

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca



El presente formulario debe ser diligenciado en su totalidad como constancia de entrega del documento para ingreso al Repositorio Digital (Dspace).

<b>TITULO</b>	<b>ESTILOS DE AUTORIDAD EN LA CULTURA INSTITUCIONAL DE DOS ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS DE EDUCACIÓN MEDIA DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL</b>		
<b>SUBTITULO</b>	<b>EJE DE PROFUNDIZACIÓN CLIMA Y CULTURA INSTITUCIONAL</b>		
<b>AUTOR(ES)</b> Apellidos, Nombres (Completo) del autor(es) del trabajo	Peña Pineda, Ana María		
	Rivas Garzón, Luis Eduardo		
	Urazán Penagos, Claudia		
<b>PALABRAS CLAVE</b> (Mínimo 3 y máximo 6)	<b>Estilos de autoridad</b>		<b>Cultura organizacional</b>
	<b>Bachillerato internacional</b>		
<b>RESUMEN DEL CONTENIDO</b> (Mínimo 80 máximo 120 palabras)	<p>La investigación tuvo como propósitos analizar los estilos de autoridad percibidos por docentes y estudiantes y su relación con la cultura institucional en dos establecimientos de Educación Media miembros de la organización del Bachillerato Internacional así como identificar los estilos de autoridad que perciben docentes y estudiantes de dos instituciones de educación media miembros de la misma organización y analizar la asociación entre los estilos de autoridad percibidos por los estudiantes y los que perciben los docentes . Para efectos de este proyecto se utilizó un enfoque multimétodo (método mixto), para el componente cuantitativo se tomó una muestra intencional de 12 docentes por colegio. Para el componente cualitativo, se aplicó una entrevista a un grupo de personas que comprenderán los estamentos directivo, docente y estudiantil.</p>		

Autorizo (amos) a la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana, para que con fines académicos, los usuarios puedan consultar el contenido de este documento en las plataformas virtuales de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

ESTILOS DE AUTORIDAD EN LA CULTURA INSTITUCIONAL DE DOS  
ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS DE EDUCACIÓN MEDIA DEL  
BACHILLERATO INTERNACIONAL

Dra. Marina Camargo Abello

Ana María Peña Pineda  
Luis Eduardo Rivas Garzón  
Claudia Urazán Penagos

Universidad de La Sabana  
Facultad de Educación  
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas  
Chía, Agosto de 2012

ESTILOS DE AUTORIDAD EN LA CULTURA INSTITUCIONAL DE DOS  
ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS DE EDUCACIÓN MEDIA DEL  
BACHILLERATO INTERNACIONAL

Eje de Profundización

Clima y Cultura Institucional

Dra. Marina Camargo Abello

Sociología, Universidad Javeriana

Magistra en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional - CINDE

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - CINDE

Directora de la investigación

Ana María Peña Pineda

Psicóloga Universidad de La Sabana

Luis Eduardo Rivas Garzón

Licenciado en Educación Universidad Pedagógica Nacional

Claudia Urazán Penagos

Psicóloga Universidad Católica de Colombia

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, 2012

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Director

---

Jurado

---

Maestría en  
Dirección y Gestión de Instituciones Educativas  
Universidad de La Sabana

Bogotá, agosto de 2012

## CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN .....	12
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	13
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA .....	13
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	14
1.2.1 Sub preguntas .....	14
1.3 ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES	14
1.4 OBJETIVOS .....	15
1.4.1 Objetivo general .....	15
1.4.2 Objetivos específicos .....	15
1.5 JUSTIFICACIÓN .....	15
2. MARCO TEÓRICO .....	17
2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS .....	17
2.2 ANTECEDENTES EMPÍRICOS .....	50
2.3 ANTECEDENTES CONTEXTUALES .....	54
2.3.1. Caracterización de la organización del bachillerato internacional.....	54
2.3.2. Caracterización de los colegios objeto del estudio. ....	57
2.3.2.1. El Colegio de Inglaterra –The English School-. ....	57
3. MARCO METODOLÓGICO .....	61
3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN .....	61
3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA .....	62
3.3. VARIABLES .....	62

3.4. INSTRUMENTOS.....	63
3.5. PROCEDIMIENTO .....	64
3.6. PLAN DE ANÁLISIS.....	66
3.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	67
4.1. CARACTERIZACION DE LA MUESTRA. ....	68
4.2. MUESTRA DE ESTUDIANTES. ....	69
4.2.1 ESTILOS DE AUTORIDAD: PERCEPCION DE LOS ESTUDIANTES .	74
4.2.2. ESTILOS DE AUTORIDAD: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN COLEGIO .....	83
4.3. CARACTERIZACIÓN MUESTRA DE DOCENTES.....	89
4.3.1. ESTILOS DE AUTORIDAD: AUTO PERCEPCIÓN DOCENTES .....	93
4.3.2. ESTILOS DE AUTORIDAD: AUTO-PERCEPCION DE LOS DOCENTES SEGÚN COLEGIO.....	99
REFERENCIAS.....	129

## LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Elementos propuestos por Hoyle .....	22
Tabla 2. Análisis Micropolítico según Blase .....	23
Tabla 3. Tipos de poder.....	31
Tabla 4. Tipos de Micropolíticas .....	31
Tabla 5. Tipos de poder en la escuela .....	32
Tabla 6. Formas de poder Organizativo.....	32
Tabla 7. Formación de coaliciones.....	35
Tabla 8. Operacionalización de variables de la investigación .....	62
Tabla 9. Distribución de la muestra .....	69
Tabla 10. Distribución de estudiantes según Institución.....	69
Tabla 11. Distribución de la muestra .....	74
Tabla 12. Frecuencias de respuesta a la Escala de Afecto .....	75
Tabla 13. Frecuencias de respuesta a la Escala de Normas-exigencias .....	77
Tabla 14. Promedios obtenidos en las subescalas.....	79
Tabla 15. Frecuencias de estilos de autoridad combinados .....	82
Tabla 16. Promedios e intervalos de confianza de escalas afecto-comunicación y crítica-rechazo .....	83
Tabla 17. Análisis de varianza de las escalas.....	85
Tabla 18. Descriptivos de puntuaciones obtenidas por estudiantes .....	85
Tabla 19. Análisis de varianza de estilos de autoridad .....	86
Tabla 20. Frecuencia de estilos de autoridad por colegio .....	87
Tabla 21. Distribución docente por edad .....	90
Tabla 22. Distribución docente por asignatura según género .....	92
Tabla 23. Frecuencias de respuesta a la Escala de Afecto .....	93
Tabla 24. Frecuencias de respuesta a la Escala de Normas-exigencias .....	95
Tabla 25. Descriptivos subescalas autopercebidos por docentes.....	97
Tabla 26. Frecuencias de autopercepción de estilos de autoridad .....	99



Tabla 27. Puntajes en subescalas según colegio .....	100
Tabla 28. Análisis de varianza escalas .....	100
Tabla 29. Descriptivos de estilos de autoridad auto percibidos por colegio .....	101
Tabla 30. Comparación de descriptivos de los perfiles percibidos y autopercebidos .....	104
Tabla 31. Análisis de varianza en formas de autoridad según género de estudiantes.....	107
Tabla 32. Comparación de perfiles percibidos por estudiantes según grado de escolaridad .....	108
Tabla 33. Análisis de varianza de perfiles percibidos por estudiantes según grado de escolaridad.....	108
Tabla 34. Matriz de correlaciones en el grupo de estudiantes .....	111
Tabla 35. Matriz de correlaciones en el grupo de docentes .....	112
Tabla 36. Síntesis de las respuestas apreciativas en las entrevistas sobre la autoridad en el Colegio .....	115

## LISTAS DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Distribución de estudiantes por edades.....	70
Figura 2. Distribución de estudiantes por edades según colegio .....	70
Figura 3. Distribución de estudiantes por género.....	71
Figura 4. Distribución de estudiantes por género según colegio .....	72
Figura 5. Distribución de estudiantes por grado .....	73
Figura 6. Distribución de estudiantes por grado escolar según institución.....	74
Figura 7. Distribución de evaluaciones de estudiantes por asignaturas .....	75
Figura 8. Perfiles según ítems de la escala de afecto .....	77
Figura 9. Perfiles según ítems de la escala de Normas-Exigencias .....	78
Figura 10. Representación gráfica de Promedios obtenidos en las subescalas .....	81
Figura 11. . Estilos de autoridad prevalentes percibidos por estudiantes.....	82
Figura 12. Distribución de puntuaciones por escala según colegio .....	84
Figura 13. Distribución de estilos de autoridad percibidos por colegio.....	86
Figura 14. Estilos de autoridad percibidos por estudiantes según colegio.....	88
Figura 15. Perfil comparativo de instituciones según tipo de autoridad percibido por estudiantes .....	89
Figura 16. Distribución docente por género.....	90
Figura 17. Distribución muestra docente según Institución.....	91
Figura 18. Distribución docente por asignatura .....	91
Figura 19. Distribución docente por asignatura .....	93
Figura 20. Perfiles según ítems de la Escala de Afecto .....	94
Figura 21. Perfiles según ítems de la Escala de Normas-Exigencias.....	96
Figura 22. Distribución subescalas y estilos de autoridad .....	99
Figura 23. Distribución de respuestas a escalas .....	101
Figura 24. Distribución de estilos de autoridad autopercebidos por colegio.....	102
Figura 25. Comparación de perfiles de autoridad autopercebidos por colegio .....	103

Figura 26. Comparación de perfiles de autoridad autopercebidos por colegio .....	105
Figura 27. Comparación de perfiles de autoridad autopercebidos por colegio .....	106
Figura 28. Comparación de Perfiles de tipos de autoridad por género de estudiantes.....	106
Figura 29. Perfiles de tipos de autoridad según grado de escolaridad .....	110
Figura 30. Diagramas de dispersión.....	113

## RESUMEN

La investigación tuvo como propósitos analizar los estilos de autoridad percibidos por docentes y estudiantes y su relación con la cultura institucional en dos establecimientos de Educación Media miembros de la organización del Bachillerato Internacional así como Identificar los estilos de autoridad que perciben docentes y estudiantes de dos instituciones de educación media miembros de la misma organización y analizar la asociación entre los estilos de autoridad percibidos por los estudiantes y los que perciben los docentes .

Para efectos de este proyecto se utilizó un enfoque multimétodo (método mixto), que según Bericat (1998), es la opción válida que da soporte epistemológico a la complementariedad metodológica de una perspectiva cuantitativa con otra eminentemente apreciativa (cualitativa). Para el componente cuantitativo se tomó una muestra intencional de 12 docentes por colegio correspondientes a las áreas de: arte, inglés, matemáticas, español, ICT; dentro de los cuales estaba el mentor de los cursos y una muestra intencional de 60 estudiantes. Para el componente cualitativo, se aplicó una entrevista a un grupo de personas que comprenderán los estamentos directivo, docente y estudiantil. Para efectos del componente cuantitativo del estudio, se conformó una batería de escalas multi componente que evaluó las variables estilos de autoridad de los docentes Escala de Afecto y escala de normas y exigencias (EA) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999.)

Tanto la información numérica como la evidencia gráfica, muestran que hay diferencias significativas entre la percepción estudiantil y la auto percepción docente sobre los estilos de autoridad así como se ven diferencias dependiendo del género de los participantes. La cultura institucional debe enmarcar como referente orientador las relaciones entre docente y estudiante, que coincidan con la filosofía de la Institución, estableciendo dinámicas de interrelación, que favorezcan el proceso formativo y el crecimiento personal del docente y del estudiante.

Palabras Claves: estilos de autoridad, bachillerato internacional, cultura organizacional

## ABSTRACT

The objectives of this research were to analyze the authority styles perceived by teachers and students and their relationship with the organizational culture in two schools who are members of the International Baccalaureate Organization in Colombia; to identify the authority styles perceived by teachers and students from the same schools and to analyze the association between these authority styles perceived by students and the ones perceived by the teachers.

For this project a multi-method approach was used, which according to Bericat (1998), is the option that supports epistemologically the methodological combination of a quantitative perspective with a qualitative one. For the quantitative component an intentional sample of 12 teachers per school from the subjects of: Art, English, Mathematics, Spanish, an ICT was selected. Among them were the mentors of the groups and an intentional sample of 60 students. For the qualitative component, an interview with a group of people including management, teaching, and students was applied.

To comply with the quantitative component of the study, a battery of multi component scales that evaluated the variables: styles of authority of teachers, affection scale and norms and standards scale (EA) was used ( Mutriku and Bersabe, 1999.)

Both numerical information and the graphic evidence, show that there are significant differences between the student perception and the teachers self- perception on their teaching authority styles as well as differences based on the gender of the participants.

Institutional culture should contemplate the relationships between the teacher and the student that match the philosophy of the institution. This would allow establishing interrelation dynamics, which support and strengthen the formative process and the integral growth of both teachers and students.

Key words: authority styles, international baccalaureate, organizational culture.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente se observan las diferentes perspectivas culturales, sociales y políticas como base fundamental en la formación integral de cada uno de los actores en el sector educativo, para la construcción de una cultura escolar que se estructura en principios y valores enriquecidos en competencias humanas, hacia una responsabilidad social consolidada en la articulación de los principales estamentos directivos de la organización. Protegida en normas y políticas educativas que involucran cada uno de los agentes internos y externos de cada comunidad.

De esta manera, clasificar las formas de autoridad y diferenciar los factores de influencia- entorno a las personas que ocupan cargos en la organización escolar y cuentan con poder, permitirá ampliar la información teórica respecto de los mecanismos o formas de ejercer la autoridad, igualmente, favorecerá la evaluación y análisis de diversas percepciones de los actores dentro de las instituciones. Así mismo, permitirá resaltar las diferencias entre las formas, los estilos, roles, funciones, ideas, pensamientos, gestión y dirección de las tipologías fundamentales de autoridad y poder percibidos por los directivos, docentes, estudiantes y administrativos en la institución educativa.

La aplicación y el desarrollo del proyecto permitirán profundizar y analizar las diferentes dinámicas sociales y culturales en la organización escolar, reconociendo que la cultura se aborda desde la organización, generando posibilidades de cambios de las perspectivas y estructuras en el ejercicio del poder. Los resultados del proyecto generarán gran interés e importancia para ampliar las temáticas relacionadas con el ejercicio de la autoridad y la legitimación del poder en colegios privados de bachillerato internacional.

## 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Dada la dinámica de las organizaciones escolares y partiendo de un marco de análisis desde la micropolítica, donde uno de los elementos analizados es el ejercicio del poder, se ha considerado como tema de interés, la caracterización de las maneras de ejercerlo y la percepción que los actores dentro de la organización, tienen de ellos; se parte del supuesto teórico racional que equipara el poder con la autoridad y entiende que el mecanismo de poder que actúa en la organización es el de la autoridad formal, ligada a la estructura formal de la organización (Bernal, 2004).

Se espera en el ejercicio de caracterización del poder como lo poseído, categorizar las formas de autoridad como lo adquirido y de ser posible diferenciarla de la influencia, que según algunos autores, es importante porque pone de manifiesto que no solo las personas que ocupan cargos en la organización escolar cuentan con poder, ya que éste no solo proviene de fuentes estructurales y formales (en la escuela) sino que hay otras fuentes que se ponen de manifiesto y no están ligadas a lo establecido formalmente, contrario a lo planteado por (Bacharach y Mundell, 1993), definen cuatro tipos de interrelaciones de poder distintos.

Desde el análisis político, al contrario, se debe señalar que en la organización se desarrollan múltiples formas de poder que no son siempre explícitas, sino con frecuencia ocultas y de las cuales la autoridad es solo una de ellas. Como plantea González (1997), la micropolítica abarca las estrategias a través de las cuales los individuos y los grupos en contextos organizativos tratan de usar sus recursos de poder, autoridad e influencia para promover sus intereses ya sean profesionales, personales o políticos. Y es precisamente esa particularidad de la coexistencia de diversos grupos, donde se tejen relaciones de poder y manejo de autoridad, se determinan acciones que afectan intereses de muchos, donde los elementos explicativos de las ciencias administrativas no dimensionan ese componente que tiene más que ver con aspectos socioculturales y políticos, que seguramente serían más objeto de análisis de la ciencias sociales o políticas.

Así las cosas, la asignación de tareas, la relación entre los diferentes estamentos, la

distribución de la autonomía, son un reflejo de la ideología asociada con las relaciones de poder, de autonomía - dependencia, y del modo de legitimar las posiciones de autoridad (González, 1997).

De trasfondo se espera ahondar en elementos teóricos asociados con la legitimación del poder, otro aspecto de la micropolítica; tal vez es este el tema central puesto que al abordar grupos de interés, metas, lógicas de acción, dinámica de los grupos y los conflictos que se generan, el trasfondo son las relaciones de poder que se dan y cómo se dinamizan para influenciar los acontecimientos de la organización.

## 1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los estilos de autoridad percibidos por docentes y estudiantes y cómo se relacionan con la cultura organizacional en dos establecimientos de educación media miembros de la Organización del Bachillerato Internacional?

### 1.2.1 Sub preguntas

1. ¿Cuáles son los estilos de autoridad predominantes que perciben los docentes y estudiantes?
2. ¿Qué asociación existe entre los estilos de autoridad percibidos por los estudiantes y los que perciben los docentes?
3. ¿A qué se pueden atribuir los estilos de autoridad percibidos por docentes y estudiantes?
4. ¿Qué relaciones conceptuales se pueden establecer entre los estilos de autoridad y la cultura institucional?

## 1.3 ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES

El desarrollo del proyecto permitirá ampliar el conocimiento teórico respecto de los mecanismos o formas de ejercer la autoridad como elemento constitutivo de poder, igualmente favorecerá la comparación de diferentes percepciones de los actores dentro de las instituciones investigadas, permitiendo así ampliar la comprensión de este elemento implícito en la micropolítica escolar.

Igualmente, la posibilidad de comparación entre las percepciones de los actores, permitirá dimensionar desde una perspectiva distinta del ejercicio de la autoridad, la legitimación del poder, como elemento de validación del ejercicio adecuado del mismo.



El escenario de desarrollo del proyecto dadas las particularidades de las instituciones permitirá la caracterización de la situación de estas instituciones, por lo que se abrirá la posibilidad de generar nuevos proyectos que permitan ampliar las comparaciones abordando organizaciones escolar de diversas características, permitiendo diferenciar otras variables.

#### 1.4 OBJETIVOS

##### 1.4.1 Objetivo general

Analizar los estilos de autoridad percibidos por docentes y estudiantes y su relación con la cultura institucional en dos establecimientos de Educación Media miembros de la organización del Bachillerato Internacional.

##### 1.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar los estilos de autoridad que perciben docentes y estudiantes de dos instituciones de educación media miembros de la organización del Bachillerato Internacional.
2. Analizar la asociación entre los estilos de autoridad percibidos por los estudiantes y los que perciben los docentes, en dos instituciones de educación media miembros la organización del Bachillerato Internacional.
3. Analizar el estilo de autoridad percibido por docentes y estudiantes a la luz de la cultura institucional en dos establecimientos de educación media, miembros de la Organización del Bachillerato Internacional.

#### 1.5 JUSTIFICACIÓN

Desde el punto de vista teórico, el desarrollo del proyecto permitirá conocer los estilos o formas de autoridad ejercidos por los diferentes actores en la institución educativa, ampliando el acervo informativo de la micropolítica, respecto de los elementos operacionales del ejercicio del poder. Se considera necesario el desarrollo del proyecto dado que permite profundizar en las dinámicas sociales de la organización escolar, generando posibilidades de comparación actuales y futuras dependiendo de la tipología de las organizaciones.

Los resultados del ejercicio investigativo, favorecerán la aproximación teórica a la legitimación del poder, aspecto poco abordado en estudios de la dinámica escolar.

A nivel social, el conocer la dinámica de la interacción de docentes, estudiantes y

directivos, brindará información valiosa para procesos de mejoramiento institucional en torno de las relaciones entre los actores que caracterizan la micropolítica de la escuela.

A nivel gremial, se espera que los resultados del proyecto generen interés para ampliar el abordaje de temáticas relacionadas con el ejercicio de la autoridad y la legitimación del poder en colegios privados de bachillerato internacional.

Para la Maestría se aportará a la ampliación del abordaje de temáticas de profundización que consolidan la línea de investigación, favoreciendo la producción investigativa de impacto.

## 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se intenta dar cuenta de los referentes que sirven de guía a la investigación derivados de la revisión de estudios sobre el tema y de algunos teóricos que han hecho aportes importantes en este campo.

### 2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1.1 La organización escolar. Los desarrollos teóricos en torno del tema de organizaciones centran fundamentalmente su evolución en los tópicos empresariales y son en su mayoría desarrollos desde las ciencias administrativas, en proporción, es mínimo el desarrollo que se evidencia respecto de la organización escolar, cuyos abordajes se realizan más desde el ámbito de las ciencias sociales. Obviamente la percepción o conceptualización de la organización depende mucho del momento histórico y cultural en el que se desarrolle, el cual igualmente está relacionado con el avance científico tecnológico, artístico, económico y sociocultural de la sociedad y con ello de las agrupaciones de diversos campos como la organización educativa. Reales et al.( 2003).

Pero como se planteó al inicio, el desarrollo teórico en torno de la organización muestra evidente progreso en los campos administrativos, sociológicos y psicológicos. Retomando los planteamientos administrativos se encuentra que la descripción tradicional (técnico relacional) plantea que:” las organizaciones tienen objetivos definidos, tareas diferenciadas, división de trabajo, estructuras, actividades, jerarquías que reconocen la autoridad legítima y que, en conjunto, a través de procedimientos de gestión, permiten el funcionamiento eficaz”.(Bardisa, 1997, p. 8).

Se entiende, entonces la organización como sistemas abiertos que poseen una existencia física concreta con una dinámica particular, con tareas y funciones tendientes a lograr determinados objetivos, que presentan una manera de entender el poder, las relaciones interpersonales, las luchas viscerales, los valores, las normas y su acatamiento.

La organización educativa tiene su propia cultura organizativa cuya perspectiva es la educación, posee un conjunto de elementos (normas, ritos, símbolos, lenguaje, valores entre otros) que constituyen comportamientos, conductas sociales y desarrollo de las generaciones futuras. Reales et al. (2003). Es precisamente esa particularidad de la coexistencia de

diversos grupos, donde se tejen relaciones de poder y manejo de autoridad, se determinan acciones que afectan intereses de muchos, donde los elementos explicativos de las ciencias administrativas no dimensionan ese componente que tiene más que ver con aspectos socioculturales y políticos, que seguramente serían más objeto de análisis de las ciencias sociales o políticas.

Las teorías actuales de la organización son ideológicas, legitimaciones de ciertas formas de organización, exponen argumentos en términos de la racionalidad y la eficiencia para lograr el control. Los límites que imponen a la concepción de las organizaciones realmente descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización.

Estos abordajes, sin embargo carecen de algunos elementos importantes, según Ball (1989).citado por Bardisa (1997); los teóricos de la sociología de las organizaciones centrados en la concepción sistémica, se han enfocado más en contraponer lo macro con lo micro, eludiendo el nivel de análisis intermedio como es el grupo de trabajo, que ha sido asumido por los psicólogos sociales o la organización que lo ha sido por los teóricos de la organización' sin embargo, ambos enfoques han descuidado las relaciones de poder y la política que se desarrollan al interior y en el entorno de las escuelas, siendo incapaces de describir los conflictos y contradicciones organizativas.

El planteamiento de Ball (1989), comienza con una concepción de la sociedad y la vida social que las considera como intrínsecamente ordenadas y busca acuerdos y convicciones compartidos mediante un análisis de sistemas y estructuras que en apariencia se entrelazan y ajustan mutuamente (Salaman y Thompson, 1973). La noción de sistema implica una estructura o armazón (invisible) que abarca y ordena procesos y personas dentro de ella; este sistema es la organización. (Greenflied (1975) citado por Gray (1981) a partir del enfoque de la formación de la persona en términos de su propio proceso de pensamiento y personalidad dentro de la organización educativa.

De otra parte Weick (1976) y Cusik (1981). citados por Bardisa (1997) conceptualizan la organización escolar como un sistema débilmente articulado. Aunque los diferentes componentes de la escuela son interdependientes, el grado de relación es relativo porque cada uno de ellos mantiene cierta identidad y autonomía, reconoce la existencia de un equilibrio entre la autonomía y el control o entre burocracia y relaciones humanas.

Para Santos (1990), existen además muchos tipos de interacción entre los miembros de la organización escolar, hay intercambio de conocimientos, sentimientos, actitudes, discursos y prácticas, todo ello impregnado de una ideología y dimensión política y ética, por lo que no es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela.

La perspectiva micropolítica (Blase, 2002) de la organización escolar modifica los modelos tradicionales (basados en el consenso) de las organizaciones desarrolladas por teóricos como Weber (1947), Taylor (1947) y Burns (1961) quienes se contaban entre los pioneros en considerar las organizaciones como sistemas políticos que abarcaban tanto elementos cooperativos como conflictivos. Argumentaba que las alianzas y las obligaciones políticas eran la moneda de cambio del comportamiento organizativo.

Sin embargo, no se debe perder la perspectiva en cuanto a que esa micro política necesariamente ha de verse influenciada por la macropolítica del sector; lo que ocurre al interior de la organización necesariamente está mediatizado por lo que ocurre en el entorno.

2.1.1.1. Conceptos, estructura y funcionamiento organizacional. Las reformas educativas y la complejidad en la aplicación de proyectos y propuestas innovadoras, evidencian la naturaleza política y la dinámica micropolítica de la organización escolar que hace más difícil la operacionalización de estas acciones.

Admitir que en las organizaciones escolares se desarrollan relaciones y procesos micropolíticos, supone admitir que las escuelas no son estructuras racionales, con metas claras y consensuadas, capaces de orientar linealmente la acción de sus miembros, sino organizaciones formadas por personas y grupos con intereses distintos que, de forma más o menos explícita luchan porque éstos lleguen a formar parte de la definición y propósitos de la organización.

La percepción como organización política caracteriza una serie de elementos que entran en clara confrontación con las concepciones tradicionales de una estructura racional y estable; implica adicionalmente la incorporación de elementos de análisis de las luchas y conflictos, de una amplia variedad de individuos y grupos de interés inmersos en dinámicas conflictivas, de negociación, de luchas, pactos que afectan necesariamente de la dinámica de la organización y promueven el desarrollo en su interior (González, 1998)

Los planteamientos micropolíticos han generado una lectura diferente de elementos

como las metas organizativas, las estructuras, los conflictos, el poder, los procesos de toma de decisiones, bastante distante de los planteamientos tradicionales, racionales y estructurales (González, 1997).

La micropolítica se refiere entonces a las dinámicas políticas que ocurren dentro de la organización, al tratamiento de procesos y relaciones políticas dentro de la escuela, donde el foco de atención es lo que ocurre, en términos políticos, más que en las dinámicas sociales, políticas, culturales o económicas que la envuelven. Tiene que ver directamente con los intereses, las concepciones, las visiones, los individuos, influencia los aspectos organizativos, estratégicos y de poder dentro de la organización que pueden movilizar la persecución de sus intereses.

En lo que tiene que ver con los sistemas de control, desde la perspectiva política de la organización escolar, no se determinan a la manera de las estructuras formales de la organización, como elementos para organizar la actividad y lograr las metas, sino como el reflejo y producto de una lucha por el control político.

Respecto de la estructura organizativa, según lo plantea González, la perspectiva política lleva a Pfeffer (1978) a cuestionar las teorías estructurales de contingencia y a ofrecer una concepción política del diseño organizativo, analiza el autor que si se parte de la concepción de organización como coalición, la situación crítica no sería entonces las consecuencias de las disposiciones estructurales sino de quienes son los beneficiados o perjudicados a partir de ellas; así las cosas, la estructura no es el resultado de un proceso de gestión que busca los mejores resultados, sino de un proceso mediado por intereses de oposición donde las decisiones surgen en virtud de los criterios que la organización espera modificar. Vista así, es el resultado de una lucha por el control y la influencia que ocurre en la organización (González, 1998).

Desde esta perspectiva el asunto no es tanto el cómo diseñar la organización de manera que maximice su eficiencia, va más a atender intereses que esperan ser satisfechos por la organización escolar. Así las cosas: la asignación de tareas, la relación entre los diferentes estamentos, la distribución de la autonomía, son un reflejo de la ideología asociada con las relaciones de poder, de autonomía,-dependencia, y del modo de legitimar las posiciones de autoridad (González, 1997).

Esto implica que los diferentes grupos al interior de la organización aunque tienen conflictos, tratan de ponerse de acuerdo en la distribución del poder y los recursos, lo que necesariamente se ve reflejado en el diseño de la organización.

En lo que respecta al poder en la organización (Bernal, 2004) la visión racional equipara el poder con autoridad y se entiende que el mecanismo de poder que actúa en la organización es el de la autoridad formal, ligada a la estructura formal de la organización.

Desde el análisis político, al contrario se debe señalar que en la organización se desarrollan múltiples formas de poder que no son siempre explícitas, sino con frecuencia ocultas y de las cuales la autoridad es solo una de ellas.

De allí que el conflicto sea una característica más de la organización, por la dinámica de las fuerzas que conviven en su interior, no se percibe como un elemento negativo de la dinámica organizacional sino que, por el contrario, evidencia la puja entre las diferentes fuerzas organizativas, que conllevan necesariamente a la resolución de conflictos de la institución.

En cuanto a la toma de decisiones, es claro que los diferentes miembros, grupos y coaliciones han de tratar de afectar políticamente lo que ocurra en la organización y esas decisiones no siguen un proceso lineal-racional, sino que son procesos más complejos y problemáticos, porque entre otras cosas el acercamiento racional ha de verse limitado por posiciones políticas. El proceso de toma de decisión, se considera desde esta perspectiva, como una fuente importante de poder, porque, en última instancia, el individuo o grupo que pueda ejercer más influencia en la dinámica de la toma de decisiones, podrá influir significativamente en los acontecimientos que se desarrollan en la organización.

2.1.1.2. Abordaje micropolítico de las organizaciones. Para Hoyle (1986), las teorías administrativas se han centrado en las estructuras y los procesos asociados al poder, la toma de decisiones, la comunicación, pero el espacio entre las estructuras está ocupado por algo más que los individuos y sus motivos, eso otro constituye la estructura y los procesos de lo micropolítico, caracterizado por coaliciones más que departamentos, por estrategias más que por reglas formales, por la influencia, más que por el poder, por el conocimiento más que por la posición.

Según lo anterior, de acuerdo con (González, 1997) la micropolítica abarca las

estrategias a través de las cuales los individuos y los grupos en contextos organizativos tratan de usar sus recursos de poder, autoridad e influencia para promover sus intereses ya sean profesionales, personales o políticos. La micropolítica es un submundo organizativo que todos reconocemos y en el que todos participamos.

Se reconoce cuando se habla de mafias organizativas, agendas ocultas, hacer política y maquiavelismo.

Es un lado oscuro de la vida organizativa que proporciona la fuente de gran parte del chismorreo organizativo (González, 1998). El modelo propuesto por Hoyle, determina los cuatro elementos básicos que se precisan en la Tabla 1.

Tabla 1. *Elementos propuestos por Hoyle*

Intereses	Grupos de interés	Poder	Estrategias para el logro de fines
<p>Que poseen las personas en la organización, no siempre reflejados en la declaración de propósitos del centro escolar. Constituyen el CONTENIDO de la micropolítica</p>	<p>Conjunto de personas dentro de la organización que comparten algún interés en particular, que se unen en un momento dado o permanente para luchar por sus intereses (a través de coaliciones) lleguen a formar parte de los objetivos de la organización y de prevalecer en la misma.</p>	<p>Con dos dimensiones básicas: autoridad o poder formal y la influencia o poder informal, proveniente de fuentes no estructurales.</p>	<p>Empleadas por los grupos y personas para obtener sus fines</p>

Plantea Hoyle (1986), que los intereses personales corresponden a los que se centran en cuestiones como autonomía, status, territorio, recompensas, condiciones de trabajo; y los profesionales a los compromisos sobre formas particulares de práctica, curriculum, organización, modo de agrupamiento de alumnos, métodos de enseñanza y los políticos a aspectos enraizados probablemente en ideologías sociales y políticas de amplio espectro.

Estos componentes están determinados por las estrategias que se desarrollan al interior



de la organización en pro del logro de los intereses personales u organizacionales, los cuales son perseguidos por grupos de interés -formales o informales-, que a su vez pueden formar coaliciones, utilizando los recursos de poder de los que dispongan (autoridad o influencia).

Blase (1991) coincide con Ball y Hoyle, en el sentido que la micropolítica está representada por la utilización del poder por parte de individuos y grupos en busca de sus metas en la organización y por los conflictos y dinámicas de competencia que se pueden derivar de ello. Sin embargo, plantea Blase que dinámicas como la cooperación y el apoyo entre los miembros de la comunidad escolar para lograr los propósitos deben ser también abordados, concluyendo que así como la micropolítica abarca procesos conflictivos ha de incluir los de construcción de consenso (Blase, 2002).

Considera que la micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por parte de los individuos y grupos para el logro de sus metas en la organización; las acciones políticas se producen en gran parte por las diferencias entre individuos y grupos, junto con la motivación para usar poder e influir. Las acciones y procesos conflictivos y cooperativos son parte del ámbito de la micropolítica, además factores macro y micropolítico interactúan frecuentemente (González, 1998).

Plantea el autor, que la reestructuración escolar es conducida por dos tipos de procesos “conflictivo-adversarios” (poder sobre) y cooperativo-consensuado (poder con); además reconoce la importancia de los aspectos relacionados con la influencia y la distribución de recursos simbólicos tangibles en los centros escolares. Considera la toma de decisiones como un ámbito de la perspectiva micropolítica (González, 1998). Los elementos desde los cuales se haría el análisis micropolítico de la escuela se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. *Análisis Micropolítico según Blase*

Formas de poder	Metas de los individuos	Acciones políticas	Diferencias o discrepancias
Formal e informal	Sean intereses, propósitos o preferencias	Sean decisiones, acontecimientos, actividades	Entre los miembros de la organización en lo que respecta a creencias, valores,

		necesidades, ideologías y metas	
Acciones organizativas	Efectos o consecuencias	Tipos de acción política	Influencia
Estén motivadas de modo consciente o inconsciente: acciones estratégicas, calculadas, propositivas o acciones rutinarias, no decisión, no acción, negligencia	de estas acciones para los demás	conflictivo o cooperativa	mutua entre el ambiente externo y el dominio político interno de la organización

A la propuesta de Blase, se cuestiona lo relacionado con la colaboración forzada donde se trabaja de manera colaborativa para poner en práctica lo mandado por otros, planteando un vacío conceptual.

2.1.1.3. El poder y autoridad en las organizaciones y su lectura desde la micropolítica. Se considera revisar la diferenciación de los elementos autoridad y poder, desde otras perspectivas teóricas que permitan ampliar el entendimiento de esta relación.

Según Talcott y Parsons (1980), citados por Lukes, (1985) “tratar el poder como un mecanismo específico que opera para producir cambios en la acción de otras unidades, individuales o colectivas, en los procesos de interacción social” (p.75). Al concepto de autoridad se le atribuyen tres orígenes: la autoridad naciente del estado de reconocimiento social; la autoridad como cualidad natural de la persona y la autoridad como el don divino.

