaridad y la apertura al diálogo en la escuela, al fomentarse la igualdad entre los integrantes del centro educativo, al existir equidad, confianza para dialogar, motivación para el trabajo, comunicación, respeto y tolerancia entre los miembros de la comunidad escolar, al fortalecerse la colaboración entre los integrantes de la escuela, al tener una definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las actividades escolares, al ejercerse autoridad en el cumplimiento de las funciones establecidas y al valorar a cada integrante de la escuela según sus aptitudes.

Se puede afirmar finalmente que la gestión desarrollada dentro del centro escolar resuelve la mayoría de las necesidades educativas como: la solución de su problemática, el potenciar el aprendizaje de los alumnos, procurar el trabajo coordinado, alcanzar las metas institucionales y el óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela.

Se presenta a continuación una gráfica la cual evidencia los puntajes medios obtenidos en cada una de las subdimensiones que conforman la variable liderazgo distribuido y su respectivo valor promedio.

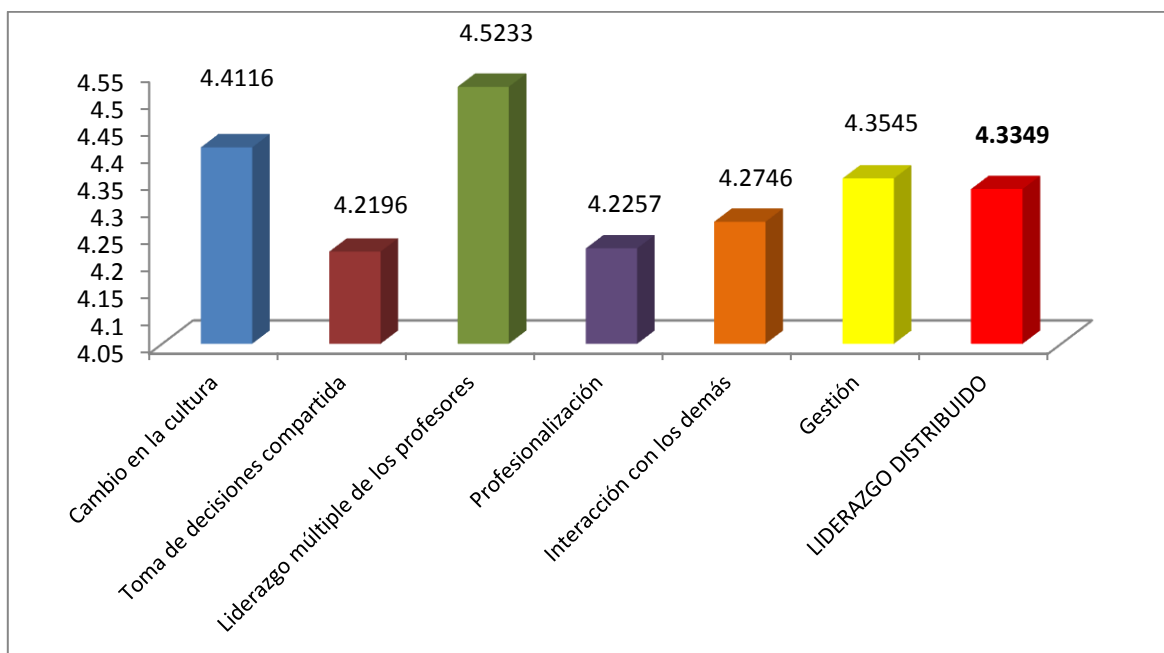


Figura 5. Medias de cada una de las subdimensiones de la variable liderazgo distribuido y su valor promedio.

4.2.2. Nivel de cultura organizacional

Acorde con el análisis paramétrico de las cuatro subdimensiones (metas comunes, interacción, valoración personal y condiciones laborales) que conforman la variable cultura organizacional, el valor promedio encontrado, utilizando el programa

estadístico computacional *STATISTICA* versión 5.5, fue de 4.3429, lo cual da a conocer, remitiéndonos a la rúbrica de evaluación, que:

La mayoría de las metas institucionales son comunes entre los integrantes de la escuela, es decir, participan activamente en las tareas escolares, comparten intereses, la visión y la misión de la escuela, se comprometen en tomar las mejores decisiones para el centro escolar y en el cumplimiento de las metas establecidas por la institución educativa.

Se puede afirmar que en la mayoría de las tareas escolares ocurre interacción entre los miembros de la comunidad escolar, es decir, se trabaja en equipo, dado que la determinación de funciones dentro de la escuela está de acuerdo a las aptitudes de los integrantes de la institución, se realizan las tareas escolares de acuerdo a lo establecido, se está comprometido con satisfacer las necesidades de la escuela y dispuesto a dialogar con cualquier integrante del centro escolar, se es responsable con las funciones o tareas asignadas y sincero con el resto de la comunidad escolar, se confía en los demás compañeros de la escuela, se tiene comunicación entre todos sus integrantes y disposición para servirles y apoyarlos, se considera como iguales a cada miembro de la escuela, se toma en cuenta a cada integrante del centro educativo y se valora su diversidad, se promueve la libertad de expresión y se fomenta el respeto entre los miembros de la comunidad escolar.

Se puede determinar que casi siempre se valora en lo personal a cada integrante de la escuela al considerar sus expectativas tanto profesionales como educativas, se les reconoce el trabajo realizado para con la institución, cuentan con autonomía en el ejercicio de su labor educativa, es decir, pueden decidir, expresarse, actuar y elegir libremente y se es respetuoso y tolerante para con el resto de los integrantes de la escuela.

Se establece finalmente que en la mayoría de las ocasiones, los integrantes de la comunidad educativa cuentan con las condiciones laborales para el desarrollo de su función escolar, es decir, conocen lo bueno y lo malo que ocurre en la escuela, cuentan con oportunidades de crecimiento tanto profesional como salarial, se está satisfecho con su nivel laboral y con el salario que perciben, la cantidad de trabajo

que se les asigna corresponde a su función y cuentan con el espacio físico y con los materiales para su mejor y mayor desempeño.

En la figura 52 se presenta la puntuación promedio en cada una de las subdimensiones que conforman la variable cultura organizacional y, en la última barra, se presenta el valor promedio de la variable.

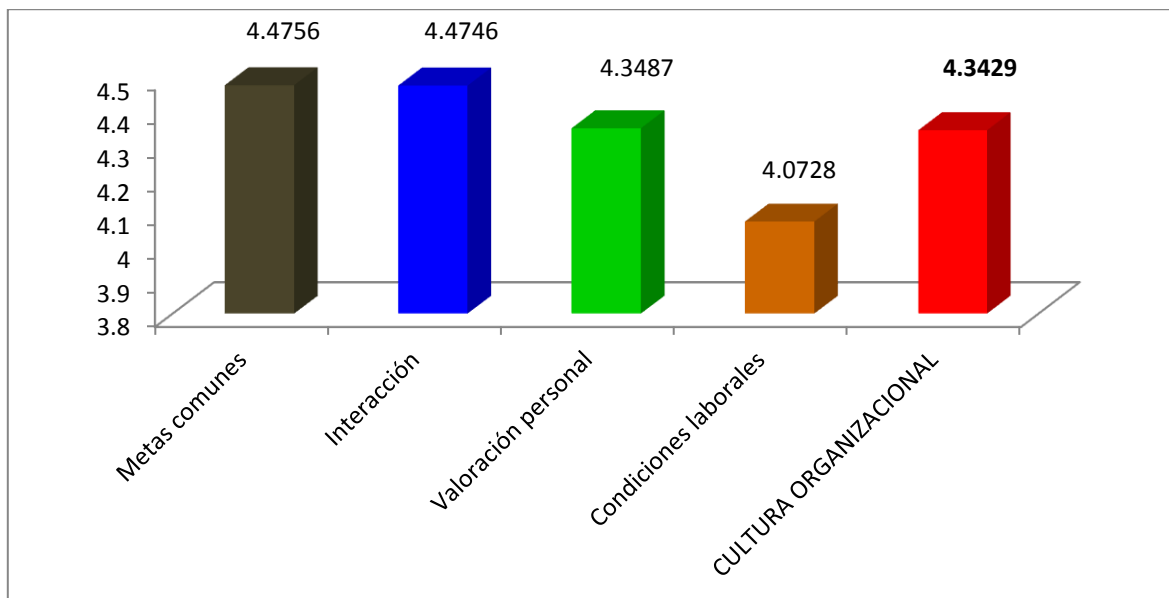


Figura 6. Medias aritméticas de cada una de las subdimensiones de las dimensiones de la variable cultura organizacional y su valor promedio.

4.3. Relaciones entre las dimensiones del estudio

De acuerdo a la sistematización de la investigación, enseguida se responde a las interrogantes de investigación 4: ¿Cuál es la relación que existe entre el liderazgo compartido y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de la ciudad de Durango?, a la interrogante 5: ¿Cuál es la relación que existe entre el liderazgo compartido y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de la ciudad de Durango?, al cuestionamiento 6: ¿Cuál es la relación que existe entre las prácticas dispersadas y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de

la ciudad de Durango?, y a la pregunta 7: ¿Cuál es la relación que existe entre las prácticas dispersadas y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de la ciudad de Durango?, con lo cual se culmina con el análisis de dicha sistematización.

El análisis aquí referido se apoyó en el programa estadístico computacional *STATISTICA* versión 5.5, utilizando el análisis de varianza (ANOVA). Este análisis se efectuó teniendo como base a los valores obtenidos en cada uno de los ítemes que componen al instrumento de indagación.

El proceso seguido para la realización de este análisis fue:

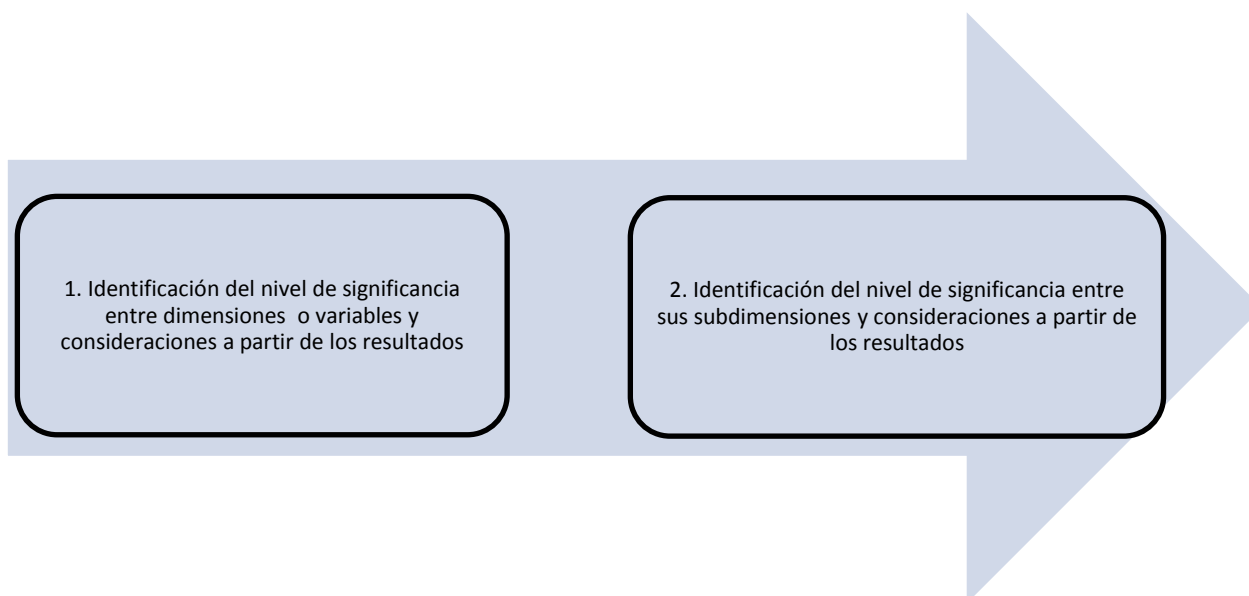


Figura 7. Proceso de análisis para la identificación de la relación entre las dimensiones de la investigación.

1. Identificación del nivel de significancia entre dimensiones y consideraciones a partir de los resultados. En este apartado, mediante la obtención de los niveles de significancia entre dimensiones, se identificaron aquellos análisis significativos ($p \leq 0.05$), lo que dio pie a la realización de las interpretaciones y consideraciones pertinentes.
2. Identificación del nivel de significancia entre sus subdimensiones y consideraciones a partir de los resultados. Aquí, de igual forma al punto

anterior, mediante la obtención de los niveles de significancia entre sus subdimensiones, se identificaron aquellos análisis significativos ($p \leq 0.05$), lo que dio pie a la realización de las consideraciones e interpretaciones pertinentes.