Tener autoridad implica una cualidad natural a la que a veces se le añade la presencia física, y siempre un conjunto de cualidades intelectuales, psicológicas y morales que son susceptibles de cultivarse. La autoridad como estado de reconocimiento social puede ejercerse por una tradición, por el reconocimiento a las capacidades superiores del sujeto o por designación política. El ejercicio del poder como transformación y el conflicto en las organizaciones educativas; el buen desempeño de la gestión escolar está determinados en buena parte por el ejercicio del poder.

Topete (2000) aborda desafíos y políticas de formación para la gestión en educación

media. Sostiene que el directivo está obligado a dar frutos de su labor, dentro del marco normativo, lo que implica un trabajo con un alto grado de dificultad, compromiso y responsabilidad. El tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar y las aportaciones de la gestión escolar al ejercicio directivo se ubican en la centralización de funciones como eje del desarrollo del proyecto escolar en cada centro educativo; el que articula las acciones de la escuela.

La aproximación de Weber (1992) al poder es de suma importancia como uno de los pioneros en la noción de estratificación social que debía ampliarse hasta incluir la estratificación sobre las bases del prestigio (Status) del poder. Él destaca a Frederich Nietzsche (1844-1900) sobre la importancia y la necesidad de que los individuos hicieran frente al impacto de las burocracias y otras estructuras de la sociedad moderna.

Para Weber (1981)

el "poder" es la probabilidad de imponer la propia voluntad al interior de una relación social contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad. Es, dice Weber, un concepto "sociológicamente amorfo" ya que toda suerte de "cualidades" y "constelaciones posibles" puede dar lugar a este tipo de imposición. En esta concepción el poder no es referido a un mecanismo o instancia social, como hace, por ejemplo, la teoría marxista al entender el poder sobre la base de la propiedad de los medios de producción. En Weber el individuo no es el sujeto pasivo del poder, no es un actor sobrepasado por las estructuras sociales, por el contrario, es la acción de imponer su voluntad al prójimo lo que produce como resultado una relación social que es de poder. (p.3)

Weber analizó el proceso de burocratización en estudios más amplios sobre la institución política. Distinguía tres tipos de sistema de autoridad: tradicional, carismático y racional-legal. Sólo en el mundo moderno occidental se había desarrollado el sistema de autoridad racional-legal, y sólo en este sistema podía encontrarse el desarrollo pleno de la burocracia moderna. El resto del mundo seguía dominado por los sistemas carismáticos o tradicionales legales. Las características de los tipos de autoridad planteados por Weber se podrían sintetizar así:

1. Carismático: tiene características arbitrarias y místicas, se basa en el carisma, no en la

racionalidad, no es delegable, ni se hereda. Se legitima a través de las características personales del líder.

2. Burocrático: se basa en dos dimensiones principales: lo legal (formal) y lo racional. Bajo este tipo de autoridad se asume una racionalidad entre los medios y los objetivos y se caracteriza por que la autoridad, está claramente delimitada y las distintas personas ocupan roles donde se predetermina exactamente lo que se espera de ellos en sus actividades y tareas diarias.
3. Tradicional: son conservadoras, patriarcales y con un importante peso en lo patrimonial. La autoridad tradicional no tiene base racional y está basado en el poder que se hereda o que ha sido delegado.

Weber se mantiene absolutamente fiel a la problemática de la acción individual como gestora del hecho social:

La existencia de una pluralidad de individuos que creen en la validez de un orden (ya sea en méritos de la tradición, en virtud de una creencia afectiva, en atención a lo estatuido positivamente o, en el caso de las formas empíricas de dominación, en base a ciertas combinaciones), orientando en consecuencia sus acciones, es lo que determina la emergencia de una forma de dominación. En el principio de toda dominación están los individuos, o a la inversa, los individuos producen con sus acciones sus propias formas de dominación. (p. 38).

La "dominación", a diferencia del "poder", es una noción bien precisa que hace referencia a la probabilidad de que un mandato sea obedecido al interior de una relación social. Por ende, un mínimo determinado de voluntad de obediencia es esencial a toda relación auténtica de autoridad.

La autoridad tradicional nace de un sistema ancestral de creencias y se ejemplifica en los líderes al grupo. La autoridad del líder carismático se deriva de sus características o capacidades extraordinarias o que sus seguidores creen que el líder tiene esas características. Estos dos tipos de autoridad tienen importancia histórica, Weber pensaba que todo occidente, tendía hacia sistemas de la autoridad racional-legal. En este tipo de sistemas de autoridad se deriva de reglas establecidas legal y racionalmente; la autoridad como un concepto que implica distinción en un grupo con respecto a otras personas; diferencia a

quienes (mandan) de quienes (obedecen).

Por su parte Foucault al respecto de poder, (1993, citado por Batallán, 2003), cree que el conocimiento genera poder al convertir a las personas en sujetos y al gobernarlos mediante el uso del conocimiento. Critica la jerarquización del conocimiento. Como las formas supremas de conocimiento (las ciencias) son las más poderosas, son las más susceptibles de crítica. Foucault se interesa por las técnicas, las tecnologías que se derivan del conocimiento (el científico) y por el modo en que las utilizan diversas instituciones a fin de ejercer poder sobre las personas. Centrarse en las relaciones estructurales, especialmente entre el conocimiento y poder. Foucault (1992) no concibe un progreso desde el salvajismo primitivo hasta una humanidad moderna basada en sistemas de conocimiento más sofisticados. Foucault cree que el conocimiento-poder; siempre genera oposición; siempre hay resistencia contra él.

Una tecnología del poder disciplinario, estaba basado en el modelo militar. No implicaba poder único, sino un sistema de micropoderes. Identifica tres instrumentos del poder disciplinario. El primero es la vigilancia jerárquica o la capacidad de los funcionarios de vigilar todo lo que está bajo su control con una simple mirada. El segundo es la capacidad de imponer sanciones normalizadoras y castigar a los que violan las normas.

Alguien podría ser juzgado negativamente y castigado por cuestiones relativas al tiempo (por llegar tarde), relativas a la actividad (no prestar atención) y a la conducta (ser mal educado). El tercer instrumento del poder disciplinario implica a los otros dos; por lo que respecta al crecimiento de la sociedad disciplinaria.

Desde el Enfoque de Ralf Dahrendorf la autoridad y los teóricos del conflicto se orientan hacia el estudio de las estructuras y las instituciones sociales. Se contraponen los principios de la teoría del conflicto con los de la escuela funcionalista. Para los funcionalistas la sociedad es estática o, en el mejor de los casos se encuentra en equilibrio móvil; para Dahrendorf y los teóricos del conflicto cualquier sociedad está sujeta a procesos de cambio en todo momento. Donde los funcionalistas subrayan el orden de la sociedad, los teóricos del conflicto ven la presencia del conflicto en cualquier parte del sistema social. Los funcionalistas afirman que todo elemento de la sociedad contribuye a su estabilidad; los exponentes de la teoría del conflicto identifican muchos elementos sociales que contribuyen

a la desintegración y al cambio.

Dahrendorf (1990) se centró en las grandes estructuras sociales. Las diversas posiciones que existen en la sociedad que tienen diferentes grados de autoridad. La autoridad no reside en los individuos, sino en las posiciones que ocupa: “el origen estructural de estos conflictos debe buscarse en la asignación de roles sociales con expectativas de dominación o sujeción”.(p. 171)

Zabludovsky (1993) plantea que el término "autoridad" tiene origen romano y era comúnmente concebido como parte de una trilogía que incluía la religión y la tradición, que proviene del verbo *a u g u r e* que significa aumentar, “en este primer significado, se considera "que los que están en posición de la autoridad hacen cumplir, confirman o sancionan una línea de acción o de pensamiento”. (P. 38)

Para Cea (1989): Poder y autoridad son conceptos cruciales en las ciencias sociales, es decir, complejos, determinantes de otros fenómenos estudiados en ellas y asunto de hondas divergencias. Por ello, no sorprende que en tales disciplinas,... sigan siendo un problema de definir y caracterizar, el poder y la autoridad, distinguiéndolos de otros conceptos próximos o afines como dominación, soberanía, mando, influencia, liderazgo, control, fuerza y violencia.(p. 5)

Plantea el profesor Cea (1989) que generalmente se acepta que la autoridad es una especie de poder, un tipo o clase determinado dentro de un género que, por ende, tiene elementos comunes y otros peculiares cuando lo compara con el poder. Según Cea (1989), el poder es capacidad o posibilidad de obrar y, se constituye en energía actual o virtual que genera efectos tanto en la convivencia humana, dado que unos hombres determinan la conducta de otros, y su contingencia en caso de quebrantarlo, como en el medio o ambiente cuando algunos fenómenos de ella generan cambios en otros objetos físicos (poder absorbente y poder calorífico).

Según lo planteado por Cea (1989), “la autoridad es el poder legitimado y, además, poder institucionalizado, es decir despersonalizado, previsible en sus comportamientos, continuado o perdurable y regulado por normas jurídicas que lo delimitan y controlan en función de objetivos predeterminados, generalmente en constituciones escritas”.(p. 8)

La autoridad se constituye entonces en el poder legitimado tanto en investidura como en

ejercicio, es un atributo, una cualidad, una virtud de quien gobierna legítimamente, que además refiere la valoración positiva acerca del poder y que se incrementa cuando es desempeñado rectamente. Porque de acuerdo con Cea:

La autoridad consiste en la facultad de mandar según la recta razón, de lo cual se sigue evidentemente que su fuerza obligatoria procede del orden moral, que tiene a Dios como primer principio y último fin. La autoridad no es, en su contenido sustancial, una fuerza física y por ello los gobernantes tienen que apelar a la conciencia del ciudadano, esto es, al deber que sobre cada uno pesa de prestar colaboración al bien común. (p. 9)

Según lo planteado por Campos (2004), la diferencia central radica en que poder es una acción, mientras que la autoridad encierra la idea de cualidad por lo que la autoridad en determinadas circunstancias es capaz de aumentar o confirmar su poder; igualmente es factible encontrar formas de autoridad sin poder, así como formas de poder carentes de autoridad, por lo que se podría afirmar entonces que no existe poder si no se ejerce, aún cuando se ejerza con menor o mayor grado de coacción (Campos, 2004). La autoridad, existe por su origen, pero puede no ser reconocida en su ejercicio y solo será plena cuando además de ser legal por su origen, se ejercita bajo la credibilidad de los grupos afectados (Campos, 2004).

Plantea Zabłudovsky (1993) desde la política, la cuestión de la autoridad ha sido abordada en dos dimensiones: en el terreno abstracto de la filosofía política (Platón, Aristóteles, MacKiver y otros), donde frecuentemente el tratamiento de la autoridad se ha vinculado con la cuestión de la libertad y la soberanía, y en el nivel más concreto de la ciencia política de los siglos XIX y XX, que se ha preocupado por el problema de la distribución y de las diversas modalidades del que adquiere el ejercicio de la autoridad (por ejemplo, tipos de autoridad en Weber).

Al tratar el poder normalmente se remite a la definición de Max Weber, como la probabilidad de tomar decisiones que afecten la vida de otro(s) pese a la resistencia de éstos. En la medida en que el poder se ejerce por medio de la fuerza y la coerción, Weber distingue entre el mero ejercicio del poder y la relación de dominación: El concepto de poder es sociológicamente amorfo. Todas las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de

constelaciones posibles pueden colocar a alguien en posición de imponer su voluntad en una situación dada. El concepto de dominación tiene por eso, que ser más preciso y sólo puede significar la probabilidad de que un mandato sea obedecido (Weber: 1974).

Plantea Zabłudovsky (1993), que el poder se puede ejercer de varias formas: el que se ejerce por la fuerza tiene su sustento en la violencia, de otra parte, la manipulación sería una especie de poder que se ejerce asolapado, ya que oculta las intenciones mediante un esfuerzo deliberado de influir en las respuestas de las personas a las que no se comunican explícitamente las intenciones del poderoso. La persuasión es una forma de poder que intenta convencer mediante argumentos que son aceptados solo después de ser evaluados independientemente e integrados como base del comportamiento propio. En contraposición a la fuerza, manipulación y persuasión la autoridad implica legitimidad institucionalizada que atiende a ciertas estructuras jerárquicas.

Según Laswell y Kaplan (1987): La atribución de autoridad siempre tiene un contenido "subjetivo", porque involucra no solamente a las personas que mandan sino también a las que obedecen. La relación de autoridad implica la aceptación de la misma; su mantenimiento y continuidad dependen, en gran medida, del prestigio de las personas que ocupan los distintos cargos.(p. 316)

La aceptación de la autoridad es conceptualmente inseparable de la participación en las actividades gobernadas por reglas en función de las cuales la libertad adquiere sentido: para Winch (1987) "sólo en el contexto de las actividades gobernadas por reglas tiene sentido hablar de la libertad de elección; librarse de todas las reglas no sería obtener la libertad perfecta, sino crear una situación donde la noción de la libertad ya no podría encontrar asidero".(p.156). Por lo tanto resulta contradictoria la afirmación de que para asegurarse la libertad de elección, es necesario renunciar a la autoridad .

Otro aspecto desde la perspectiva de la micropolítica es el que tiene que ver con la legitimación del poder; tal vez es este el tema central puesto que al abordar grupos de interés, metas, lógicas de acción, dinámica de los grupos y los conflictos que se generan, el trasfondo son las relaciones de poder que se dan y cómo se dinamizan para influenciar los acontecimientos de la organización. Se evidencian dos grandes tipos de poder (Tabla 3).



Tabla 3. *Tipos de poder*

TIPOS DE PODER	
<b>AUTORIDAD</b> Representa el aspecto estructural, estático, formal del poder, tomar decisiones, su fuente es únicamente estructural (ONTOLOGICO) se influye de arriba hacia abajo.	<b>INFLUENCIA</b> Representa el aspecto informal, tácito y dinámico del poder, se asienta en la capacidad de confrontar decisiones a través de medios informales; puede provenir de diversas fuentes. Puede influir de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba y horizontalmente.

La diferencia entre autoridad e influencia es importante porque pone de manifiesto que no solo las personas que ocupan cargos en la organización escolar cuentan con poder, ya que éste no solo proviene de fuentes estructurales y formales (en la escuela) sino que hay otras fuentes que se ponen de manifiesto y no están ligadas a lo establecido formalmente. Como lo señala Corbertt (1991) la distribución de autoridad en la organización no refleja necesariamente la distribución del poder en esa organización.

Poder y autoridad no son comparables y en la organización escolar los grupos con autoridad e influencia interactúan permanentemente. Bacharach y Mundell, definen cuatro tipos de micropolíticas en función de estas interrelaciones (Tabla 4).

Tabla 4. *Tipos de Micropolíticas*

MICROPOLÍTICA	CARACTERÍSTICAS
Burocrática	Cuando los grupos de interés con autoridad tratan de imponer la lógica de acción sobre otros grupos de interés con autoridad
De dominación	Cuando grupos de interés con autoridad intentan influir sobre grupos de interés con influencia
De participación	Cuando los grupos de interés con influencia tratan de ejercerla sobre los grupos de interés con autoridad
De base	Cuando los grupos de interés con influencia tratan de influirse mutuamente

Así las cosas, al aceptar que el poder no necesariamente lo ejerce quien tiene la

autoridad, vale la pena revisar el planteamiento de Hoyle que define cuatro fuentes de poder en la escuela (Tabla 5).

Tabla 5. *Tipos de poder en la escuela*

FUENTE DE PODER	CARACTERÍSTICAS
ESTRUCTURAL	Cuando el poder proviene de la posición de la persona en la estructura de la organización
CONOCIMIENTO EXPERTO	Proveniente de destreza especializada, de conocimiento
OPORTUNIDAD	Como consecuencia de ocupar roles, que aunque bajos en jerarquía, proporcionan la oportunidad de ejercer poder a través del control de información o tareas organizativas clave
PERSONAL	Cuando se deriva de características personales tales como carisma o cualidades de liderazgo.

Otros autores, como Santos Guerra han identificado diversas formas del poder organizativo (Tabla 6).

Tabla 6. *Formas de poder Organizativo*

FUENTE DE PODER	CARACTERÍSTICAS
AUTORIDAD FORMAL	Cuando el poder proviene de la posición de la persona en la estructura de la organización
CONTROL DE RECURSOS	Corresponde al que ostentan las personas que manejan los recursos, que tienen la posibilidad de manejar presupuestos, conseguir ayudas, asignar recursos. Este poder es mayor cuanto menos se dependa de proveedores externos.
USO DE ESTRUCTURAS Y REGLAMENTOS	El marco normativo es fundamental en el desarrollo de la organización, pero la habilidad de utilizar las normas en beneficio propio es una fuente de poder organizativo
CONTROL DE	Lo ostentan quienes ocupan cargos que les permite conocer,

CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN	controlar, seleccionar, filtrar, resumir información.
CONTROL DE PROCESOS DE TOMA DE DECISIÓN	La toma de decisión no es un proceso racional abstracto, es un proceso político; es la esencia de la actividad micropolítica
CONTROL DE LA ORGANIZACIÓN INFORMAL	Relacionada con las diversas relaciones y redes relacionales informales que se desarrollan en la institución, donde se puede ejercer influencia interpersonal, adquirir información, etc.
SIMBOLISMO Y DIRECCIÓN DE PENSAMIENTO	Relacionado con la capacidad de persuasión que tenga la persona respecto de lo que los otros puedan hacer, la capacidad para definir experiencias de otros.

Se podría concluir que la metas, los intereses, las lógicas de acción constituyen la sustancia de la micropolítica. A manera de cierre, retomando lo planteado por Bernal (2004) los centros escolares con organizaciones muy complejas, los procesos que se generan en su interior están determinados por múltiples variables y factores, muchas de ellas de difícil análisis y clasificación, puesto que incluyen conductas individuales y sociales e intereses personales y colectivos. “La teoría hay que construirla en cada momento y desde la realidad, siendo esta realidad la que va orientando y dando las pautas de análisis para la construcción de la teoría, que va a ser siempre dinámica y en proceso de cambio” (Bernal, 2004, p 12,13).

De otro lado, en lo que respecta a la caracterización de los tipos de autoridad evidente en la relación docente estudiante o directivo docente, es escasa la literatura que se encuentra al respecto, en el aparte de referentes empíricos se retoman los hallazgos más importantes que se refieren la caracterización del poder. En lo ateniende a la autoridad, el tema se ha abordado más desde las relaciones parentales las cuales se han caracterizado desde un modelo tradicional de socialización familiar que partía de carácter de exclusividad (los padres eran casi los únicos agentes implicados en la socialización de los hijos) y de unidireccionalidad (eran los que influían en sus hijos pero no al contrario). “Partiendo de estos supuestos se clasifican estas relaciones según las dimensiones de afecto-comunicación

y exigencias-control, en cuatro tipologías: democráticos, autoritarios, negligentes y permisivos. Se asumía que cada uno de estos estilos educativos tenía consecuencias directas (positivas o negativas) en el comportamiento del niño/a, y que sus efectos eran los mismos, independientemente de la edad o de las características psicológicas de los hijos". (Bersabe, 2001, p. 14).

Plantea Bersabe (2001) que se parte del supuesto que las prácticas educativas eran elegidas de modo racional y consciente por los padres, y que los hijos las percibían con total claridad. Por ello, bastaba con evaluar dichas prácticas educativas desde una sola perspectiva: la de los hijos o la de los padres. Sin embargo el modelo de construcción conjunta, denominado así por Palacios (1999) destaca dos supuestos fundamentales: a) las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales, y b) las prácticas educativas sólo son eficaces si se adecuan a la edad de los hijos, y promocionan su desarrollo (Ceballos y Rodrigo 1998, citados por Bardisa, 1997).

En su estudio Bersabe (2001) desarrolla unas escalas psicométricas que pretenden evaluar los estilos educativos parentales a través de las dos dimensiones clásicas (afecto-comunicación y normas- exigencias), y además incorpora, algunos de los aspectos novedosos del modelo de construcción conjunta (reciprocidad de las relaciones y adecuación a la etapa del desarrollo de los hijos), teniendo en cuenta tanto la perspectiva de los hijos como la de sus padres. Por otro lado, estas escalas se han centrado en una etapa particular de las relaciones: la que se da cuando los hijos son adolescentes. El presente proyecto recoge este planteamiento y hace la adaptación de los instrumentos al contexto escolar, con a caracterizar los estilos de autoridad con base en las dos escalas.

2.1.4 Los sujetos-actores de las organizaciones. Otro aspecto coincidente es el que se refiere a los sujetos de la organización educativa, en este sentido en principio pareciera evidente que los actores son los miembros de la organización (Bacharach, 1988) que como ya se ha señalado poseen determinados intereses, metas y lógicas de acción; sin embargo, son los grupos de interés que éstos conforman, los que independientemente o no de agrupamientos formales, afectan e incluyen la vida organizativa. Podría entonces afirmarse que los sujetos de la micro política no son tanto los individuos aisladamente considerados, sino grupos más o menos estables o cambiantes, de personas que comparten determinados intereses, aunque a

veces sea de manera muy puntual y en circunstancias específicas. En el marco de la nueva ley orgánica de educación en Colombia se contempla la regulación de esos sujetos-actores: La Familia, la comunidad educativa (padres, madres, representantes, estudiantes, docentes, personal no docente) y el Estado entre otros.

Respecto de la dinámica de los actores de la organización educativa, éstos, en la persecución de sus intereses pueden estratégicamente formar coaliciones, negociar, o entrar en conflicto con otros grupos de interés (ver Tabla 7).

Tabla 7. *Formación de coaliciones*

FORMACIÓN DE COALICIONES	
Es un agrupamiento de grupos de interés que está comprometido con el logro de una meta común, está basado en la acción conjunta de dos o más grupos de interés frente a otros grupos. Se dan por la conjunción de los siguientes elementos:	
<p style="text-align: center;"><b>Poder</b></p> <p>Los grupos de interés con menos poder en la organización formarán coalición, mientras que los más poderosos no precisan de hacerlo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Similitud de intereses y la lógica de acción</b></p> <p>Se formará coalición, siempre que exista compatibilidad ideológica y práctica entre las lógicas de acción de los grupos aliados.</p>

Sin embargo, partiendo del trabajo de Bardisa (1997) se procura esbozar la situación vivida por los diferentes actores en el ámbito de la institución educativa, así:

**Directivos.** Plantea la investigadora que hay una tendencia a percibir la figura del *director* como un gestor, más que como un miembro activo en su organización, que su ejercicio directivo se describe en dos posibilidades extremas, una como líder carismático y otra como enviado de y por la administración educativa de turno, se mueve en el conflicto entre mantener un difícil equilibrio entre la responsabilidad atribuida (interna y externamente) y las expectativas de colegialidad.

Como gestores intermedios deben responder a sus administradores superiores, así como a los padres como clientes y ante otros sectores sociales y entes de control del estado, como lo plantea Bardisa (1997) citando a Bacharach, (1981) de ahí que, a menudo, los directores

se enfrenten con «el intento de satisfacer imperativos políticos y administrativos simultáneamente». (p. 57)

Plantea Bardisa respecto de las responsabilidades del director: Se reconoce que el director escolar tiene la autoridad en el interior del centro, que le viene dada por el cargo,... debe velar por el buen funcionamiento de la institución, la ejecución de las disposiciones normativas, y debe ejercer el poder y el control de la organización de modo unipersonal.

En resumen, se considera que es el «responsable» de la escuela. Sin embargo, el discurso político aboga también por el trabajo colegiado, y encomienda a los profesores que diseñen el proyecto educativo de centro y la parte de currículo que les corresponde a partir de los mínimos dictados por la Administración.

Además de lo descrito por Bardisa (1997), describe situaciones cotidianas que han de resolver los directivos como atender solicitudes y reclamos de docentes y profesores, así como el llamado a cuentas o a rendir informes a sus docentes, lo que puede generar algún tipo de malestar entre el equipo. El director, a pesar de que en general está más volcado hacia lo periférico que a lo nuclear, se encuentra, a su vez, con las resistencias o con el rechazo directo de los profesores que entienden que ejercer algún control sobre su trabajo afecta a su autonomía profesional.

Plantea también, que el ejercicio de la autoridad por parte del directivo, es percibido como el cuidado de los intereses de la administración, más que como un colega.

Las exigencias de públicos diferentes pueden ser distintas y hasta contradictorias, igual que lo son las que proceden, a veces, de la propia Administración, cuyas demandas burocráticas paralizan más que animan a mejorar la calidad de las instituciones.

Un estudio realizado por Bardisa (1994), describe las denominaciones empleadas por directores y profesores sobre el papel que desempeñan los directores, encontrándose entre otras: “«lacayo al servicio de la Administración», «apaga fuegos», «sparring», «vela que soporta tempestades», «muro de las lamentaciones», etc., imágenes con las que describen al director, que aparece como «víctima propiciatoria» sobre la que recae todo tipo de conflictos”. (p. 32)

Los directores son considerados también como *mediadores* entre administradores y electores (en los casos en que se accede al cargo por elección democrática). Están en medio

de la jerarquía organizativa y en medio del entorno político. Por eso, indica Bardisa citando a Goldring (1993:95), el concepto de gestor intermedio resulta particularmente útil para investigar las relaciones tripartitas entre directores, administradores de nivel superior y padres. Igualmente válido sería para el análisis micropolítico, desde nuestro punto de vista, añadir otros actores de la comunidad escolar, ya sean profesores, alumnos u otros grupos sociales. En cualquier caso, estas relaciones pueden ser complejas por las diferentes conductas esperadas por cada grupo, y aún dentro de ellas, y por las expectativas que tales conductas crean. Es pertinente para este proyecto, dar una mirada al rol de este importante actor dentro de la organización educativa.

El tema de educación por ser un servicio público es centro de permanentes críticas no solo respecto del desempeño de los actores, sino además de temas relacionados con aspectos administrativos y de infraestructura. Ese ambiente seguramente incide también en la situación vivida por directivos y docentes en las instituciones, tal como lo afirma Bardisa (1995), citando a Fullan y Hargreaves, (1992):

Profesores y directores afirman que su trabajo ha cambiado mucho en las últimas décadas, que están sobrecargados de trabajo, que las expectativas se han intensificado, que sus obligaciones son más difusas, y el control y petición de cuentas de padres y Administración es mayor, ... consideran que están envueltos en un discurso recurrente acerca de la inadecuación de su bagaje profesional, lo que les hace vulnerables a cualquier propuesta de reforma, minando su motivación y credibilidad. (p.37)

La insistencia en las críticas, seguidas de numerosas reformas en distintos países desde los años cincuenta (sin haber evaluado en numerosas ocasiones los logros de las anteriores), les hace sentir que su trabajo y su esfuerzo son, a pesar del cambio respecto de los modos de concebir la escuela, las relaciones de trabajo, el currículo y la metodología, un fracaso desde el punto de vista profesional.

La llegada de numerosos especialistas, consejeros, orientadores, asesores, etc., para tratar el problema de sobrecarga de trabajo y de especialización, dificulta aún más la posibilidad de una planificación coherente, porque la fragmenta, incrementa las reuniones de trabajo en condiciones de carencia, y exige una dedicación «voluntarista» que excede a lo

que entienden como estrictamente profesional.

La edad, el sexo, la situación administrativa en la carrera y las experiencias vividas, son factores personales que afectan al interés y a la motivación, y que hacen reaccionar a los profesores de modo diferente ante propuestas de mejora. Por eso se comete un error cuando al intentar, por ejemplo, incorporar nuevas metodologías, se trata a los profesores como si constituyera un grupo homogéneo.

El director, como símbolo colaborativo, es uno de los elementos clave para formar y reformar; el peligro estriba en la manipulación y en la pasividad de los profesores aceptando la propia visión del director. Cuando los directores al compartir el control se sienten vulnerables, buscan modos de implicar a quienes manifiestan resistencias u oposición para lograr la integración de todos los miembros de la organización. Muchas escuelas y sistemas educativos buscan involucrar más a los profesores en la vida y en el trabajo de la escuela fuera del aula para darles más responsabilidad en las políticas y prácticas que se creen en la escuela.

El docente, se podría pensar que los padres son de alguna forma excluidos de las decisiones de la institución, pero que, en cambio, los profesores están fuertemente involucrados en ella. Los datos nos muestran que también los profesores, aunque por otras razones, son excluidos o se autoexcluyen de numerosas decisiones políticas que afectan al centro.

Los profesores limitan su identidad profesional al trabajo que realizan en el aula, *sancta sanctorum* donde ejercen un poder casi absoluto sobre la enseñanza que imparten; esta autonomía se extiende también a la relación con los alumnos, e incluso frente a otros colegas de departamento y de claustro: «La educación está entre las últimas vocaciones en las que es legítimo todavía trabajar uno mismo en un espacio seguro contra los invasores» (Rudduck, 1991:31, citado por Bardisa, 1997).

El celularismo, ese conjunto independiente de aulas que aparentemente dan sentido a las organizaciones escolares, va asociado a la incertidumbre, y, ambos, a aislamiento e incertidumbre, a aprender poco unos colegas de otros, Bardisa (1997).

La dispersión se produce por asociación cercana con alguno de los colegas, formando grupos separados y a veces compitiendo entre ellos. Generalmente, son grupos que trabajan



de forma próxima y cotidiana, gastan más tiempo y se socializan a menudo en la sala de profesores. Los grupos se forman no sólo entre los conservadores sino también entre los innovadores. Es una característica de la cultura de los centros de secundaria por su estructura departamental, aunque también se produce entre los grupos de infantil y primaria en los centros donde se imparten ambos niveles.

La mayoría de profesores y directores está tan alejada profesionalmente en sus mismos lugares de trabajo, que se olvidan unos de otros. Muchas veces no reconocen, apoyan ni alaban los esfuerzos de los demás. Fuertes normas de confianza pueden producir a menudo reacciones contrarias al éxito de un profesor.

De cualquier modo, la necesidad de romper las paredes de la privacidad en las escuelas parece necesaria según Fullan y Hargreaves (1992) citados por Bardisa, (1997):

Cuando los profesores tienen miedo de compartir sus ideas y éxitos por temor de ser vistos alabando sus propios actos; cuando los profesores rechazan decir a otros una idea nueva sobre la base de que otros puedan robársela o sacar crédito (o sobre la creencia de que otros deben pasar por el mismo proceso de sufrimiento que ellos); cuando los profesores, jóvenes o viejos, tienen miedo de pedir ayuda porque pueden ser percibidos como menos competentes; cuando un profesor emplea año tras año el mismo enfoque... todas esas tendencias apuntalan las paredes de la privacidad. Limita el desarrollo y progreso, fundamentalmente, porque limita el acceso a ideas y prácticas que pueden ofrecer mejores modos de hacer las cosas. Institucionalizan el conservadurismo (p.46).

Una de las razones que explican el individualismo de los profesores tiene que ver con la imposibilidad de responder a las expectativas puestas en un trabajo con límites pobremente definidos. En los últimos años, en casi todos los sistemas educativos se han ampliado las atribuciones y responsabilidades concedidas a los profesores: integrar a alumnos con necesidades educativas especiales, trabajar con alumnos de distintas etnias, lenguas y religiones, hacer frente a una cantidad creciente de trabajo social y ocuparse de toda la preparación de documentación y trámites burocráticos que entraña la nueva perspectiva curricular.

En definitiva, el trabajo de los profesores con tan marcado carácter de insularidad y de

falta de coordinación no permite una visión colegiada en la que los fines educativos, la selección del currículo y la organización sean el trípode sobre el que se asiente el centro.

No hay, por lo tanto, una comunidad interna que se refleje, a su vez, en la externa, con las denominadas señas de identidad. El director, desde este modelo, dirige los espacios externos a las aulas. Toma decisiones sobre aspectos considerados periféricos: comedor, transporte, actividades extracurriculares en las que, curiosamente, sí opinan y deciden los padres, sobre todo si su asociación es quien las financia.

Los alumnos. Es preciso preguntarse, si los centros educativos son organizaciones en las que los alumnos aprenden a ejercer el derecho y la responsabilidad que requiere la participación en las decisiones que les incumben, y si en tales instituciones encuentran el clima, el tiempo y el espacio adecuados para ejercerlos. Al respecto Rivas (1993), citado por Bardisa, (1992): “Una cosa son los fines que el sistema social marca para la escuela y otra, a veces bien distinta, los efectos que esta escuela tiene sobre los sujetos a los que debe socializar”.(p. 40)

Los valores que los alumnos aprenden en la escuela a través de las relaciones en el aula podrían ayudarles a comprender y a actuar desde una perspectiva participativa. Pero, en general, las prácticas del aula no la propician. Los alumnos siguen en los centros escolares tres procesos diferentes, como ya hemos explicado en otras ocasiones (Bardisa, 1995):

1. El aprendizaje de los llamados contenidos transversales del currículo en los que se aborda la «educación para la convivencia» o alguna denominación similar, a través de los cuales el alumno realiza un aprendizaje formal de lo que son los elementos constitutivos y las actitudes y valores que exige una democracia.
2. El aprendizaje que realiza en la vida escolar cotidiana en el aula y en el centro, interviniendo e involucrándose y decidiendo sobre aspectos curriculares, organizativos y de relaciones sociales y culturales.
3. El aprendizaje que desarrolla mediante los cauces organizativos establecidos en la legislación escolar, al permitírsele, en mayor o menor grado, participar en la elección de sus representantes en los órganos colegiados de decisión.

Desde la perspectiva política, se puede acceder al análisis de procesos importantes que ocurren en la vida del aula. Así, conceptos como poder, autoridad, influencia, competencia,

etc., actúan como mecanismos de organización y regulación de las relaciones sociales entre los alumnos y entre éstos y los profesores. Mediante la acción política se intenta regular las relaciones de poder, y éste queda mediatizado por la cultura que impera en el aula y en la institución. “El profesor se sitúa en la disyuntiva de mantener el orden y la disciplina mediante la distancia social, por un lado, y, por otro, la motivación mediante el acercamiento afectivo” (Rivas, 1992, p. 131).

A través de su propia interacción, los alumnos construyen valores, modos de comportamiento, roles propios de su sistema social, tipos de liderazgo, etc., al margen o a partir de la normativa formal de la institución. Elaboran una estructura de significados, un sistema de códigos y señales no siempre reconocibles por los profesores. “Establecen sus propios tipos de liderazgo, sus propios héroes y heroínas, así como los mitos y leyendas que establecen patrones de actuación cultural en el aula” (Rivas, 1992, p.133) y, desde nuestra perspectiva y por extensión, en el conjunto de la escuela.

2.1.2. La cultura organizacional. De acuerdo con Bolívar (1993), el conjunto de normas y reglas de asunciones e ideologías compartidas que configuran un modo de vida propio se denomina la cultura a partir del conjunto de ordenamientos, patrones y símbolos, internamente relacionados, que dan coherencia a un grupo, institución o sociedad, desde un punto de vista más etnográfico.

A su vez define la cultura como el “Conjunto de normas, creencias y valores que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados); siendo aprendido a través de la socialización o enculturación de profesores principiantes y alumnos y/o compartido por el grupo. La cultura escolar provee así a sus miembros de un marco referencial para interpretar los eventos y conductas, y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación” (p. 121). Se tienen en cuenta las pautas de asunciones básicas, inventadas o desarrolladas por un determinado grupo, en el curso de su aprendizaje sobre cómo hacer frente a problemas de adaptación externa e integración interna, que han funcionado bien para ser consideradas válidas y, por lo tanto, deben ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar, y sentir en relación a estos problemas (Schein, 1990).

La organización educativa comprende un aspecto político y un aspecto pedagógico

propriadamente dicho. Dentro del aspecto político se incluyen la legislación escolar y administración escolar. Con respecto al aspecto pedagógico, se refiere a las cuestiones y elementos de interés puramente técnico-docente, ciclos escolares, instituciones escolares, a los contenidos formativos, materiales de enseñanza, horarios, entre otros

La institución educativa, es una organización humana, integrada por individuos que asumen diferentes papeles: estudiantes, docentes, directivos, empleados, cuyo propósito básico es el garantizar la transmisión, adquisición y producción del saber. Al respecto, señala Álvarez (1992), que el comportamiento de un grupo educativo se debe tanto a factores internos como externos al grupo. Los factores externos se refieren a las condiciones físicas y a las situaciones en las cuales se desarrolla la actuación del involucrado. Los factores internos se refieren a los elementos humanos que participan e integran la institución educativa, es decir, los estudiantes, docentes, empleados y directivos.

Como expone Fernandez (1994) “La cultura aparece como un conjunto más amplio, que incluye aspectos menos visibles y que engloba al clima social, el cual tiene que ver con la red de comunicaciones entre los miembros de la organización” (p.78). Puede hablarse de la cultura dominante de una organización y de subculturas insertas en él. A la dimensión de unidad de una organización, como conjunto de metas y valores compartidos, hemos de añadir esta dimensión conflictiva de desacuerdos en su interior

2.1.2.1 Concepciones. Según Brünner (1998), los tipos básicos de culturas profesionales en la enseñanza son: el individualismo (predomina la distribución jerárquica de las tareas y su organización celular, con interacciones esporádicas y superficiales, pocos espacios o tiempos en común, y un celo excesivo por el trabajo individual y privado en el grupo/aula.

La cultura fragmentaria “balcanizada” (propia de escenarios en los que predominan los subgrupos, precisamente los mismos espacios en los que se verifica el aprendizaje profesional y que permanecen relativamente estables en el tiempo; existe, a su vez, una identificación por el subgrupo de pertenencia -con el que se comparten modos de pensar y enseñar- y se asocia, frecuentemente, con la materia o el área (sobre todo en la educación secundaria); la organización escolar, por esto mismo, se estructura en función de los ámbitos disciplinares (materias, niveles, áreas, departamentos). La colegialidad artificial: las

relaciones y el trabajo conjunto se imponen por procedimientos burocráticos o prescripciones administrativas; a la vez, diseño del proyecto de centro y la elaboración curricular se verifican con escasa autonomía e insuficiente adaptación de marcos generales. Por último, la cultura de la colaboración: relaciones con sentido de comunidad –aprendizaje profesional compartido–, donde se asume el carácter colectivo de la educación y no se requieren tiempos y espacios rígidamente prefijados -como en la colegialidad artificial- para asegurar la participación y las implicaciones; la visión conjunta y la asunción de metas y objetivos, previamente elaborados, deriva hacia la configuración del centro como unidad y agente de cambio. Brunner ,1998, p. 101).

La cultura es clave para comprender una organización, es el conjunto de normas, creencias y valores de los miembros de la organización, así como sus historias, mitos, símbolos y celebraciones, que la distinguen de otras similares.

La cultura organizacional es un constructo constituido por dos niveles que incluyen tanto las características observables como inobservables de la organización, que reflejan la vida de una organización. Cada institución educativa tiene su propia cultura, distinta de las demás, lo que le da su propia identidad. La cultura de una institución incluye los valores, creencias y comportamientos que se consolidan y comparten durante la vida educativa: acciones diarias, normas, ideologías, aprehendidas individual y colectivamente, determinando y explicando el comportamiento de sus miembros, reconstruyéndose en sus propias acciones.

2.1.2.2. Elementos básicos que componen la cultura de las organizaciones. Los elementos de la cultura<sup>1</sup> hacen parte de los símbolos y las ceremonias donde, por ejemplo, se recompensa públicamente el desempeño, con insignias, con notas; los trofeos, los emblemas e incluso los trajes pueden ser símbolos inconfundibles del rendimiento obtenido. Aspectos como la habilidad para hacer que miembros se sientan parte vital de una organización con éxito, celebraciones y acompañamiento en crisis personales o familiares, así como otros eventos o circunstancias, son a su vez, motivaciones para mantener la cultura.

El estilo de liderazgo a nivel de la dirección, las normas, los procedimientos y las características generales de los miembros de la comunidad educativa completan la culminación de los elementos que forman la cultura de una institución educativa. A

continuación se desarrollan algunas características que enmarcan la cultura: los fundadores: incorporan a la organización sus iniciativas, principios, prioridades, la comprensión que tienen de la organización. Las organizaciones inician su desarrollo alrededor de los valores de sus fundadores, los cuales son primordiales en la etapa inicial de cada empresa.

El estilo de dirección fija el tono de las interacciones entre los miembros de la organización, influye en el sistema de comunicaciones, la toma de decisiones y la forma de dirigir el sistema total. Dentro de la administración empresarial se han identificado diferentes estilos gerenciales: el administrador autocrático, el permisivo, el democrático el integrador. Estos estilos de administración crean a su vez culturas organizacionales, algunas de las cuales se basan en los controles totalmente normalizados. También hay estilos que combinan el sistema autocrático con el democrático para crear una cultura institucional integradora. Así mismo, existen culturas permisivas, sin normas comunes, son entes autónomos desintegradores. Independientemente del estilo de dirección que se desarrolla en una institución educativa, la dirección tiene una influencia significativa ya que su actuación incide en todos los procesos de la institución educativa, en el comportamiento del personal, de los educandos, de la coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, la supervisión de la tarea y otros.

La estructura organizacional crea cultura. Hay estructuras altas (organigramas verticales) que requieren abundantes normas y procedimientos que necesitan supervisión directa y un permanente control sobre el comportamiento de los mismos en la organización. En las estructuras planas (organigramas horizontales) los procesos son ágiles y flexibles, facilita la comunicación entre los diferentes niveles de la organización, además fomentan la interacción entre sus miembros y están más cerca del alumno. Cada una de ellas generan comportamientos diferentes y por tanto, un contexto cultural distinto.

El direccionamiento estratégico: Hay organizaciones operativas con objetivos cortoplacistas. Otras con visión empresarial de mediano plazo y muchas con una perspectiva de largo plazo. Esta visión también influye como elemento en la configuración de la cultura organizacional. El punto clave está en saber hasta dónde la visión empresarial (corto, mediano y largo plazo) coincide con las estrategias. Las organizaciones para crecer, generar utilidades y permanecer en el mercado deben tener muy claro hacia dónde van, es decir,

haber definido su direccionamiento estratégico.

El talento humano. Su nivel educativo, su experiencia, compromiso y pertenencia a la organización representan un elemento fundamental de la cultura organizacional. La satisfacción personal de cada individuo en la organización, su reconocimiento como ser humano, el respeto por su dignidad, la remuneración justa, las oportunidades de desarrollo, el trabajo en equipo y la evaluación adecuada son componentes no sólo del clima organizacional sino de la cultura organizacional.

Los sistemas de apoyo: La cultura de una organización también se define por las situaciones de apoyo a la infraestructura de que dispone la organización. En la actualidad el manejo y distribución de la información crea una cultura, unas son manualizadas, otras automatizadas. Salir de la cultura basada en papeles a una apoyada en la tecnología es un paso cultural de gran trascendencia.

El ejercicio de la autonomía individual. También crea cultura el grado de responsabilidad, independencia y creatividad permitida a los miembros de la organización. Los niveles y grados de centralización o descentralización en la administración crean contextos culturales diferentes, no es lo mismo una organización donde los individuos aplican sus iniciativas y gozan de autocontrol de otra donde no existe la libertad para desarrollar las propias ideas y ejecutar iniciativas. La centralización o descentralización dependen del tipo de organización, de la tecnología, de los objetivos planteados, del entorno.

El Sistema de recompensas, reconocimientos y sanciones: Los sistemas de evaluación, las formas de remuneración, los sistemas de promoción, los procedimientos de sanción son elementos que contribuyen a la formación de una cultura organizacional. Las estrategias de incentivos y reconocimientos no monetarios como los distintivos, el empleado destacado, los clubes deportivos, sociales y artísticos y otros estímulos diseñados por cada organización, contribuyen a la creación de una cultura.

Los valores y creencias compartidas: las organizaciones deben hacer explícitos los principios y valores que inspiran su vida institucional, deben divulgarlos y ser consecuentes con ellos, así se crea cultura viviendo los valores en cada decisión, en cada operación organizacional. Las instituciones educativas tienen que establecer el marco axiológico que defina el comportamiento de los individuos en la institución.

2.1.2.3 Funciones de la cultura organizacional en el marco de la sociedad. La cultura proporciona un sentido de identidad organizacional y genera un compromiso con las creencias y valores. Comienza con un fundador o un líder pionero que articula e implanta ideas y valores particulares con una visión, filosofía o estrategia. Cumple las siguientes funciones fundamentales:

A) Integrar a los miembros para que sepan cómo relacionarse. Es la cultura la que guía las relaciones del trabajo diario y determina la forma en que la gente se comunica con la organización.

B) Ayuda a la organización a adaptarse al entorno externo. La cultura ayuda a guiar las actividades diarias de los trabajadores para que alcancen ciertas metas, puede ayudar a la organización a responder con rapidez a las necesidades de los alumnos.

La identidad organizacional con fundamento en los significados locales y símbolos organizacionales se incrusta en la cultura organizacional, constituyéndose en el contexto simbólico interno para el desarrollo y mantenimiento de la identidad de la organización.

La construcción simbólica de la identidad corporativa, de acuerdo con Hatch (1997) es comunicada a los miembros de la organización por la alta gerencia, pero es interpretada por los miembros de la organización basados en los patrones de cultura de la organización, experiencias de trabajo e influencia social de las relaciones externas con el ambiente.

Según Hatch y Schultz (1997), al hablar de identidad se requiere considerar tanto la identidad organizacional como la identidad corporativa de la organización, porque no se puede ignorar su relación con el medio ambiente. En este orden de ideas no se puede pasar desapercibido el concepto de imagen, que al igual que el de identidad se puede apreciar desde las mismas perspectivas.

2.1.2.4. Cultura organizacional y cambio escolar. Los centros escolares responden a los cambios planificados externamente según lo que la propia cultura considera que es bueno (congruencia con el contenido normativo de la cultura) y verdadero (congruencia con lo que estiman se adapta/conviene a su contexto). Un cambio que viola estos patrones culturales genera resistencia y oposición. El nivel de aversión variará según el carácter de las normas y patrones organizativos a cambiar y de su grado de novedad con cada cultura o subculturas.



El cambio comienza por una toma de conciencia de los esquemas de conducta y de pensamiento que los miembros de la organización mantienen. Y por el planteamiento de forma cooperativa y crítica de los nuevos esquemas a los cuales se desea llegar, de manera que los propios miembros se constituyen en los verdaderos agentes del cambio y utilizan el análisis y la interpretación de su práctica organizativa como la principal vía de conocimiento. (Coronel et al. 1994, p. 359).

Entre los elementos influyentes, pueden identificarse: circunstancias externas que activen el proceso de cambio; circunstancias internas en la organización que permitan tales cambios; mínima red de dependencia mutua entre los miembros de la organización; individuos capaces de asumir una cuota de liderazgo y responsabilidad en la dirección del proceso (gestión del cambio, inducción o implicación de las personas en el proceso, estabilización o consolidación de los cambios en la cultura de la organización); e incluso presiones o detonantes. Además de la involucración personal y colectiva por mejorar la institución y la aceptación consensuada de unos fines y metas, Bolívar sostiene que “la generación de un compromiso organizativo no es fruto de cambios sólo estructurales ni un asunto de voluntad individual, tampoco es un suceso específico, sino que es resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al centro para autorrenovarse, y, cuando -por suerte logran institucionalizarse, llegan a formar parte de la cultura organizativa del centro” (p. 116).

Desde una perspectiva de cambio, es fundamental tener en cuenta la variable humana, ya que es la que se modifica más lentamente. Cada vez son más los expertos que insisten en la necesidad de integrar esta dimensión a la estrategia ya que se acepta que el comportamiento de las personas que trabajan en la organización constituye el elemento más delicado en la fase de cambio. El estudio del componente humano de la organización es fundamental. Antes de cualquier redefinición de la estrategia, conviene analizar si la organización posee las aptitudes humanas en calidad y cantidad suficientes para hacerlo o, si no es así, en qué condiciones o en qué intervalo de tiempo se piensa que las podría tener.

Además de los recursos humanos, la cultura institucional en su desarrollo requiere de asentamiento y consolidación de dimensiones técnicas de la gestión, es decir: estructuras, procesos, tecnologías y recursos tangibles. Con el fin de:

1. Brindar seguridad y consistencia (con base a los valores compartidos) a los procesos de gestión que se desarrollan en las instituciones..
2. Promover los cambios y desarrollos futuros.
3. Definir los líderes y las estrategias de desarrollo de la institución
4. Promover sostenibilidad en la gestión por la calidad, partiendo de la propia gestión de la cultura de la institución.

Muchos cambios institucionales ocurren por fuerzas exteriores sobre las cuales la institución tiene poca o ninguna influencia, como por ejemplo cambios tecnológicos como Internet o transformaciones del mercado de empleo después de un tratado de libre comercio entre naciones. La organización puede defenderse o adaptarse o tratar de modificar los impactos concretos, pero a lo largo no podrá descuidarlos. Siempre tendrán también efectos en la cultura institucional.

Para poder llegar más allá de una actitud de pura reacción frente a los cambios externos, la institución puede enfocar sus esfuerzos en transformar la propia cultura proactivamente, hacia un espacio con mayor libertad de acción en sus intentos de gestión de la calidad.

El personal en general puede contribuir al desarrollo de una nueva identidad cultural:

1. Comprendiendo la cultura existente y la necesidad de los cambios.
2. Comprendiendo el fin detrás de los objetivos a alcanzar.
3. Confiando en la dinámica del cambio y valorando las enseñanzas de los triunfos y de las derrotas.
4. Respetando las divergencias entre individuos y grupos
5. Tolerando los exabruptos emocionales.
6. Promoviendo la libertad de acción.
7. Desarrollando una comunicación efectiva.

Especialmente, el respeto frente a diversidades culturales hacia el interior de una institución o también de una facultad y la confianza en una evolución dinámica de la propia institución, contribuyen a nuevas visiones compartidas y a sobrevenir resistencias. Esto vale también para las relaciones personales. La confianza en sí mismo y en la buena voluntad del otro, combinada con respeto hacia actitudes diferentes, son poderosos agentes del cambio.

Diversos investigadores comentan sobre los significados en una institución social:

El conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. (Varela ,2009, p. 5)

Sobre las creencias básicas: ser la mejor escuela, prevalece la dimensión religiosa promovida por los administradores mediante las actividades curriculares, clima de confianza en la relación maestro alumno lograda por la participación de ambos en todas las actividades, desarrollo un alto grado de pertenencia y se sentían orgullosos de su escuela.

Los resultados obtenidos indican que no se han promovido políticas de igualdad de oportunidades y para manejar la mano de obra académica cada vez más diversa. Las presiones del comportamiento para conformar las actitudes parroquiales e introspectivas parecen prevalecer. Los valores y los artefactos parecen reflejar los ideales de la asimilación. El origen nacional salió como la edición dominante de la diversidad. La integración del académico extranjero se deja a los individuos en cuestión y se hace poco esfuerzo en acomodar y para aprovechar su contribución única.

2.1.3. El Clima organizacional. Se establece en función de las percepciones de los sujetos sobre el conjunto de los miembros de la organización. Se desgaja del concepto de cultura. De acuerdo con Martin; “el ambiente total de un centro determinado por aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un particular estilo o tono a la institución, condicionante a su vez de distintos productos educativos”. ( p. 104)

Notas características del clima escolar:

1. Es un concepto globalizador que indica el tono o ambiente del centro.
2. Es un concepto multidimensional influido por distintos elementos institucionales, tanto estructurales o formales como dinámicos o de funcionamiento.
3. Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia en el clima de un centro. El estilo de liderazgo es una de las más

importantes.

4. Representa la “personalidad” de una organización o institución.
5. Tiene un carácter relativamente permanente en el tiempo.
6. Determina el logro de distintos productos educativos (rendimiento académico, satisfacción, motivación, desarrollo personal, etc...)
7. La percepción del medio por los miembros del centro constituye un indicador fundamental en la aproximación al estudio del clima.
8. La naturaleza del clima institucional posibilita su evaluación, diagnóstico, intervención y, en consecuencia su perfeccionamiento (Fernandez, 1994).

Conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por aquellos factores o elementos estructurales, funcionales e individuales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos.

Refiere a altos niveles de desarrollo emocional y social de alumnos y profesores y a una mejor calidad de vida escolar: sensación de bienestar general, de confianza en las habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, interacciones con pares e interacciones con profesores. (Ainley, Batten y Miller 1984).

## 2.2 ANTECEDENTES EMPÍRICOS

En la revisión teórica se encontró que se han realizado abordajes en torno a los temas de la micro política relacionados con diversos ámbitos; a continuación se relacionan las principales investigaciones referidas al tema de interés del proyecto.

Campos (2004) realizó un estudio sobre el tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar para lo cual se definió como objetivo si existe o no relación entre las variables género y edad del encuestado y su percepción sobre el tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar. Del total de los 61 maestros encuestados, y en cuyos centros de trabajo se lleva a cabo el desarrollo del Proyecto Escolar; el 49% son mujeres y el 51% son hombres; la edad promedio es de 36 años, el 38% tiene de 24 a 35 años, el 51% tiene entre 36-47 años y el 11% es de 48-57 años. A través de este análisis se pretende describir, de acuerdo a la tipología que se estableció en está

investigación (Coerción, autoridad e influencia), cual de estos es más alto y es más bajo.

Los resultados mostraron que el poder ejercido a través de la de coerción es el más bajo, con un 57%, Steven Lukes (1985) sostiene que la coerción se da, cuando A consigue la obediencia de B mediante una amenaza de privación dondequiera que hay “un conflicto en torno a los valores de la acción entre A y B”. Este tipo de poder fue el más bajo en comparación con influencia y autoridad, consideró que el poder coercitivo se fundamenta en el miedo, tanto del director como del docente. Los directivos tienden apoyarse en el poder coercitivo cuando temen que no obtendrán sumisión.

Es el enfoque de la “mano dura”, que pocos defienden en público pero muchos están dispuestos a usar, bien porque les parece justificado frente a otras amenazas más graves que se ciernen sobre el directivo, bien porque lo consideran conveniente y parece funcionar en ese momento. Pero su eficacia es mera ilusión. El director que controla a los demás por medio del miedo descubrirá que su control es reactivo y temporal. Desaparece cuando desaparece el director, o el sistema de control. A menudo moviliza las energías creativas de los seguidores para unirse y resistir por miedo de formas tan creativas como descontroladas.

El poder de Autoridad en donde se obtuvo un 70 %; según Steven Lukes (1985) dice en su tipología del poder, que una situación comporta autoridad cuando “B obedece porque reconoce que la orden de A es razonable en términos de sus propios valores” (p. 4), bien porque su contenido es, legítimo y razonable, bien porque se ha llegado a él a través de un procedimiento legítimo y razonable. El responsable de dirigir una institución educativa, en cualquiera de los niveles y modalidades de educación, más que un administrador tendrá necesariamente que ser un líder educacional, para lograr los objetivos que se esperan de su gestión en las condiciones actuales de nuestro sistema educativo. La investigación de Pearce (1983) profundiza en dos de los modelos organizativos: organizaciones voluntarias y organizaciones utilitarias. El autor plantea que los puestos con autoridad formal, fundamentados en la influencia coercitiva, remunerativa o legítima, serán más influyentes en las organizaciones utilitarias, en comparación con puestos similares en organizaciones normativas; los puestos carentes de autoridad formal que esencialmente, basan su influencia en el poder experto o referente, serán más respetados en las organizaciones voluntarias comparados con puestos análogos de organizaciones utilitarias.

La satisfacción constituye otra variable investigada por su relación con el poder. Así, según Jamieson y Thomas (1974) examinaron la percepción de un grupo de estudiantes acerca de las bases sobre las que fundamentaban el poder de sus profesores. Los resultados mostraban que la satisfacción con éstos estaba correlacionada consistente y negativamente con el uso del poder coercitivo. En dirección opuesta, la satisfacción aumentaba significativamente cuando apreciaban en sus profesores unos conocimientos o habilidades especiales: poder experto. Según Busch (1980), citado por Bernal, (2000), las bases del poder experto y referente están positivamente asociadas a la satisfacción de los empleados con la dirección, mientras que el poder coercitivo es una reducción de la satisfacción. Cuando la dirección utiliza el poder remunerativo o el poder legítimo para controlar los comportamientos individuales, la satisfacción de los empleados no se ve afectada significativamente.

En la investigación de Schnake y Dumler (1989), se comprobó que ignorar las faltas, provocaba efectos directos sobre los sentimientos de equidad. Los demás integrantes de la organización reaccionaban ante esta situación con una reducción en sus niveles de ejecución, ya que percibían una penalización implícita debido a que otros compañeros reciben recompensas que no merecen, o son perdonados por comportamientos que deberían ser castigados. Los subordinados consideran la administración justificada de sanciones como un instrumento que contribuye a la equidad, en la medida en que éstas sean aplicadas correctamente aumentará su satisfacción y motivación. Las organizaciones están constituidas de manera que sean las unidades sociales más efectivas y más eficientes. La efectividad y la eficiencia de una organización específica vienen determinadas por el compromiso en que realiza sus objetivos y propuestas.

Hamblin (1964), observó que aquellos subordinados que se sentían penalizados mostraban sentimientos de agresividad que se traducían, tanto en una productividad menor, como en un aumento del índice de rotación. En el mismo sentido demostraron que la aplicación de sanciones contribuía al desarrollo de sentimientos de agresividad entre los empleados. Las investigaciones realizadas sobre este asunto evalúan las consecuencias que se derivan de la aplicación de sanciones sobre la productividad global de la organización.

Desde otra perspectiva, Luthans y Kreitner (1985) comprobaron que la aplicación de

sanciones provoca efectos impredecibles y destructivos en la organización. El uso intensivo causa respuestas emocionales y ansiosas que implican una total aversión hacia la persona encargada de administrarlas. Esta situación podría llegar hasta el extremo de eliminar conductas que sí eran deseables. Los resultados de esta investigación confirman que la aplicación de sanciones provoca insatisfacción y genera absentismo y una mayor rotación. En relación a la conflictividad, Lusch (1976), citado por Ariza, (1998), analiza las relaciones entre una empresa fabricante de automóviles y sus clientes. Su principal conclusión radica en que las fuentes del poder coercitivo incrementan los conflictos entre las partes, mientras que las fuentes no coercitivas; poder remunerativo, experto, legítimo y referente, suavizan esta situación.

Esta línea de estudio ha vinculado únicamente algunas manifestaciones del poder con las actitudes de compromiso, e incluso las ha confundido e intercambiado con otras variables (implicación en el trabajo, cohesión, satisfacción), cuya relación con el fenómeno en cuestión es difusa e incierta. Las investigaciones más apropiadas ofrecen una visión integral de la relación “poder y compromiso”. Las fuentes del poder de naturaleza remunerativa y simbólica refuerzan el vínculo “individuo y la organización”, mientras que el poder cimentado en la coerción impide cualquier intento de cualquier buen vínculo. Los directivos que cimenten su influencia en los conocimientos y la legitimidad dispondrán de personal comprometido.

En la práctica, la complejidad del entorno, su fuerte dinamismo y hostilidad, exige que las instituciones educativas tengan que modificar su actual diseño organizativo. Estos cambios se orientan hacia estructuras más planas, obligan a eliminar puestos directivos de nivel intermedio o significan el establecimiento de otras formas de relación no jerárquica entre las diversas áreas organizativas de mayor flexibilidad.

Estas directrices implican un cambio y reorganización de funciones y procesos, que facilite la participación de todos los integrantes de la organización. La transformación del diseño jerárquico con claras definiciones de puestos, autoridad, tareas, responsabilidades y estrategias de comunicación en una estructura más ágil y flexible. En estos ambientes y contextos, el compromiso de los actores en la institución educativa constituye cada vez más una organización fundamentada, flexible con procesos de calidad.

## 2.3 ANTECEDENTES CONTEXTUALES

### 2.3.1. Caracterización de la organización del bachillerato internacional.

El Bachillerato Internacional es una fundación educativa sin ánimo de lucro cuyos objetivos fundamentales están plasmados en su declaración de principios y donde el alumno constituye el eje central. Se fundó en 1968 y actualmente trabaja con 3.290 colegios en 141 países para desarrollar y ofrecer tres programas educativos exigentes a más de 970.000 alumnos de edades comprendidas entre 3 y 19 años.

El Bachillerato Internacional es una fundación educativa sin fines de lucro, fundada en Ginebra (Suiza) en 1968. Un grupo de profesores con talento y visión de futuro de la International School of Geneva, en colaboración con otros colegios internacionales, crearon el Programa del Diploma. Lo que comenzó siendo un único programa dirigido a alumnos que se desplazaban a otros países para cursar estudios preuniversitarios es, a día de hoy, un ciclo educativo formado por tres programas para alumnos de 3 a 19 años.

En los primeros años de su puesta en marcha, el programa consistía en un currículo preuniversitario y una serie de exámenes externos comunes para alumnos de colegios de todo el mundo, cuyo objetivo era ofrecer una auténtica educación internacional. En un primer momento, la mayoría de los colegios que ofertaban el Programa del Diploma del BI eran colegios privados internacionales, aunque también había algunas instituciones nacionales del ámbito privado y colegios públicos. Esto ha ido cambiando a lo largo de los años y en la actualidad más de la mitad de los Colegios del Mundo del BI —aquellos autorizados para impartir alguno de nuestros programas— son colegios públicos.

En cumplimiento de los deseos e ideales de sus fundadores, la Organización del BI tiene como objetivo ofrecer una educación de calidad para construir un mundo mejor, tal como expresa la declaración de principios antes mencionada.

Los programas del BI fomentan la mentalidad internacional en alumnos y educadores a través del perfil de la comunidad de aprendizaje, un conjunto de valores que reflejan los principios de la organización. El Bachillerato Internacional es una organización sin ánimo de lucro que ofrece tres programas, para alumnos de edades comprendidas entre 3 y 19 años, los cuales contribuyen a desarrollar habilidades intelectuales, personales, emocionales y sociales necesarias para vivir, aprender y trabajar en un mundo cada vez más



globalizado. Más de 970.000 alumnos estudian los programas del IB en 3.290 colegios de 141 países.

El Bachillerato Internacional ofrece tres programas que abarcan todos los niveles educativos desde preescolar hasta segundo ciclo de secundaria y se pueden impartir individualmente o como un ciclo completo.

El Programa de la escuela primaria, para alumnos de 3 a 12 años, se concentra en el desarrollo holístico del niño tanto en el aula como fuera de ella.

El Programa de los Años Intermedios, para alumnos de entre 11 y 16 años, proporciona un marco para el desarrollo académico y habilidades prácticas para la vida cotidiana, que integra y trasciende las disciplinas tradicionales.

El Programa del Diploma, para alumnos de entre 16 y 19 años, es un curso preuniversitario de dos años que culmina en exámenes y que otorga un título reconocido por prestigiosas universidades de todo el mundo.

Cada programa ofrece un currículo y un marco pedagógico, métodos de evaluación adecuados a las edades de los alumnos, desarrollo profesional para los docentes y un proceso de autorización y evaluación para los colegios que lo imparten.

El Bachillerato Internacional se distingue por:

Ofrece un ciclo educativo completo compuesto por tres programas que abarcan desde el nivel preescolar hasta el preuniversitario. Aunque tradicionalmente se conoce al BI por el Programa del Diploma, cada vez más Colegios del Mundo del BI están ofreciendo los tres programas de la organización. Es reconocido por la gran calidad educativa de los programas, reputación que ha mantenido durante más de 35 años. El currículo propuesto por el BI no se basa en el sistema educativo de un determinado país, sino que integra los mejores elementos de diversos sistemas. Los rigurosos métodos de evaluación del Programa del Diploma son reconocidos y valorados por las principales universidades del mundo. Se mantiene un alto nivel de calidad educativa mediante el apoyo y la capacitación directos a los docentes, así como a través de los procesos de autorización y evaluación de los Colegios del Mundo del BI.

Fomenta el desarrollo de una mentalidad internacional en los alumnos que estudian los programas del BI. Pero considera que para ello es necesario que primero comprendan y

valoren su propia identidad cultural y nacional. Todos los alumnos de los programas del BI aprenden una segunda lengua y desarrollan las habilidades necesarias para convivir y trabajar con otros en un entorno internacional, habilidades que se consideran esenciales en el siglo XXI.

El BI alienta la adopción de una actitud positiva ante el aprendizaje, al animar a los alumnos a plantear preguntas que representen desafíos, reflexionar de forma crítica, aprender a investigar y aprender a aprender. Asimismo, fomenta el trabajo comunitario porque cree que la educación va mucho más allá de lo académico.

Procura que niños y jóvenes puedan acceder a los tres programas a través de diversos tipos de colegios (nacionales, internacionales, públicos y privados) en los 141 países donde se imparten. Estos Colegios del Mundo del BI conforman una comunidad internacional en la cual no existe un colegio “típico” (más del 50% de los alumnos de los programas del BI estudian en instituciones educativas financiadas con fondos públicos). Además, participan en el desarrollo curricular, la evaluación de los alumnos y el gobierno del BI, lo que constituye una experiencia de colaboración internacional única.

El Bachillerato Internacional (BI) por principio, no se limita a ofrecer tres programas educativos. Su misión es crear un mundo mejor a través de la educación. Valoran su bien merecida reputación de calidad, excelencia y liderazgo pedagógico. Logran sus objetivos a través del trabajo en colaboración y haciendo participar activamente a todos quienes forman parte de la organización, particularmente a los docentes.

El BI fomenta el entendimiento y el respeto intercultural, no como alternativa al sentido de identidad cultural y nacional, sino como un aspecto esencial de la vida en el siglo XXI. Todas estas metas se resumen en su declaración de principios: El Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

En pro de este objetivo, la organización colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos.

Estos programas alientan a estudiantes del mundo entero a adoptar una actitud activa

de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto.

En los últimos cinco años el BI como estrategia, ha experimentado un enorme crecimiento planificado y continuado ofreciendo sus servicios con eficacia, concentrándose en la calidad, el acceso y la infraestructura.

La nueva estrategia se apoya en los resultados positivos y otorga al BI una orientación clara y precisa para los próximos cinco años. Su pilar fundamental es su ambición de establecer al BI como líder mundial en el ámbito de la educación internacional. Para ello, el Consejo de Fundación del BI ha aprobado una visión de futuro y una serie de metas y objetivos estratégicos.

### 2.3.2. Caracterización de los colegios objeto del estudio.

#### 2.3.2.1. El Colegio de Inglaterra –The English School-.

Hace parte de la Fundación Educativa de Inglaterra. Es una institución de educación privada bilingüe, no confesional, ubicada en Bogotá, debidamente aprobada por MEN y que fue fundada en 1961 por la Señora Elizabeth Masson. Actualmente cuenta con 185 docentes (35 de ellos son extranjeros); 98 empleados no docentes y 1780 estudiantes distribuidos en cuatro secciones: Preescolar, Primaria, Escuela Media y Escuela Alta.

Desde hace 35 años The English School es miembro de la Organización del Bachillerato Internacional y está autorizado para ofrecer el programa de la escuela primaria (PEP); el Programa de años Intermedios (PAI) y el programa de Diploma (PD)

Los tres programas abarcan todos los niveles educativos desde preescolar hasta segundo ciclo de secundaria y se pueden impartir individualmente o como un ciclo completo. El Programa de la Escuela Primaria, para alumnos de 3 a 12 años, se concentra en el desarrollo holístico del niño tanto en el aula como fuera de ella. El Programa de los Años Intermedios, para alumnos de entre 11 y 16 años, proporciona un marco para el desarrollo académico y habilidades prácticas para la vida cotidiana, que integra y trasciende las disciplinas tradicionales. El Programa del Diploma, para alumnos de entre 16 y 19 años, es un curso preuniversitario de dos años que culmina en exámenes y que otorga un título reconocido por prestigiosas universidades de todo el mundo.

Cada programa ofrece un currículo y un marco pedagógico, métodos de evaluación

adecuados a las edades de los alumnos, desarrollo profesional para los docentes y un proceso de autorización y evaluación para los colegios que lo imparten.

Los programas del BI se enseñan en 3.295 colegios en 141 países de todo el mundo.

2.3.2.1.1. Visión. Para el año 2016, el Colegio de Inglaterra – The English School será reconocido como la organización educativa con los bachilleres multilingües más felices e innovadores de Latinoamérica, que buscan siempre la excelencia.

2.3.2.1.2. Mega. Para el 2016, el 90% de los estudiantes obtendrán su Diploma del Bachillerato Internacional, 80% de los profesores del Programa del Diploma serán evaluadores y existirán ocho líderes de talleres BI

2.3.2.1.3. Principios. Los principios orientadores para el desarrollo de estos programas son:

1. la conciencia de pertenecer a una comunidad internacional;
2. el sentido de pertenencia y orgullo nacional;
3. el respeto y la tolerancia por el otro;
4. la honestidad, la responsabilidad por las acciones y por las consecuencias de las mismas;
5. la solidaridad con los miembros de la comunidad y con sus congéneres;
6. la libertad de pensamiento y de acción dentro de los límites de los derechos individuales y de las reglas de conducta adoptadas para permitir la vida en comunidad.

2.3.2.1.4. Perfil de la comunidad de aprendizaje del colegio. El perfil de la comunidad de aprendizaje es la declaración de principios de la Organización del Bachillerato Internacional (OBI) traducida en un conjunto de objetivos de aprendizaje para el siglo XXI. El Colegio, en coherencia con su misión, hace propios estos objetivos y organiza en torno a ellos sus modelos y prácticas pedagógicas y sus estrategias de evaluación.