4.3.1. El liderazgo compartido y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango

A continuación se expone la relación que existe entre el liderazgo compartido y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, lo que representa dar respuesta a la interrogante 4 de la presente indagación.

Consideraciones de acuerdo al análisis entre las dimensiones

Al interpretar la relación que existe entre estas dimensiones, se puede determinar que los sujetos de investigación identifican de manera diferente el liderazgo compartido y el trabajo en equipo que se desarrolla al interior de sus centros educativos, al analizar la varianza entre los datos de las dimensiones en una prueba *Post Hoc*, se define que los sujetos de la investigación identifican un ejercicio diferenciado entre el liderazgo compartido y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

Consideraciones de acuerdo al análisis entre sus subdimensiones

El análisis estadístico realizado entre las subdimensiones de las dimensiones sujetas de análisis en este apartado, cambio en la cultura, toma de decisiones compartida y liderazgo múltiple de los profesores con metas comunes e interacción, nos expresan lo siguiente.

Al interpretar la relación que existe entre las subdimensiones de análisis, se puede determinar que los sujetos de investigación identifican de manera diferente el cambio en la cultura, la toma de decisiones compartida, el liderazgo múltiple de los

profesores, las metas comunes y la interacción hacia el trabajo en equipo que se vive dentro de sus instituciones educativas, al analizar la varianza entre los datos de las dimensiones en una prueba *Post Hoc*, se determina que los sujetos de la investigación identifican un ejercicio diferenciado entre el cambio en la cultura, la toma de decisiones compartida y el liderazgo múltiple de los profesores con las metas comunes e interacción en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

4.3.2. El liderazgo compartido y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango

Enseguida se muestra la relación que existe entre el liderazgo compartido y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, lo que representa dar respuesta a la pregunta 5 del presente estudio.

Consideraciones de acuerdo al análisis entre las dimensiones

Al interpretar la relación que existe entre estas dimensiones, se puede determinar que los sujetos de investigación observan de forma diferenciada el liderazgo compartido y la satisfacción laboral que se desarrolla al interior de sus escuelas, al analizar la varianza entre los datos de las dimensiones en una prueba *Post Hoc*, se puede afirmar que los sujetos de la investigación identifican un ejercicio diferenciado entre el liderazgo compartido y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

Consideraciones de acuerdo al análisis entre las subdimensiones

El análisis estadístico realizado entre las subdimensiones de las dimensiones sujetas de análisis en este apartado, cambio en la cultura, toma de decisiones compartida y liderazgo múltiple de los profesores con valoración personal y condiciones laborales, nos expresan lo siguiente.

Interpretando la relación que existe entre las subdimensiones, se puede determinar que los sujetos de investigación identifican de manera diferente el cambio en la cultura, la toma de decisiones compartida, el liderazgo múltiple de los profesores con la valoración personal y las condiciones laborales que existen al interior de sus centros educativos, al analizar la varianza entre los datos de las dimensiones en una prueba *Post Hoc*, se determina que los sujetos de la investigación identifican un ejercicio diferenciado entre el cambio en la cultura, la toma de decisiones compartida y el liderazgo múltiple de los profesores con la valoración personal y las condiciones laborales existentes en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

4.3.3. Las prácticas dispersadas y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango

A continuación se expone la relación que existe entre las prácticas dispersadas y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, lo que representa dar respuesta a la interrogante 6 de la presente indagación.

Consideraciones de acuerdo al análisis entre las dimensiones

Al interpretar la relación que existe entre estas dimensiones, se puede determinar que los sujetos de investigación identifican de manera diferente las prácticas dispersadas y el trabajo en equipo que se desarrolla al interior de sus centros educativos, al analizar la varianza entre los datos de las dimensiones en una prueba *Post Hoc* se define que los sujetos de la investigación identifican un ejercicio diferenciado entre las prácticas dispersadas y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

Consideraciones de acuerdo al análisis entre sus subdimensiones

El análisis estadístico realizado entre las subdimensiones de las dimensiones sujetas de análisis en este apartado, profesionalización, interacción con los demás y gestión con metas comunes e interacción, nos expresan lo siguiente.

Al interpretar la relación que existe entre las subdimensiones de análisis, se puede determinar que los sujetos de investigación identifican de manera diferente la profesionalización, la interacción con los demás y la gestión con las metas comunes y la interacción hacia el trabajo en equipo que se vive dentro de sus instituciones educativas, al analizar la varianza entre los datos de las dimensiones en una prueba *Post Hoc*, se afirma que los sujetos de la investigación identifican un ejercicio diferenciado entre la profesionalización, la interacción con los demás y la gestión con las metas comunes y la interacción hacia el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

4.3.4. Las prácticas dispersadas y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango

Enseguida se muestra la relación que existe entre las prácticas dispersadas y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, lo que representa dar respuesta a la última pregunta del presente estudio.

Consideraciones de acuerdo al análisis entre las dimensiones

Al interpretar la relación que existe entre estas dimensiones, se puede determinar que los sujetos de investigación observan de forma diferenciada las prácticas dispersadas y la satisfacción laboral que se desarrolla al interior de sus escuelas, al analizar la varianza entre los datos de las dimensiones en una prueba *Post Hoc*, se determina que los sujetos de la investigación identifican un ejercicio diferenciado entre las prácticas dispersadas y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

Consideraciones de acuerdo al análisis entre las subdimensiones

El análisis estadístico realizado entre las subdimensiones de las dimensiones sujetas de análisis en este apartado, profesionalización, interacción con los demás y gestión con valoración personal y condiciones laborales, nos expresan lo siguiente.

Interpretando la relación que existe entre las subdimensiones, se puede determinar que los sujetos de investigación identifican de manera diferente la profesionalización, la interacción con los demás y la gestión con la valoración personal y las condiciones laborales que existen al interior de sus centros educativos, al analizar la varianza entre los datos de las dimensiones en una prueba *Post Hoc*, se define que los sujetos de la investigación identifican, un ejercicio diferenciado entre la profesionalización, la interacción con los demás y la gestión con la valoración personal y las condiciones laborales, a excepción del análisis entre la gestión y la valoración personal, existente en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

4.4. Relación entre las variables del estudio

En este punto, se da respuesta al cuestionamiento que constituye la formulación del problema: ¿Cuál es la relación que existe entre el nivel de liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango?

El análisis requerido para este fin, es muy similar al referido en el análisis de la relación entre las dimensiones de la indagación, se apoyó en el programa estadístico computacional *STATISTICA* versión 5.5, utilizando el análisis de varianza (ANOVA). El análisis se efectuó teniendo como base a los valores obtenidos en cada uno de los ítems que componen al instrumento de indagación.

El proceso seguido para la realización de este análisis fue:

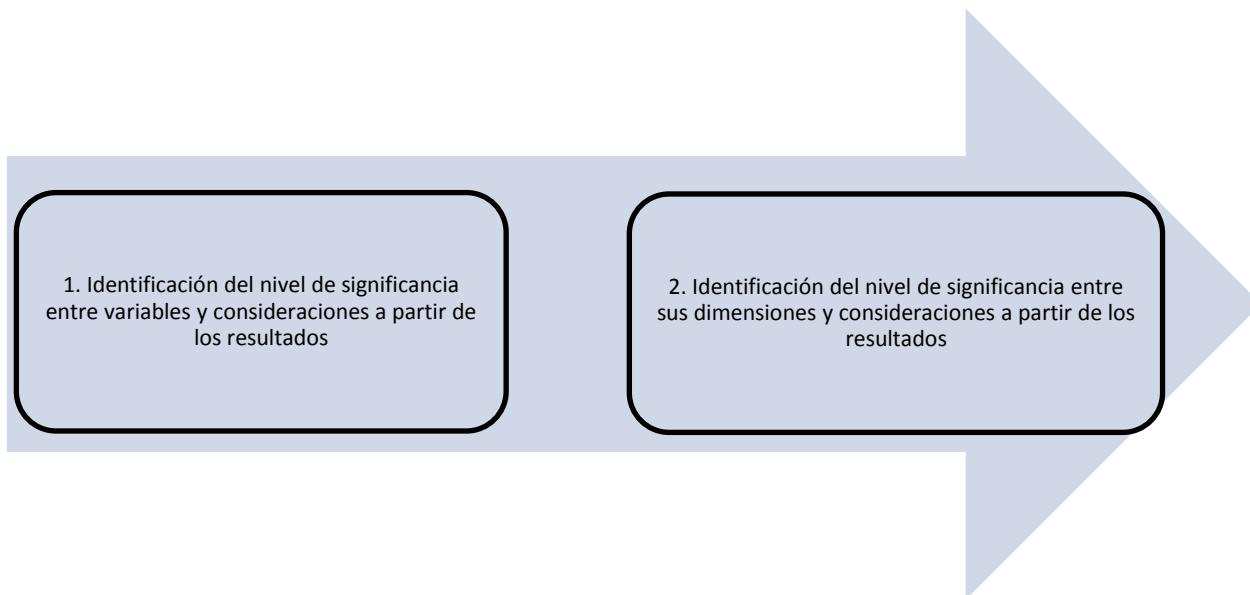


Figura 8. Proceso de análisis para la identificación de la relación entre las variables de la investigación.

1. Identificación del nivel de significancia entre variables y consideraciones a partir de los resultados. En este apartado, mediante la obtención de los niveles de significancia entre variables, se identificaron aquellos análisis significativos ($p \leq 0.05$), lo que dio pie a la realización de las interpretaciones y consideraciones pertinentes.
2. Identificación del nivel de significancia entre sus dimensiones y consideraciones a partir de los resultados. Aquí, de igual forma al punto anterior, mediante la obtención de los niveles de significancia entre sus dimensiones, se identificaron aquellos análisis significativos ($p \leq 0.05$), lo que dio pie a la realización de las consideraciones e interpretaciones pertinentes.

4.4.1. El liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de la ciudad de Durango

Al interpretar la relación que existe entre las variables del estudio, se puede determinar que los sujetos de investigación observan un ejercicio diferenciado entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional que se desarrolla al interior de sus

escuelas (Ver figura 62), es decir, existen diferencias significativas ($p \ll .05$) entre los encuestados respecto a la relación que existe entre dichas variables.

Al analizar la varianza entre los datos de las variables en una prueba *Post Hoc*, la probabilidad de la diferencia observada fue mucho menor que .05 (Ver tabla 39), lo que expresa que los sujetos de la investigación identifican una práctica diferenciada entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

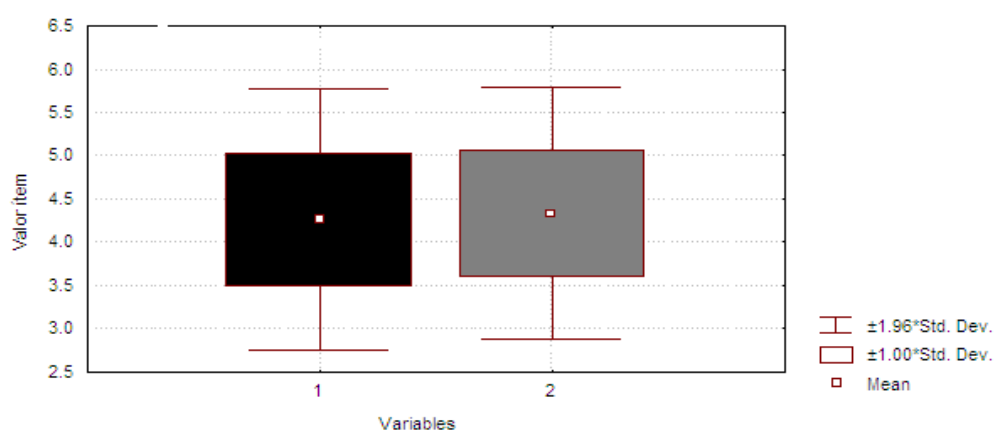


Figura 9. Probabilidad de la diferencia observada entre las variables liderazgo distribuido y cultura organizacional.

Tabla 30. Análisis *Post Hoc* de diferencias mínimas significativas (LSD) entre las variables liderazgo distribuido y cultura organizacional.

	Variables	
	Liderazgo distribuido	Cultura organizacional
	4.332834	4.363314
Liderazgo distribuido	----	0.0000
Cultura organizacional	0.000000	----

Consideraciones de acuerdo al análisis entre las dimensiones

El análisis estadístico realizado entre las dimensiones de las variables sujetas de análisis: liderazgo compartido, prácticas dispersadas, trabajo en equipo y satisfacción laboral, nos expresan lo siguiente.

Interpretando la relación que existe entre las dimensiones, se puede determinar que los sujetos de investigación identifican de manera diferente el ejercicio del liderazgo compartido, las prácticas dispersadas con el trabajo en equipo y la satisfacción laboral que existen al interior de sus centros educativos (ver figura 63), es decir, existen diferencias significativas ($p \ll .05$) entre los encuestados respecto a la relación que existe entre estas dimensiones.

Al analizar la varianza entre los datos de las dimensiones en una prueba *Post Hoc*, la probabilidad de la diferencia observada fue mucho menor que .05 (Ver tabla 40), lo que expresa que los sujetos de la investigación identifican, una práctica diferenciada entre el liderazgo compartido, las prácticas dispersadas con el trabajo en equipo y la satisfacción laboral que existen en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

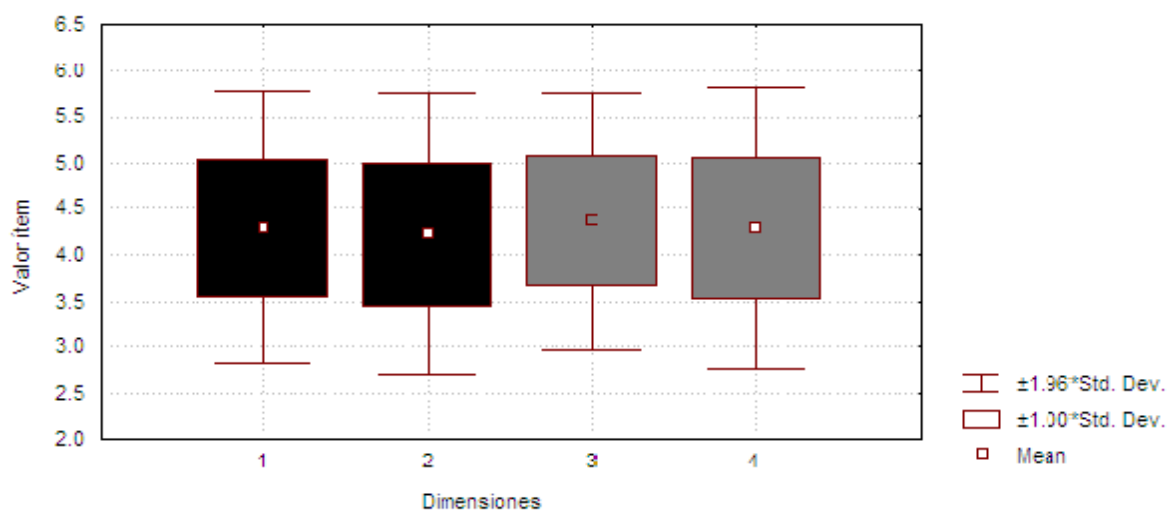


Figura 10. Probabilidad de la diferencia observada entre las dimensiones liderazgo compartido, prácticas dispersadas con trabajo en equipo y satisfacción laboral.

Tabla 31. Análisis *Post Hoc* de diferencias mínimas significativas (LSD) entre las dimensiones liderazgo compartido, prácticas dispersadas con trabajo en equipo y satisfacción laboral.

	Liderazgo compartido	Prácticas dispersadas	Trabajo en equipo	Satisfacción laboral
	4.379551	4.286117	4.474924	4.218878
Liderazgo compartido	----	----	.0000	.0000
Prácticas dispersadas	----	----	.0000	.0000
Trabajo en equipo	.0000	.0000	----	----
Satisfacción laboral	.0000	.0000	----	----

4.5. Comprobación de las hipótesis

A continuación, de acuerdo a las hipótesis planteadas dentro de la metodología de la presente investigación, se hace la comprobación de las mismas, donde identificaremos cuáles de ellas se aprueban y cuales se rechazan de acuerdo a la información recabada de los sujetos de la indagación y analizada mediante la prueba estadística ANOVA.

Ante la primera hipótesis de investigación planteada, la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango no está relacionada ni fortalecida por el liderazgo distribuido, se puede afirmar que dicha proposición se acepta, ya que los sujetos de análisis observan una práctica diferenciada entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional que se vive dentro de los centros escolares de Victoria de Durango.

Con base en lo anterior, la primera hipótesis alterna, el ejercicio del liderazgo distribuido está relacionado y potencia la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, se rechaza.

En cuanto a la segunda hipótesis de investigación, el trabajo en equipo y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango no están relacionadas ni fortalecidas por el liderazgo compartido y las prácticas dispersadas, se acepta, ya que se puede afirmar, de acuerdo al análisis realizado entre estas dimensiones del estudio que los sujetos de investigación identifican de manera diferente el ejercicio del liderazgo compartido y las prácticas dispersadas con el trabajo en equipo y la satisfacción laboral que existen al interior de sus centros educativos.

Con base en lo anterior, la segunda hipótesis alterna, el ejercicio del liderazgo compartido y las prácticas dispersadas está relacionado y potencia el trabajo en equipo y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, se rechaza.

4.6. Teorización y conceptualización

En este punto se realizó una discusión teórica sobre cada una de las dimensiones que son parte de la presente investigación: liderazgo compartido, prácticas dispersadas, trabajo en equipo y satisfacción laboral. Dicha discusión tuvo como puntos de encuentro tanto al glosario de la indagación como a las ideas de varios autores y, con esta discusión, se dio pie a la conceptualización de las citadas dimensiones, donde dichos conceptos, se construyeron directamente de los hallazgos del contexto en estudio.

4.6.1. Liderazgo compartido

El liderazgo compartido (Gronn, 2003b; Spillane *et al.*, 2001; 2004) es hacer referencia a la extinción del líder todopoderoso por el liderazgo de la comunidad. El edificar colectivamente la vida y la cotidianidad escolar, según lo expuesto en el glosario de la investigación, es referirnos al liderazgo compartido, donde cada miembro de la comunidad educativa con sus diferentes cualidades, funciones,

características, experiencias y capacidades, en unión con los directores, representan una masa potencial de líderes (Gronn, 2003b; Spillane *et al.*, 2004).

Dentro del ámbito educativo, cada docente, personal de apoyo, padre de familia y alumnos son líderes, entonces, el liderazgo contemporáneo debe estar absorto en el equipo más que en un individuo (Harris, 2004; Moureira, 2006)

El ejercicio del liderazgo compartido es caminar hacia el cambio real de las instituciones educativas, el cual posibilitará y potencializará la colaboración en equipo, el compromiso y la autonomía de los integrantes de la escuela, con la transformación de sus comportamientos y actitudes (O'Neill, 1997 citado en García & Estebaranz, 1999) creando verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje (Molina, 2003).

Deducido de lo anterior y acorde con los hallazgos de la investigación, se puede determinar que en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango el liderazgo compartido se centra en tres puntos fundamentales:

- a) Representa un cambio en la cultura de las instituciones educativas. La cultura de las escuelas está cambiando en aspectos tales como el compromiso, la participación, la autonomía, la iniciativa, la creatividad, la responsabilidad y la innovación.
- b) La toma de decisiones debe compartirse entre la totalidad de los integrantes de la comunidad escolar. La toma de decisiones debe se compartirse entre el colectivo educativo sobre los procesos de planeación, las actividades académicas, administrativas y presupuestales de la escuela, en la responsabilidad de la rendición de cuentas y en los éxitos y fracasos de escolares.
- c) Los maestros deben ejercer liderazgo dentro del centro educativo. La totalidad de los docentes deben ejercer su liderazgo dentro de la escuela, poniendo sus capacidades, destrezas y la mejor actitud al servicio de la misma.

4.6.2. Prácticas dispersadas

Según el glosario de la indagación, las prácticas dispersadas son prácticas de liderazgo emanadas de la interacción entre los miembros de la comunidad escolar, es decir, son formas de liderar y trabajar distribuidas con cada uno de los miembros de la comunidad educativa y de los contextos situacionales y sociales de la escuela.

En el ejercicio de las prácticas dispersadas se reconoce la existencia de una comunidad de líderes dentro de las instituciones educativas y más allá (Spillane et al., 2004), convirtiéndose el liderazgo en una práctica o actividad distribuida o dispersada (Murillo, 2006; Harris, 2007), de interacción entre líderes, seguidores y el contexto situacional (Spillane et al., 2001, 2004). Este liderazgo se asume como la identificación, adquisición, asignación, coordinación y el uso de los materiales sociales y los recursos culturales indispensables para fijar las condiciones que posibiliten la enseñanza y el aprendizaje (Spillane et al., 2001; 2004).

Deducido de lo anterior y acorde con los hallazgos de la investigación, se puede determinar que en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango la ejecución de prácticas escolares dispersadas demuestra tres aspectos importantes:

- a) La potencialización de la profesionalización docente. Es decir, se debe promover la capacitación, fomentar las oportunidades de actualización y motivar la certificación académica en la escuela.
- b) La procuración de una óptima interacción entre los miembros de la comunidad escolar para la realización de las actividades educativas. Aquí aparecen aspectos indispensables para el logro de dicha interacción como la democracia, igualdad, equidad, solidaridad, colaboración, confianza, apertura al diálogo, comunicación, respeto, tolerancia y motivación para trabajar en la escuela, así como la valoración hacia cada integrante, el ejercicio de la autoridad en el cumplimiento de las tareas escolares y contar con una definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las tareas educativas.

- c) Una gestión escolar efectiva. Esta gestión siempre procurará la resolución de la problemática, la potencialización del aprendizaje de los alumnos, el trabajo coordinado y el óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela.

4.6.3. El trabajo en equipo

El trabajo en equipo puede definirse como toda acción que, para cumplir con lo que se ha propuesto, necesita de una participación activa de los involucrados, compartiendo habilidades y conocimientos dentro de una relación de confianza que posibilite el delegar trabajo a algún otro miembro del equipo, con la cabal seguridad de que cumplirá con lo que se le ha asignado (Arriaga, 2002). En semejanza a lo anterior, el glosario del presente estudio nos explica que el trabajo en equipo es una forma colectiva de compartir, realizar y terminar una tarea educativa para el óptimo cumplimiento de los objetivos y la construcción de una nueva realidad de la institución escolar.

El trabajo en equipo representa pues, que cada uno de sus integrantes entiendan sus metas y estén empeñados en lograrlas (DuBrin, 2000), lo que en gran parte queda evidenciado en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango al entender, la gran mayoría de sus integrantes, por trabajo en equipo: metas comunes e interacción efectiva.

Según Braslavsky (2006), si se desea una educación de calidad para todos, una educación práctica, racional y emocional que forme a individuos que sepan comprender el mundo aprovechando sus oportunidades y superando sus amenazas, el trabajo en equipo representa uno de los factores indispensables en este siglo XXI.

Deducido de lo anterior y acorde con los hallazgos de la investigación, se puede determinar que en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango el trabajo en equipo representa metas institucionales comunes hacia los integrantes de la escuela y la procuración de una inmejorable interacción entre los integrantes de la comunidad educativa para trabajar en equipo en el cumplimiento de las tareas de la escuela. Sobre el punto de las metas institucionales, se puede ahondar diciendo que la participación, intereses afines, visión compartida, misión y objetivos comunes y

una buena toma de decisiones son esenciales para alcanzar dichas metas; y sobre la interacción para el trabajo en equipo, es fundamental que la determinación de funciones esté de acuerdo a las aptitudes de los integrantes del centro escolar, exista compromiso, responsabilidad, confianza, sinceridad, comunicación, apoyo mutuo, apertura a dialogar, igualdad, respeto, libertad de expresión, consideración al otro, actitud de servicio, valoración por la diversidad de miembros de la escuela y se ejecuten las tareas educativas tal como se establecieron.

4.6.4. Satisfacción laboral

La satisfacción laboral, de acuerdo al glosario de la investigación, se refiere al estado emocional o la actitud que tiene un trabajador frente al puesto o actividad que desempeña dentro de la escuela, sobre lo que están de acuerdo Bravo, Peiró y Rodríguez (1996 citados en Chiang, Salazar y Nuñez, 2007) y añaden que dichas actitudes se pueden referir al trabajo en su totalidad o hacia diferentes aspectos del mismo, donde, la satisfacción que se tenga hacia dicho trabajo, influirá de manera significativa en los comportamientos y resultados de cada uno de los trabajadores (Barraza & Ortega, 2009) y en su participación conjunta hacia un proyecto escolar común (Maureira, 2004).

Además, en el ámbito educativo, dentro de la satisfacción laboral, se advierten elementos importantes como el crecimiento psicológico, calidad en el trabajo, reconocimiento hacia la labor desempeñada, la responsabilidad, la autodeterminación científica, la construcción de conocimientos y el disfrute por el trabajo (Sáenz Barrio, 1993 citado en Caballero & Mata 2004).