De acuerdo con este perfil, todos los miembros de la comunidad del Colegio deberán ser personas convencidas del valor de la amistad, la solidaridad, la honestidad, la lealtad, la tolerancia y la responsabilidad. Serán líderes comprometidos consigo mismos, con su cultura, su familia y su Colegio, así como con las comunidades nacionales e internacionales, para construir un mundo mejor. Serán progresistas, creativos y perseverantes, capacitados

con éxito tanto a escala individual como en equipo; habrán de ser personas conscientes de sus fortalezas y sus debilidades, conscientes de la condición que los une como seres humanos y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta y de contribuir a crear un mundo más pacífico y mejor para todos. Para llevar a la práctica estas características del perfil, el Colegio – promueve:

1. el equilibrio físico, mental y emocional como base para el bienestar de la comunidad, que se evidencia en las prácticas del área de gestión humana.
2. la alegría por el aprendizaje propio
3. el énfasis en la investigación y la indagación en el desarrollo de las actividades,
4. la excelencia en la adquisición y comprensión de conocimientos, a través de un plan de estudios balanceado,
5. el pensamiento crítico y creativo, que lleva a una toma de decisiones responsable, consciente de las propias responsabilidades frente a uno mismo, el otro y la sociedad.
6. el bilingüismo, español e inglés. Se promueve la comunicación de ideas en los dos idiomas, que muestren una alta comprensión y colaboración con los demás. Adicionalmente se enseña una tercera lengua – francés – que permite que la comunicación sea más amplia.
7. el desarrollo de habilidades comunicativas y manejo de diferentes lenguas, lenguajes y medios de comunicación.
8. la integridad, honestidad y honradez de sus miembros.
9. la participación de la comunidad para establecer las normas de conducta, que permiten que se reflexione acerca de la responsabilidad de los propios actos.
10. el respeto por la dignidad de las personas, los grupos y las comunidades, lo que implica comprensión y respeto por la diferencia. |
11. la comprensión de las culturas, idiomas e historia colombianos que sirve como base para la comprensión de las culturas, idiomas e historia de otras personas y comunidades en el mundo, promoviendo así una perspectiva internacional, desde un punto de partida propio.
12. el compromiso con los proyectos de ayuda social y ambiental, que se desarrollan al

interior de la comunidad, con las comunidades cercanas, y con comunidades colombianas. Es un compromiso para transformar su entorno y favorecer la equidad.

13. la capacidad de adaptación a nuevas situaciones con sensatez y determinación.

14. la reflexión sobre la acción y aprendizaje propios.

2.3.2.2. Colegio the Victoria school s.a. Es una institución privada, mixta, bilingüe, de Calendario B ubicada en Bogotá que ofrece una educación con enfoque internacional a estudiantes de 3 a 18 años. El colegio fue fundado en agosto 2002 con el propósito de ofrecer una educación bilingüe – español/inglés, con énfasis internacional a través de los programas de la Organización de Bachillerato Internacional y con un importante componente humanístico, donde cada estudiante y su familia son reconocidos y apoyados como parte integral de la comunidad escolar.

En la actualidad el colegio cuenta con una población de 50 profesores, 20 administrativos y 400 estudiantes y ofrece desde Nursery a 11° grado. Se encuentra afiliado a la Organización de Bachillerato Internacional y ha sido autorizado para ofrecer el Programa de Escuela Primaria (PEP) y Programa de Diploma (DP) y ha iniciado el proceso al programa de Años Intermedios (PAI) de dicha organización además de ofrecer los programas del Ministerio de educación Nacional para los grados que ofrece.

2.3.2.2.1. Misión. Se define como un colegio de mente abierta, comprometido con el país, en donde priman los valores, la calidez humana y un alto nivel académico con enfoque internacional.

2.3.2.2.2. Visión. Formar individuos con actitud positiva, íntegra y competente, comprometidos con la responsabilidad de trascender en el mundo.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Para efectos de este proyecto se utilizará un enfoque multimétodo (método mixto), que según Bericat (1998), es la opción válida que da soporte epistemológico a la complementariedad metodológica de una perspectiva cuantitativa con otra eminentemente apreciativa (cualitativa). Esta forma de abordaje se sustenta en dos componentes metodológicos complementarios:

3.1.1. El componente cuantitativo. Con un diseño observacional descriptivo-correlacional, hará valoración, a través de instrumentos validados, de variables dimensionales (estilos de autoridad) en docentes y estudiantes. Se entiende como observacional dado que en el estudio no se actuará intencionalmente sobre variables independientes o dependientes que modifiquen la conducta de los docentes y estudiantes participantes y se limitará a su valoración a través de instrumentos evaluativos previamente diseñados y validados. Hernández et al. (2003). Su condición descriptiva permite presentar de manera sistemática la información obtenida en las variables estudiadas de manera que se pueda conocer el estado del fenómeno, para la generación posterior de hipótesis analíticas sobre su causalidad o dependencia de otras variables. No obstante, ello mismo impide someter a prueba hipótesis de causalidad o modificación experimental y solo se limita a la valoración de relaciones de covariación entre las variables y factores estudiados.

3.1.2. El componente cualitativo. Bajo una perspectiva hermenéutica, mediante entrevista a un grupo de docentes y estudiantes se analizaron los estilos de autoridad docente a la luz de la cultura institucional. Entendiendo que la entrevista, es una herramienta que busca identificar referentes apreciativos e interpretativos de los evaluados en torno a un tema específico. (Martínez, 1996).

3.1.3 Protocolo de entrevista. La entrevista que se realizó, buscaba profundizar sobre las variables del estudio: variables predictivas: y variables criterio respecto de la percepción de los estudiantes y docentes en un medio de indagación más personal. La entrevista nos permitió obtener información relevante para el objeto de este estudio.

### 3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población será la planta docente de dos entidades privadas de educación media de bachillerato internacional de Bogotá y los estudiantes de educación media y media vocacional de estas instituciones.

3.2.1 Muestra. Para el componente cuantitativo se tomará una muestra intencional de 12 docentes por colegio correspondientes a las áreas de: arte, inglés, matemáticas, español, ICT; dentro de los cuales está el mentor de los cursos y una muestra intencional de 60 estudiantes: 15 del grado décimo y 15 del grado 11° de cada uno de los colegios.

Para el componente cualitativo, se aplicó una entrevista a un grupo de 6 personas que comprenderán los estamentos directivo, docente, estudiantil de cada colegio.

3.2.1 Descripción de la muestra: seleccionamos intencionalmente a los alumnos de grado 10 y 11 de los dos colegios porque nos interesaba contar con homogeneidad de la muestra respecto de: a. Pertener al programa de diploma del BI. b. los alumnos de estos grados garantizaban un permanencia suficiente en cada colegio. Los profesores pertenecen a asignaturas que se dan en los dos colegios en el programa de BI. Se amplía la información sobre la muestra en el capítulo de resultados.

### 3.3. VARIABLES

Tabla 8. *Operacionalización de variables de la investigación*

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN		
Variable	Medición	Indicador/categoría
<b>Variables predictoras</b>		
Rol académico	Categoría nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente</li> <li>• Estudiante</li> </ul>
<b>Variables Criterio</b>		
<b>Factor I. Nivel de Afecto-comunicación</b>	Afecto, interés y comunicación que manifiestan los maestros hacia sus alumnos.	Puntaje en escala porcentual
<b>Factor II. Crítica -Rechazo</b>	Rechazo y falta de confianza de los maestros hacia sus alumnos.	Puntaje en escala porcentual
<b>Crítica:</b>		



VARIABLES DE INVESTIGACIÓN		
Variable	Medición	Indicador/categoría
<b>Factor I) Forma Inductiva:</b>	Los maestros explican a sus alumnos el establecimiento de las normas, y las adaptan a las necesidades y posibilidades de sus estudiantes.	Ordinal Puntaje en escala porcentual
<b>Factor II) Forma Rígida</b>	El maestro impone a sus alumnos el cumplimiento de las normas, y mantienen un nivel de exigencias demasiado alto e inadecuado a las necesidades de los estudiantes.	Ordinal Puntaje en escala porcentual
<b>Factor III) Forma Indulgente:</b>	El maestro no pone normas ni límites a la conducta de sus alumnos y, si lo hacen, no exigen su cumplimiento.	Ordinal Puntaje en escala porcentual
<b>Estilo de autoridad docente</b>	Se define en función del nivel prevalente entre los estilos valorados, lo que indica la tendencia comportamental en su estilo de autoridad.	Catagórica <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominante/ inductivo</li> <li>• Predominante/ rígido</li> <li>• Predominante/ indulgente</li> </ul>
<b>Otras variables de interés</b>		
Genero	Catagórica nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Masculino</li> <li>• femenino</li> </ul>
Edad	Intervalar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• # años</li> </ul>
Tiempo de experiencia	Intervalar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• # años</li> </ul>
Formación académica	Catagórica nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciado</li> <li>• Especializado</li> </ul>
Colegio		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colegio 1</li> <li>• Colegio 2</li> </ul>

### 3.4. INSTRUMENTOS

Para efectos del componente cuantitativo del estudio, se conformo una batería de escalas multicomponente que evalúo las variables estilos de autoridad de los docentes, en versión aplicable a los estudiantes como la versión paralela para el propio docente. La

batería contempla las siguientes escalas:

- Escala de Afecto (EA) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999). Se compone de dos factores: 1) afecto-comunicación y 2) crítica-rechazo de los docentes hacia sus estudiantes. Cada uno de los factores consta de 10 ítems que se contestan en una escala tipo Likert con 5 grados de frecuencia (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo y siempre). La puntuación total de cada factor se transforma a un puntaje porcentualizado (0-100) en función del dominio de la escala dado por el rango de los ítems respectivos. (Anexo 1).
- Escala de Normas y Exigencias (ENE) (Fuentes, Motrico y Bersabé (1999). Consta de 3 factores: a) forma inductiva, b) forma rígida y c) forma indulgente que tienen los docentes de establecer y exigir el cumplimiento de las normas. Los dos primeros factores tienen 10 ítems, y el tercero se compone de 8. La escala de respuesta y la calificación es la misma que en la Escala de afecto, por lo que la puntuación total de los dos primeros factores también está comprendida entre 0 y 100. (Anexo 2).

En cada factor, la confiabilidad como consistencia interna resultó bastante elevada desde 0,83 en el Factor II hasta =0,90 en el Factor I. Para efecto de analizar la validez de apariencia de las escalas, luego de adaptación realizada para este estudio, se sometió a la valoración de 10 jueces expertos que conceptuaron en la pertinencia (validez) y redacción (claridad) de los ítems. En el capítulo de resultados preliminares, se presentan los hallazgos del proceso de validación de apariencia, según el concepto de los expertos. Por otra parte, en lo que respecta al componente cualitativo, se utilizará como instrumento la estrategia metodológica de entrevista en la cual participaran seis personas procedentes de la comunidad académica de cada institución. Las preguntas generadoras se construyen con base en la caracterización de los estilos de autoridad al realizarse el análisis del componente cuantitativo, como se establece en la metodología del diseño multimétodo.

### 3.5. PROCEDIMIENTO

Para efecto de este estudio se desarrollarán las siguientes fases:

3.5.1. Fase preliminar. Esta primera fase incluye las siguientes acciones:

1. Contactos institucionales: Para este fin, se realizará la gestión con las posibles instituciones educativas buscando la aprobación para la realización de este estudio. En

esta fase se contactaron las instituciones, se hizo la presentación del anteproyecto a las directivas quienes manifestaron interés en participar en el estudio, dado el compromiso de los investigadores de mantener la confidencialidad de las instituciones y la posibilidad de socializar los hallazgos en cada institución particular. Los elementos de comparación entre las instituciones se socializaran únicamente con las altas directivas de los planteles educativos.

2. Adaptación y validación de instrumentos. Como se mencionó en el aparte correspondiente se realizó un proceso de adaptación de la prueba a los nuevos actores (docentes y estudiantes) dado que originalmente evaluaba relaciones parentales (padre-hijo). En este aparte se realiza la redacción de los ítems y se somete a una primera validación por parte de los integrantes del grupo de investigación, realizándose ajustes de forma. Una vez corregido el instrumento se somete a validación por aparte de un grupo de diez jueces expertos con formación profesional en educación, psicología y psicometría, quienes diligencian el formato desarrollado para tal fin. Se elabora base de datos con la información de los jueces en SPSS y se realiza el respectivo análisis de la validez y apariencia del instrumento, encontrándose los resultados expuestos en el aparte correspondiente.
3. Preparación del material para valoración de las variables de interés: Disposición de los formatos de los instrumentos de papel y lápiz que serán utilizados en la investigación para el logro del objetivo y los hallazgos planteados.

3.5.2. Fase de aplicación: Compuesta por las actividades que corresponden al proceso evaluativo del proyecto, constituido por las siguientes acciones:

1. Convocatoria a docentes: Teniendo en cuenta la jornada de las actividades académicas, se realizará el anuncio para la participación en el proyecto y la invitación para la resolución de los instrumentos de acuerdo con los criterios establecidos respecto de las áreas de desempeño profesoral.
2. Aplicación de instrumentos a docentes: Realizada la convocatoria se dispondrá de un salón de clases con el fin de aplicar los instrumentos diseñados, la aplicación será acompañada por uno de los investigadores titulares del proyecto, en un espacio

dispuesto por el colegio para tal fin. El tiempo estimado de aplicación de la prueba es de 20 minutos.

3. De manera intencional y siguiendo la descripción de la población, se seleccionarán por parte del coordinador el grupo de 15 estudiantes por curso (30 por colegio) para resolver la prueba. La aplicación se realizará en un salón especialmente dispuesto para la evaluación.
4. Análisis de la información.- Caracterización de los estilos de autoridad por institución, a fin de desarrollar las preguntas para las entrevistas.
5. .Entrevista: se convocarán dos grupos de seis personas por institución a fin de determinar el componente cualitativo del proyecto en torno de las preguntas generadoras.

3.5.3. Fase de consolidación de información y cierre del proyecto: Se refiere a las actividades relacionadas con la preparación de la información para análisis de la información y elaboración de informes finales.

### 3.6. PLAN DE ANÁLISIS

Una vez finalizada la etapa de recolección de información, para efectos del análisis estadístico se tabularán los datos haciendo uso del paquete *StatisticalPackagefor Social Sciences* (SPSS), previa depuración para identificar sesgos de digitación e inconsistencias de los datos.

Análisis descriptivo univariado. En términos del procesamiento de la información teniendo en cuenta un diseño descriptivo-correlacional, en primera instancia, se realizará un análisis descriptivo univariado construyendo tablas y figuras, elaboradas con los estadígrafos de tendencia central y dispersión según el nivel de medición de las variables, de manera que para las variables cuantitativas se calculará la media, la mediana y la desviación estándar, mientras que para las variables cualitativas se elaborará la distribución porcentual de frecuencias tanto en presentación tabular como pictórica.

Análisis correlacional. Para el efecto se tendrá en cuenta que la escala de medición de las variables será ordinal, por lo cual se calcularán las correlaciones con el coeficiente de rangos ordenados de Spearman, buscando probar las hipótesis correlacionales bivariadas.

En estos análisis, para todos los efectos, se tomará como criterio de significancia una  $p \leq 0.05$  para la aceptación/rechazo de las hipótesis estadísticas correspondientes.

### 3.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Teniendo en cuenta la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de la Protección Social, esta investigación se registrará por las normas técnicas de la investigación científica. Por consiguiente, teniendo en cuenta el artículo 8 del capítulo II se mantendrá en total confidencia el nombre y la privacidad de los participantes.

Adicionalmente, según las regulaciones del artículo 6 capítulo II se tendrá en cuenta el consentimiento informado y la autorización de la Universidad de la Sabana para llevar a cabo esta investigación. Se contó con la autorización de los colegios y de las familias de los alumnos.

## 4. RESULTADOS

Teniendo en cuenta que esta investigación busca caracterizar los estilos de autoridad percibidos por estudiantes y auto percibidos por docentes en función de la cultura institucional de dos establecimientos de educación media que pertenecen a la organización del bachillerato internacional, de manera que se pudiese aportar evidencia sobre la dinámica interaccional entre docentes y estudiantes, para su mejoramiento y optimización a favor del proceso de formación de personas que se lleva a cabo al interior de las instituciones de educación.

Para tal efecto, seguidamente se presentan los hallazgos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de Fuentes, Motrico y Bersabé (1999), en las escalas de Afecto y Normas y exigencias, una vez adaptadas al ambiente escolar, tanto a estudiantes como a docentes de los grados décimo y undécimo de los colegios English School y Victoria School, que voluntariamente aceptaron su participación, previa autorización institucional.

Vale la pena recordar que la Escala de Afecto consta de dos factores (afecto-comunicación y crítica-rechazo), mientras que la Escala de Normas y Exigencias se divide en tres factores según la forma de establecer y exigir el cumplimiento de las normas : inductivo, rígido e indulgente.

### 4.1. CARACTERIZACION DE LA MUESTRA.

El grupo de estudio, estuvo conformada por 60 estudiantes, seleccionados aleatoriamente y 26 docentes, de las asignaturas de Arte, Matemáticas, Inglés, Español e Información, comunicación y tecnología (ICT). No obstante, fue necesario descartar un total de 9 estudiantes, por invalidación de los instrumentos, generado fundamentalmente por la presentación de cuestionarios incompletos. Los casos descartados correspondieron a 3 del English School y 6 del Victoria School.

Por su parte, el grupo de docentes valorados, que se describe en apartes posteriores, fue de 26 profesores, de los dos colegios participantes, para este grupo no fue necesario descartar casos, dado que se obtuvo respuesta completa a la mayoría de los ítems evaluados. La distribución aparece en la tabla 9.

Tabla 9. *Distribución de la muestra*

<b>Grupo</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
estudiante	51	66,2
Docente	26	33,8
Total	77	100,0

Se hace notar, que en el análisis de información de los estudiantes, se tomó en consideración como tamaño muestral, el total de las evaluaciones realizadas por los estudiantes a las distintas materias que cursan durante el periodo escolar, con lo cual la muestra de la investigación queda conformada por 202 registros.

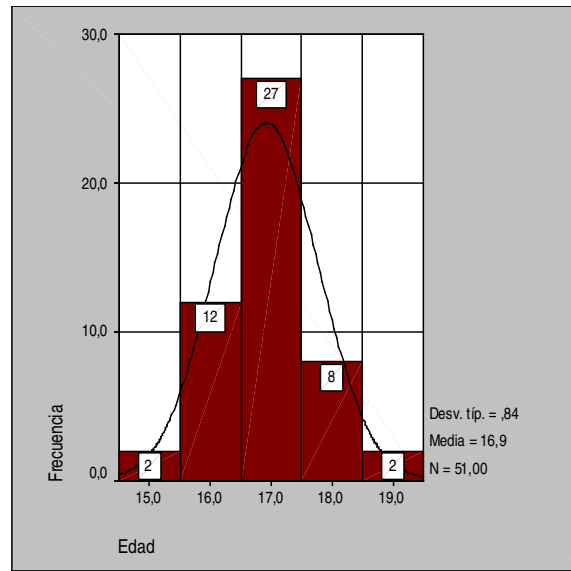
#### 4.2. MUESTRA DE ESTUDIANTES.

En la tabla 10, se presenta la distribución de estudiantes según instituciones participantes, del total de estudiantes evaluados el 52,9% (27 alumnos) pertenecen al English School y los 24 estudiantes restantes pertenecen al Victoria School (47,1%).

Tabla 10. *Distribución de estudiantes según Institución*

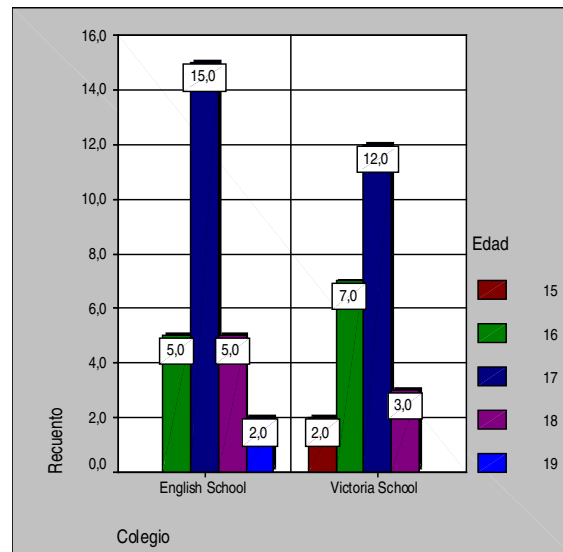
<b>Colegio</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
English School	27	52,9
Victoria School	24	47,1
Total	51	100,0

Se encontró que la edad de los estudiantes fue en promedio de  $16,9 \pm 0,85$  años, variando entre un mínimo de 15 y un máximo de 19 años, presentándose la mayor frecuencia para el grupo de alumnos de 17 años, que correspondió al 52,9% del total de la muestra (27 estudiantes), seguidos de los estudiantes de 16 años que correspondió a un grupo de 12 alumnos, equivalentes al 23,5% de la muestra. (Figura 1)



*Figura 1. Distribución de estudiantes por edades*

La distribución por edades en cada colegio mostro un comportamiento similar a la distribución total de la muestra, como se puede evidenciar en la figura 2, aun cuando hay una diferencia en los frecuencias etarias de los dos grupos, siendo levemente mayor el grupo de estudiantes del English School ( $p=0,287$ ).

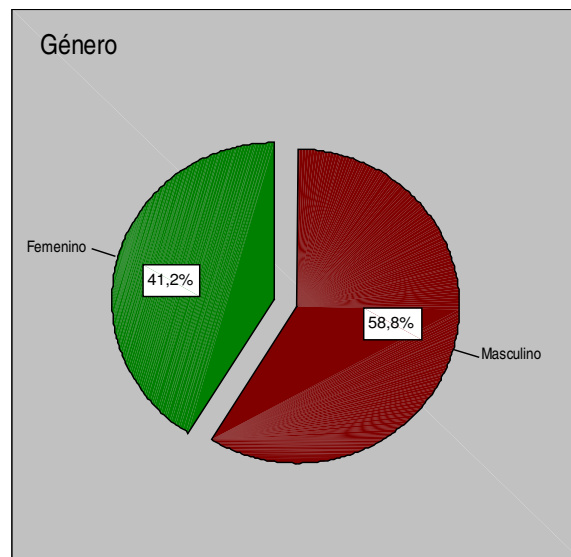


*Figura 2. Distribución de estudiantes por edades según colegio*



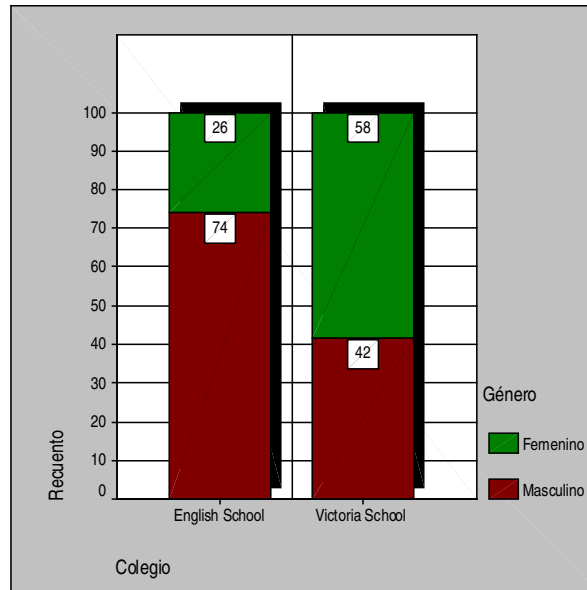
De hecho el promedio de edad correspondiente a la muestra evaluada para el caso del English School fue de 17,1 años, mientras que para el Colegio Victoria School fue de 16,7 años, diferencia que no es estadísticamente significativa, lo que permite afirmar que los grupos son homogéneos en cuanto a esta variable se refiere.

En cuanto a la distribución por género del grupo de estudiantes, se encontró que el 58.8% (30 alumnos) corresponden al género masculino y el porcentaje restante a género femenino (figura 3), mostrándose una mayor prevalencia del género masculino, en la muestra de estudio. No obstante, se consideró que esta diferencia no afecta el comportamiento de las variables disciplinares consideradas.



*Figura 3. Distribución de estudiantes por género*

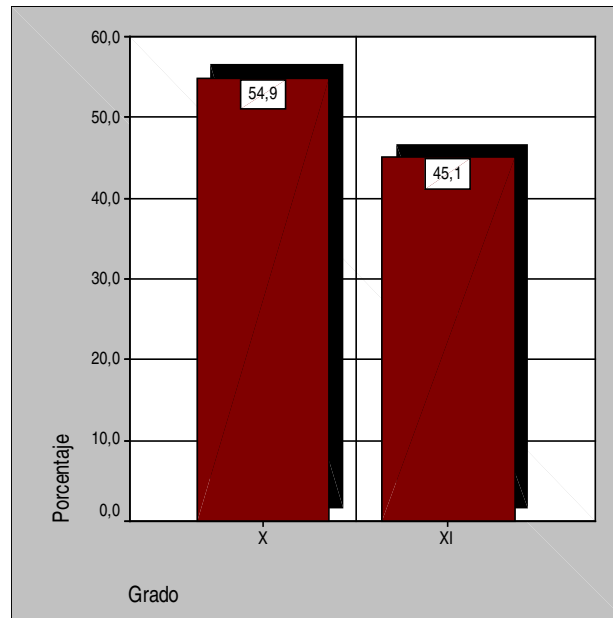
La distribución por colegios en cuanto a esta variable (figura 4), mostro un mayor porcentaje de estudiantes de sexo masculino en la muestra correspondiente al English School alcanzando el 74% (21 jóvenes) frente a 9 estudiantes varones correspondientes a la muestra del Victoria School.



*Figura 4. Distribución de estudiantes por género según colegio*

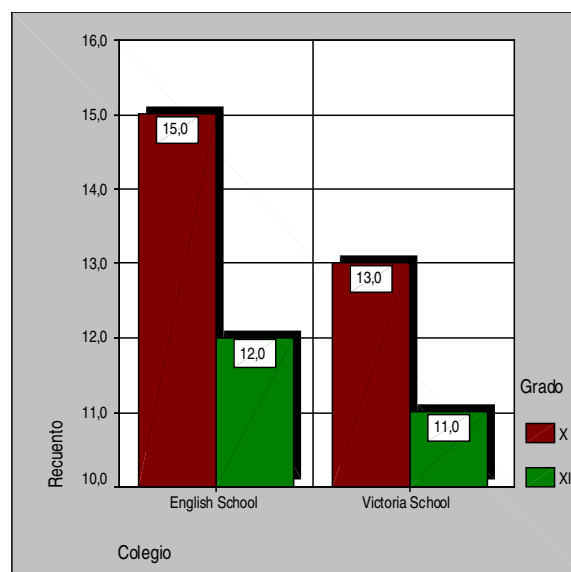
Respecto a la distribución de las jóvenes fue superior en el Victoria School, correspondiendo al 58,3% (14 estudiantes) del total de la población femenina, frente a 7 alumnas correspondientes al 25,9% de la muestra pertenecientes al English School ( $p=0.019$ ).

En lo que respecta a la distribución por grado (figura 5) el 55% de los estudiantes evaluados (28 alumnos) pertenecen al grado decimo de educación media y el porcentaje restante, es decir el 45% corresponde a estudiantes del grado once (23 estudiantes), diferencia que no es estadísticamente significativa ( $p>0,05$ ), lo que permite afirmar que los grupos también están balanceados por el grado escolar.



*Figura 5. Distribución de estudiantes por grado*

La distribución de la muestra por institución (figura 6), presenta un comportamiento similar en lo que respecta el grado de escolaridad siendo el mayor porcentaje para el grado decimo, que para el caso del English School corresponde al 55,6% de su muestra (15 estudiantes) y para el Victoria School al 54,2% equivalente a 14 estudiantes del total de su muestra, diferencia que no es estadísticamente significativa ( $p=0,92$ ).



*Figura 6. Distribución de estudiantes por grado escolar según institución*

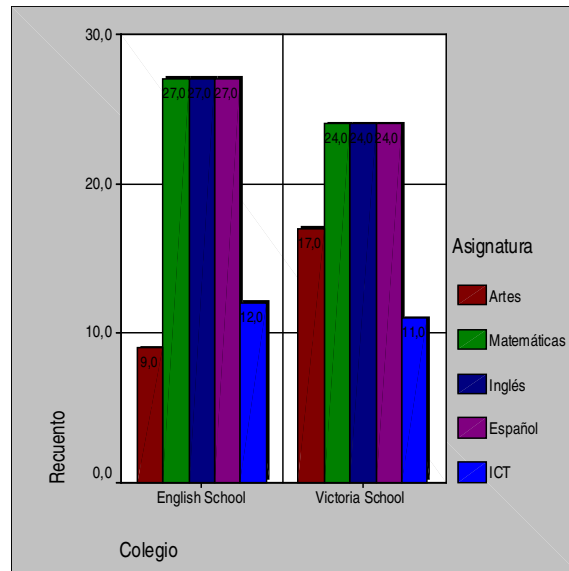
#### 4.2.1 ESTILOS DE AUTORIDAD: PERCEPCION DE LOS ESTUDIANTES

A continuación se presenta la distribución general de la muestra, respecto de la percepción de los factores evaluados en las escalas de afecto-comunicación y de normas-exigencias, y posteriormente se realizara su descripción por institución. Se hace notar que se solicitó la evaluación por parte de los alumnos respecto a los docentes titulares de las asignaturas de Artes, Matemáticas, Inglés, Español, e ICT, la distribución de las respuestas se presenta en la Tabla 11.

*Tabla 11. Distribución de la muestra*

Colegio			Materia					Total
			Artes	Matemáticas	Inglés	Español	ICT	
English School	N		9	27	27	27	12	102
	%		8,8%	26,5%	26,5%	26,5%	11,8%	100,0%
Victoria School	N		17	24	24	24	11	100
	%		17,0%	24,0%	24,0%	24,0%	11,0%	100,0%
Total	N		26	51	51	51	23	202
	%		12,9%	25,2%	25,2%	25,2%	11,4%	100,0%

Como se observa, no todos los estudiantes evaluaron la totalidad de docentes solicitados dado que había diferencias en la carga curricular de los estudiantes, como se puede apreciar en la figura 7, esta explicada por que en los dos últimos años del bachillerato los alumnos inician el programa de diploma (DP) del Bachillerato Internacional y pueden escoger asignaturas diferentes.



*Figura 7. Distribución de evaluaciones de estudiantes por asignaturas*

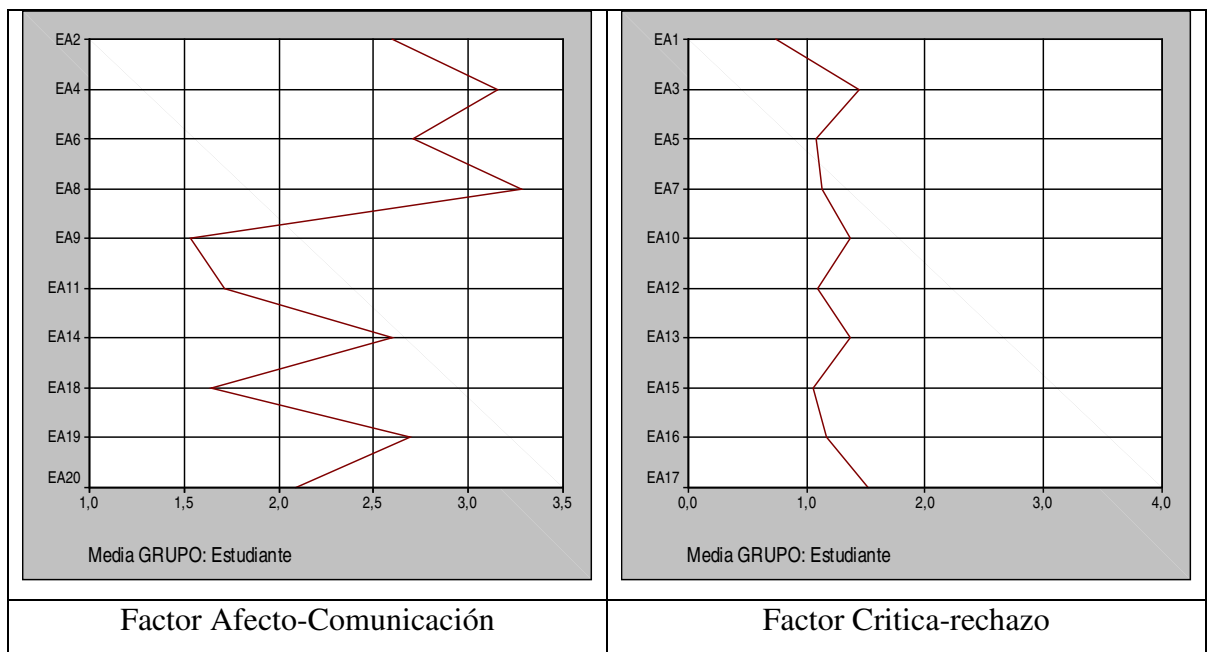
Se hace notar que del total de evaluaciones (202 realizadas), que corresponde al tamaño muestral, se llega como máximo a 201 evaluaciones en los ítems 9, 11, 14 y 19 de la escala de afecto y con un mínimo de 197 en los ítems 4, 8 y 17. Por su parte en la escala de Normas y exigencias, las mayores frecuencias de evaluaciones corresponden a 188 respuestas en los ítems 1,2 y 8, mientras que la menor corresponde a 171 respuestas al ítem 13.

Con base en ello, se aplicó una calibración a cero de los puntajes de los ítems (que eran de 1 a 5), para luego desarrollar una transformación lineal de la escala a puntajes porcentuales a partir del dominio conceptual que arrojan los ítems en cada subescala, de manera que este puntaje oscilaría entre un mínimo de 0 y un máximo de 100%. En la tabla 12, se presentan las frecuencias de respuesta obtenidas en los distintos ítems de la escala de afecto.

*Tabla 12. Frecuencias de respuesta a la Escala de Afecto*

	1,0		2,0		3,0		4,0		5,0		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
EA1	107	53,5	53	26,5	28	14,0	9	4,5	3	1,5	200
EA2	19	9,6	27	13,6	33	16,7	54	27,3	65	32,8	198
EA3	43	21,5	70	35,0	51	25,5	28	14,0	8	4,0	200
EA4	4	2,0	10	5,1	34	17,3	53	26,9	96	48,7	197
EA5	76	38,0	59	29,5	42	21,0	19	9,5	4	2,0	200
EA6	12	6,0	18	9,0	42	21,0	73	36,5	55	27,5	200
EA7	85	43,4	48	24,5	29	14,8	20	10,2	14	7,1	196
EA8	5	2,5	8	4,1	20	10,2	58	29,4	106	53,8	197
EA9	57	28,4	42	20,9	53	26,4	36	17,9	13	6,5	201
EA10	42	21,0	75	37,5	56	28,0	21	10,5	6	3,0	200
EA11	61	30,3	30	14,9	47	23,4	32	15,9	31	15,4	201
EA12	80	40,0	57	28,5	38	19,0	16	8,0	9	4,5	200
EA13	55	27,6	60	30,2	52	26,1	19	9,5	13	6,5	199
EA14	14	7,0	23	11,4	42	20,9	73	36,3	49	24,4	201
EA15	84	42,2	53	26,6	34	17,1	23	11,6	5	2,5	199
EA16	69	34,5	60	30,0	46	23,0	18	9,0	7	3,5	200
EA17	50	25,4	54	27,4	47	23,9	32	16,2	14	7,1	197
EA18	49	24,5	55	27,5	34	17,0	42	21,0	20	10,0	200
EA19	21	10,4	26	12,9	25	12,4	51	25,4	78	38,8	201
EA20	45	22,5	36	18,0	27	13,5	40	20,0	52	26,0	200

Así mismo la figura 8, muestran los perfiles resultantes en función de los ítems de las escalas, donde se puede identificar aquellos en los cuales se obtuvieron las mayores y menores puntuaciones, esta vez distribuidos según los factores.