Deducido de lo anterior y acorde con a los hallazgos de la investigación, se puede determinar que en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, dentro de la satisfacción laboral, resaltan dos aspectos cruciales: la valoración personal y las condiciones laborales. Sobre el primer aspecto, se puede afirmar que se debe valorar en lo personal a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa al considerar sus expectativas tanto profesionales como educativas, al reconocer su labor desempeñada, al contar con autonomía en el ejercicio de su

función, al ser respetado dentro de la escuela y a la tolerancia que se presenta dentro del centro escolar. Sobre las condiciones laborales, segundo aspecto de la satisfacción laboral, se puede aser que los integrantes de la comunidad educativa deben contar con las condiciones laborales indispensables para el desarrollo de su función escolar, es decir, contar con el espacio físico, materiales, oportunidades de crecimiento profesional y salarial en el ejercicio de su labor educativa, estar satisfechos con su nivel laboral y el salario percibido, con la cantidad de trabajo asignado según la función que desempeñan y, además, conocer todo lo bueno y lo malo que ocurre en la institución escolar.

CONCLUSIONES

Este apartado consta de la exposición de cada una de las resoluciones obtenidas del estudio, es decir, detallar la influencia e implicaciones que tienen cada una de las características sociodemográficas consideradas en el instrumento de investigación, identificar el nivel de liderazgo distribuido y cultura organizacional con el que cuentan las escuelas sujetas de indagación, describir cada una de las relaciones que existen entre las dimensiones del estudio y, con todo esto, identificar cuál es la relación que existe entre el nivel de liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

Características con influencia significativa en el nivel de liderazgo distribuido y su relación con la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango

De acuerdo a los objetivos y participantes del presente estudio, se recabó información entorno a cinco características sociodemográficas: género, nivel de estudios, función que desempeñan, años de servicio cumplidos y años de servicio en su actual escuela, las cuales, de acuerdo a los datos recabados, se constituyen en aspectos de gran influencia hacia el fenómeno de estudio, lo cual se evidencia enseguida.

Género

Las principales implicaciones que tiene el género con el nivel de liderazgo distribuido ejercido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y su relación con la cultura organizacional de dichas instituciones son que las mujeres no cuentan con la misma autonomía, se ven limitadas en tomar la iniciativa, en su capacidad para innovar y se les comparte menos la toma de decisiones institucionales, es decir, se les comparte en menor medida la toma de decisiones sobre las actividades académicas, acciones presupuestales y responsabilidades en la rendición de cuentas de los integrantes del centro educativo, en contraste con los hombres.

Se puede afirmar que las mujeres consideran que las oportunidades de actualización que se fomentan en la escuela no son las mismas respecto a las de los hombres, advierten además una menor promoción del ejercicio de la democracia, solidaridad y apertura al diálogo al interior de la escuela, una menor existencia de equidad, confianza y comunicación entre los integrantes de la escuela y de motivación para el trabajo escolar, así como un menor fomento a la igualdad entre los miembros de la comunidad escolar, fortalecimiento de la colaboración entre los integrantes de la escuela, una menor definición en la dirección que debe seguir la realización de las actividades escolares, identifican en menor medida la procuración de la resolución de la problemática escolar y del trabajo coordinado al interior del centro educativo, a diferencia de los hombres.

Finalmente podemos decir que las mujeres expresan un menor reconocimiento a su trabajo realizado dentro de la escuela, conocen menos lo bueno y lo malo que pasa en la institución educativa y cuentan con una menor disponibilidad de materiales indispensables para la realización de su función en comparación con lo que ocurre con los hombres.

Nivel de estudios

Las principales implicaciones que tiene el nivel de estudios de los sujetos de investigación (normal básica, licenciatura, maestría o doctorado) con el nivel de liderazgo distribuido ejercido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y su relación con la cultura organizacional de dichos centros educativos son que los maestros con nivel de estudios de normal básica tienen menos actitud de servicio a diferencia de los maestros con licenciatura y una menor tolerancia hacia sus compañeros del centro escolar.

Los docentes con nivel de estudios de maestría sienten que se les comparte menos las toma de decisiones respecto a las acciones administrativas del centro escolar, identifican una menor motivación para lograr algún tipo de certificación académica, equidad para con los integrantes de la institución educativa respecto a los maestros con licenciatura, se percatan de un menor nivel de procuración del

óptimo rendimiento de cada integrante de la escuela y presentan un menor cumplimiento de las metas fijadas por la comunidad escolar.

Los maestros con nivel de estudios de doctorado tienen menos gusto por pertenecer a su actual escuela, disposición para coordinar alguna tarea escolar, perciben una menor equidad para con los integrantes de la comunidad educativa, un menor nivel de procuración en la resolución de la problemática de la escuela y una menor procuración del trabajo coordinado.

Función que desempeñan

Las principales implicaciones que tiene la función que desempeñan cada uno de los encuestados (directivo, maestro de grupo o maestro de apoyo) con el nivel de liderazgo distribuido ejercido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y su relación con la cultura organizacional de dichas centros educativos son que los maestros de grupo sienten una menor valoración de los integrantes de la escuela según sus aptitudes, perciben menos una definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las actividades escolares, tienen un menor nivel de compartición de objetivos educativos con la comunidad escolar y de disposición para servir a cualquier integrante de la escuela, sienten un menor reconocimiento de su trabajo, una menor libertad para poder decidir y actuar dentro de su función, observan en menor medida la promoción de las oportunidades de crecimiento profesional y sienten una menor satisfacción de sus expectativas de acuerdo al salario que perciben. Mientras que los maestros de apoyo tienen menos participación en la realización de las tareas de la escuela.

Por su parte, los maestros de grupo y los maestros de apoyo, en conjunto, sienten que se les comparte menos la toma de decisiones sobre el proceso de planeación, los éxitos y fracasos de la escuela, las actividades académicas, acciones presupuestales, administrativas y en las responsabilidades en la rendición de cuentas de los miembros de la escuela, tienen un menor nivel de innovación, conocimiento, resolución de las necesidades escolares e iniciativa.

Los maestros de grupo y los maestros de apoyo tienen menos libertad para expresarse, sienten un menor nivel en la promoción de la capacitación, democracia, solidaridad y apertura al diálogo dentro de la escuela, en el fomento a las oportunidades de actualización y de igualdad de los miembros del centro educativo, en la motivación sobre la certificación académica y la procuración de las metas que se pretenden lograr, resolución de los problemas, trabajo coordinado, óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela, participación activa en las tareas escolares, confianza hacia el resto de los integrantes de la comunidad escolar y determinación idónea de funciones de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar y una menor compartición de la misión de la escuela.

También los maestros de grupo y los maestros de apoyo sienten una menor existencia de equidad, confianza para dialogar, comunicación, motivación, respeto y tolerancia dentro de la escuela, un menor fortalecimiento de la colaboración de los integrantes de la comunidad escolar, un menor ejercicio de la autoridad en el cumplimiento de las funciones establecidas, una menor sinceridad y comunicación para con los integrantes de la comunidad educativa, apoyan en menor medida al resto de sus compañeros y valoran su diversidad y toman menos en cuenta a los integrantes de la comunidad escolar para la realización de actividades en la escuela.

Los maestros de grupo y los maestros de apoyo están menos dispuestos a dialogar con cualquier integrante de la comunidad escolar, comparten en menor nivel la visión de la escuela, fomentan menos el respeto entre cada integrante de la comunidad escolar, observan una menor promoción de la libertad de expresión y respeto entre los miembros del colectivo educativo, tienen una menor satisfacción de sus expectativas profesionales y educativas al ser parte de su actual escuela, libertad de elección, tolerancia para con sus compañeros y de conocimiento de lo bueno y lo malo que ocurre dentro de la institución educativa.

Años de servicio cumplidos

Las principales implicaciones que tiene la característica sociodemográfica años de servicio cumplidos (hasta 5 años, de 6 a 10 años, de 11 a 15 años, de 16 a 20 años y

más de 20 años) con el nivel de liderazgo distribuido ejercido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y su relación con la cultura organizacional de dichos centros escolares son que los maestros con hasta 5 años de servicio tienen menos participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los maestros de 11 a 15 años, de 16 a 20 años y de más de 20 años de servicio, menos conocimiento de las necesidades de la escuela a diferencia de los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio y un menor nivel de compartición de la misión de la escuela en contraste con los maestros que tienen más de 20 años de servicio.

Los maestros que tienen entre 6 y 10 años de servicio tienen menos participación en las tareas generales dentro de la escuela en comparación con los que tienen entre 11 y 15 años, 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio, un menor conocimiento de las necesidades de la escuela en comparación con los maestros de más de 20 años de servicio, participan activamente menos que los maestros que tienen entre 11 y 15 años y los de más de 20 años de servicio, tienen un menor nivel de compartición de intereses de la comunidad escolar y de la misión de la escuela a comparación con los grupos de maestros que tienen entre 11 y 15 años, 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio.

Los maestros con 11 a 15 años de servicio conocen menos las necesidades de la escuela en comparación con los maestros de más de 20 años de servicio y tienen un menor nivel de satisfacción de sus expectativas de acuerdo al salario que perciben en comparación con los maestros de hasta 5 años y los de 6 a 10 años de servicio.

Los maestros con más de 20 años de servicio tienen una menor libertad para decidir dentro de la escuela, de satisfacción de expectativas de acuerdo al salario que perciben en comparación con los maestros de hasta 5 años, los de 6 a 10 años y los de 16 a 20 años de servicio, observan una menor promoción de las oportunidades de crecimiento salarial en la escuela y disponibilidad de materiales para la realización de su función en comparación con el grupo de maestros de 6 a 10 años de servicio.

Los maestros con hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años, los que tienen entre 11 y 15 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio tienen un menor gusto por ser parte de su escuela y promueven en menor medida la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar.

Los maestros que tienen hasta 5 años, los que tienen entre 6 y 10 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio tienen un menor nivel de responsabilidad con su función o las tareas establecidas en la escuela y promueven en menor medida el respeto con sus compañeros.

Los maestros con hasta 5 años y los que tienen entre 6 y 10 años de servicio cuentan con una menor destreza para modificar su labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela y, además, participan activamente menos que los maestros que tienen de 11 a 15 años y los que tienen más de 20 años de servicio.

Los maestros que tienen entre 6 y 10 años y los que tienen entre 16 y 20 años de servicio tienen un menor nivel de consideración o igualdad hacia los integrantes de la comunidad para la realización de actividades educativas y cuentan con un menor nivel de compartición de la visión para su escuela.

Los maestros que tienen entre 11 y 15 años, los que tienen entre 16 y 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio observan una menor promoción de las oportunidades de crecimiento salarial y disponibilidad de materiales para la realización de su función dentro de la escuela en comparación con los maestros de hasta 5 años de servicio.

Años de laborar en su actual escuela

Las principales implicaciones de este último análisis de las características sociodemográficas, años de laborar en su actual escuela (hasta 5 años, de 6 a 10 años, de 11 a 15 años, de 16 a 20 años y más de 20 años), con el nivel de liderazgo distribuido ejercido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y su relación con la cultura organizacional de dichos centros escolares son que los maestros que tienen entre 11 y 15 años de laborar en su actual escuela tienen una

menor apertura a dialogar sobre las diferentes actividades o situaciones ocurridas dentro de la escuela, expresan un menor nivel en la óptima determinación de funciones respecto a las aptitudes de los integrantes de la comunidad educativa a diferencia de los maestros de hasta 5 años de servicio y un menor poder de actuación libre de acuerdo a la función que desempeñan.

Los docentes que tienen entre 16 y 20 años de laborar en su actual escuela expresan un menor nivel en la óptima determinación de funciones respecto a las aptitudes de los integrantes de la escuela en comparación con los maestros de hasta 5 años y los que tienen de 6 a 10 años de servicio y de apoyo dado y recibido del resto de los integrantes de la institución educativa.

Nivel de liderazgo distribuido

El nivel de liderazgo distribuido que existe en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango es que la mayoría de los aspectos culturales del centro educativo están cambiando, como lo es el compromiso que se tiene para con la escuela, la participación en la realización de las tareas, la autonomía con la que se cuenta, el tomar la iniciativa, el procurar ser creativo, el ser responsable en la realización de las actividades educativas y el innovar dentro de la escuela. Además, casi siempre se comparte la toma de decisiones educativas en el proceso de planeación, en las actividades académicas, presupuestales y administrativas, en la responsabilidad de la rendición de cuentas y en los éxitos o fracasos de la institución educativa.

También la mayoría de los maestros ejerce un liderazgo dentro de la escuela, al poner sus capacidades, destrezas y actitudes al servicio de la misma para la mejor y mayor resolución de la problemática y la satisfacción de sus necesidades, la mayoría de las ocasiones se potencializa la profesionalización docente, ya que se promueven diversas oportunidades de capacitación y actualización al interior de la escuela y se motiva la certificación académica.

Casi siempre existe interacción entre los miembros de la comunidad escolar en la realización de las actividades educativas al promoverse el ejercicio de la

democracia, la solidaridad y la apertura al diálogo, al fomentarse la igualdad entre los integrantes del centro educativo, al existir equidad, confianza para dialogar, motivación para el trabajo, comunicación, respeto y tolerancia entre los miembros de la comunidad escolar, al fortalecerse la colaboración entre los integrantes de la escuela, al contar con una definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las actividades escolares, al ejercerse autoridad en el cumplimiento de las funciones establecidas y al valorar a cada integrante de la escuela según sus aptitudes.

La gestión desarrollada dentro del centro escolar resuelve la mayoría de las necesidades educativas, como la solución de su problemática, potenciar el aprendizaje de los alumnos, procurar el trabajo coordinado, alcanzar las metas institucionales y el óptimo rendimiento de cada integrante de la escuela.

Nivel de cultura organizacional

El nivel de cultura organizacional que existe en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango es que la mayoría de las metas institucionales son comunes entre los integrantes de la escuela, es decir, participan activamente en las tareas escolares, comparten intereses, la visión y la misión institucional, se comprometen en tomar las mejores decisiones para el centro escolar y en el cumplimiento de las metas establecidas.

En la mayoría de las tareas escolares ocurre interacción entre los miembros de la comunidad escolar potenciando el trabajo en equipo, dado que la determinación de funciones está de acuerdo a las aptitudes de los integrantes del centro escolar, se realizan las tareas escolares de acuerdo a lo establecido, se está comprometido con satisfacer las necesidades de la escuela y dispuesto a dialogar con cualquier integrante, se es responsable con las funciones o tareas asignadas y sincero con el resto de la comunidad escolar, se confía, se tiene comunicación y disposición para servir y apoyar a los compañeros de la escuela, se considera como iguales a cada miembro de la escuela, se toma en cuenta a cada integrante y se valora su

diversidad, se promueve la libertad de expresión y se fomenta el respeto entre los miembros de la comunidad escolar.

Casi siempre se valora en lo personal a cada integrante de la escuela, al considerar sus expectativas tanto profesionales como educativas, se les reconoce el trabajo realizado para con la institución, cuentan con autonomía en el ejercicio de su labor educativa, es decir, pueden decidir, expresarse, actuar y elegir libremente y se es respetuoso y tolerante con el resto de los integrantes de la escuela.

Los integrantes de la comunidad educativa cuentan con las condiciones laborales indispensables para el desarrollo de su función escolar, es decir, conocen lo bueno y lo malo que ocurre, cuentan con oportunidades de crecimiento tanto profesional como salarial, se está satisfecho con su nivel laboral y con el salario que perciben, la cantidad de trabajo que se les asigna corresponde a su función y cuentan con el espacio físico y con los materiales educativos indispensables para su mejor y mayor desempeño.

Relación entre liderazgo compartido y trabajo en equipo

La relación que existe entre el liderazgo compartido y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango es de una práctica o ejercicio diferenciado.

Especificando la conclusión antes mencionada y remitiéndonos a cada una de las subdimensiones que constituyen a las dimensiones del liderazgo compartido y trabajo en equipo, se puede decir que las unidades de investigación identifican un ejercicio diferenciado entre el cambio en la cultura, la toma de decisiones compartida y el liderazgo múltiple de los profesores con las metas comunes e interacción que existe en las diferentes escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

Relación entre liderazgo compartido y satisfacción laboral

La relación que existe entre el liderazgo compartido y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango es también de un ejercicio diferenciado entre dichas dimensiones.

Analizando los grupos de subdimensiones que componen a las dimensiones analizadas en este punto, se puede decir que los sujetos de la investigación identifican un ejercicio diferenciado entre el cambio en la cultura, la toma de decisiones compartida y el liderazgo múltiple de los profesores con la valoración personal y las condiciones laborales existentes en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

Relación entre prácticas dispersadas y trabajo en equipo

La relación que existe entre las prácticas dispersadas y el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango es, de igual forma, la de una práctica diferenciada según los encuestados.

Al analizar las subdimensiones de las dimensiones aquí expuestas se puede determinar que los sujetos de la investigación identifican una práctica diferenciada entre la profesionalización, la interacción con los demás y la gestión con las metas comunes y la interacción hacia el trabajo en equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

Relación entre prácticas dispersadas y satisfacción laboral

La relación que existe entre las prácticas dispersadas y la satisfacción laboral en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango es nuevamente la de un trabajo diferenciado, es decir, de acuerdo al análisis de cada una de sus subdimensiones, se puede determinar que existe un trabajo diferenciado entre la profesionalización, la interacción con los demás y la gestión con la valoración personal y las condiciones laborales, existentes en las escuelas de educación básica

de Victoria de Durango, a excepción del análisis particular entre la gestión y la valoración personal.

Relación entre el nivel de liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

La relación que existe entre el liderazgo compartido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango es la de un ejercicio diferenciado entre dichas variables.

De acuerdo al análisis desarrollado con las dimensiones que conforman a las variables antes citadas, se puede determinar que los sujetos de investigación identifican de manera diferente el ejercicio del liderazgo compartido y las prácticas dispersadas con el trabajo en equipo y la satisfacción laboral que existen al interior de sus centros educativos.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones emanadas del presente estudio, giran en torno a cada una de las subdimensiones de investigación, es decir, cada una de las subdimensiones donde se detectaron indicadores débiles se constituyó en un apartado en el cual se dieron a conocer las recomendaciones pertinentes.

Indicadores débiles son todos aquellos que al conocer su media, de acuerdo al análisis de cada una de las respuestas determinadas por los encuestados, estuvo por debajo del puntaje promedio general de dichas medias, el cual fue de 4.3441.

A continuación se muestra el concentrado de indicadores débiles por cada una de las subdimensiones del estudio.

Tabla 32. Concentrado de indicadores débiles por cada una de las subdimensiones del estudio.

SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	MEDIA
Cambio en la cultura	Autonomía	4.3055
	Iniciativa	4.1718
	Innovación	4.3191
	Planeación	4.328166
Toma de decisiones compartida	Actividades académicas	4.295866
	Acciones presupuestales	4.081395
	Acciones administrativas	4.046512
	Responsabilidades en la rendición de cuentas	4.251938
	Éxitos y fracasos escolares	4.313953
Profesionalización	Capacitación	4.286822
	Actualización	4.27907
	Especialización	4.111111
	Democracia	4.286822
	Igualdad	4.286822
	Equidad	4.250646
	Solidaridad	4.313953
	Colaboración	4.239018
	Apertura	4.303617
	Confianza	4.251938
Interacción con los demás	Manejo de grupo	4.255814
	Autoridad	4.260982
	Comunicación	4.245478
	Motivación	4.26615
	Tolerancia	4.276486
	Valoración	4.193799
Interacción para trabajar en equipo	Determinación de funciones	4.2132
	Confianza	4.2791
	Reconocimiento	4.2183
Valoración personal	Autonomía	4.2941
	Flujo de información	4.27261
	Oportunidades de crecimiento profesional	4.196383
Condiciones laborales	Salario percibido	3.612403
	Oportunidades de crecimiento salarial	3.79199
	Cantidad de trabajo asignado	4.250646
	Espacio adecuado para trabajar	4.158915
	Disponibilidad de materiales	3.897933

De acuerdo a lo anterior y siguiendo la estructura de la tabla antes mostrada, se tiene a bien redactar las siguientes recomendaciones:

Cambio en la cultura

Dentro de este apartado se detectaron tres indicadores débiles: autonomía, innovación e iniciativa.

La información recabada en la presente investigación nos indica que los maestros que laboran en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango no cuentan con la suficiente libertad para elegir, decidir, actuar y expresarse al interior de sus centros de trabajo, lo cual repercute en la procuración de un óptimo funcionamiento de las instituciones educativas.

El que cada maestro cuente con autonomía dentro de su escuela es fundamental en la potencialización del rendimiento institucional, grupal y personal de los miembros de la comunidad educativa y, por ende, del aprendizaje de los alumnos.

La estructura del sistema educativo está lleno de directivos, autoridades y agentes “superpoderosos”, lo que significa que su palabra es ley, entonces, ante esta serie de personajes, la libertad de elegir, decidir, actuar y expresarse está muy limitada y en muchos casos no existe. En este punto, también podríamos hacer referencia a la escases de iniciativa e innovación por parte de directivos y docentes, lo que expresa nuestra falta de compromiso y ética hacia el desempeño de nuestra función, aunque en varios de los casos, esta falta de iniciativa e innovación también se ve coartada por la actuación de los antes mencionados personajes heroicos con los que cuenta el ámbito educativo.

Cada uno de los que somos parte de nuestro gran sistema educativo, debemos de tener la suficiente humildad para saber que nos podemos equivocar , aprender de otros y tener la capacidad de echar atrás o modificar nuestras decisiones, lo cual repercutirá en ampliar el campo de maniobra de cada uno de los docentes y directivos educativos. Cada integrante del ámbito educativo, cada maestro y directivo tiene algo que aportar, tiene ideas, opiniones, decisiones y actuaciones personales que pueden potenciar el ofertar una educación de calidad.

El que en las escuelas de educación básica se cambie la visión de la existencia y actuación de agentes educativos superpoderosos, contribuirá a dar ese primer paso en la libre elección, decisión, actuación, expresión, tomar la iniciativa e innovar dentro de los centros escolares.

Cada uno de los diferentes actores educativos, independientemente de su función o jerarquía, debe estar consciente de que cada uno de sus compañeros tiene los mismos derechos y obligaciones, capacidades y habilidades para ofrecer a las nuevas generaciones el adquirir un sin número de competencias que lo harán una persona comprometida con el bienestar de la sociedad que lo rodea.

Ante esto, cada miembro del sistema educativo, desde cualquier posición que ocupe: docente, docente de apoyo, directivo, autoridad, debe actuar de acuerdo a nuevos esquemas educativos, psicológicos y sociales, es decir, potenciar el cambio en la cultura de las instituciones educativas con la conciencia de estar totalmente comprometidos con la formación de los futuros ciudadanos de nuestro país, participar activamente y de manera autónoma en las tareas educativas, tomar la iniciativa, ser creativo, innovar y ser responsable con su labor.

Toma de decisiones compartida

El primer comentario que se puede hacer al respecto del ejercicio de la toma de decisiones compartida al interior de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, es que todos y cada uno de los indicadores de análisis en esta investigación resultó débil, es decir, por debajo de la media, lo que representa que dicho ejercicio de toma de decisiones compartida es sumamente pobre al interior de estos centros educativos.

Al no compartirse la toma de decisiones sobre el proceso de planeación, sobre las actividades o acciones académicas, presupuestales y administrativas, sobre la responsabilidad en la rendición de cuentas y en los éxitos y fracasos que ocurren en la escuela, toda institución educativa está perdiendo la posibilidad de ampliar su visión acerca del entorno que la rodea, de liderar y establecer acuerdos de forma compartida y de restarles compromiso, pertenencia, responsabilidad e identidad a cada uno de los integrantes de la comunidad escolar.

En este sentido, mucho hay que hacer quienes fungen como directivos en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, hacia el atraer a cada uno de aquellos que son parte de la comunidad educativa para tomar acuerdos y decisiones de forma compartida, ya que si todos quienes somos parte de la escuela participamos en este tarea, a la hora de encontrarnos con alguna dificultad o al observar que los resultados de alguna decisión que tomamos no fueron los esperados, nos resultará más fácil encontrarle una posible solución y tomar nuevas decisiones.

El hablar de tomar decisiones en conjunto, es hablar de liderar a las escuelas de forma compartida, es decir, cada miembro de la amplia comunidad educativa tiene una idea valiosa que aportar en la procuración del óptimo funcionamiento y organización de nuestra escuela.

La toma de decisiones compartida tendrá que virar hacia que los directivos de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, dejen de lado el sentirse que son los que mandan, para sentirse que son parte de un grupo de personas valiosas, que tienen la visión de cumplir con los objetivos que su escuela ha establecido y con ello se pueda potenciar la formación integral de las próximas generaciones de ciudadanos.

Por su parte, los docentes de grupo y docentes de apoyo deberán de estar consientes de que son personas que tienen algo que aportar y deben hacerlo sobre cada tarea educativa, es decir, participar activamente en la planeación, organización, dirección y evaluación de cada una de las actividades o tareas emanadas de su centro de trabajo.

Profesionalización

Sobre la profesionalización de los docentes y directivos de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, al igual que en la anterior subdimensión, todos sus indicadores de indagación resultaron débiles: capacitación, actualización y especialización.

Es innegable que el que las escuelas no cuenten con personal capacitado, actualizado o especializado representa un estancamiento en la procuración de la calidad de dichos centros educativos.

La profesionalización de los directivos y docentes de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango es indispensable, es por eso que se debe de tener muy claro diversas variantes para potenciar dicha profesionalización: las necesidades del contexto, el diseño, ejecución y la evaluación tanto del curso como de quien recibió la capacitación, contar con los recursos necesarios para dicha capacitación, prever los tiempos de la capacitación y ofrecer beneficios a quienes se capaciten.