*Figura 8. Perfiles según ítems de la escala de afecto*

Se puede apreciar que en el factor de afecto comunicación los ítems que obtuvieron el mayor puntaje según la percepción de los estudiantes fueron 8 “Es amable con nosotros” y el 4 “Nos dedica su tiempo”, así mismo los ítems con menores puntuaciones promedio fueron el 9 “Habla con nosotros de lo que hacemos con nuestros amigos” y el 11 “nos consuela cuando estamos tristes”-

Por su parte en el factor de crítica rechazo, los ítems que obtuvieron el mayor puntaje según la percepción de los estudiantes fueron: ítems 3 “se molesta con nosotros, por cualquier cosa que hacemos” y el 17 “Le gustaría que algunos de nosotros, fuéramos diferentes”, así mismo los ítems con menores puntuaciones promedio fueron el 1, “Nos acepta tal como somos” y el 15 “Aprovecha cualquier oportunidad para criticarnos”.

En cuanto a las frecuencias de respuesta a la escala de Normas-exigencias, estas se presentan en la tabla 13 y su correspondiente perfil en la figura 9.

*Tabla 13. Frecuencias de respuesta a la Escala de Normas-exigencias*

	1,0		2,0		3,0		4,0		5,0		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
ENE E1	10	5,3	22	11,7	43	22,9	62	33,0	51	27,1	188
ENE E2	30	16,0	43	22,9	46	24,5	32	17,0	37	19,7	188
ENE E3	39	21,2	53	28,8	69	37,5	21	11,4	2	1,1	184
ENE E4	83	45,6	37	20,3	23	12,6	22	12,1	17	9,3	182
ENE E5	69	36,9	66	35,3	30	16,0	19	10,2	3	1,6	187
ENE E6	12	6,7	34	19,1	27	15,2	47	26,4	58	32,6	178
ENE E7	84	45,4	50	27,0	25	13,5	19	10,3	7	3,8	185
ENE E8	48	25,5	30	16,0	37	19,7	53	28,2	20	10,6	188
ENE E9	81	44,3	31	16,9	49	26,8	14	7,7	8	4,4	183
ENE E10	113	61,7	35	19,1	21	11,5	8	4,4	6	3,3	183
ENE E11	24	13,3	34	18,9	33	18,3	42	23,3	47	26,1	180
ENE E12	57	31,3	26	14,3	43	23,6	28	15,4	28	15,4	182
ENE E13	86	50,3	41	24,0	19	11,1	14	8,2	11	6,4	171
ENE E14	15	8,2	23	12,6	29	15,8	48	26,2	68	37,2	183
ENE E15	39	21,4	27	14,8	49	26,9	40	22,0	27	14,8	182
ENE E16	111	61,0	34	18,7	18	9,9	11	6,0	8	4,4	182
ENE E17	9	4,9	44	24,2	50	27,5	48	26,4	31	17,0	182
ENE E18	32	18,2	23	13,1	30	17,0	42	23,9	49	27,8	176
ENE E19	18	9,8	20	10,9	50	27,3	58	31,7	37	20,2	183
ENE E20	95	52,5	20	11,0	35	19,3	22	12,2	9	5,0	181
ENE E21	70	38,0	50	27,2	31	16,8	21	11,4	12	6,5	184
ENE E22	14	7,7	16	8,7	31	16,9	35	19,1	87	47,5	183
ENE E23	112	60,9	36	19,6	19	10,3	7	3,8	10	5,4	184
ENE E24	94	51,6	43	23,6	24	13,2	15	8,2	6	3,3	182
ENE E25	134	77,5	11	6,4	18	10,4	6	3,5	4	2,3	173
ENE E26	5	2,7	9	4,9	34	18,6	51	27,9	84	45,9	183
ENE E27	101	55,5	30	16,5	34	18,7	10	5,5	7	3,8	182
ENE E28	13	7,1	17	9,3	33	18,0	50	27,3	70	38,3	183

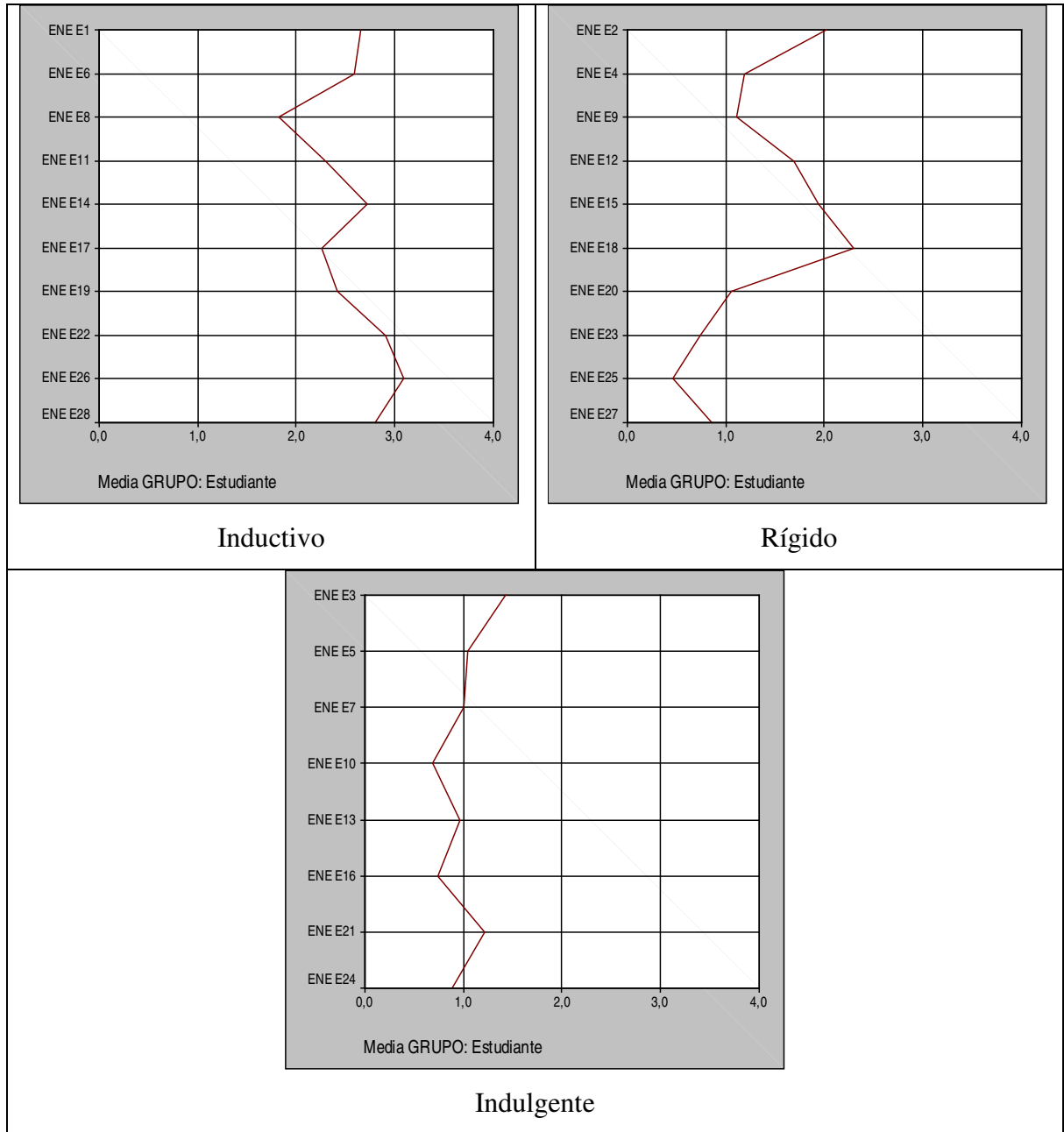


Figura 9. Perfiles según ítems de la escala de Normas-Exigencias



Se puede apreciar que en la escala de Normas-exigencias, en la subescala del tipo de autoridad inductivo, los ítems que obtuvieron el mayor puntaje según la percepción de los estudiantes fueron, el 14 “Nos explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer” y el 26 “Nos anima a hacer las cosas por nosotros mismos”, así mismo los ítems con menores puntuaciones promedio fueron el 8, “Nos explica lo importantes que son las normas para la convivencia” y el 17 “razona y acuerda normas con nosotros”.

En cuanto a la subescala del tipo de autoridad rígido, los ítems que obtuvieron el mayor puntaje según la percepción de los estudiantes fueron, el 2 “Intenta controlarnos en todo momento” y el 18 “Nos exige respeto absoluto a su autoridad”, así mismo los ítems con menores puntuaciones promedio fueron el 9 “Nos impone correctivos muy duros para que no volvamos a desobedecer” y el 25 “No le gusta que molestemos en el descanso por temor a que nos pase algo”

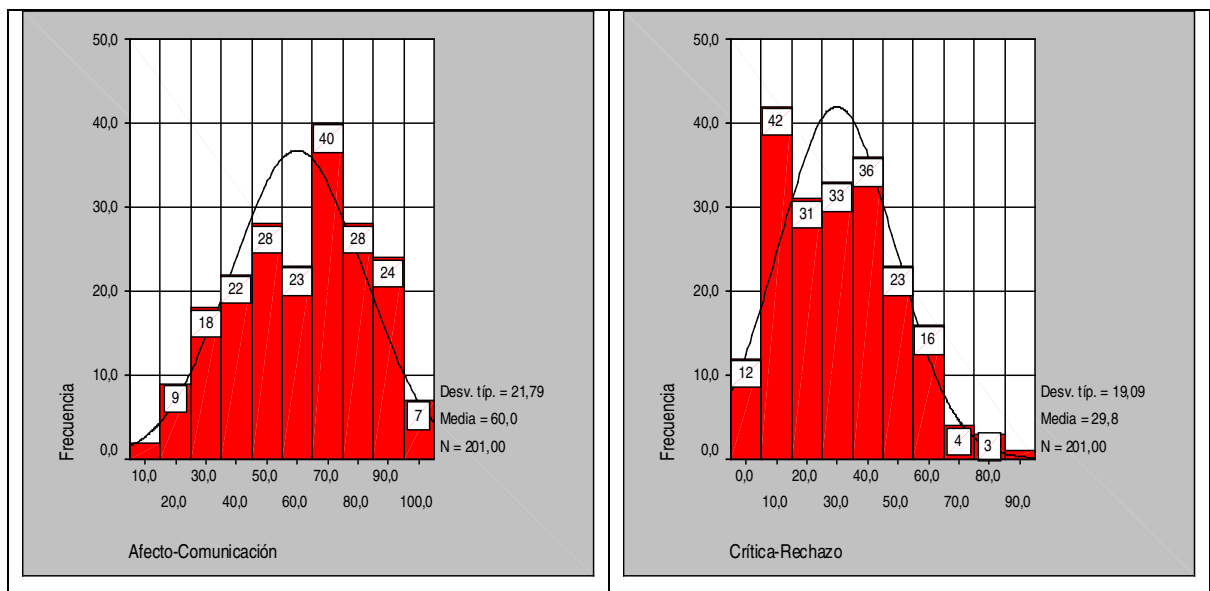
Así mismo, en la subescala del tipo de autoridad indulgente, los ítems que obtuvieron el mayor puntaje según la percepción de los estudiantes fueron, el 3 “Nos dice que si a todo lo que le pedimos” y el 21 “Permite que hagamos lo que nos gusta en todo momento”, así mismo los ítems con menores puntuaciones promedio fueron el 10, “Molestando y quejándonos, conseguimos siempre lo que queremos” y el 16 “Le da igual que obedezcamos o desobedezcamos”.

Complementando lo anterior, la tabla 14, muestra los promedios obtenidos en las subescalas de Afecto-comunicación y Normas y exigencias, donde se aprecia que mientras el nivel de Afecto-Comunicación, es en promedio de  $59,9 \pm 21,8$ , variando entre un mínimo de 7,5 a un máximo de 100, el nivel percibido por los estudiantes en la subescala de Crítica rechazo fue de  $29,8 \pm 19,1$  variando este entre en mínimo de 0 y un máximo de 85.

Tabla 14. *Promedios obtenidos en las subescalas*

	N					
	Válidos	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Afecto-Comunicación	201	59,953	62,500	21,7933	7,5	100,0
Crítica-Rechazo	201	29,849	27,500	19,0853	,0	85,0
Forma Inductiva	190	63,878	65,313	19,5060	10,0	100,0
Forma Rígida	190	34,141	30,000	20,9719	,0	87,5
Forma Indulgente	190	24,626	21,875	17,7812	,0	87,5

Por su parte en los estilos de autoridad, el estilo de forma inductiva obtuvo un puntaje promedio de 63,9, mientras que el estilo de forma rígida llegó a un puntaje de 34,1 y el de forma indulgente a 24,6, con las distribuciones que se presentan en la figura 10.



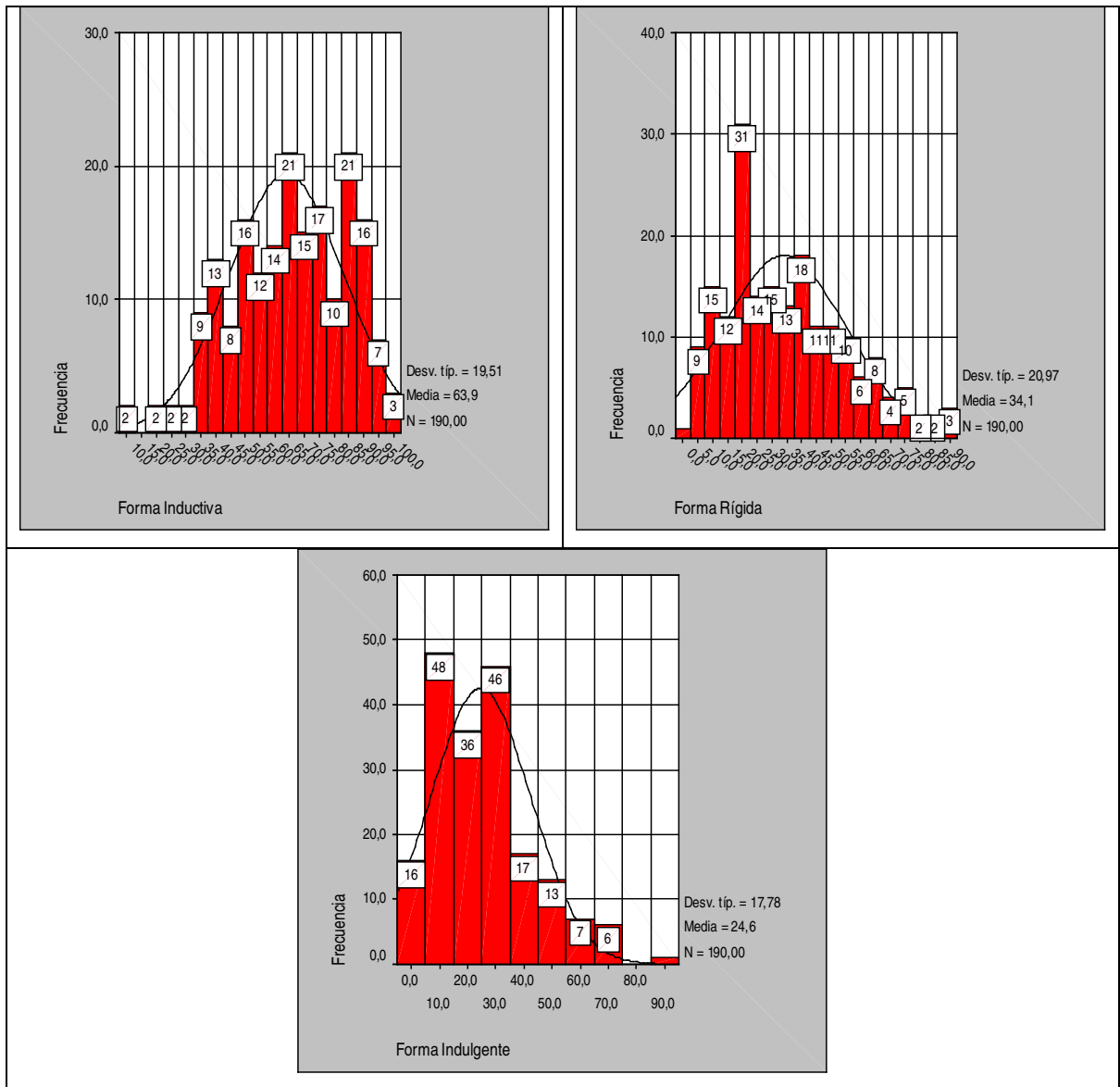


Figura 10. Representación gráfica de Promedios obtenidos en las subescalas

Se hace notar, que mientras la distribución de afecto-comunicación, presenta un comportamiento aproximadamente simétrico, la correspondiente a la subescala de crítica rechazo es una asimetría negativa, de tal manera que en la primera hay mayor predominancia de los puntajes elevados de la escala de afecto comunicación, mientras que en la crítica-rechazo, hay predominancia de los puntajes menores de la escala.

Así mismo, en los estilos de forma inductiva predominan las frecuencias superiores de la escala, mientras que en los estilos rígidos e indulgentes, predominan las frecuencias de los

puntajes menores de la escala.

Como complemento, se identificaron los estilos prevalentes tomando como criterio el mayor puntaje promedio en cada uno de los estilos, encontrando que según la percepción de los estudiantes, en el 82,1% de sus docentes prevalece el estilo inductivo, en el 13,7% el estilo rígido y en el 7,9% el estilo indulgente. (Figura 11).

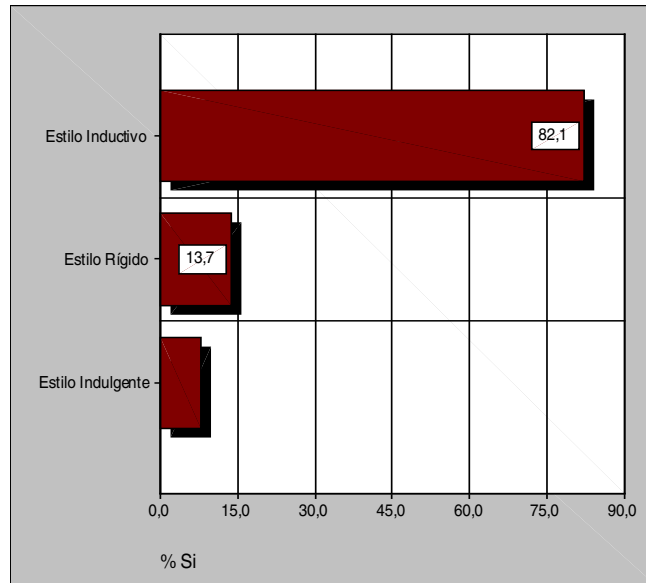


Figura 11. . Estilos de autoridad prevalentes percibidos por estudiantes.

No obstante, el análisis permitió identificar puntajes promedio iguales entre dos estilos, y con ello se asumieron las combinatorias entre estilos predominantes, dada la equivalencia de promedios entre algunas de estas subescalas, así la tabla 15, muestra que el 1,6% de los estudiantes consideran algunos de sus docentes como inductivo-rígidos y el 1,1% inductivo-indulgente y rígido-indulgente.

Tabla 15. Frecuencias de estilos de autoridad combinados

**Estilo predominante de Autoridad**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Inductivo	151	74,8	79,5
Rígido	21	10,4	11,1
Indulgente	11	5,4	5,8
Inductivo-Rígido	3	1,5	1,6
Inductivo-Indulgente	2	1,0	1,1
Rígido-Indulgente	2	1,0	1,1
Total	190	94,1	100,0
S/d.	12	5,9	
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>	

#### 4.2.2. ESTILOS DE AUTORIDAD: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN COLEGIO

Con los puntajes anteriormente obtenidos se procedió a comparar los perfiles generales de las escalas de crítica-rechazo y afecto comunicación, entre las dos instituciones de bachillerato internacional participantes en el estudio, encontrando los promedios e intervalos de confianza que se presentan en la tabla 16, que se ilustran gráficamente en la figura 12.

Tabla 16. *Promedios e intervalos de confianza de escalas afecto-comunicación y crítica-rechazo*

		N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Afecto-Comunicación	English School	101	64,937	19,1782	61,151	68,723	22,5	100,0
	Victoria School	100	54,919	23,1739	50,321	59,517	7,5	100,0
Crítica-Rechazo	English School	101	29,598	19,0441	25,839	33,358	,0	85,0
	Victoria School	100	30,103	19,2193	26,289	33,916	,0	80,0

Se puede apreciar que mientras en el English School, el puntaje promedio de afecto comunicación fue de 64,9%, mayor que en el Victoria School, que fue de 54,9%, y por su parte en los dos colegios los puntajes fueron muy similares en la subescala de Crítica-

Rechazo con 29,6% y 30,1% respectivamente.

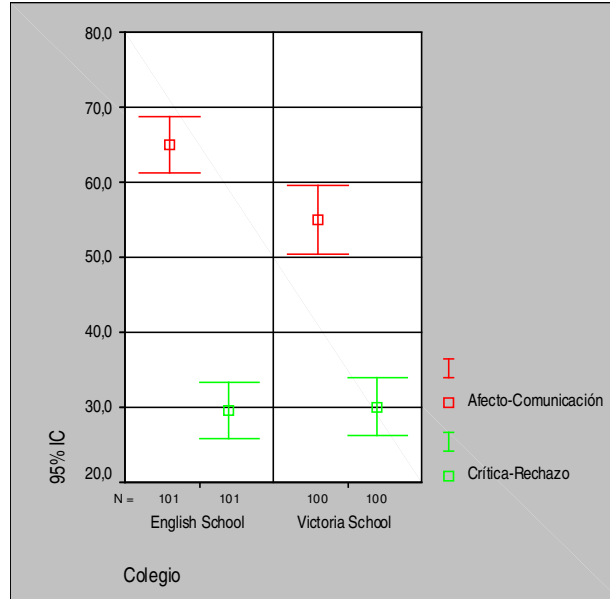


Figura 12. Distribución de puntuaciones por escala según colegio

En consonancia, las pruebas de análisis de varianza (tabla 17) mostraron diferencia estadísticamente significativa en la escala de afecto-comunicación ( $p=0,001$ ) y equivalencia estadística en la escala de crítica rechazo ( $p=0,852$ ), confirmando que la percepción de los estudiantes del nivel de afecto comunicación es significativamente mayor en el English School, que en el Victoria School, mientras que la percepción del nivel de crítica-rechazo es equivalente entre estos colegios.

Tabla 17. *Análisis de varianza de las escalas*

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Afecto-Comunicación	Inter-grupos	5042,975	1	5042,975	11,157	,001
	Intra-grupos	89946,317	199	451,992		
	Total	94989,292	200			
Crítica-Rechazo	Inter-grupos	12,780	1	12,780	,035	,852
	Intra-grupos	72836,594	199	366,013		
	Total	72849,374	200			

Se hace notar, que al comparar también, los intervalos de confianza, de las subescalas de afecto-comunicación versus los intervalos de la subescala, crítica-rechazo, dentro de cada colegio, se puede ver que tanto en el English School como en el Victoria School, los niveles de afecto-comunicación, son significativamente superiores a los niveles observados en la subescala de crítica rechazo. Por otra parte, al analizar los puntajes obtenidos en la percepción de los estudiantes respecto a los estilos de autoridad en los dos colegios, la tabla 18, muestra que los promedios del estilo de autoridad inductiva es significativamente mayor en ambos colegios, respecto a los estilos rígido e indulgente.

Tabla 18. *Descriptivos de puntuaciones obtenidas por estudiantes*

		N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Forma Inductiva	English School	94	69,062	18,9748	65,175	72,948	20,0	100,0
	Victoria School	96	58,802	18,7584	55,001	62,603	10,0	95,0
	Total	190	63,878	19,5060	61,086	66,669	10,0	100,0
Forma Rígida	English School	94	42,735	18,9928	38,845	46,625	,0	87,5
	Victoria School	96	25,726	19,4228	21,791	29,662	2,5	87,5
	Total	190	34,141	20,9719	31,140	37,142	,0	87,5
Forma Indulgente	English School	94	25,923	19,8672	21,854	29,992	,0	87,5
	Victoria School	96	23,355	15,4700	20,221	26,490	,0	68,8
	Total	190	24,626	17,7812	22,081	27,170	,0	87,5

Así mismo, los estilos rígidos presentan puntajes superiores aunque cercanos respecto a los estilos de la forma indulgente (figura 13), no obstante en las tres tipologías de autoridad el English School puntúa más alto que el Victoria School.

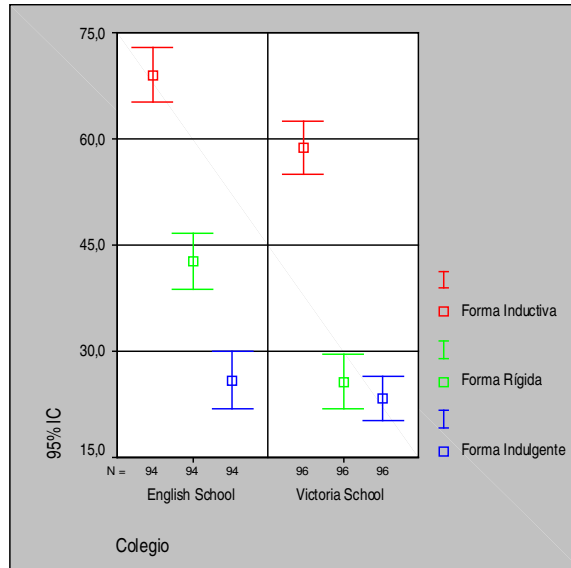


Figura 13. Distribución de estilos de autoridad percibidos por colegio

De hecho, la tabla de ANOVA (tabla 19) muestra diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ ) entre los colegios para la forma inductiva y la forma rígida y equivalencia estadística para la forma indulgente ( $p = 0,321$ ).

Tabla 19. Análisis de varianza de estilos de autoridad



## ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Forma Inductiva	Inter-grupos	4999,343	1	4999,343	14,046	,000
	Intra-grupos	66912,218	188	355,916		
	Total	71911,561	189			
Forma Rígida	Inter-grupos	13740,301	1	13740,301	37,229	,000
	Intra-grupos	69385,956	188	369,074		
	Total	83126,258	189			
Forma Indulgente	Inter-grupos	313,110	1	313,110	,990	,321
	Intra-grupos	59443,025	188	316,186		
	Total	59756,135	189			

De otra parte, dada la categorización realizada de los estilos prevalentes, en la tabla 20 se muestra su frecuencia por colegio, donde se evidencia que mientras en el English School, el 76,6% de los estudiantes perciben estilos de autoridad inductivos en sus docentes y 12,8% de estilo rígido, en el Victoria School este porcentaje corresponde al 82,3%. y 9,4% respectivamente.

Tabla 20. *Frecuencia de estilos de autoridad por colegio*

		Estilo predominante de Autoridad						Total	
		Inductivo	Rígido	Indulgente	Inductivo- Rígido	Inductivo- Indulgente	Rígido- Indulgente		
Colegio	English School	N	72	12	5	2	1	2	94
		%	76,6%	12,8%	5,3%	2,1%	1,1%	2,1%	100,0%
Victoria School	Victoria School	N	79	9	6	1	1	0	96
		%	82,3%	9,4%	6,3%	1,0%	1,0%	,0%	100,0%
Total		N	151	21	11	3	2	2	190
		%	79,5%	11,1%	5,8%	1,6%	1,1%	1,1%	100,0%

A nivel de los estilos indulgentes, el porcentaje es similar entre los dos colegios oscilando entre el 5,3% y el 6,3%, adicionalmente se hace notar que en el English School, hubo mayor frecuencia de estilos de autoridad mixtos que en el Victoria School, aun cuando en ambos con frecuencias bajas (figura 14)

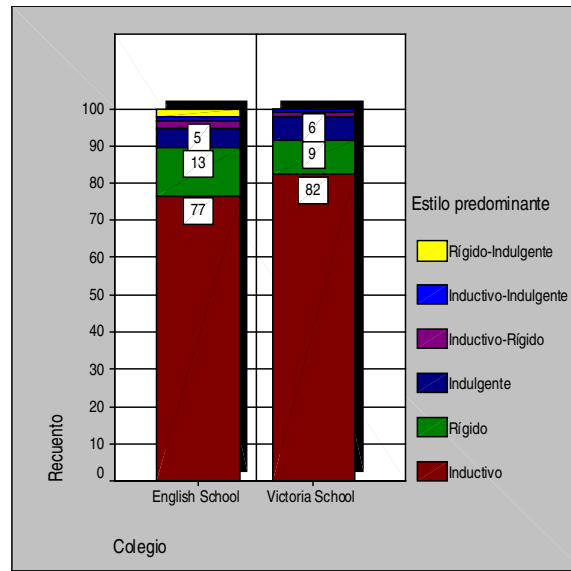


Figura 14. Estilos de autoridad percibidos por estudiantes según colegio

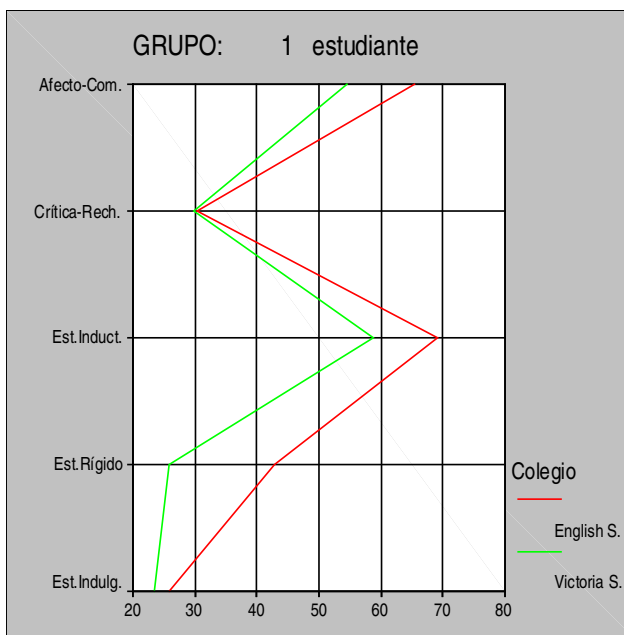
Al respecto, la prueba de Chi<sup>2</sup>, arrojo una  $p=0,676$ , lo que indica diferencias no significativas entre los estilos de autoridad con sus respectivas combinatorias entre los dos colegios del bachillerato internacional estudiados.

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,157 <sup>a</sup>	5	,676
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	3,937	5	,559
Asociación lineal por lineal	1,458	1	,227
N de casos válidos	190		

a. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,99.

Con base en lo anterior, se elaboró el perfil comparativo entre instituciones de la percepción de los estilos de autoridad por parte de los estudiantes, como se puede apreciar en la Figura 15, donde se evidencia que en el estilo crítica-rechazo y en el indulgente, hay coincidencia en los perfiles de autoridad característicos de los dos colegios, mientras que en el English School obtiene promedios significativamente superiores en afecto-comunicación y en estilo de autoridad inductivo, pero también puntúa más elevado en el estilo rígido.



*Figura 15. Perfil comparativo de instituciones según tipo de autoridad percibido por estudiantes*

#### 4.3. CARACTERIZACIÓN MUESTRA DE DOCENTES.

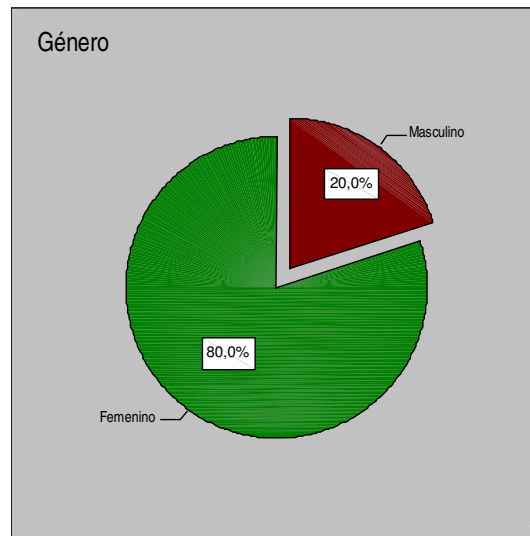
En este segmento, se valoraron los docentes titulares de las asignaturas de Artes, Inglés, Español, Matemáticas, ICT de ambos colegios de bachillerato internacional, que voluntariamente aceptaron su participación en la investigación, para una muestra incidental de 26 docentes.

A nivel etario, solo seis de los docentes evaluados reportaron su fecha de nacimiento, con lo cual se obtuvo que en promedio presentaban una edad de 45,2 años oscilando entre un mínimo de 30 y un máximo de 55 años de edad. (Tabla 21)

Tabla 21. *Distribución docente por edad*

Edad					
N					
Válidos	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
6	45,17	47,50	8,519	30	55

En lo que se refiere al género, con una respuesta del 96,2% de la muestra, se encontró que prevalece el género femenino con un 80% frente al masculino con el 20%, cuya distribución se puede apreciar en la figura 16.

Figura 16. *Distribución docente por género*

En lo que respecta a la distribución por colegio (figura 17), hubo una mayor participación de docentes del English School (53,8%) con 14 docentes, frente al Victoria School que fue del 46,2% (12 docentes), no obstante la prueba de  $\chi^2$  mostró que la diferencia no era estadísticamente significativa .

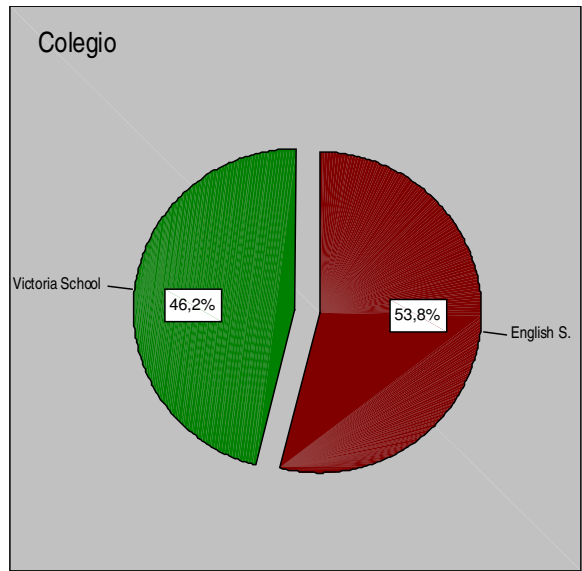


Figura 17. Distribución muestra docente según Institución

Así mismo, en la figura 18, se puede apreciar las asignaturas desarrolladas por estos docentes, nótese como hubo una mayor frecuencia en la asignatura de español y menores en las de Artes y Matemáticas.