Varios son los programas que en la actualidad ofrecen capacitación y actualización a los docentes de educación básica, pero también es claro que muchos de estos cuentan con grandes debilidades como: su descontextualización, su escasa promoción, su calidad, la preparación de los asesores, la saturación de contenidos, la falta de tiempo para su desarrollo, se realizan para cumplir con un requisito administrativo más que por la propia capacitación o actualización, entre otros.

Con respecto a la especialización, no se cuentan con los incentivos suficientes para que la demanda de este tipo de preparación se incremente: becas, estímulos laborales y económicos, instituciones educativas, calidad de los programas, interés por los docentes y menos por los directivos, saturación del tiempo, por mencionar algunos.

Al poner sobre la mesa cada una de las debilidades percibidas ante la débil profesionalización de los docentes y directivos de educación básica de Victoria de Durango, se tendrá que trabajar en cada uno de estos aspectos con la finalidad de contar con verdaderos profesionales de la educación que potencien el alcanzar la calidad educativa que la sociedad necesita para resolver sus innumerables problemáticas y satisfacer sus necesidades.

Interacción con los demás

Dentro de este apartado, de los 14 indicadores de la investigación 13 de ellos resultaron por debajo del puntaje promedio general, lo que indica que la democracia,

igualdad, equidad, solidaridad, colaboración, apertura, confianza, manejo de grupo, autoridad, comunicación, motivación, tolerancia y valoración, no son considerados o no se practican como aspectos trascendentales para que las escuelas de educación básica de Victoria de Durango cuenten con un óptimo funcionamiento y organización.

Si al interactuar con los compañeros de mi escuela no considero o practico los indicadores antes citados, me estoy rehusando a poner en juego mi compromiso, responsabilidad y ética para con mi escuela y, por ende, con la formación integral y para toda la vida de mis alumnos.

El practicar cada uno de estos valores y que sean parte de mi ser como actor educativo, estaré contribuyendo a que los líderes sociales, culturales, económicos y políticos del futuro también carezcan de dichos valores. Entonces, este debe de ser el punto de partida de mi quehacer escolar, el interactuar con democracia, igualdad, equidad, solidaridad, colaboración, apertura, confianza, manejo de grupo, autoridad, comunicación, motivación, tolerancia y valoración, para contribuir a mejorar el rendimiento de las instituciones educativas y fortalecer la consecución de personas íntegras y comprometidas con su sociedad.

Interacción para trabajar en equipo

De acuerdo al análisis desarrollado dentro de la investigación, la determinación de funciones y la confianza son los indicadores señalados como débiles para que ocurra una óptima interacción con la finalidad de trabajar como un verdadero equipo en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

El que no exista una determinación de funciones de acuerdo a las aptitudes de cada uno de los integrantes del centro educativo al llevar a cabo cada una de las tareas o actividades emanadas de dicha institución repercute en el no cumplimiento cabal de los objetivos educativos.

Sobre la determinación de funciones según las aptitudes de los integrantes de la escuela, si bien es sabido que cada uno de los trabajadores ya traen consigo una labor por desarrollar designado por las autoridades educativas, es decir, directivo, docente de grupo o docente de apoyo, al interior de las instituciones, los directivos tienen una tarea no poco importante por cumplir a este respecto, cada directivo debe

tener el mayor conocimiento de las aptitudes de cada uno de los trabajadores de los cuales es responsable, es decir, conocer las capacidades y cualidades que posee cada uno de sus docentes para llegar a una adecuada determinación de funciones, lo que contribuirá a un inmejorable desarrollo de cada una de las actividades o tareas escolares potenciando así el cumplimiento de los objetivos institucionales.

El hablar de confianza es hablar de un aspecto que resulta indispensable en el buen quehacer de los equipos de trabajo, si no existe confianza entre los miembros de un equipo, ese no es un verdadero equipo. La confianza es uno de los pilares fundamentales del Capital Social y aunque mucho se habla de la pérdida o debilidad del Capital Social y que a veces, ni en nuestros familiares más cercanos confiamos, en un equipo de trabajo no debe quedar lugar a dudas que cada uno de sus integrantes debe confiar en el otro, confiar en sus capacidades, cualidades, habilidades y competencias para cumplir con los propósitos para el que fue constituido dicho equipo.

Entonces, de acuerdo a las debilidades detectadas dentro de la interacción que debe existir entre los integrantes de la escuela para trabajar como un verdadero equipo, se debe tener bien claro que se deben determinar las funciones escolares de acuerdo a las aptitudes de los trabajadores y no el asignar dichas funciones solo porque ninguno las quiere, porque es la más fácil, la más difícil, porque es mi amigo o porque es la que sobra. De igual forma, cada docente y directivo debe de darle el voto de confianza a su compañero, creer en él y en lo que puede hacer, si por algún motivo no se estuviera trabajando o un compañero estuviera fallando debe imperar la comunicación, apoyo mutuo, respeto, consideración del otro, actitud de servicio, valoración a la diversidad, igualdad, libertad de expresión, compromiso y responsabilidad, todas estas características esenciales de un equipo de trabajo eficaz.

Valoración personal

Dentro de la valoración personal que existe en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, el reconocimiento hacia los trabajadores por su labor y la

autonomía con la que cuentan dichos trabajadores para el desarrollo de sus funciones, aparecen como dos indicadores débiles.

El que se reconozca la labor desempeñada por cada uno de los trabajadores de las escuelas, cualquiera que sea esta, contribuye a hacerle sentir a ese trabajador que es parte de la escuela, que cada uno de los pasos que da la misma en la procuración de la calidad, él es parte de ello. El que se reconozca el trabajo de cada docente o directivo al interior de los centros escolares es motivación, elevar la autoestima, hacerle sentir pertenencia y, con todo esto, ese trabajador en todo momento y situación se comprometerá a desarrollar cada una de las tareas o actividades que le han sido asignadas de la mejor forma, correspondiendo a ese confianza y beneficio recibido.

Es fundamental que cada trabajador sienta que tiene autonomía para el desempeño de su labor, es esencial que el trabajador pueda expresarse, elegir, actuar y decidir libremente, lo cual repercutirá en que se le considere como parte fundamental de la escuela y parte esencial para que cada objetivo que se ha planteado su centro educativo se cumpla de la mejor forma.

Docentes, directivos y autoridades debemos de reconocer la labor del otro, reconocer que cada uno puede y tiene algo por aportar a la escuela, los directivos deben reconocer la ardua labor de los docentes, ya sea de grupo o de apoyo, labor que para nada es fácil de llevar a cabo y no cualquiera la realizaría, los docentes deben apoyar, dialogar y reconocer la labor del compañero docente y del directivo, porque no darle una palmada y felicitarlo por su trabajo realizado. Autoridades acérquense a los docentes y directivos, reconozcan la compleja labor de docentes y directivos, apóyenlos y procuren darles las oportunidades de ser cada día mejores docentes, lo cual, hará mejores a nuestras escuelas.

Condiciones laborales

Los hallazgos en este punto dan cuenta de aspectos trascendentales en la vida de los docentes y directivos de las escuelas de educación básica, no es que los anteriores apartados o indicadores no lo sean, sino porque en este punto se identificaron los indicadores más débiles de toda la investigación.

Siete de los ocho indicadores indagados dentro de esta subdimensión resultaron débiles (flujo de información, oportunidades de crecimiento profesional, cantidad de trabajo asignado, espacio adecuado para trabajar, salario percibido, oportunidades de crecimiento salarial, disponibilidad de materiales) y, dentro de estos siete, los tres últimos resultaron o fueron clasificados como muy débiles.

Dentro de las instituciones educativas de Victoria de Durango el flujo de información no es el ideal, es decir, no es conocido por la totalidad de los docentes y directivos tanto lo malo como lo bueno que ocurre dentro de sus escuelas, lo que puede evidenciar un diferente conocimiento, trato y camino a seguir en la procuración de la resolución de la problemática escolar. En gran parte, quienes identifican un flujo de información débil son los docentes, asumen en muchos de los casos que los directivos no dan a conocer o comparten los diferentes logros, deficiencias o problemas que ocurren en la escuela, lo cual, claro está, frena o limita la búsqueda que las mejores soluciones con la visión y aportación de todos los integrantes de la escuela.

Respecto a las oportunidades de crecimiento profesional, los docentes se sienten aislados y hasta cierto punto olvidados en conocer dichas oportunidades, bien es sabido lo complejo, por diversas circunstancias, que resulta crecer profesionalmente en el ámbito educativo en nuestra entidad, lo que repercute en el descontento generalizado en la satisfacción laboral de los trabajadores. El poner sobre la mesa oportunidades de crecimiento profesional para todos aquellos docentes y directivos de educación básica preocupados en actualizarse, especializarse o acrecentar su preparación potencializará su labor al interior de las escuelas y, por ende, su calidad.

Dos indicadores tomados de la mano, la cantidad de trabajo asignado y el espacio adecuado para trabajar, fueron identificados como débiles al expresar tanto directivos como docentes que dicha cantidad de trabajo y espacio asignado no corresponde a su función, se le satura de muchas tareas o requisitos que hay que cumplir fuera de su labor educativa, lo que favorece el descontento y la falta calidad en esa labor. Autoridades y directivos tienen mucho que hacer a este respecto, las autoridades deberán preguntarse e indagar si los docentes y directivos

verdaderamente cuentan con el espacio adecuado para desempeñar su función y si la cantidad de trabajo que se les asigna al interior de las escuelas es el idóneo, compleja la tarea, pero indispensable de realizarse. Por su parte, los directivos deben procurar el dotar de un espacio adecuado, dentro de las posibilidades de las instituciones, para que cada docente, de acuerdo a su función, pueda realizar su labor educativa y, de igual forma, no asignar tareas o actividades que están fuera de su función en la escuela.

Dentro de las condiciones laborales con las que cuentan los docentes y directivos de educación básica de Victoria de Durango, el salario percibido, las oportunidades de crecimiento salarial y la disponibilidad de materiales para el desempeño de la función asignada resultaron muy débiles, es decir, resulta muy evidente que los docentes y directivos de estas escuelas no están satisfechos con el sueldo que reciben por su labor, no identifican oportunidades viables y pertinentes para incrementar su salario y no cuentan con los materiales indispensables para el desempeño de su labor educativa.

Se debe fijar la atención en cada una de las insatisfacciones antes mencionadas y resolverlas en un corto plazo, o cabe hacerse el siguiente cuestionamiento: si un docente o directivo se encuentra insatisfecho con sus condiciones laborales ¿es un actor totalmente preocupado, comprometido y activo en la procuración de una formación integral para las futuras generaciones y en la resolución de las problemáticas y satisfacción de necesidades educativas?, entonces, hay mucho que hacer ante este importante hallazgo, que sin duda obstaculiza o limita el cumplimiento óptimo de los objetivos educativos en la procuración de una mejor sociedad.

Ante toda esta serie de debilidades encontradas en la presente investigación y las recomendaciones antes emitidas, se debe favorecer el ejercicio de un liderazgo distribuido al interior de los centros educativos de educación básica de Victoria de Durango, el cual tiene como pilares fundamentales la procuración y fortalecimiento de los siguientes seis elementos de la cotidianeidad educativa:

1. *El cambio en la cultura de las instituciones educativas.* El cambio en la cultura está referido a cambiar todas aquellas prácticas nocivas que impiden el

cumplimiento de los objetivos institucionales, esto se logrará al implementar una nueva perspectiva del liderazgo, donde el compromiso, participación, autonomía, creatividad, iniciativa, responsabilidad e innovación son parte de su esencia.

2. *La toma de decisiones compartida al interior de los centros educativos.* Es indudable que las escuelas deben compartir la toma de decisiones de las diferentes tareas, actividades o situaciones escolares y, en específico, del proceso de planeación, de las actividades o acciones académicas, administrativas y presupuestales, en la responsabilidad de la rendición de cuentas y de los éxitos o fracasos de las instituciones.
3. *El liderazgo múltiple de los profesores.* Cada directivo y docente es y debe sentirse un personaje capaz de potenciar la satisfacción de las necesidades y la resolución de la problemática escolar, esto se logrará poniendo al servicio del centro de trabajo todas sus capacidades, destrezas y actitudes positivas.
4. *La profesionalización docente.* A todo docente y directivo y todo docente y directivo debe estar plenamente preocupado y ocupado en responder a las necesidades actuales de su contexto educativo, esto se logrará con una oportuna, pertinente y continúa capacitación, actualización o especialización.
5. *La interacción con los demás.* Es innegable que debemos de actuar siempre con una óptima interacción para con los demás, esta interacción en colectivo potenciará el mayor y mejor cumplimiento de nuestros propósitos personales e institucionales, en esta interacción, la democracia, igualdad, equidad, solidaridad, colaboración, apertura, confianza, manejo de grupo, autoridad, comunicación, motivación, respeto, tolerancia y valoración deberán ser parte esencial.
6. *La gestión educativa.* Todos y cada uno de los integrantes de la escuela debemos de estar comprometidos y trabajar por el desarrollo de una gestión educativa eficaz, lo cual favorecerá la solución de la problemática escolar, potenciará el aprendizaje de los alumnos, procurará el trabajo coordinado y fomentará el óptimo rendimiento de cada uno de los integrantes de la escuela.

Referencias

- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alvaro, M. et al. (1990). *Hacia un modelo causal de rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.
- Amorós, E. (2007). *Comportamiento organizacional en busca del desarrollo de ventajas competitivas*. Perú: USAT.
- Anaya, D., Suárez, J. (2007). *Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional*. Revista de Educación, 344, pp. 217-243. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_09.pdf consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Arriagada, G. (2002). *Liderazgo y trabajo en equipo*. Disponible en: <http://www.revistamarina.cl/revistas/2002/3/arriagada.pdf> consultado el 13 de noviembre de 2009.
- Babbie, E. R. (1988). *Métodos de investigación por encuesta*. México: FCE.
- Barraza, A. & Ortega, F. (2009). *Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes*. Diálogos educativos 9/17. Disponible en: http://www.umce.cl/~dialogos/n17_2009/barraza.swf consultado el 3 de noviembre de 2010.
- Bastidas, O., Godoy, E. & Moreno, F. (2008). *Liderazgo y trabajo en equipo en las empresas prestadoras del servicio de agua potable y saneamiento del Estado Trujillo*. Daena: International Journal of Good Conscience. 3/2, 286-302. Disponible en: <http://www.spentamexico.org/revista/volumen3/numero2/3%282%29%20286-302.pdf> consultado de 28 de agosto de 2010.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Bolden, R. (2007). *Distributed Leadership. Discussion Papers in Management*. University of Exeter Paper number 07/02. in Marturano, A. and Gosling, J. (eds) (2007) *Leadership, The Key Concepts*, Abingdon: Routledge. Publication scheduled for September 2007. Inglaterra.
- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. Bordón, 48 (2), 169-177. Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar3/Bolivar3.pdf> consultado el 2 de agosto de 2010.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.). *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.

- Bolívar, A. (2000). *El liderazgo compartido según Peter Senge. En Liderazgo y organizaciones que aprenden* (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 459-471.
- Bolívar, A. (2001). *Liderazgo educativo y Reestructuración escolar*. Conferencia en el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Universidad de Granada, España. Publicado en Actas del Congreso, pp. 95-130.
- Bolívar, A. (2002). *Como mejorar los centros educativos*. España: Síntesis educación.
- Braslavsky, C. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), pp. 84-101. <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf> consultado el 5 de marzo de 2011.
- Briones, G. (1982). *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia.
- Caballero, J. & Mata, F. (2004). *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares*. *Revista de Educación*, 333/2004 pp. 363-384. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re333/re333_17.pdf consultado el 3 de noviembre de 2010.
- Castro, A. & Nader, M. (2004). *Estilos de liderazgo, contexto y cultura organizacional un estudio comparativo en población civil y militar*. *Boletín de Psicología*, No. 82, Noviembre 2004, 45-63. Disponible en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N82-3.pdf> consultado el 30 de octubre de 2009.
- Cavalcante, J. (2004). *Satisfacción en el trabajo de los directivos de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (Bahía-Brasil)*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0209105-170143/> consultada el 3 de noviembre de 2010.
- Cayulef, C. (2007). *El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 144-148. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art20.pdf>. Consultado el 14 de noviembre de 2009.
- Cheng, Y. (2007). *Teacher leadership in selected elementary schools in Texas: a Distributed leadership perspective*. UCEA. Conference Proceedings for Convention. Disponible en: http://coe.ksu.edu/ucea/2007/Chen_UCEA2007.pdf consultado el 5 de enero de 2010.

- Chiang, M. M., Salazar, M. & Nuñez, A. (2007). *Clima y satisfacción laboral en instituciones públicas: adaptación y ampliación de un instrumento*. En Ayala, J. C. (Coord.). (2007). *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. España: Universidad de la Rioja.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2da. ed. Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications.
- Daft, R. (2000). *Teoría y diseño organizacional*. 6ta. Ed. (trad. del inglés). México: Thomson editores.
- Dávila, A. & Martínez, N. (1999). *Un acercamiento crítico al concepto de cultura organizacional: implicaciones para su estudio en organizaciones latinas*. En Dávila, A. & Martínez, N. (1999). *Cultura en Organizaciones latinas*. México: siglo veintiuno editores.
- De Frutos, J., González, P., Maíllo, A., Peña, J. Riesco, M. (2007). *Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes de las escuelas católicas de Madrid*. Educación y Futuro, 17/2007, 9-42. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392447> consultado el 5 de noviembre de 2010.
- DuBrin, A. (2000). *Fundamentos de Administración*. México: Thomson editores.
- Elizondo, A. (Coord.) (2001a). *La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Elizondo, A. (Coord.) (2001b). *La nueva escuela II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Escamilla, S. A. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Fainstein, H. (2003). *El trabajo en equipo en las organizaciones*. ABA Colombia. Disponible en: <http://www.abacolombia.org.co/bv/organizaciones/organ31.pdf> consultado el 2 de junio de 2010.
- Fernández, J. M. (2002). *Cultura de la organización y centro educativo*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t25971.pdf> consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Fernández, N. & Bringmann, E. (2007). *El impacto de la cultura organizacional y del liderazgo en las empresas familiares*. Conocimiento, innovación y emprendedores : camino al futuro. Coord. Juan Carlos Ayala Calvo. Universidad de La Rioja. España. Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2234313> consultado el 30 de octubre de 2009.
- Franco, C. & Reyes, A. (2003). *Los equipos de trabajo como estrategia de diferenciación*. Estudios gerenciales 087, 13-25. Disponible en:

- <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/212/21208701.pdf> consultado el 2 de septiembre de 2010.
- García Córdoba, F. (2005). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Limusa.
- García, C. & Estebaranz, A. (1999). *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio*. Universidad de Sevilla. Educar 24. Disponible en <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Cultura.pdf> consultado el 2 de junio de 2010.
- García, C. (2006). *La medición en ciencias sociales y en la psicología*. En R. Landeros Hernández & M. T. González Ramírez (Comps.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. xx-xx). México: Trillas.
- García, M. (2004). *Efectos de la educación sobre los determinantes de la satisfacción laboral en España. Un análisis de los beneficios monetarios y no monetarios en el mercado de trabajo mediante modelos logit ordenados*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. España: Servei de Publicacions. Disponible en: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0722104-143139//garcia.pdf consultado el 3 de noviembre de 2009.
- García, R. (2006). *Trabajo en equipo*. Jornadas “Fernando Rielo” de Pedagogía Aplicada 2006. Disponible en: http://www.juventudidente.net/.../pdf_JP2006_ponencia_robertogarcia_trabajo_en equipo.pdf consultada el 28 de agosto de 2010.
- Gil, F., Rico, R. & Sánchez-Manzanares, M. (2008). *Eficacia de equipos de trabajo*. Papeles del Psicólogo 29/001, 25-31. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1535.pdf> consultado el 2 de septiembre de 2010.
- Goberna, R. (2001). *Aprender a liderar equipos*. España: Paidós.
- Gronn, P. (2003a). *Leadership's place in a community of practice*. En M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds), *Leadership in Education* (London: Sage), pp. 23-35.
- Gronn, P. (2003b). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Gronn, P. (2006). *The Significance of Distributed Leadership*. Victoria, Australia. Disponible en: http://www.scotlandschoolleadershipevent.com/documents/Significance_of_Distributed_Leadership.pdf. Consultado el 14 de octubre de 2009.
- Guzmán A., A. & Alvarado C., J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, México: COCyTED / ICED / ADICE.
- Hargreaves, D. (2007). *System redesign 1: The road to transformation*. London: SSAT.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). *Distributed leadership through the looking glass. Management in Education*. British Educational Leadership, Management & Administration Society. SAGE publications. 22: 31-34.

- Harris, A. (2004). *Distributed leadership: leading or misleading*. Educational Management and Administration, 32(1): 11–24.
- Harris, A. (2007). *Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence*. International Journal of Leadership in Education, 10(3): 1–11.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Routledge & Falmer Press.
- Hernández S., R., Fernández C., C. & Baptista L., P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, M., Mendoza, J. & González, L. (2007). *La complejidad del estudio de la cultura organizacional. Empresa global y mercados locales*. XXI Congreso Anual AEDEM, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. Vol. 2. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524039> consultado el 3 de junio de 2010.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Hodge, B. J., Anthony, W. P. & Gales, L. M. (2001). *Teoría de la Organización. Un enfoque estratégico*. 5 ed. Prentice Hall: Madrid.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Grup92.
- Lazarsfeld, P. (1979). De los conceptos a los índices empíricos. En R. Boudon & P. Lazarsfeld (Comps.), *Metodología de las Ciencias Sociales*, I. Conceptos e índices, 2da. Ed. (pp. 35-46). Barcelona: Laia.
- LeCompte, M. D. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. RELIEVE, 1(1). Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE> consultado el 2 de octubre de 2009.
- Lorenzo Delgado, M. (2004). *La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal*. Enseñanza, 22, 193-211. Disponible en http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20282&dsID=funcion_liderazgo.pdf consultado el 2 de mayo de 2010.
- Madrigal, B. (2002). *Habilidades directivas*. México: McGraw-Hill.
- Mangín, M. (2005). *Distributed Leadership and the Culture of Schools: Teacher Leaders' Strategies for Gaining Access to Classrooms*. Journal of School Leadership, 15(4). Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED508504.pdf> consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Marín, J. & Zárata, M. E. (2008). *Propuesta de un modelo integrador entre la gestión del conocimiento y el trabajo en equipo*. Intangible Capital, 2008 – 4(4): 255-280. Disponible en: <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/6959/1/marin.pdf> consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Cultura Escolar y Mejora de la Educación*. Revista Complutense de Educación, 14, 57-82. Disponible en:

- http://lasalle.edu.mx/docs/dip1/cultura_escolar_mejora.pdf consultado el 2 de agosto de 2010.
- Martínic, S. (1999). *Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile*. En *Proposiciones* Vol.34. Santiago de Chile: Ediciones SUR. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=354> Consultado el 2 de agosto de 2010.
- Maureira, O. (2004). *El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia u modelo causal*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2/1. Disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf> consultado el 4 de abril de 2010.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 1-10. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf> Consultado el 5 de marzo de 2011.
- Millán, J. J. & Parra, C. O. (2008). *Caracterización de la cultura organizacional. Clima organizacional, motivación, liderazgo y satisfacción de las pequeñas empresas del Valle de Sugamuxi y su incidencia en el espíritu empresarial*. Pensamiento & Gestión, Núm. 25, pp. 40-57. Universidad del Norte. Colombia. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64612241003> consultado el 2 de junio de 2010.
- Molero, F. (2002). *Cultura y liderazgo una relación multifacética*. Boletín de Psicología, No. 76, 53-75. Disponible en <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N76-4.pdf> consultado el 4 de mayo de 2010.
- Molina, E. (2003). *Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa*. Revista de educación, no. 337, pp. 235-250. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf consultado el 5 de marzo de 2011.
- Molinar, M. C., & Velázquez, L. M. (2001). *Liderazgo en la labor docente*. México: Trillas.
- Murillo, F. J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), 11-24. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e> consultado el 2 de octubre de 2008
- Navarro, E. (2008). *Aportación al estudio de la satisfacción laboral de los profesionales técnicos del sector de la construcción: una aplicación cualitativa en la Comunidad Valenciana*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en: <http://dspace.upv.es/xmlui/bitstream/handle/10251/2189/tesisUPV2784.pdf?sequence=1> consultada el 3 de noviembre de 2010.