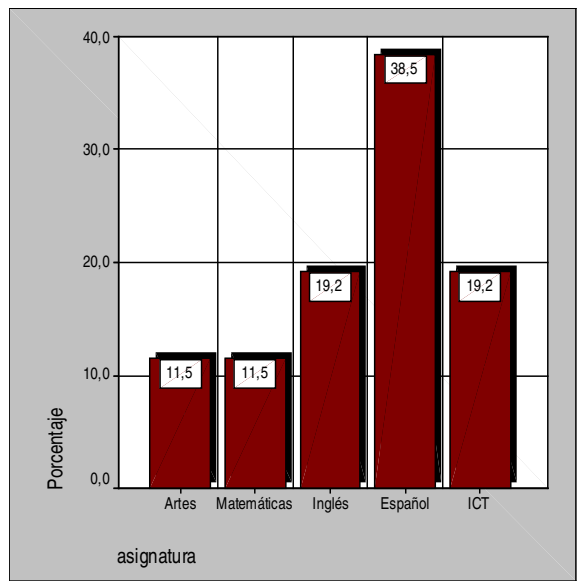


Figura 18. Distribución docente por asignatura

Relacionado con ello, se presenta la distribución de las asignaturas según el género de

los docentes, en la tabla 22 y en la figura 19.

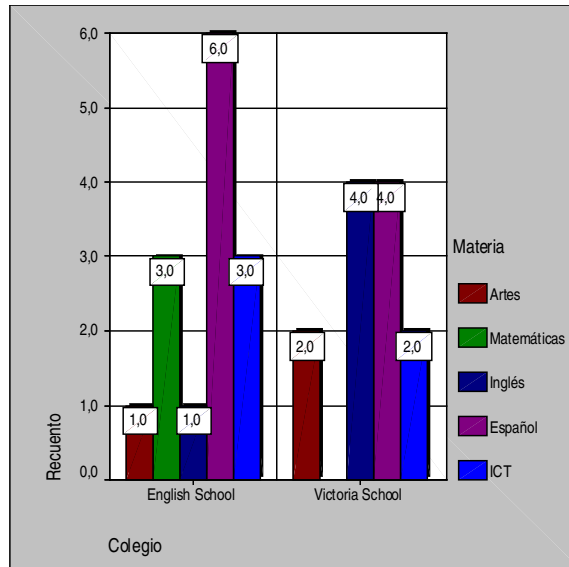
Tabla 22. *Distribución docente por asignatura según género*

		Materia					Total	
		Artes	Matemáticas	Inglés	Español	ICT		
Colegio	English School	Recuento	1	3	1	6	3	14
		% de Colegio	7,1%	21,4%	7,1%	42,9%	21,4%	100,0%
	Victoria School	Recuento	2	0	4	4	2	12
		% de Colegio	16,7%	,0%	33,3%	33,3%	16,7%	100,0%
Total		Recuento	3	3	5	10	5	26
		% de Colegio	11,5%	11,5%	19,2%	38,5%	19,2%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,613 <sup>a</sup>	4	,230
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	6,876	4	,143
Asociación lineal por lineal	,111	1	,739
N de casos válidos	26		

a. 9 casillas (90,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,38.



*Figura 19. Distribución docente por asignatura*

#### 4.3.1. ESTILOS DE AUTORIDAD: AUTO PERCEPCIÓN DOCENTES

Los docentes, igualmente fueron valorados con las escalas de afecto-comunicación y normas-exigencias, de Fuentes, Motrico y Bersabé (1999), encontrándose las frecuencias de respuesta a los ítems que se presentan en las tablas 23 y 24, respectivamente.

*Tabla 23. Frecuencias de respuesta a la Escala de Afecto*

	1,0		2,0		3,0		4,0		5,0		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
EA1	14	53,8	12	46,2							26
EA2							7	26,9	19	73,1	26
EA3	6	25,0	12	50,0	4	16,7	1	4,2	1	4,2	24
EA4							12	46,2	14	53,8	26
EA5	21	80,8	4	15,4	1	3,8					26
EA6					5	19,2	11	42,3	10	38,5	26
EA7	9	34,6	13	50,0	2	7,7			2	7,7	26
EA8							4	16,7	20	83,3	24
EA9			5	19,2	12	46,2	8	30,8	1	3,8	26
EA10	10	40,0	9	36,0	6	24,0					25
EA11					2	7,7	10	38,5	14	53,8	26
EA12	8	30,8	14	53,8	3	11,5	1	3,8			26
EA13	10	38,5	14	53,8	1	3,8			1	3,8	26
EA14					5	19,2	10	38,5	11	42,3	26
EA15	15	60,0	9	36,0					1	4,0	25
EA16	20	76,9	4	15,4			2	7,7			26
EA17	9	34,6	10	38,5	7	26,9					26
EA18			1	3,8	10	38,5	9	34,6	6	23,1	26
EA19							8	30,8	18	69,2	26
EA20			1	3,8	4	15,4	10	38,5	11	42,3	26

Así mismo la figura 20, muestra los perfiles resultantes en función de los ítems de las escalas, donde se puede identificar aquellos en los cuales se obtuvieron las mayores y menores puntuaciones.

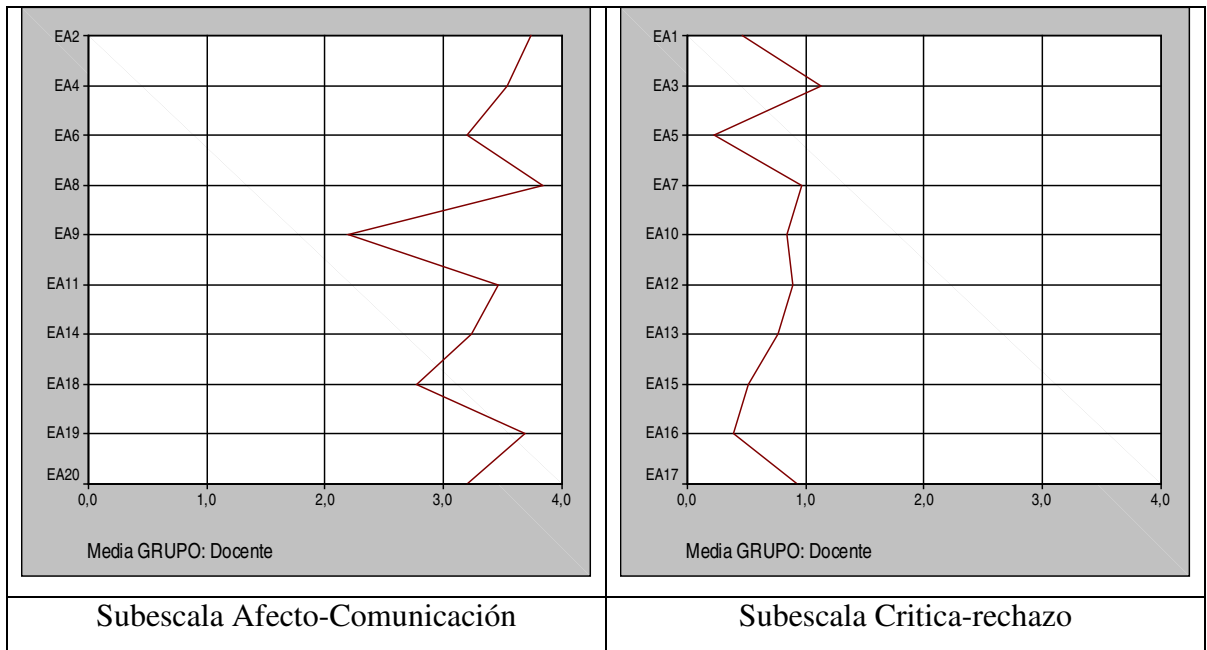


Figura 20. Perfiles según ítems de la Escala de Afecto

Se puede apreciar que en la subescala de afecto comunicación los ítems que obtuvieron el mayor puntaje según la autopercepción de los docentes fueron el 8, “Soy amable con mis alumnos” y el 19 “Pueden contar conmigo cuando me necesitan”, así mismo los ítems con menores puntuaciones promedio fueron el 9 “Hablo con mis estudiantes de lo que hacen con sus amigos” y el 18 “les manifiesto mi afecto con detalles que les gustan”-

Por su parte en la subescala crítica rechazo comunicación los ítems que obtuvieron el mayor puntaje según la percepción de los estudiantes fueron el 3, “Me enfado con mis estudiantes, por cualquier cosa que hacen” y el 7 “Me ponen nervioso(a), me alteran”, así mismo los ítems con menores puntuaciones promedio fueron el 5 “Siento que me incomodan” y el 16 “Aprovecho cualquier oportunidad para criticar a mis alumnos”.

Las frecuencias de respuesta correspondientes a la Escala de Normas-Exigencias autopercebidas por los docentes mostraron el comportamiento que aparece en la tabla 24.



Tabla 24. Frecuencias de respuesta a la Escala de Normas-exigencias

	1,0		2,0		3,0		4,0		5,0		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
ENE E1							18	69,2	8	30,8	26
ENE E2			6	23,1	8	30,8	9	34,6	3	11,5	26
ENE E3	3	11,5	12	46,2	10	38,5	1	3,8			26
ENE E4	9	34,6	11	42,3	4	15,4	1	3,8	1	3,8	26
ENE E5	15	57,7	8	30,8	2	7,7	1	3,8			26
ENE E6			1	3,8	1	3,8	13	50,0	11	42,3	26
ENE E7	14	53,8	7	26,9	4	15,4	1	3,8			26
ENE E8			1	4,0	2	8,0	5	20,0	17	68,0	25
ENE E9	14	53,8	9	34,6	2	7,7	1	3,8			26
ENE E10	21	80,8	4	15,4			1	3,8			26
ENE E11					1	3,8	8	30,8	17	65,4	26
ENE E12	7	26,9	12	46,2	2	7,7	4	15,4	1	3,8	26
ENE E13	23	88,5	3	11,5							26
ENE E14					4	16,0	8	32,0	13	52,0	25
ENE E15	13	50,0	10	38,5	2	7,7	1	3,8			26
ENE E16	24	92,3	1	3,8					1	3,8	26
ENE E17	2	7,7	1	3,8	2	7,7	12	46,2	9	34,6	26
ENE E18	4	16,0	1	4,0	10	40,0	4	16,0	6	24,0	25
ENE E19					3	11,5	8	30,8	15	57,7	26
ENE E20	13	50,0	11	42,3	1	3,8	1	3,8			26
ENE E21	16	61,5	9	34,6	1	3,8					26
ENE E22							4	16,0	21	84,0	25
ENE E23	11	44,0	8	32,0	3	12,0	1	4,0	2	8,0	25
ENE E24	25	96,2	1	3,8							26
ENE E25	12	48,0	11	44,0	1	4,0	1	4,0			25
ENE E26							6	23,1	20	76,9	26
ENE E27	12	46,2	8	30,8	6	23,1					26
ENE E28	1	3,8			3	11,5	9	34,6	13	50,0	26

En la figura 21, se grafican los perfiles resultantes en función de los ítems de la escala Normas-Exigencias, donde se puede identificar aquellos en los cuales se obtuvieron las mayores y menores puntuaciones. En esta, se puede apreciar que en la escala de Normas-exigencias, en la subescala del tipo de autoridad inductivo, los ítems que obtuvieron el mayor puntaje según la autopercepción de los docentes fueron el 22 “Si alguna vez me equivoco con mis alumnos, lo reconozco” y el 26 “Les animo a que hagan las cosas por sí mismos”, así mismo los ítems con menores puntuaciones promedio fueron el 6 “Antes de reprender a mis alumnos, escucho sus razones” y el 14 “Les explico muy claro lo que se debe y no se debe hacer”

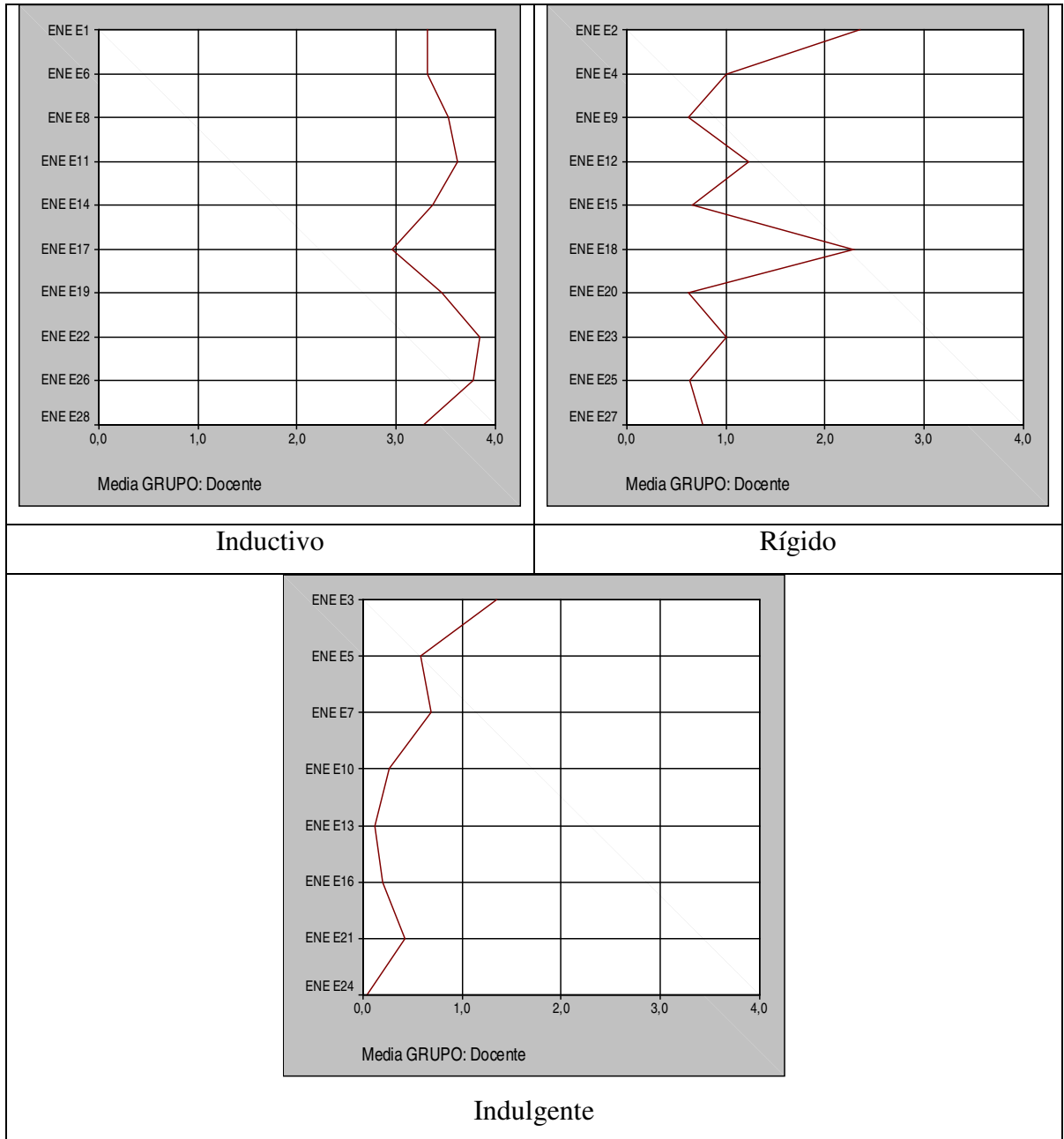


Figura 21. Perfiles según ítems de la Escala de Normas-Exigencias

En cuanto a la subescala del tipo de autoridad rígido, los ítems que obtuvieron el mayor puntaje según la autopercepción de los docentes fueron el 2 “Intento controlarlos en todo momento” y el 18 “Les exijo respeto absoluto a mi autoridad”, así mismo los ítems con

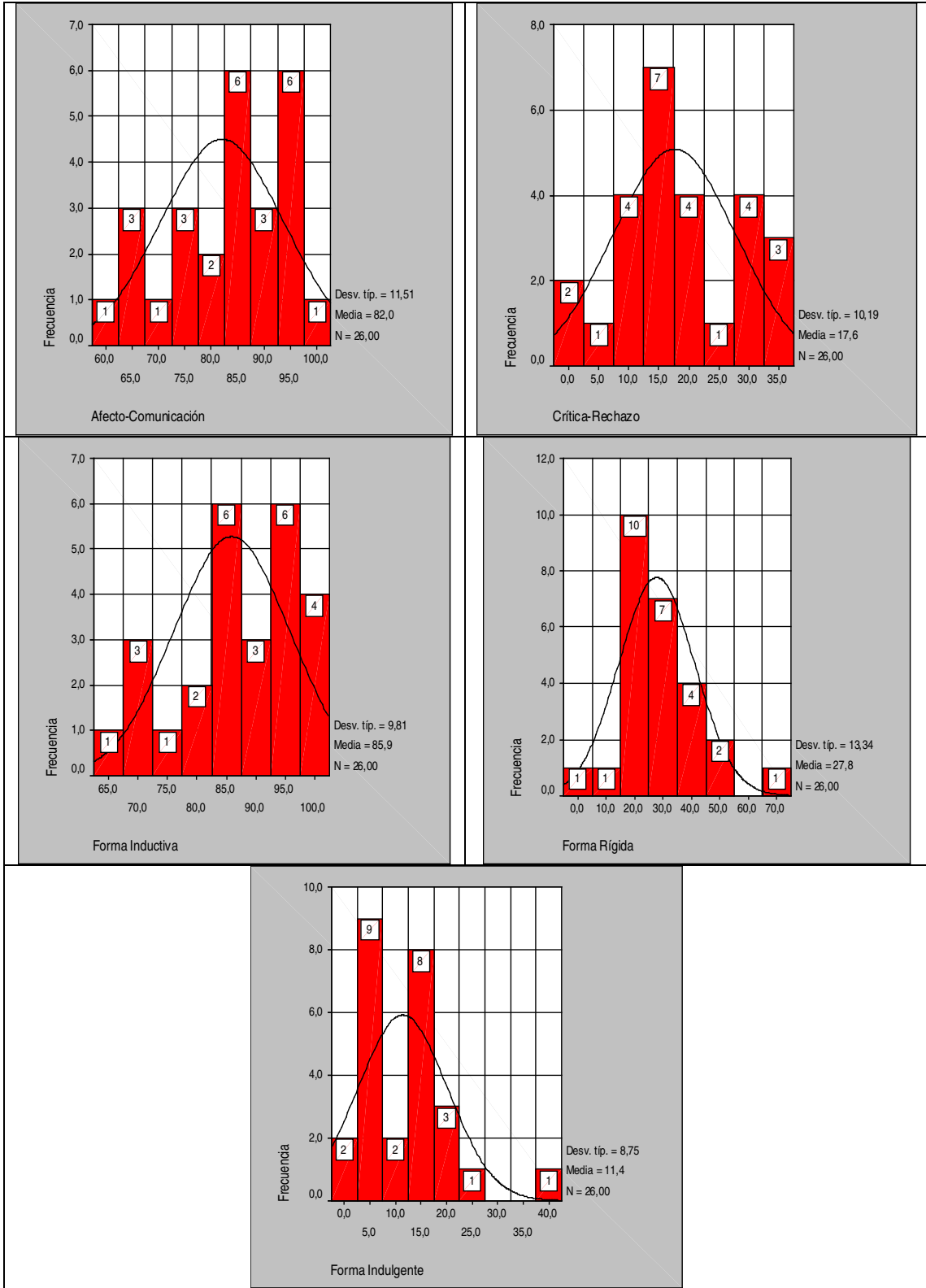
menores puntuaciones promedio fueron el 9 “Les impongo correctivos muy duros para que no vuelvan a desobedecer”, el 15 “Por encima de todo, mis alumnos tienen que hacer lo que yo digo, pase lo que pase”, el 20 “Les digo que los docentes, siempre tenemos la razón” y el 25 “No me gusta que molesten en el descanso por temor a que les pase algo”

Así mismo, en la subescala del tipo de autoridad indulgente, los ítems que obtuvieron el mayor puntaje según la autopercepción de los docentes fueron el 3 “Nos dice que si a todo lo que le pedimos” y el 7 “les doy libertad total para que hagan lo que quieran”, así mismo los ítems con menores puntuaciones promedio fueron el 13, “Con tal de no discutir, me hago el desentendido cuando no cumplen las normas” y el 16 “Me da igual que obedezcan o desobedezcan”

En la tabla 25, se reportan, los promedios y estadísticos de las subescalas de afecto-comunicación y estilos de autoridad autopercebidos por los docentes. En afecto-comunicación, el promedio fue de 82,0 oscilando entre un mínimo de 57 y un máximo de 97, mientras que en crítica-rechazo el promedio fue de 17,6, variando entre 0 y 35. Se hace notar que así, la autopercepción de los docentes en la escala de afecto-comunicación es casi cinco veces más alta que la autopercepción de crítica-rechazo. Por su parte, en los niveles de los estilos de autoridad puntúa en 85,9 la forma de autoridad inductiva mientras que la rígida solo alcanza un promedio de 27,7 y la indulgente de 11,4, con las distribuciones que se pueden apreciar en la figura 22.

Tabla 25. *Descriptivos subescalas autopercebidos por docentes*

	N					
	Válidos	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Afecto-Comunicación	26	82,019	85,000	11,5065	57,5	97,5
Crítica-Rechazo	26	17,610	15,313	10,1863	,0	35,0
Forma Inductiva	26	85,897	86,250	9,8147	66,7	100,0
Forma Rígida	26	27,770	25,000	13,3418	2,5	67,5
Forma Indulgente	26	11,418	10,938	8,7474	,0	37,5



*Figura 22. Distribución subescalas y estilos de autoridad*

Con base en los puntajes anteriores, se identificaron los estilos de autoridad prevalentes autopercebidos por los docentes en su interacción con los estudiantes, para tal efecto se tomó como criterio, considerar el estilo prevalente, aquel en el cual el promedio general de la autopercepción era el más elevado, en la tabla 26, se puede apreciar que el 100% de los docentes se autopercibe con un estilo de forma inductiva y no se encontraron docentes que predominantemente se autoperciban como rígidos o indulgentes.

*Tabla 26. Frecuencias de autopercepción de estilos de autoridad*

	Si		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Estilo Inductivo	26	100,0			26	100,0
Estilo Rígido			26	100,0	26	100,0
Estilo Indulgente			26	100,0	26	100,0

#### 4.3.2. ESTILOS DE AUTORIDAD: AUTO-PERCEPCION DE LOS DOCENTES SEGÚN COLEGIO

Al analizar los puntajes porcentuales obtenidos en las subescalas referidas por los docentes diferenciando el colegio al cual pertenecen, en la tabla 27, se puede apreciar que tanto en la escala de afecto-comunicación, como crítica-rechazo, los promedios son estadísticamente similares entre el English School y el Victoria School, lo que permite afirmar que en la autopercepción de estilos de autoridad los docentes de estos colegios se comportan de manera equivalente.

Tabla 27. Puntajes en subescalas según colegio

		N	Media	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite superior		
Afecto-Comunicación	English School	14	84,286	77,850	90,721	62,5	97,5
	Victoria School	12	79,375	71,859	86,891	57,5	92,5
	Total	26	82,019	77,372	86,667	57,5	97,5
Crítica-Rechazo	English School	14	16,429	10,832	22,025	,0	35,0
	Victoria School	12	18,987	12,000	25,974	,0	35,0
	Total	26	17,610	13,495	21,724	,0	35,0

De hecho, la tabla de ANOVA (tabla 28) muestra valores de p de 0,287 y 0,534, lo que confirma diferencias no significativas, que se pueden apreciar en la figura 23

Tabla 28. Análisis de varianza escalas

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Afecto-Comunicación	Inter-grupos	155,821	1	155,821	1,186	,287
	Intra-grupos	3154,142	24	131,423		
	Total	3309,963	25			
Crítica-Rechazo	Inter-grupos	42,303	1	42,303	,398	,534
	Intra-grupos	2551,718	24	106,322		
	Total	2594,022	25			

Adicionalmente, la figura 23 muestra que efectivamente los puntajes de autopercepción en la escala de afecto-comunicación son significativamente superiores que en la escala de crítica-rechazo en los docentes de ambos colegios

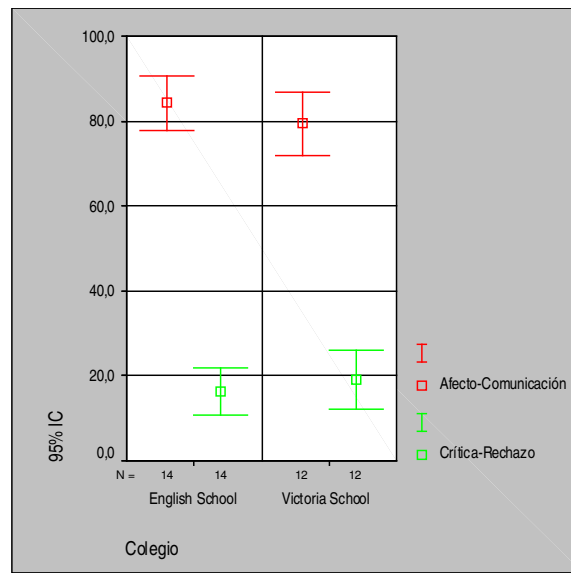


Figura 23. Distribución de respuestas a escalas

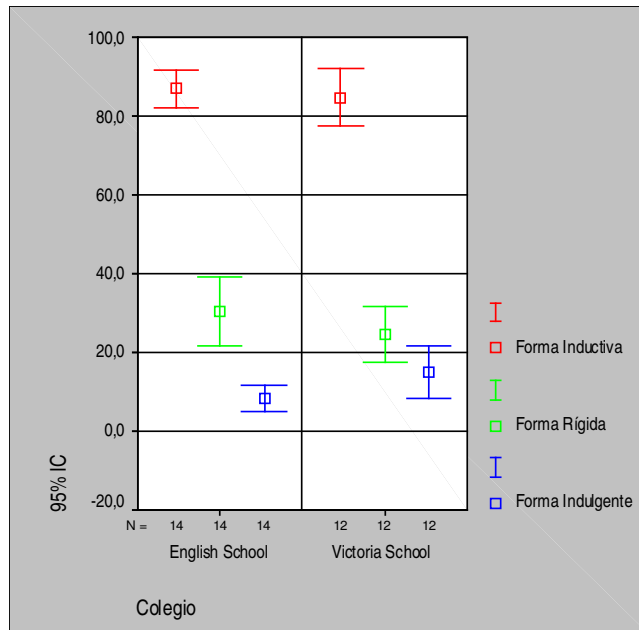
De otra parte, en las subescala de normas y exigencias, la tabla 29, muestra que tanto para la forma inductiva como para la rígida, no existen diferencias significativas entre los dos colegios, mientras que en la forma indulgente la diferencia se hace significativa siendo mayor el nivel de autopercepción de estilo indulgente en el Victoria School.

Tabla 29. Descriptivos de estilos de autoridad auto percibidos por colegio

		N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Forma Inductiva	English School	14	86,905	8,5699	81,957	91,853	70,0	100,0
	Victoria School	12	84,722	11,3726	77,496	91,948	66,7	97,5
	Total	26	85,897	9,8147	81,933	89,862	66,7	100,0
Forma Rígida	English School	14	30,456	14,8902	21,859	39,054	7,5	67,5
	Victoria School	12	24,635	11,0733	17,600	31,671	2,5	45,0
	Total	26	27,770	13,3418	22,381	33,159	2,5	67,5
Forma Indulgente	English School	14	8,259	5,6976	4,969	11,549	,0	15,6
	Victoria School	12	15,104	10,3930	8,501	21,708	,0	37,5
	Total	26	11,418	8,7474	7,885	14,951	,0	37,5

A manera de síntesis la figura 24, ilustra la distribución de los estilos de autoridad

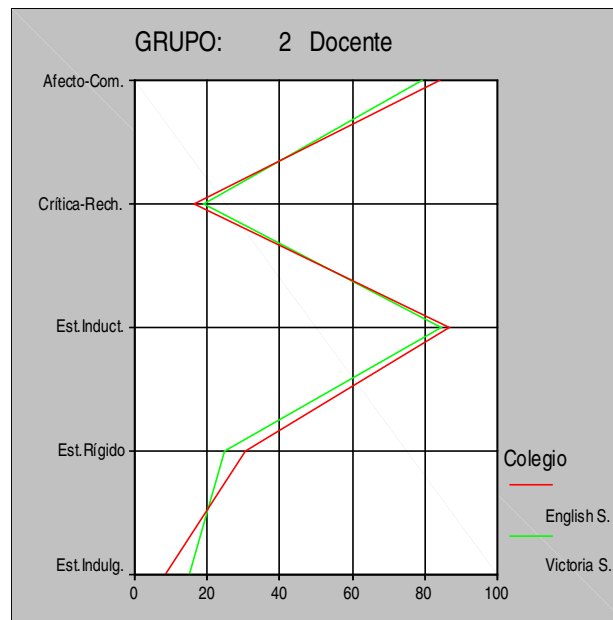
autopercebidos por los docentes de las dos Instituciones



*Figura 24. Distribución de estilos de autoridad autopercebidos por colegio*

De otra parte, se elaboró el perfil comparativo entre los dos colegios, presentado en la figura 25, donde se puede observar que para todas las subescalas de los estilos de autoridad hubo una alta correspondencia entre los promedios, lo que lleva a afirmar que la autopercepción sobre el estilo de autoridad de docentes de ambos colegios es coincidente.





*Figura 25. Comparación de perfiles de autoridad autopercebidos por colegio*

#### 4.4. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES VS LA AUTO PERCEPCIÓN DOCENTE

Con el propósito de dar respuesta a la hipótesis principal del estudio, que sugería la existencia de diferencias significativas entre la percepción estudiantil del estilo de autoridad vs la autopercepción que al respecto refieren los docentes, se compararon los puntajes promedio entre estos grupos, arrojando los datos de la tabla 30, que se ilustran en los perfiles comparativos de la figura 26.

Tabla 30. Comparación de descriptivos de los perfiles percibidos y autopercebidos

		N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Afecto-Comunicación	estudiante	201	59,953	21,7933	56,922	62,984	7,5	100,0
	Docente	26	82,019	11,5065	77,372	86,667	57,5	97,5
	Total	227	62,480	22,0126	59,601	65,359	7,5	100,0
Crítica- Rechazo	estudiante	201	29,849	19,0853	27,195	32,504	,0	85,0
	Docente	26	17,610	10,1863	13,495	21,724	,0	35,0
	Total	227	28,447	18,6837	26,004	30,891	,0	85,0
Forma Inductiva	estudiante	190	63,878	19,5060	61,086	66,669	10,0	100,0
	Docente	26	85,897	9,8147	81,933	89,862	66,7	100,0
	Total	216	66,528	19,9311	63,855	69,201	10,0	100,0
Forma Rígida	estudiante	190	34,141	20,9719	31,140	37,142	,0	87,5
	Docente	26	27,770	13,3418	22,381	33,159	2,5	67,5
	Total	216	33,374	20,2892	30,653	36,095	,0	87,5
Forma Indulgente	estudiante	190	24,626	17,7812	22,081	27,170	,0	87,5
	Docente	26	11,418	8,7474	7,885	14,951	,0	37,5
	Total	216	23,036	17,4754	20,692	25,380	,0	87,5

Tanto la información numérica como la evidencia gráfica, muestran que hay diferencias significativas entre la percepción estudiantil y la autopercepción docente ( $p < 0,05$ ), excepto en el estilo rígido ( $p = 0,133$ )

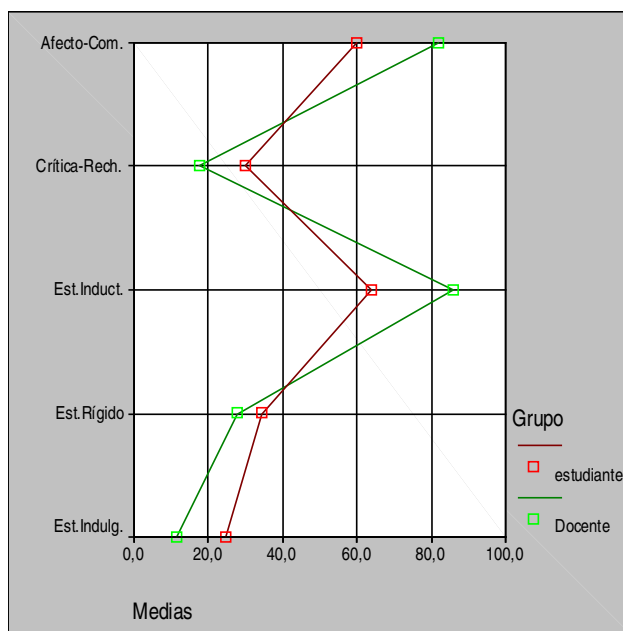
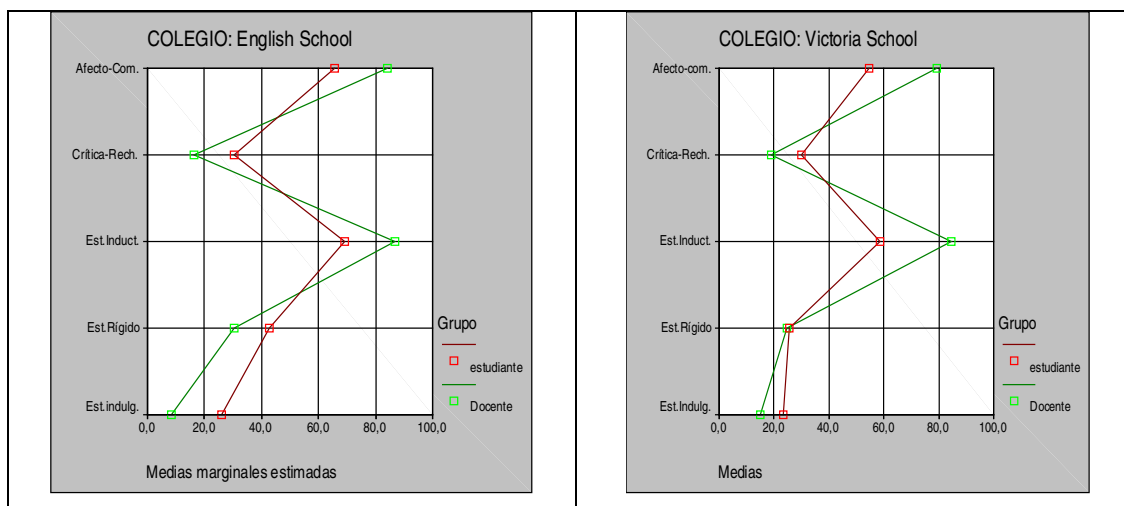


Figura 26. Comparación de perfiles de autoridad autopercebidos por colegio

Como se observa, en los docentes se presenta un puntaje de autopercepción más elevado en los estilos positivos como son Afecto-comunicación y forma inductiva de autoridad, mientras que en estos mismos, los estudiantes los perciben con puntajes significativamente inferiores. Por su parte, en los estilos de autoridad negativos, los docentes presentan un puntaje de autopercepción significativamente inferior al referido por los estudiantes, lo que se da en el estilo autoridad crítica-rechazo y estilo indulgente.

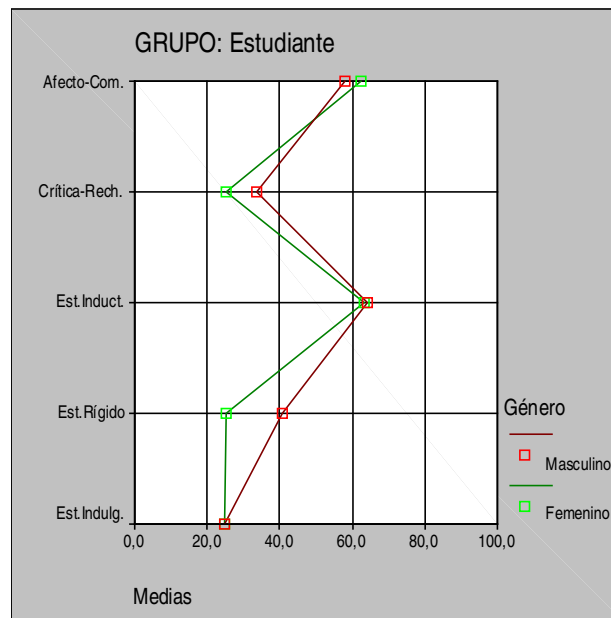


*Figura 27. Comparación de perfiles de autoridad autopercebidos por colegio*

Como complemento de lo anterior, se quiso desagregar estas diferencias al interior de cada una de las instituciones estudiadas, encontrando los perfiles comparativos de la figura 26, donde se puede ver que el comportamiento ya descrito se replica al interior del English School y el Victoria School, excepto que, el estilo de autoridad rígido es significativo al interior del English School ( $p=0,023$ ) y no en el Victoria School ( $p=0,85$ ), donde además el estilo de autoridad de forma indulgente, no llega al criterio de significancia ( $p=0,076$ ).

#### 4.5. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA PERCEPCIÓN DE ESTILOS DE AUTORIDAD DOCENTE SEGÚN GÉNERO Y GRADO DEL ALUMNO.

Con el ánimo de explorar a mayor profundidad el comportamiento de la percepción de los estilos de autoridad docente, se compararon, los puntajes promedio según las variables de género y grado de escolaridad del estudiante, encontrando para el caso del género, el comportamiento presentado gráficamente en la figura 28.



*Figura 28. Comparación de Perfiles de tipos de autoridad por género de estudiantes*

A su vez, en las subescalas correspondientes a los estilos afecto comunicación, forma

inductiva y forma indulgente de autoridad, la percepción respecto a sus docentes, es equivalente entre géneros.

Al respecto la prueba de ANOVA en la tabla 31, mostró que solo en los estilos de autoridad de crítica-rechazo y forma rígida, hay diferencias significativas, entre alumnos dependiendo del género, de tal manera que los estudiantes masculinos perciben mayor puntaje de estos estilos de autoridad que sus compañeras de género femenino, que los perciben con un nivel significativamente menor.

Tabla 31. *Análisis de varianza en formas de autoridad según género de estudiantes*

ANOVA <sup>a</sup>						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Afecto- Comunicación	Inter-grupos	944,933	1	944,933	1,999	,159
	Intra-grupos	94044,359	199	472,585		
	Total	94989,292	200			
Crítica- Rechazo	Inter-grupos	2465,581	1	2465,581	6,971	,009
	Intra-grupos	70383,794	199	353,687		
	Total	72849,374	200			
Forma Inductiva	Inter-grupos	39,301	1	39,301	,103	,749
	Intra-grupos	71872,260	188	382,299		
	Total	71911,561	189			
Forma Rígida	Inter-grupos	10870,454	1	10870,454	28,283	,000
	Intra-grupos	72255,803	188	384,339		
	Total	83126,258	189			
Forma Indulgente	Inter-grupos	,737	1	,737	,002	,962
	Intra-grupos	59755,398	188	317,848		
	Total	59756,135	189			

a. Grupo = estudiante

Se hace notar, que al hacer la comparación equivalente entre géneros de los docentes la diferencia, no fue significativa en ninguno de los puntajes de los estilos correspondientes, indicando que en este grupo, la auto percepción del estilo propio de autoridad se comporta independiente del género del docente.

Por otra parte, al analizar los estilos de autoridad percibidos por los estudiantes en función de sus grado de escolaridad, se encontró que tanto a nivel global de los dos colegios,

como el desagregado entre estos, la percepción de los estudiantes de los grados décimo y undécimo, son estadísticamente similares, lo que llevaría a afirmar que la percepción de autoridad no varía en función del grado escolar, como se puede apreciar en las tablas 32 y 33 y la figura 29.

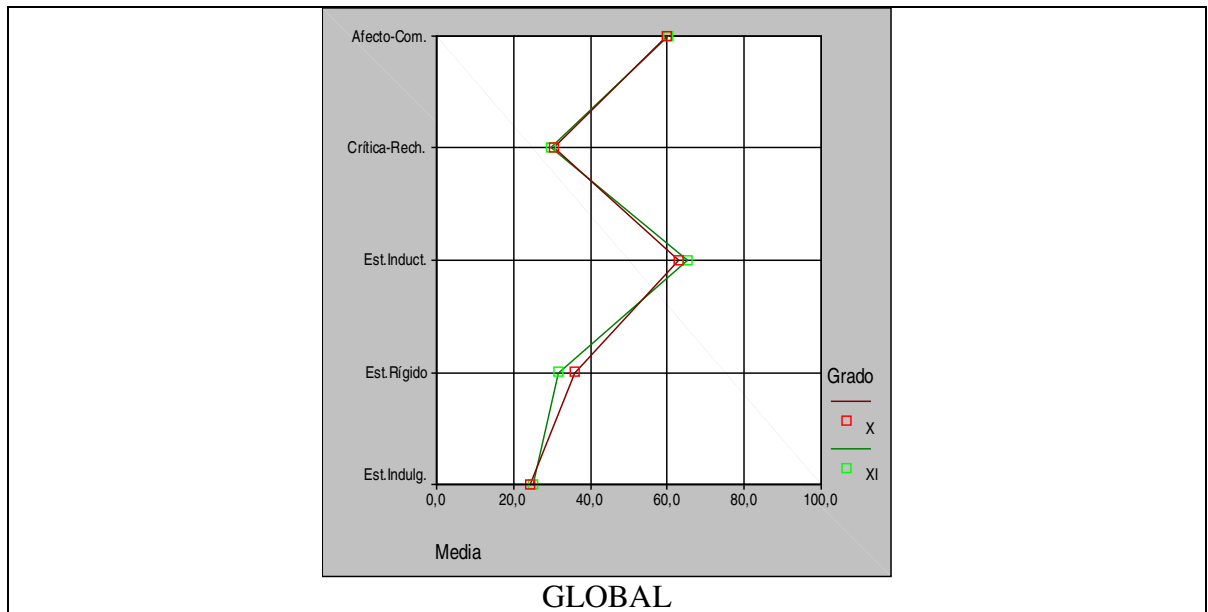
Tabla 32. *Comparación de perfiles percibidos por estudiantes según grado de escolaridad*

		N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Afecto- Comunicación	X	113	59,955	22,4040	55,779	64,131	7,5	97,5
	XI	88	59,949	21,1106	55,477	64,422	17,5	100,0
	Total	201	59,953	21,7933	56,922	62,984	7,5	100,0
Crítica- Rechazo	X	113	30,288	21,0356	26,367	34,208	,0	80,0
	XI	88	29,287	16,3440	25,824	32,750	,0	85,0
	Total	201	29,849	19,0853	27,195	32,504	,0	85,0
Forma Inductiva	X	106	62,779	20,0069	58,926	66,632	10,0	95,0
	XI	84	65,265	18,8823	61,167	69,362	20,0	100,0
	Total	190	63,878	19,5060	61,086	66,669	10,0	100,0
Forma Rígida	X	106	35,955	20,4322	32,020	39,890	2,5	87,5
	XI	84	31,853	21,5381	27,179	36,527	,0	87,5
	Total	190	34,141	20,9719	31,140	37,142	,0	87,5
Forma Indulgente	X	106	24,398	16,9572	21,132	27,663	,0	68,8
	XI	84	24,913	18,8690	20,818	29,008	,0	87,5
	Total	190	24,626	17,7812	22,081	27,170	,0	87,5

Tabla 33. *Análisis de varianza de perfiles percibidos por estudiantes según grado de escolaridad*

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Afecto-Comunicación	Inter-grupos	,002	1	,002	,000	,999
	Intra-grupos	94989,291	199	477,333		
	Total	94989,292	200			
Crítica-Rechazo	Inter-grupos	49,571	1	49,571	,136	,713
	Intra-grupos	72799,803	199	365,828		
	Total	72849,374	200			
Forma Inductiva	Inter-grupos	289,498	1	289,498	,760	,384
	Intra-grupos	71622,063	188	380,968		
	Total	71911,561	189			
Forma Rígida	Inter-grupos	788,555	1	788,555	1,800	,181
	Intra-grupos	82337,703	188	437,967		
	Total	83126,258	189			
Forma Indulgente	Inter-grupos	12,451	1	12,451	,039	,843
	Intra-grupos	59743,684	188	317,786		
	Total	59756,135	189			



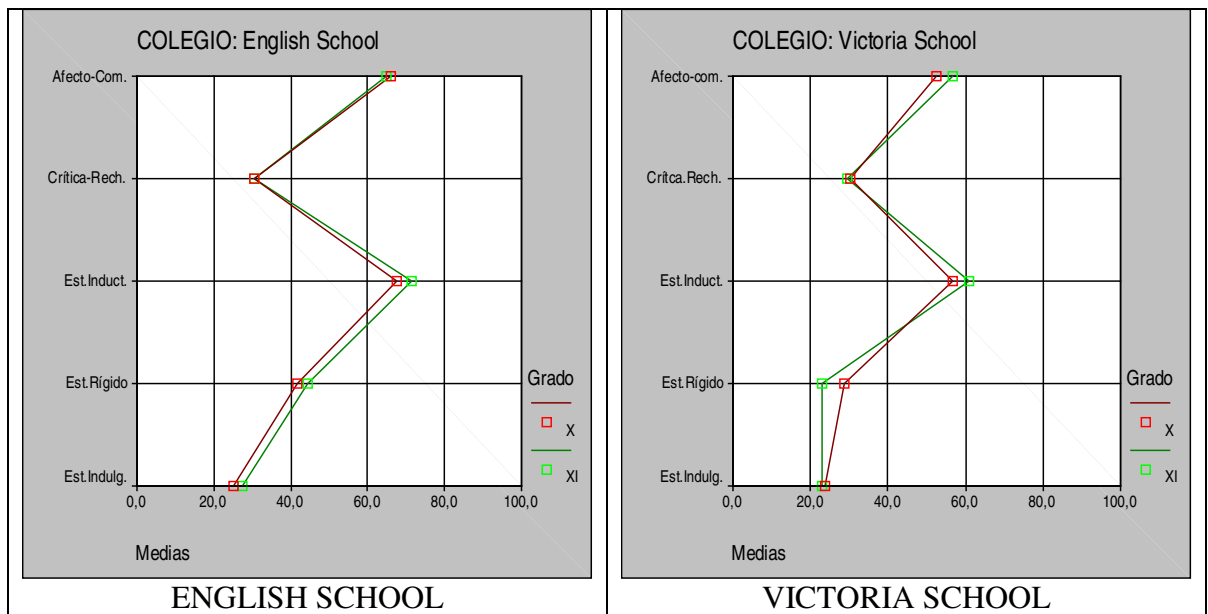


Figura 29. Perfiles de tipos de autoridad según grado de escolaridad

Finalmente, los resultados descritos muestran que la autoridad docente es un fenómeno de comportamiento variado al interior de los colegios estudiados, de hecho este estudio mostró evidencia válida respecto a su relación con la percepción por parte del estudiante, bien diferenciada de la auto percepción docente.

Así mismo, tanto la percepción como la auto percepción del estilo de autoridad docente, se comportaron de manera diferencial en función de variables como género e institución. De otra parte la percepción y auto percepción mostraron comportamientos disímiles entre sí, confirmando la hipótesis principal de esta investigación.

#### 4.6. ANÁLISIS CORRELACIONAL

Para efectos de explorar las posibles interrelaciones, tanto entre los estilos de autoridad, como entre estos y las demás variables del estudio, se desarrolló un análisis correlacional utilizando el coeficiente de correlación de Pearson<sup>1</sup> para el grupo de estudiantes dado que el tamaño de muestra grande ( $n > 100$ ) y el Coeficiente de correlación de Spearman para el

<sup>1</sup> Se hace notar que en el análisis correlacional, también fueron incluidas las variables género, grado y colegio, aun cuando no son de naturaleza numérica como es el supuesto de esta técnica estadística, teniendo en cuenta su condición de dicotomía natural, que a la manera de variables indicadoras, permiten interpretar la polaridad de los coeficientes resultantes. (N. de los A.)



grupo de docentes en el cual el tamaño de muestra es pequeño ( $n < 30$ ). En las Tabla 34 y 35 se presentan los resultados obtenidos para estudiantes y docentes respectivamente, y se ilustran en la figura 29 .

Tabla 34. *Matriz de correlaciones en el grupo de estudiantes*

		Correlaciones <sup>a</sup>						
		Género	Grado	Colegio	Afecto-Comunicación	Crítica-Rechazo	Forma Inductiva	Forma Rígida
Edad	r	-,284**	,543**	-,264**	,063	,053	,072	,140
	p	,000	,000	,000	,376	,455	,324	,054
	N	202	202	202	201	201	190	190
Género	r	1	-,169*	,281**	,100	-,184**	-,023	-,362**
	p	.	,016	,000	,159	,009	,749	,000
	N	202	202	202	201	201	190	190
Grado	r	-,169*	1	,109	,000	-,026	,063	-,097
	p	,016	.	,124	,999	,713	,384	,181
	N	202	202	202	201	201	190	190
Colegio	r	,281**	,109	1	-,230**	,013	-,264**	-,407**
	p	,000	,124	.	,001	,852	,000	,000
	N	202	202	202	201	201	190	190
Afecto-Comunicación	r	,100	,000	-,230**	1	-,682**	,632**	-,047
	p	,159	,999	,001	.	,000	,000	,516
	N	201	201	201	201	201	190	190
Crítica-Rechazo	r	-,184**	-,026	,013	-,682**	1	-,577**	,415**
	p	,009	,713	,852	,000	.	,000	,000
	N	201	201	201	201	201	190	190
Forma Inductiva	r	-,023	,063	-,264**	,632**	-,577**	1	,024
	p	,749	,384	,000	,000	,000	.	,739
	N	190	190	190	190	190	190	190
Forma Rígida	r	-,362**	-,097	-,407**	-,047	,415**	,024	1
	p	,000	,181	,000	,516	,000	,739	.
	N	190	190	190	190	190	190	190
Forma Indulgente	r	,004	,014	-,072	-,090	,279**	-,150*	,267**
	p	,962	,843	,321	,216	,000	,039	,000
	N	190	190	190	190	190	190	190

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a. Grupo = estudiante

Tabla 35. *Matriz de correlaciones en el grupo de docentes*

		Correlaciones <sup>a</sup>						
		Edad	Género	Colegio	Afecto-Comunicación	Crítica-Rechazo	Forma Inductiva	Forma Rígida
Edad	rho	1,000	.	,293	-,522	,232	-,522	,783
	p	.	.	,573	,288	,658	,288	,066
	N	6	5	6	6	6	6	6
Género	rho	.	1,000	,040	-,056	-,243	,348	,098
	p	.	.	,848	,791	,241	,088	,643
	N	5	25	25	25	25	25	25
Colegio	rho	,293	,040	1,000	-,202	,119	-,036	-,181
	p	,573	,848	.	,324	,564	,861	,377
	N	6	25	26	26	26	26	26
Afecto-Comunicación	rho	-,522	-,056	-,202	1,000	-,187	,702**	-,142
	p	,288	,791	,324	.	,360	,000	,489
	N	6	25	26	26	26	26	26
Crítica-Rechazo	rho	,232	-,243	,119	-,187	1,000	-,461*	-,032
	p	,658	,241	,564	,360	.	,018	,878
	N	6	25	26	26	26	26	26
Forma Inductiva	rho	-,522	,348	-,036	,702**	-,461*	1,000	-,202
	p	,288	,088	,861	,000	,018	.	,321
	N	6	25	26	26	26	26	26
Forma Rígida	rho	,783	,098	-,181	-,142	-,032	-,202	1,000
	p	,066	,643	,377	,489	,878	,321	.
	N	6	25	26	26	26	26	26
Forma Indulgente	rho	-,088	-,078	,387	,124	,063	-,064	-,037
	p	,868	,712	,051	,546	,759	,756	,859
	N	6	25	26	26	26	26	26

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a. Grupo = Docente

Así, en el ámbito estudiantil, se pudo apreciar que el nivel de estilo de autoridad afecto-comunicación mostró correlación significativa ( $p < 0,05$ ) directa media con el nivel del estilo de autoridad inductiva y negativa con el nivel del estilo de autoridad de crítica-rechazo, lo que permite afirmar que aproximadamente la mitad de los estudiantes, quienes perciben en los docentes un mayor grado de autoridad de tipo inductiva, igualmente los perciben con mayor nivel de afecto-comunicación y con bajo nivel de crítica-rechazo.

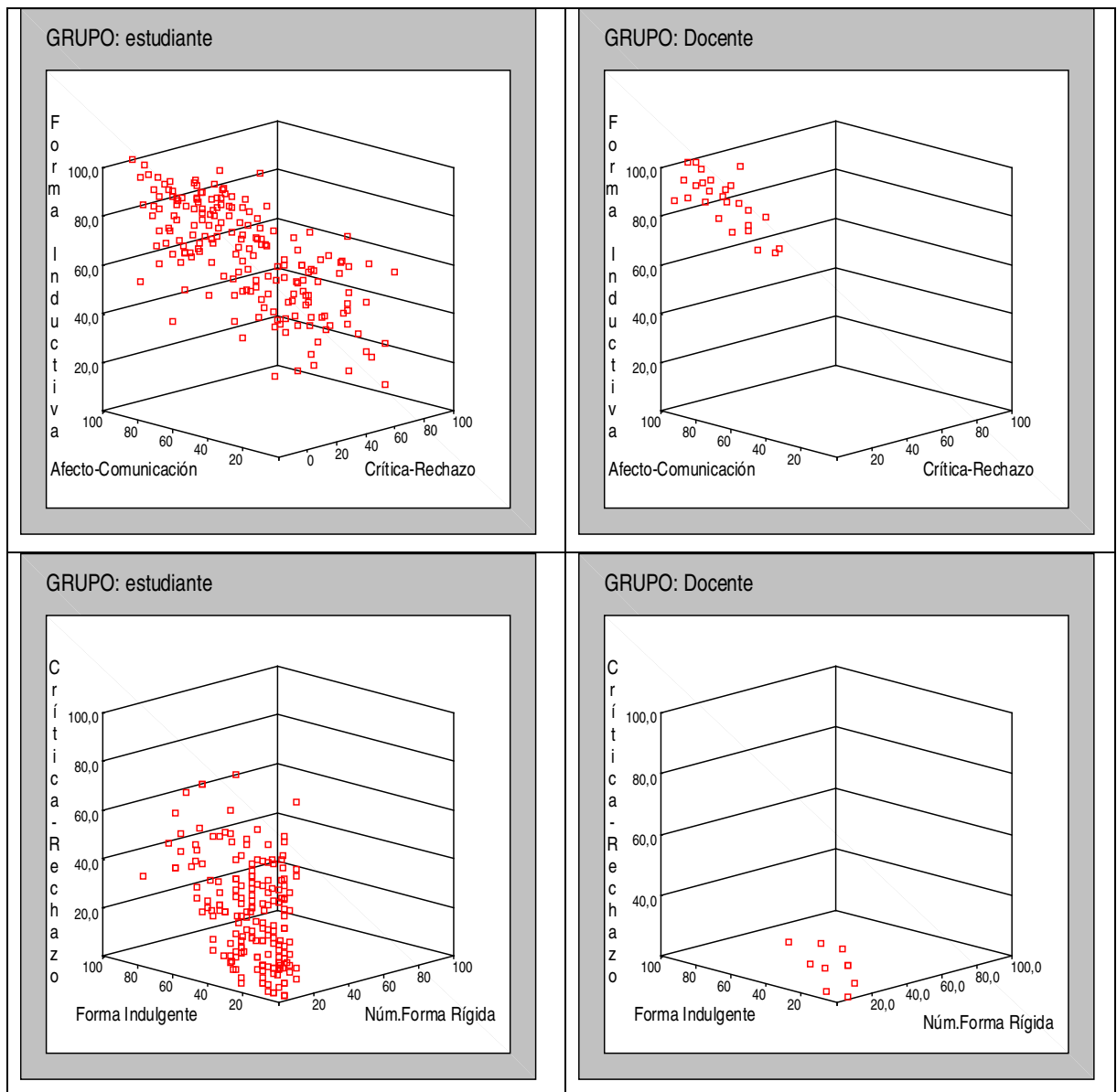


Figura 30. Diagramas de dispersión

Así mismo, el nivel de autoridad inductiva percibido también correlacionó significativa ( $p < 0,05$ ) e inversamente con el estilo de autoridad crítica-rechazo, mostrando que los estudiantes que perciben a los docentes con un estilo de autoridad inductivo, también los perciben con un bajo grado del estilo de crítica-rechazo.

Adicionalmente, por su parte, el estilo de autoridad indulgente, presentó una correlación significativa ( $p < 0,05$ ) directa con el grado de autoridad de estilo crítica-rechazo y con la

forma rígida de autoridad. Así, los estudiantes que perciben a sus docentes con mayor nivel de autoridad indulgente, igualmente los perciben mayor grado de crítica-rechazo y autoridad rígida. Así mismo, con bajo grado de comunicación inductiva.

Por otra parte, al analizar las correlaciones de las variables equivalentes en el grupo de autopercepción docente, se puede ver, aunque en menor escala muestral, que no se reproducen las mismas tendencias de relación entre los estilos de autoridad y más bien, hay tendencia a presentarse relaciones con alto grado de deseabilidad social. De hecho, se ven altos niveles de estilos de autoridad de afecto-comunicación coincidente con altos niveles de autoridad inductiva y bajo grado de crítica-rechazo.

#### 4.7. ANÁLISIS CUALITATIVO

Por otra parte, para efectos de analizar los estilos de autoridad que perciben los estudiantes y autoperciben los docentes a la luz de la cultura institucional de los dos establecimientos de educación media miembros de la Organización del Bachillerato Internacional, seguidamente se sintetizan los resultados obtenidos en sendas sesiones de entrevista, se discutió en torno a los estilos de autoridad según las dinámicas de la cotidianidad escolar en cada Colegio.

Al indagar si en la Institución se podría caracterizar un tipo de autoridad, se tuvieron en cuenta tres aspectos fundamentales sobre los cuales los participantes fueron interrogados. El primero fue la tipología de autoridad que podría caracterizarse, el segundo si la autoridad se ve afectada por variables asociadas al grupo de estudiantes y tercero, si la autoridad se ve afectada por variables propias del docente.

Sobre el primer aspecto los participantes en las entrevistas coinciden en afirmar que en sus colegios se puede identificar un estilo de autoridad, para el caso del Victoria School, en general lo definen como indulgente caracterizado por ser abierto, permitir la toma de decisiones colegiadas, dando participación a los diferentes estamentos, mientras que para el English School, se trataría más de un tipo de autoridad mixta, porque dependiendo de los roles que se ocupan en ocasiones hay necesidad de tomar determinaciones, no necesariamente consensuadas. Coinciden los grupos, en afirmar, que en todo caso el estilo de autoridad, y particularmente el del docente dependen de la construcción personal y profesional del profesor.

En el segundo aspecto, en los dos colegios coinciden en afirmar que los grupos de estudiantes si son un factor que afectan el tipo de autoridad que se ejerza, que además de variables asociadas a la maduración e historia de los estudiantes, existente otras tales como tamaño del grupo, el momento del día, y otras externas, que podrían afectar el estilo de autoridad ejercido. Dependiendo del grupo se asume un tipo de autoridad específico.

Respecto al tercer aspecto, se afirma por parte del grupo del Victoria School, que es evidente que en el salón de clase la experiencia y las características personales del profesor, facilitan u obstaculizan el ejercicio de sus autoridad. En el English School, afirman que a pesar de existir un mecanismo regulatorio al interior del colegio respecto del manejo de las relaciones con el grupo de estudiantes, es evidente que puede verse afectada por las característica personales del profesor, luego se acepta la incidencia de factores personales en el ejercicio de la autoridad en el aula de clase.

Adicionalmente, coinciden los participantes de ambos grupos en afirmar, que si bien es cierto es el docente quien directamente ejerce autoridad ante el grupo, existe o debe existir un referente institucional que enmarque las relaciones entre docente y estudiante, que coincidan con la filosofía de la institución, que establezcan un marco general de interrelación, que favorezca, no solo, el desarrollo del ejercicio formativo sino que además enriquezca el proceso de crecimiento personal del docente y del estudiante.

Tabla 36. *Síntesis de las respuestas apreciativas en las entrevistas sobre la autoridad en el Colegio*

ASPECTO EVALUADO	VICTORIA SCHOOL	ENGLISH SCHOOL
¿A nivel institucional consideran ustedes que se podría caracterizar un tipo de autoridad? ¿Cuál sería? ¿Cómo la caracterizaría?	PR: En este Colegio yo identificaría sobre todo una autoridad de carácter inductivo puesto que desde la alta dirección se promueve la participación de los equipos en la toma de decisiones y cada persona se siente con las posibilidades de tomar una	OB: Yo considero que uno no puede tomar una sola autoridad. Como colegio considero que uno debe tomar parte de las diferentes autoridades para poder actuar, porque si uno actúa a la luz de una sola de pronto está dejando de ver cosas que son importantes para el

ASPECTO EVALUADO	VICTORIA SCHOOL	ENGLISH SCHOOL
	<p>determinación de manera creativa, eso si, pensando en el bienestar de la comunidad.</p> <p>HS: considero que uno no puede tomar una sola autoridad, Pero definitivamente en este colegio se busca el bien común y es claro que como los alumnos son lo más importante, son el centro de la gestión de esta institución, todos podemos opinar sin que eso signifique que no hay una autoridad que en un momento determinado tome la decisión final.</p> <p>AS: Los alumnos tenemos voz para que se tome en cuenta nuestra opinión</p> <p>MH: Este es un espacio donde hay reflexión, donde en cada espacio se pueden tomar decisiones sin que estas afecten la operación diaria del colegio.</p> <p>AMS: Comparto con HS, considero que hay muchas características de autoridad carismática pero a la vez, todos sabemos a quién dirigimos en el momento de</p>	<p>resto. Debe ser un combinado.</p> <p>CS: Complementando lo que dice Olga estoy de acuerdo pero pienso también que más que se dejaría de hacer algo, una sola autoridad no generaría el mismo impacto que debería generar. A veces el solo hecho que se tenga el cargo y el poder no hace que las cosas se cumplan.</p> <p>LER: Si nosotros vemos lo que pasa en el colegio hay alguna que prevalezca.</p> <p>MAP: Viendo un poquito los tipos de autoridad en términos de nuestro roll como docentes, independiente del cargo que uno tenga, la autoridad es de carácter carismática el TES. Sin embargo a varias personas que por el roll y el cargo específico que ocupan, también hay una autoridad de tipo burocrático.</p> <p>MLS: Yo comparto la apreciación de MA, creería que en el English predomina el carácter carismático, se toman decisiones consensuadas, se revisan todas las instancias, los pareceres y los líderes son líderes en si mismos, pero</p>

ASPECTO EVALUADO	VICTORIA SCHOOL	ENGLISH SCHOOL
	<p>una duda o en el momento de requerir tomar una determinación que no esté en nuestra manos. Hay una política de puertas abiertas</p>	<p>considero también que hay momentos en que el ejercicio exige el nivel rigido que tiene que ser racional y formal, más allá de lo emocional o de las relaciones de las personas.</p>
<p>LER: Para quienes están involucrados en el aula de clase, qué tipo de autoridad identificarían? Es diferente en primaria que en bachillerato?</p>	<p>PR: En mi opinión el tipo de autoridad, no se diferencia entre las secciones del colegio considero que están presentes sobre todo rasgos de una autoridades inductiva y la rígida. MH Y AMS: Comparten esa opinión. HS: Estoy de acuerdo pero agregaría que los rasgos de autoridad también obedecen a un contexto determinado, no es igual ejercer autoridad en todas las edades. Este es un colegio con un ambiente cálido donde hemos buscado que nuestros alumnos sean comunicadores, de mente abierta (aspectos del perfil BI) Y en esa medida, la autoridad que prevalezca debe ser consecuente con el perfil que se busca- AS: En este Colegio se puede</p>	<p>OB: Yo puedo hablar desde el bachillerato y considero que están las dos autoridades, la carismática y la burocrática. MAP: En primaria y preescolar prima la carismática, por el roll del tutor en términos de la cantidad de tiempo que pasa con los estudiantes, que además de ayudar a los niños en los procesos académicos, ayuda a los procesos formaticos. También encontraría fuera del aula otros docentes, por ejemplo los coordinadores de nivel que tendrían que añadir esas características burocráticas a su roll de liderazgo, pero en el aula es básicamente inductiva. MLS: Pienso que hay carismática y burocrática y depende mucho de la construcción personal del docente. Hay uno que lo ejercen muy desde el burocratice, son</p>

ASPECTO EVALUADO	VICTORIA SCHOOL	ENGLISH SCHOOL
	hablar y hay claridad sobre las consecuencias.	personas muy racionales y muy centradas en la norma, en el ejercicio de la función y en tener la tarea con una respuesta adecuada y está el inductivo que se acerca desde la parte afectiva y logra el mismo o similar resultado.
LER: El tipo de autoridad en el aula, se diferencia dependiendo el tipo de profesor?	<p>PR: Totalmente, He tenido por mi rol en el colegio la posibilidad de visitar los salones de clase para hacer observaciones y evaluación de maestros. No todos tienen el mismo manejo de clase pero la intención del colegio es ofrecerles apoyo.</p> <p>MH: Yo creo que si, me parece que el profesor que recién llega al colegio tiene un poquito más de dificultad que el que ya lleva más tiempo con nosotros.</p> <p>AS: Claro, así es.</p>	<p>MLS: Totalmente.</p> <p>OB: Totalmente</p> <p>LER: Qué dice CS que también ha sido profesor.</p> <p>CS: Es muy clara la diferencia. Cuando uno toma una de las 2, no se tiene unos resultados que se esperan y el grupo reacciona de manera distinta.</p> <p>LER: María Angélica, en tu sección depende del profesor?</p> <p>MAP: Digamos que sí, que depende de las características de uno o de otro, pero todo va hacia la misma misión, hacia la misma vocación.</p>
LER: Influye el grupo en los estilos de autoridad?	AMS: Los grupos son diferentes entre si aunque sea de la misma edad y del mismo nivel. Considero que lo importante es que haya consistencia en el profesor. El	MAP: Es una variable bien determinante. De acuerdo al grupo el docente en el aula toma un tipo de autoridad específico. Es como de acuerdo a la necesidad que el grupo está



ASPECTO EVALUADO	VICTORIA SCHOOL	ENGLISH SCHOOL
	<p>colegio quiere formar alumnos pensadores, indagadores y eso implica la necesidad de emplear diversidad de estrategias.</p> <p>HS: Los grupos si influyen en el tipo de autoridad que se ejerce pero es claro que el concepto DIFERENCIACION debe estar presente en el rol docente. Comparto con AMS que nunca vamos a encontrar un grupo idéntico al otro pero tampoco un profesor igual a el otro. Lo importante es la reflexión que se genere y aprender de las buenas experiencias de otros.</p> <p>AS: Hay profesores que son súper y siempre los mantienen a uno atento pero también a veces molestamos mucho.</p> <p>MH: Me encanta trabajar en la biblioteca con los alumnos de este colegio pues hay mucha diversidad en sus opiniones. El colegio considera importante la creación de acuerdos esenciales sobre los roles de cada uno y sobre los comportamientos esperados.</p>	<p>presentando y a lo que yo quiero recibir. No siempre es la más adecuada o la más adecuada, pero si determina el grupo bastante.</p> <p>OB: Uno mira las características del grupo y con base en como es el grupo, uno toma una determinada autoridad.</p> <p>CS: Yo estoy de acuerdo, pero pienso también que después que el profesor toma un determinado tipo de autoridad el grupo cambia y se amolda a eso o reacciona positiva o negativamente. El grupo tampoco es completamente constante, va a cambiar dependiendo del tipo de autoridad que tenga el profesor.</p> <p>OB: Dependiendo de la situación también se asume un tipo de autoridad.</p> <p>MLS: Es como un ejercicio más dinámico, que cambia en la actitud o la actitud específica va a permitir que se asuma ciertas autoridades en ciertos momentos y que se estén reajustando todo el tiempo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y</p>

ASPECTO EVALUADO	VICTORIA SCHOOL	ENGLISH SCHOOL
	En estos acuerdos esenciales, participan los alumnos lo que hace mucho más fácil el seguimiento de reglas mininas.	los estudiantes también se van a ajustar al tipo de actividad, porque algunas actividades permitirían el manejo de la autoridad de una forma, otras van a requerir unos límites más explícitos, unos procedimientos más claros.

Retomando, como se había planteado en la hipótesis del proyecto, los docentes presentaron un nivel de autopercepción más elevado en los estilos positivos de autoridad como el de Afecto-comunicación y forma inductiva de autoridad, mientras que en estos mismos, los estudiantes los perciben con puntajes significativamente inferior, lo que implica que si bien los estudiantes reconocen estos estilos de autoridad, la caracterización que hacen de los mismos no corresponden con la que hacen los docentes, donde, retomando lo planteado anteriormente, los aspectos relacionados con habilidades comunicativas de los docentes se puntúan como poco presentes en estos perfiles de autoridad.

En cuanto a la percepción de estilos de autoridad, por colegios, se encuentra como se ha mencionado una mayor frecuencia de identificación hacia el estilo inductivo, donde la normatividad es negociada entre el docente y el estudiante permitiéndole así generar autonomía frente a su proceso de formación; sin embargo es válido resaltar como en el English School, se percibe de forma más marcada las características de cada uno de los tipos de autoridad, lo que podríamos pensar que sea cual fuere el estilo, las características institucionales podrían marcar estas diferencias.

## CONCLUSIONES

La percepción del estilo de autoridad docente difiere significativamente de la auto percepción que al respecto tienen los docentes, de tal manera que mientras los docentes se auto ponderan en estilos de autoridad de tipo positivo, los estudiantes los perciben con un nivel inferior.

A su vez, en los estilos de autoridad de corte negativo, los docentes tienden a describirse con menores puntajes que los percibidos por los estudiantes

La percepción de los estilos de autoridad cambia en función de las características de género del estudiante, particularmente en los estilos de autoridad negativos, como critica-rechazo y rígidos.

No obstante, los estilos de autoridad autopercibidos por los docentes se comportan de manera independiente a la característica de género del docente.

No hay variación en la percepción de estilos de autoridad en función del grado académico, de tal manera que los estilos de autoridad percibidos son equivalentes en los décimo y undécimo de los colegios de bachillerato internacional VS e ES.

La evidencia cualitativa confirma la existencia de diversidad de estilos de autoridad con tipologías relacionadas con la cultura institucional, e incluso por esta vía se estableció que la cultura institucional enmarca las relaciones docente-estudiante, pero el ejercicio de la autoridad interacciona con las características de los grupo de estudiantes y las particularidades del docente.