- Navarro, M., Ortega, M. & Martínez, L. M. (2009). *Colaboración entre profesores. Algunas condiciones y factores que la hacen posible al interior de algunas escuelas públicas*. En Navarro, M. (Coord.) (2009). *Gestión escolar. Resultados de Investigación: del discurso a la realidad en las escuelas*. México: UPD.
- OCDE, (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar volumen 1: política y práctica*. Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. OCDE.
- Ornelas, G. E. (2000). *Formación Docente ¿en la cultura?* Colección de textos no. 17. México: UPN.
- Ortega, M. (2007). *La gestión escolar dentro del Programa Escuelas de Calidad: dimensión organizativa*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica de Durango. Disponible en: <http://www.upd.edu.mx/librospub/tesismae/gestesco.pdf> consultada el 2 de junio de 2010.
- Palomo, M. T. (2005). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC.
- Pareja, J. (2007). *Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero*. Universidad de Granada. España. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL3.pdf> consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Pariente, J. L. (2009). *Algunas reflexiones en torno al concepto del liderazgo*. En: Mendoza Moheno, Jessica y Garza González, Laura (coords.). *Procesos de cambio y desarrollo organizacional*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Capítulo 6. págs. 117-145.
- Peris, R. (1998). *El liderazgo organizacional: un acercamiento desde las teorías implícitas*. Universitat Jaume. Tesis Doctoral. Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UJI/TESIS/AVAILABLE/TDX-0414108-125858/peris.pdf consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Robbins, S. P. (1996). *Fundamentos del comportamiento organizacional*. México: Prentice-Hall.
- Rodríguez, M. (1988). *Liderazgo (Desarrollo de habilidades directivas)*. México: Manual Moderno.
- Ros, A. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX.../jarg1de1.pdf consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Salgado, J., Remeseiro, C. & Iglesias, M. (1996). *Clima organizacional y satisfacción laboral en una PYME*. *Psicothema* 8/2, 329-335. Disponible en <http://www.psicothema.com/pdf/31.pdf> consultado el 5 de noviembre de 2010.
- Sánchez, J., Tejero, B., Yurrebaso, A. & Lanero, A. (2006). *Cultura organizacional: desentrañando vericuetos*. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1 (3), 380-403. Disponible en:

- <http://www.aibr.org/antropologia/01v03/articulos/010301.pdf> consultado el 3 de junio de 2010.
- Sánchez, V, Tapia, C. & Becerra, S. (2006). *Liderazgo: una mirada desde directivos, profesores y alumnos*. Revista de Psicología. Año/vol. 15. no. 002. Universidad de Chile. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26415202.pdf> consultado el 2 de junio de 2010.
- Sarasola, M. R. (2004). *Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 12 (57). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57> consultado el 2 de agosto de 2010.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED). (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. *Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. Para desarrollar el trabajo en equipo*.
- Sherer, J. (2008). *Power in Distributed Leadership: How Teacher Agency Influences Instructional Leadership Practice*. Distributed Leadership Project. University of Pittsburgh. Disponible en: http://www.lrdc.pitt.edu/publications/pdfs/200804291835050.DL_Power_jzs.pdf consultado el 30 de octubre de 2009.
- Sotelo, J. J. & Martínez, A. (2009). *Implicación del liderazgo en la cultura organizacional. Un estudio de caso en una empresa de calzado en León, Gto.* SinnCo. Disponible en http://octi.guanajuato.gob.mx/sinnco/formulario/MT/MT2009/MT7/SESION3/MT73_JSOTELO_123.pdf consultado el 2 de junio de 2010.
- Spillane, J. & Sherer, J. (2004). *A distributed perspective on school leadership: leadership practice as stretched over people and place*. Northwestern University. U.S.A.
- Spillane, J. P., Healey, K. & Parise, L. (2009). *School leaders' opportunities to learn: a descriptive analysis from a distributed perspective*. Educational Review. Vol. 61/ 4, 407-432. Disponible en: http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/PUBLISHED.%20Spillane,%20Healey,%20Parise.%20School%20leaders%20opportunities%20to%20learn.pdf consultado el 5 de enero de 2010.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Institute for Policy Research Working Article. Northwestern University.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*. Journal of Curriculum Studies, 36(1): 3–34. Disponible en:

- http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/Spillane,%20Halverson,%20Diamond.%20Towards%20a%20theory%20of%20leadership%20practice-%20A%20distributed%20perspective.pdf consultado el 5 de enero de 2010.
- Stewart, G., Manz, C. & Sims, H. (2005). *Trabajo en equipo y dinámica de grupos*. México: Limusa Wiley.
- Stolp, S. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. ERIC Digest. Disponible en <http://www.eric.uoregon.edu/publications/digests/spanish/digest091.html> consultado el 2 de junio de 2010.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thieme, C. P. (2005). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral. Disponible en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000957//cptj1de1.pdf consultado el 3 de noviembre de 2009.
- Vargas, J. G. (2007). *La culturocracia organizacional en México*. México: Eumed.net
- Villarreal, M. D. (2009). *Cultura empresarial en la pequeña y mediana empresa fabricante de muebles de la ciudad de Durango*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Wallach, C., Lambert, M., Copland, M. & Lowry, L. (2005). *Distributing Leadership: Moving from High School Hierarchy to Shared Responsibility. Small Schools Project*. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/44/65/60.pdf consultado el día 30 de octubre de 2009.
- Wolf, R. M. (1992). *Cuestionarios*. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Tomo II, pp. 1002-1006). Barcelona: Vicens Vives.
- Zubieta, J. C. & Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.

ANEXO. GLOSARIO DE LA INVESTIGACIÓN

LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y CULTURA ORGANIZACIONAL EN EDUCACIÓN BÁSICA*GLOSARIO DE LA INVESTIGACIÓN*

Acciones administrativas: serie de actuaciones desarrolladas por los integrantes de la comunidad educativa en estricta relación a la organización, cumplimiento y supervisión del proyecto escolar.

Acciones presupuestales: conjunto de actuaciones realizadas por la comunidad escolar en relación a los costos que se generan para el mantenimiento y funcionamiento óptimo del centro educativo.

Actitud de servicio: disposición para apoyar en cualquier situación o tarea a los integrantes de la comunidad escolar y la escuela.

Actitudes: predisposición de la conducta a la realización de una tarea o actividad escolar.

Actividades académicas: conjunto de tareas que desarrollan los integrantes de la comunidad escolar para mejorar la situación de trabajo facilitando las funciones docente, directiva y de supervisión con la finalidad de elevar la calidad educativa.

Actualización: formación continua de los integrantes de la comunidad escolar.

Apertura: tener la mente abierta para dialogar y enjuiciar desde diversos puntos de vista una situación o actividad escolar.

Apoyo mutuo: respaldar y ser respaldado por los integrantes de la escuela en la realización de una tarea o actividad.

Aprendizaje de los alumnos: educación recibida por los alumnos al interior del centro educativo.

Autonomía: determinación de la propia conducta, es decir, independencia y capacidad de autogobierno, dicha autonomía está comprometida por cuatro pilares fundamentales: la libertad para decidir, actuar, elegir y expresarse.

Autoridad: ejercicio del poder por parte del director hacia cada uno de los integrantes de la comunidad escolar en el cumplimiento de las funciones establecidas.

Cantidad de trabajo asignado: cúmulo de tareas o actividades por cumplir de acuerdo a la función educativa que se desempeña.

Capacidad: Poder para realizar un acto físico o mental ya sea innato o alcanzable por el aprendizaje.

Capacitación: adquirir o habilitar ciertas aptitudes para la realización de una tarea o actividad escolar.

Colaboración: diálogo y trabajo compartido con una o más personas en la realización de una tarea o actividad escolar.

Compromiso: obligación contraída o responsabilidad ética para con la comunidad educativa y la escuela.

Comunicación: intercambio de significados entre los integrantes de la comunidad escolar para una mayor y mejor interacción.

Confianza: esperanza firme que se tiene sobre algún integrante de la comunidad educativa y/o vigor para la realización de alguna tarea.

Consideración del otro: respetar en todo momento y en toda circunstancia a cualquier persona integrante de la comunidad escolar.

Creatividad: innovación valiosa en beneficio de la escuela que rompe con ciertos esquemas tradicionales escolares.

Cumplimiento de metas: alcance de los fines propuestos por la comunidad escolar.

Democracia: práctica de igualdad en todos aspectos en la interacción entre los miembros de la comunidad escolar.

Destreza: capacidad para ejecutar alguna tarea o actividad escolar.

Determinación de funciones: fijar el rol o función de cada integrante de la comunidad escolar considerando sus aptitudes.

Disponibilidad de materiales: contar con los materiales educativos necesarios para la realización de la función asignada.

Equidad: dar a cada integrante de la comunidad escolar lo que se merece.

Espacio adecuado para trabajar: infraestructura idónea para el mejor desarrollo de la función determinada.

Especialización: perfeccionamiento en la formación académica de los integrantes de la comunidad escolar.

Éxitos escolares: cumplimiento o logro de satisfactores de y por parte de los integrantes de la comunidad escolar.

Expectativas: Anticipación y actualización imaginativa de sucesos venideros en relación con los objetivos de nuestras aspiraciones.

Flujo de información: movilización continua y efectiva de información a la totalidad de la comunidad escolar.

Fracasos escolares: incumplimiento o no alcance de algún satisfactor de o por parte de los integrantes de la comunidad educativa.

Gusto por ser parte de la escuela: identificación plena y aprecio que sienten cada uno de los integrantes de la comunidad educativa por ser parte de alguna institución escolar.

Igualdad: capacidad de todos los integrantes de la comunidad escolar de contar con los mismos derechos.

Iniciativa: capacidad personal de adelantarse a los demás en la realización de una tarea o actividad escolar.

Innovación: capacidad para investigar y buscar nuevas soluciones a los problemas educativos.

Intereses afines: valores similares y compartidos de los integrantes de la comunidad escolar.

Libertad de expresión: libertad para expresarse sin restricciones en la escuela.

Liderazgo compartido: ejercicio o construcción colectiva de la realidad de la escuela.

Manejo de grupo: persuasión realizada primordialmente por el directivo escolar hacia la realización de una tarea o actividad escolar.

Metas comunes: son las intenciones o lo que se quiere lograr compartido por los integrantes de la comunidad escolar.

Misión común: cometido de la institución compartida por los miembros de la comunidad escolar.

Motivación: animar o animarse a ejecutar una tarea o actividad escolar con interés y diligencia.

Nivel laboral: categoría con la que se cuenta en el centro de trabajo.

Objetivos comunes: fines compartidos por la totalidad de la comunidad escolar.

Oportunidades de crecimiento profesional: oportunidad para escalar puestos en la estructura educativa.

Oportunidades de crecimiento salarial: oportunidad para aumentar la percepción monetaria mediante el ascenso o programa de estímulos.

Participación: colaboración activa en alguna actividad escolar o proceso educativo.

Planeación: establecimiento del camino a seguir para el cumplimiento de cierto objetivo que se ha propuesto la comunidad educativa.

Prácticas dispersadas: prácticas de liderazgo emanadas de la interacción entre los miembros de la comunidad escolar.

Realización de tareas: ejecución de una encomienda a cabalidad en interacción con los integrantes de la comunidad escolar.

Reconocimiento: distinción a alguno, varios o toda la comunidad escolar por su cualidad, capacidad, habilidad o competencia puesta al servicio de la realización óptima de alguna tarea educativa.

Rendimiento de la escuela: nivel de cumplimiento de los objetivos y metas trazadas por la escuela.

Respeto: consideración especial hacia personas o cosas en razón de reconocimiento de sus cualidades, superioridad, mérito o valor.

Responsabilidad en la rendición de cuentas: compromiso en el oportuno y permanente de flujo de información de los logros o fracasos escolares para una óptima toma de decisiones.

Responsabilidad: cargo u obligación moral para con la escuela.

Salario percibido: remuneración percibida por el trabajo desempeñado al interior del centro educativo.

Satisfacción laboral: es el estado emocional o la actitud que tiene un trabajador frente al puesto o actividad que desempeña dentro de la escuela.

Sinceridad: hablar con la verdad hacia los integrantes de la comunidad escolar.

Solidaridad: unión entre los integrantes de la comunidad escolar en la realización de una tarea o actividad escolar.

Solución de la problemática: respuesta satisfactoria a los problemas del centro escolar.

Tolerancia: Actitudes y conductas de flexibilidad y autocontrol como respuesta a estímulos que contradicen, se oponen e incluso violentan el sistema de valores y creencias de un individuo.

Toma de decisiones: determinación de un pensamiento o acción o elección de alguna de las posibilidades dentro de las existentes en determinada situación o actividad educativa.

Trabajo coordinado: acción común concertando esfuerzos y medios para la realización de alguna tarea por parte de los integrantes de la comunidad escolar.

Trabajo en equipo: forma colectiva de compartir, realizar y terminar una tarea educativa para el óptimo cumplimiento de los objetivos y la construcción de una nueva realidad de la institución escolar.

Valoración de la diversidad: reconocimiento de las diferencias personales en los integrantes de la comunidad escolar.

Valoración: Reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de algún integrante de la comunidad escolar.

Visión compartida: enfoque global de los resultados educativos deseados por la comunidad educativa.

SOBRE LOS AUTORES



Dr. Manuel Ortega Muñoz

Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango
drmanuelortega@hotmail.com



Dr. Manuel Rocha Fuentes

Profesor Investigador Titular "C" del Instituto Tecnológico de Durango
dr@rocha.org.mx