La cultura institucional debe enmarcar como referente orientador las relaciones entre docente y estudiante, que coincidan con la filosofía de la Institución, estableciendo dinámicas de interrelación, que favorezcan el proceso formativo y el crecimiento personal del docente y del estudiante.

Las diferencia entre las percepciones y auto percepciones son evidencia del clima institucional de los dos colegios.

## 5. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que esta investigación buscaba caracterizar el comportamiento de los estilos de autoridad percibidos por docentes y estudiantes y su relación con la cultura institucional en dos establecimientos de Educación Media miembros de la organización del Bachillerato Internacional, de tal manera que se aportase evidencia especializada a partir de la valoración realizada en los colegios English School y Victoria School.

Se debe recordar que la dinámica de aprendizaje dentro de las instituciones educativas, se fundamenta en un supuesto implícito referido al seguimiento y respeto de las pautas institucionales y de los modelos formativos plasmados en los Proyectos Educativos Institucionales, así mismo, para la comunidad académica y más específicamente para el segmento estudiantil, es claro que conceptos como disciplina, normatividad, orden, están en la base de la cotidianidad y de la interacción entre individuos, sean estos estudiantes, docentes o administrativos, y mucho más cuando de interacción entre estos se trate.

Así, el concepto de autoridad, se asume que está por demás explícito y vigente dentro de las instituciones educativas, de hecho, no sería pensable, una institución en que el principio de autoridad no esté presente y no sea el respaldo y posiblemente la fuente que normatiza la interrelación entre las personas de la comunidad académica. No obstante, cuando de autoridad se habla hay amplia evidencia que esta no es unitaria y tampoco es la transformación operacional de las normas plasmadas en los manuales de convivencia y proyectos educativos, ya que al interior de la cultura institucional, la autoridad se convierte en diversas modalidades de ejercicio, que bien pueden favorecer el proceso formativo si se siguen bajo estilos positivos, pero que también se pueden convertir en factores de desestabilización institucional o ser perjudiciales para el proceso formativo del estudiante, cuando se siguen modelos negativos.

La educación, como un proceso social de interés primordial para la comunidad debe aproximarse a la caracterización de los estilos reales de autoridad que ejercen los docentes tanto a través de su auto percepción, como a través de la percepción del estudiante. Se debe recordar que cada vez más las cohortes estudiantiles llegan a los colegios con diversas

capacidades y competencias y por ende no pueden ser tratados de una forma tradicional, sino que se debe recurrir a modelos propositivos generadores de altos estándares de motivación de tal manera que la educación rescate y pondere las cualidades del estudiante, para que su proceso formativo sea enriquecido y cada vez más positivo.

En este sentido, Fernández (1994), afirma que la cultura abarca componentes fundamentales (comunicación y afecto) que permiten la interrelación afectiva y propositiva de cada uno de sus miembros, sin embargo, de manera particular en estas instituciones se observa como el clima social está enmarcado en un estilo de autoridad inductivo, pero con un deficiente nivel de comunicación y afecto.

Nótese que tanto estudiantes como docentes, ponen de manifiesto estas carencias en los procesos comunicativos y afectivos que se dan al interior del aula, luego aunque que se caracteriza un estilo de autoridad, esta descripción generaría una tipología alternativa del perfil, carente de elementos claves en el proceso de formación integral en el que están comprometidas tanto las instituciones como la labor del docente. Esta situación, debe conducir a unos procesos de sensibilización a los profesores en torno de la importancia de rescatar los procesos de comunicación afectiva y efectiva en el aula de clases.

De acuerdo con el enfoque antropológico que sugiere “acompañar al estudiante en su proceso de formación y contempla a la organización escolar como un conjunto social que encarna unos valores concretos que han de impregnar todo su operar. En una organización el valor decisivo viene dado por el grado de satisfacción actual de los individuos que la componen, el valor último es el grado de satisfacción futura de las personas organizadas.”

Aquí la falta de coherencia entre lo percibido y auto percibido respecto del estilo de autoridad conduce a un planteamiento respecto de que está sucediendo realmente al interior del aula de clase, que sucede con esas contradicciones y como afectan, si lo hacen las relaciones docente-estudiante, si como lo plantea Bardisa (1995), los valores que los alumnos aprenden en la escuela a través de las relaciones en el aula podrían ayudarles a comprender y a actuar desde una perspectiva participativa. Pero, en general, las prácticas del aula no la propicia.

El enfoque antropológico se hace pertinente para el análisis de esta situación en la Organización educativa, porque su finalidad es la persona no sólo por su aporte hacia la

organización sino el de esta a la persona. Nada más importante dentro de la escuela que las personas en su integralidad. Apoyar el crecimiento personal es básico pero además lo es el fortalecer las herramientas para el crecimiento de la persona. Como lo vimos en los resultados, se hace necesario que las instituciones educativas retomen el acercamiento que debe haber entre los diferentes actores en los procesos de formación para que los espacios de comunicación se fortalezcan y recordar que el Enfoque antropológico además, “favorece la unidad del ser humano, no separa las realidades materiales de las espirituales y reconoce la superioridad de estos últimos sobre las primeras”(Sandoval, 2008)

Afirmamos en el marco teórico que “La organización educativa tiene su propia cultura organizativa cuya perspectiva es la educación” pero también veíamos como los esquemas de organizaciones administrativos habían sido utilizados para revisar la escuela y los Esquemas de Calidad aplicados a la organización escolar, muy de moda por estas épocas, priorizan los resultados monetarios sobre el crecimiento de las personas; están muy interesados por el despliegue de planes de acción e indicadores que evidencien un trabajo adecuado sin pensar que el “sentido” real de la organización educativa está más centrado con el servicio. Por ejemplo, el trabajo es objeto de perfeccionamiento. A través del enfoque antropológico, podría verse como la naturaleza y finalidad de la organización educativa está dada por su razón de ser que es educar lo que remite al ser humano y su crecimiento en “equipo”, es decir como la formación y perfeccionamiento se dan con base en el encuentro con el otro. Como lo afirma Sandoval:

Las Organizaciones educativas con un enfoque antropológico se caracterizan porque orientan su quehacer por los principios, por el ideario, no por los resultados.” La Tendencia al reconocimiento social y a la acreditación de las organizaciones educativas centrado en los tangibles, en lo objetivable, ha sido uno de los factores que ha incidido en que estas pierdan su identidad ( p.208)

Es claro , como lo expresa la autora, que no se debe caer en la tentación de pretender medir todo lo que ocurre en la organización educativa, muchas veces el término “ Calidad” es emparentado exclusivamente con el concepto de “Competencia” tomado este solo como “mayor valor o mejor precio”. La Competencia es muy relevante para organización educativa si esta lleva dentro de sí la capacidad de lograr las actividades propuestas, en

establecer objetivos a largo plazo que permitan alcanzar nuevas metas. La Educación, la formación de la persona no es un bien que se consume, es un bien que se comparte.

Como lo afirma Serna (2009):

La Visión de la organización como totalidad permite que sea posible medir todos los procesos de organización, tanto internos como aquellos relacionados con el entorno, el mercado y el cliente. Cada organización de acuerdo con sus características, debe definir las perspectivas o dimensiones de su modelo de medición ( p.296)

Este autor evidencia la tendencia desde los años 80 por generar un sistema de medición y aunque este texto es dirigido a la organización empresarial muchísimas de sus posturas y propuestas se trasladan a la “Calidad “ en las organizaciones Educativas lo que no es negativo si con ello se busca la creatividad, la realización personal, el crecimiento de las personas dentro de la organización y la humanización.. La Organización Educativa vista de esta manera cumplirá con un propósito único y verdadero: el crecimiento de las personas.

Desde esta perspectiva, y a la luz del propósito de este trabajo donde vemos como la percepción y auto percepción de los estilos de autoridad son parte vital de los procesos internos que estas dos organizaciones educativas debían revisar podríamos afirmar que la calidad en la educación significa el compromiso con la comunidad educativa para alcanzar el verdadero propósito: el estudiante que está siendo educado.

La Organización educativa comprendida de esta manera es mostrada en el crecimiento personal y esencial del aprendiz, el profesional, el joven y el ciudadano capaz de asumir la vida como un” ser libre y vivir en coexistencia” Sandoval et al.(2010). Es claro que el concepto “Calidad”, se ha instaurado en las organizaciones Educativas pero el deber ser de quienes estamos en la tarea de educar es ayudar a mantener el camino de la educación lleno de estrategias que promuevan el crecimiento personal (mencionado anteriormente) y que atienda a los pilares mencionados por la autora en el texto:” a. Aprender a Conocer: la educación proporciona las bases y las ganas de seguir aprendiendo. b.Aprender a hacer: la educación genera competencias para emplear los conocimientos. .c. Aprender a vivir con el otro: la educación de calidad promueve la capacidad de diálogo y vida en común. D. Aprender a ser: la educación ayuda a la persona a responder las preguntas: quien soy y que

soy”. Sandoval, 2008, (p p 240-241)

Es de resaltar que las dos instituciones son colegios Colombianos de carácter privado que siguen los marcos curriculares sugeridos por la organización del Bachillerato Internacional, y en ese orden de ideas los dos Colegios buscan que sus estudiantes evidencien características de un perfil de estudiante específico: estudiantes audaces, conoedores, buenos comunicadores, de mentalidad abierta, solidarios, equilibrados, indagadores, pensadores e íntegros. Este perfil de estudiante se aplica también para los profesores aspecto que podría de alguna manera justificar que en los dos colegios el tipo de autoridad percibido, según lo muestran los datos, haya sido con un porcentaje más alto el inductivo.

Como se planteaba para Santos (1990), existen además muchos tipos de interacción entre los miembros de la organización escolar, hay intercambio de conocimientos, sentimientos, actitudes, discursos y prácticas, todo ello impregnado de una ideología y dimensión política y ética, por lo que no es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela”

Este autor, nos ayuda a comprender la dimensión que el concepto autoridad toma en una organización educativa donde los estudiantes tienen maneras de interacción abiertas y su participación y aporte en el proceso de enseñanza aprendizaje es vital pues al buscar un alumno con las características de perfil antes mencionadas, su rol dentro de la escuela es totalmente activo. Mencionábamos también en el marco teórico que “Tener autoridad implica una cualidad natural a la que a veces se le añade la presencia física, y siempre un conjunto de cualidades intelectuales, psicológicas y morales que son susceptibles de cultivarse. La autoridad como estado de reconocimiento social puede ejercerse por una tradición, por el reconocimiento a las capacidades superiores del sujeto o por designación política”. En ese orden de ideas, los resultados mostraron que el concepto de autoridad está presente en los actores de cada institución educativa y que aunque juntos (profesores y alumnos) están en el mismo espacio y comparten metas comunes, sus percepciones y auto percepciones sobre el concepto autoridad difieren sutilmente pero a la vez tienen puntos de contacto como lo muestra al análisis correlacional.

Así las cosas, el desarrollo del proyecto nos ha permitido ampliar el conocimiento



respecto de los mecanismos o formas de ejercer la autoridad como elemento constitutivo de poder y de las dinámicas sociales que se desarrollan y determinan elementos constitutivos de la cultura institucional.

## 6. RECOMENDACIONES

Los docentes de los dos colegios presentaron un nivel de auto percepción más alto en los estilos positivos de autoridad que difiere con las percepciones de los alumnos.

En The English School se perciben, de manera más clara, las características de cada uno de los tipos de autoridad.

En los dos colegios es importante que se trabaje el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los docentes en cuanto a los estilos de autoridad empleados.

En cuanto a la percepción de estilos de autoridad, por colegios, se encuentra como se ha mencionado una mayor frecuencia de identificación hacia el estilo inductivo.

En el Colegio Victoria los estudiantes no reconocen claramente las características de los estilos de autoridad.

La temática de estilos de autoridad bien amerita ser una línea permanente de investigación en las IE, e incluso no solo a nivel de Bachillerato, sino también en todos los niveles formativos ya que mostró diferencias entre el estamento docente y el estudiantil y los antecedentes muestran la importancia de esta aproximación teórica para el mejoramiento de las condiciones del proceso educativo.

Ampliar la valoración a otros niveles y grados de los colegios evaluados con el propósito de mantener un seguimiento que permita la generación de evidencia cuantitativa y cualitativa para la retroalimentación a los docentes y el mejoramiento de la interacción docente-estudiante.

Ampliar el estudio a otro tipo de instituciones oficiales y privadas y de otras modalidades de bachillerato, de tal manera que se pueda aportar al mejoramiento del clima formativo y a su vez identificar mas factores relacionados con el seguimiento de estilos positivos como el afecto-comunicación y el inductivo, en detrimento de estilos aversivos como la crítica-rechazo, el rígido y el indulgente.

Es deseable contar con desarrollo de instrumentos propios que plasmen la dinámica institucional y la cultura del sistema educativo en contexto colombiano, en entidades

públicas y privadas, y en diferentes niveles de formación.

#### REFERENCIAS

- Ariza, M. (1998). El uso del poder en las organizaciones y sus efectos sobre el compromiso: una revisión crítica de las evidencias empíricas. *Revista Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 4, 57-76.
- Arce, J., Heredia, F., Reales, L., (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Laurus, Revista de Educación*, 14,316-346.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bernal, J. (2004). La micropolítica un sentimiento. Organización y gestión educativa. *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 12,11-16.
- Baptista, L., Fernández, C., Hernández, R., (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista profesorado*, 6,1-2.
- Batallán, G. (2003). El poder y la Autoridad en la Escuela. La Conflictividad de las Relaciones Escolares. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18, 679-704.
- Bacharach, S. (1981). *Organizational and political dimensions for research on school district governance and administration*. Nueva York: Praeger.
- Bacharach, S. & Mundell, M. (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly*, 29, 423-452.
- Bersabe, R., Fuentes, M., Motrico, E., (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Revista Psicothema*, 13, 678-684.
- Campos, L. (2004). *Tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar*. Universidad Pedagógica de Durango, Ciudad de México, México.

- Cea, J. (1989). Poder y Autoridad. *Revista de Ciencia política*, 1, 89-102.
- Dahrendorf, R. (1990). *El conflicto social moderno: ensayo sobre la política de la libertad*. Madrid: Mondadori.
- Diez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional de la educación: un enfoque cualitativo: teórico – práctico*. Madrid: Arrayán.
- González, M. (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. *Revista Profesorado*, 1, 45-54.
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-249.
- Gray, H. (1981). Teorías de las Organizaciones Educativas. *Revista de Educación*, 1, 75-80.
- Hamblin, R. (1964). *Punitive and non-punitive supervision, Social Problems*. New York: McGraw Hill.
- Jamieson, D. & Thomas, K. (1974). Power and conflict in the student teacher relationship. *Journal of Applied Behavioral Science*, 10, 321-336.
- Lukes, S. (1985). *El Poder. Un Enfoque Radical*. Madrid. Siglo XXI.
- Luthans, F. & Kreitner, R. (1985). *Organizational Behavior Modification and Beyond*. New York: Foresman.
- Martin, M. (2000). Clima de Trabajo. *Revista Educar*, 27, 103-117.
- Martinez, J. (2007). Investigación para la Creación: La técnica de grupos focales: ¿en qué consiste; cómo se aplica; para qué sirve? Recuperado el 29 de noviembre de 2011, en <http://investigacionparalacreacion.espacioblog.com/post/2007/03/30/ltecnicagrupos-focales-aen-consiste-como-se-aplica->.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Freeman, E., Pearce, J., Robinson, R., (1987). The tenuous link between formal strategic planning and performance. *Academy of Management Review*, 12, 658 – 675.
- Salaman, G. & Thompsonk, R. (1980). *Control e ideología en las organizaciones*.

México: Akal

- Sandoval, L. (2008). *Institución Educativa y Empresa. Dos Organizaciones Humanas Distintas*. Pamplona: Eunsa.
- Santos, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- Schnake, M. & Dumler, M. (1989). Some unconventional thoughts on the use of punishments in organizations: reward as punishment and punishment as reward. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 97-107.
- Serna, G. (2000). *Gerencia Estratégica. Planeación y Gestión-Teoría y Metodología*. Bogotá: Global Ediciones.
- Topete, C. (2000, septiembre). Desafíos y políticas de formación para la gestión en educación media superior. VI Congreso nacional de investigación educativa, Veracruz.
- Varela, L. (2009). La Cultura Organizacional: un análisis de casos de las organizaciones educativas del nivel medio y superior. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1, 1-10.
- Weber, M. (1981). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Winch, P. (1987). *La Autoridad en Filosofía Política*. México: FCE.
- Zabludovsky, G. (1993). Autoridad, liderazgo y democracia. *Filosofía-historia-letras*. Recuperado el 29 de noviembre de 2011, en <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=print&sid=1299>.



## ANEXO A

### RESULTADOS PROVISIONALES

En el proceso de validación de apariencia, los instrumentos fueron analizados por diez profesionales en áreas de educación, psicología y psicometría, todos con experiencia docente que respondieron el formato de validación del anexo 3.

En la tabla 9. Se encuentran los porcentajes de reprobación y aprobación de los ítems de la forma de estudiantes y de docentes.

Tabla 9. *Aprobación y pertinencia (validez) de los ítems de la escala de afecto-comunicación y crítica*

Forma estudiante	Forma docente
------------------	---------------

	No		Si		Total
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento
af2			10	100,0	10
af4			10	100,0	10
af6	1	10,0	9	90,0	10
af8	1	10,0	9	90,0	10
af9	2	20,0	8	80,0	10
af11			10	100,0	10
af14			10	100,0	10
af18	1	10,0	9	90,0	10
af19			10	100,0	10
af20	1	10,0	9	90,0	10
cr1			10	100,0	10
cr3	2	20,0	8	80,0	10
cr5	1	12,5	7	87,5	8
cr7	1	10,0	9	90,0	10
cr10	2	20,0	8	80,0	10
cr12	2	20,0	8	80,0	10
cr13	1	10,0	9	90,0	10
cr15	3	30,0	7	70,0	10
cr16	1	11,1	8	88,9	9
cr17	1	10,0	9	90,0	10

	No		Si		Total
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento
af2			10	100,0	10
af4			10	100,0	10
af6	1	10,0	9	90,0	10
af8	2	20,0	8	80,0	10
af9	2	20,0	8	80,0	10
af11	1	10,0	9	90,0	10
af14			10	100,0	10
af18	1	10,0	9	90,0	10
af19			10	100,0	10
af20	1	10,0	9	90,0	10
cr1			9	100,0	9
cr3	2	20,0	8	80,0	10
cr5	4	40,0	6	60,0	10
cr7	2	20,0	8	80,0	10
cr10	3	30,0	7	70,0	10
cr12	2	20,0	8	80,0	10
cr13	2	20,0	8	80,0	10
cr15	2	20,0	8	80,0	10
cr16	2	20,0	8	80,0	10
cr17	3	30,0	7	70,0	10

Se puede observar, que tanto en la versión estudiante como docente hubo una alta validez de apariencia al darse la aceptación de los ítems, por parte de los jueces expertos. De hecho predominó alrededor de 85-90% aun cuando hubo un ítem en el cual fue de solo el 60% y otro del 70%. Se había definido como es usual que el nivel tolerable en la escala era de 70%, luego el ítem calificado en 60% será reestructurado de manera tal que su pertinencia (validez) sea mejor apreciada.

Por otra parte en la escala ENE se procedió de manera equivalente. La tabla 10, muestra los resultados de aprobación de los ítems respectivos, en la forma estudiante y docente. .

Tabla 10. *Aprobación de pertinencia (validez) de los ítems de la escala de estilos de autoridad docente*

Forma Estudiante	Forma Docente
------------------	---------------



	No		Si		Total
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento
en1	2	20,0	8	80,0	10
en6	1	10,0	9	90,0	10
en8	2	22,2	7	77,8	9
en11	2	20,0	8	80,0	10
en14	2	20,0	8	80,0	10
en17	1	10,0	9	90,0	10
en19	1	11,1	8	88,9	9
en22	4	44,4	5	55,6	9
en26	1	10,0	9	90,0	10
en28	3	30,0	7	70,0	10
en2	3	33,3	6	66,7	9
en4	3	30,0	7	70,0	10
en9			10	100,0	10
en12	1	10,0	9	90,0	10
en15			10	100,0	10
en18	1	11,1	8	88,9	9
en20	1	10,0	9	90,0	10
en23	3	30,0	7	70,0	10
en25	1	10,0	9	90,0	10
en27	3	30,0	7	70,0	10
en3	2	20,0	8	80,0	10
en5	2	20,0	8	80,0	10
en7	3	30,0	7	70,0	10
en10	3	30,0	7	70,0	10
en13	4	40,0	6	60,0	10
en16	1	10,0	9	90,0	10
en21	2	20,0	8	80,0	10
en24	1	11,1	8	88,9	9

	No		Si		Total
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento
en1	1	11,1	8	88,9	9
en6	1	10,0	9	90,0	10
en8	1	10,0	9	90,0	10
en11	1	10,0	9	90,0	10
en14			10	100,0	10
en17			10	100,0	10
en19			10	100,0	10
en22	1	10,0	9	90,0	10
en26	1	10,0	9	90,0	10
en28	1	10,0	9	90,0	10
en2	2	22,2	7	77,8	9
en4	2	20,0	8	80,0	10
en9	3	30,0	7	70,0	10
en12	2	20,0	8	80,0	10
en15	2	20,0	8	80,0	10
en18	2	20,0	8	80,0	10
en20	2	20,0	8	80,0	10
en23	3	30,0	7	70,0	10
en25	4	40,0	6	60,0	10
en27	2	22,2	7	77,8	9
en3	2	20,0	8	80,0	10
en5	2	20,0	8	80,0	10
en7	2	20,0	8	80,0	10
en10	2	20,0	8	80,0	10
en13	2	22,2	7	77,8	9
en16	2	20,0	8	80,0	10
en21	1	10,0	9	90,0	10
en24	3	30,0	7	70,0	10

Al analizar la tabla 10, se observa, que tanto en la versión estudiante como docente también, hubo una alta validez de apariencia al darse la aceptación de los ítems, por parte de los

jueces expertos. Sin embargo nótese que tres de los ítems de la forma estudiantes, no alcanzaron el nivel tolerable del 70%, por lo que serán reestructurados para lograr una mayor apreciación de pertinencia. Respecto de la forma docentes, todos los ítems puntuaron arriba del 70% de aceptación, por tanto se considera que la escala es aprobada sin mayor modificación.

En lo que se refiere al aspecto de claridad, que indica la aceptación de los jueces sobre la forma de construcción del ítem para el entendimiento de los evaluados en la tabla 11, se presentan los niveles de aprobación.

Tabla 11. *Niveles de aprobación de la claridad de los ítems en la forma de docente y estudiante, de la subescala de afecto-comunicación y crítica.-*

Forma Estudiantes	Forma Docentes
-------------------	----------------

	No		Si		Total
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento
af2c	2	20,0	8	80,0	10
af4c	2	20,0	8	80,0	10
af6c	1	10,0	9	90,0	10
af8c	1	10,0	9	90,0	10
af9c			10	100,0	10
af11c			10	100,0	10
af14c	1	10,0	9	90,0	10
af18c			10	100,0	10
af19c			10	100,0	10
af20c	1	10,0	9	90,0	10
cr1c			9	100,0	9
cr3c	2	20,0	8	80,0	10
cr5c	2	22,2	7	77,8	9
cr7c	3	33,3	6	66,7	9
cr10c	2	20,0	8	80,0	10
cr12c	2	20,0	8	80,0	10
cr13c	1	11,1	8	88,9	9
cr15c	2	20,0	8	80,0	10
cr16c	1	10,0	9	90,0	10
cr17c	1	10,0	9	90,0	10

	No		Si		Total
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento
af2c			10	100,0	10
af4c	1	10,0	9	90,0	10
af6c	2	20,0	8	80,0	10
af8c	1	10,0	9	90,0	10
af9c	1	10,0	9	90,0	10
af11c			10	100,0	10
af14c			10	100,0	10
af18c	1	10,0	9	90,0	10
af19c			10	100,0	10
af20c			10	100,0	10
cr1c			9	100,0	9
cr3c	1	10,0	9	90,0	10
cr5c	2	20,0	8	80,0	10
cr7c	2	22,2	7	77,8	9
cr10c	4	40,0	6	60,0	10
cr12c	3	30,0	7	70,0	10
cr13c	1	10,0	9	90,0	10
cr15c	1	11,1	8	88,9	9
cr16c	1	10,0	9	90,0	10
cr17c	4	40,0	6	60,0	10

Se puede apreciar que en la forma para los estudiantes, solo uno de los ítems tuvo un puntaje de aprobación inferior al criterio, mientras que en la forma de docentes hubo dos ítems en la misma condición. Igual que en lo referente a la validez, los ítems serán revisados y ajustados en términos de la redacción para mayor claridad.

Finalmente, en lo que se refiere al aspecto de claridad, que indica la aceptación de los jueces sobre la forma de construcción del ítem para el entendimiento de los evaluados en la tabla 12, se presentan los niveles de aprobación.

Tabla 12. Niveles de aprobación de la claridad de los ítems en la forma de docente y estudiante, de la subescala de estilos docentes.

Forma Estudiantes	Forma Docentes
-------------------	----------------

	No		Si		Total
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento
en1c	3	30,0	7	70,0	10
en6c	1	11,1	8	88,9	9
en8c	1	11,1	8	88,9	9
en11c	2	22,2	7	77,8	9
en14c	1	10,0	9	90,0	10
en17c	1	10,0	9	90,0	10
en19c	2	20,0	8	80,0	10
en22c	1	10,0	9	90,0	10
en26c			10	100,0	10
en28c	2	20,0	8	80,0	10
en2c	3	33,3	6	66,7	9
en4c	2	20,0	8	80,0	10
en9c			10	100,0	10
en12c	1	11,1	8	88,9	9
en15c	1	10,0	9	90,0	10
en18c	2	20,0	8	80,0	10
en20c			10	100,0	10
en23c	4	40,0	6	60,0	10
en25c	3	30,0	7	70,0	10
en27c	4	40,0	6	60,0	10
en3c	2	22,2	7	77,8	9
en5c	2	22,2	7	77,8	9
en7c	2	22,2	7	77,8	9
en10c	2	22,2	7	77,8	9
en13c	2	22,2	7	77,8	9
en16c	2	22,2	7	77,8	9
en21c	2	22,2	7	77,8	9
en24c			9	100,0	9

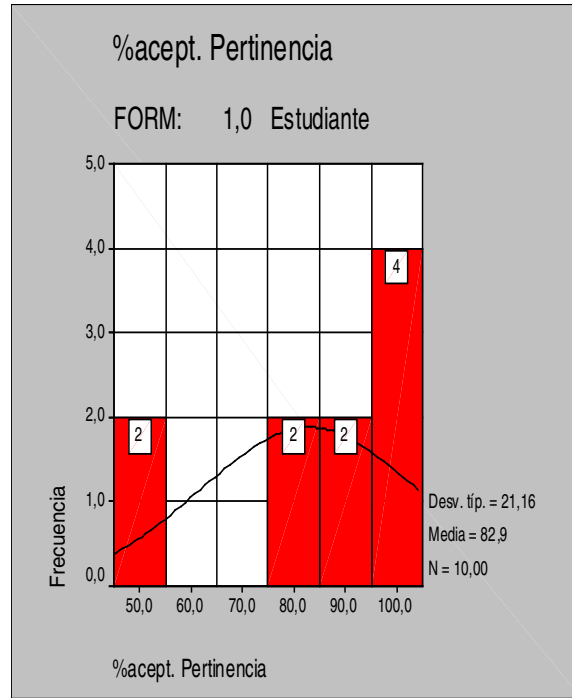
	No		Si		Total
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento
en1c	2	20,0	8	80,0	10
en6c	3	30,0	7	70,0	10
en8c	1	10,0	9	90,0	10
en11c	1	10,0	9	90,0	10
en14c			10	100,0	10
en17c	1	10,0	9	90,0	10
en19c			10	100,0	10
en22c			10	100,0	10
en26c			10	100,0	10
en28c			10	100,0	10
en2c	1	12,5	7	87,5	8
en4c	2	20,0	8	80,0	10
en9c	2	20,0	8	80,0	10
en12c	1	11,1	8	88,9	9
en15c	1	11,1	8	88,9	9
en18c	1	11,1	8	88,9	9
en20c	2	22,2	7	77,8	9
en23c	1	11,1	8	88,9	9
en25c	3	30,0	7	70,0	10
en27c	3	33,3	6	66,7	9
en3c	2	20,0	8	80,0	10
en5c	1	11,1	8	88,9	9
en7c	1	11,1	8	88,9	9
en10c	1	11,1	8	88,9	9
en13c	3	37,5	5	62,5	8
en16c	1	11,1	8	88,9	9
en21c			9	100,0	9
en24c	1	11,1	8	88,9	9

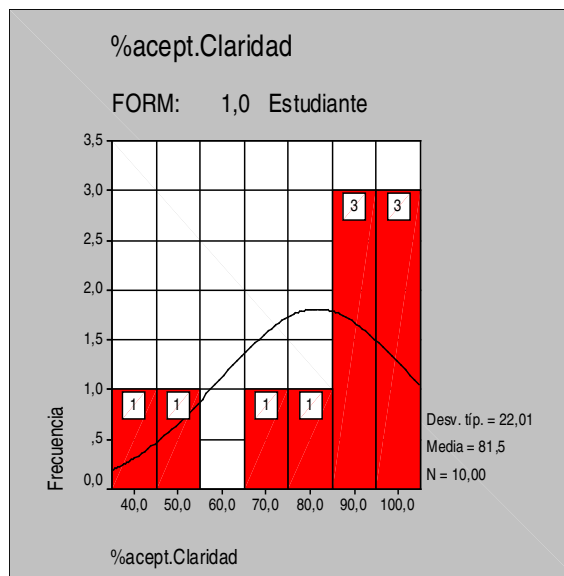
Se puede apreciar que en la forma para los estudiantes, tres de los ítems, no obtuvieron un puntaje de aprobación de acuerdo al criterio, mientras que en la forma de docentes todos los ítems fueron debidamente aprobados. Dado lo anterior, los ítems de la forma estudiantes serán revisados y ajustados en términos de la redacción para mayor claridad.

En síntesis, la tabla 13 presenta los estadísticos de tendencia central y dispersión de los niveles de aceptación/rechazo de los jueces en los factores de pertinencia y claridad.  
 Tabla 13. *Estadísticos de tendencia central y dispersión de la pertinencia y claridad de los ítems en la forma estudiantes de la escala de afecto-comunicación y crítica.-*

Estadísticos <sup>a</sup>							
	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos						
Acept. Pertinencia	10		39,800	44,000	10,1522	22,0	48,0
Rechaz. Pertinencia	10		8,200	4,000	10,1522	,0	26,0
%acept. Pertinencia	10		82,920	91,700	21,1629	45,8	100,0
Acept. Claridad	10		39,100	44,500	10,5667	19,0	48,0
Rechaz. Claridad	10		8,900	3,500	10,5667	,0	29,0
%acept. Claridad	10		81,480	92,750	22,0148	39,6	100,0

a. Forma = Estudiante





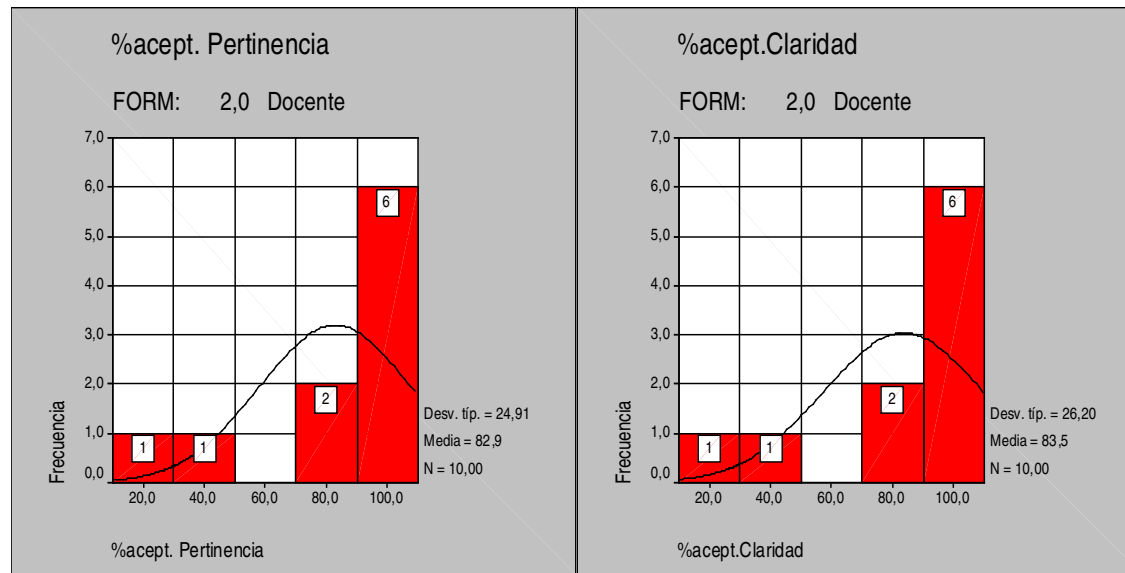
Se puede apreciar que en promedio el nivel de aceptación respecto a la pertinencia apreciada por los jueces es de 82,9% aun cuando oscila entre un mínimo de 45,8% y un máximo de 100% y en lo que respecta a la claridad de construcción del ítem el porcentaje de aceptación fue en promedio de 81,5%, oscilando entre un mínimo de 39,6% y un máximo de 100%, ello implica que hubo diferencias apreciativas entre los jueces al valorar las escalas. Así, se toma la opción, de revisar el concepto correspondiente a los jueces que mayores objeciones refirieron en las escalas evaluadas.

De otra parte la tabla 14, presenta las medidas de tendencia central y dispersión para la escala de estilos de autoridad docente según los criterios de validez de apariencia y claridad.  
Tabla 14. *Estadísticos de tendencia central y dispersión de la pertinencia y claridad de los ítems en la forma estudiantes de la escala de estilos de autoridad docente.*

**Estadísticos <sup>a</sup>**

	N					
	Válidos	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Acept. Pertinencia	10	39,800	45,500	11,9610	14,0	48,0
Rechaz. Pertinencia	10	8,200	2,500	11,9610	,0	34,0
<b>%accept. Pertinencia</b>	<b>10</b>	<b>82,910</b>	<b>94,800</b>	<b>24,9144</b>	<b>29,2</b>	<b>100,0</b>
Acept. Claridad	10	40,100	45,500	12,5738	12,0	48,0
Rechaz. Claridad	10	7,900	2,500	12,5738	,0	36,0
<b>%accept. Claridad</b>	<b>10</b>	<b>83,540</b>	<b>94,800</b>	<b>26,2006</b>	<b>25,0</b>	<b>100,0</b>

a. Forma = Docente



Se aprecia, que el promedio de validez fue de 82,9% oscilando entre un mínimo de 29.2% y un máximo de 100%, mientras que la claridad en la construcción del ítem fue en promedio de 83.5% variando entre un mínimo de 25% y un máximo de 100%. Igualmente, esto lleva a la necesidad de verificar específicamente el reporte dado por los jueces que puntuaron bajo.



Anexo B

Escala de Afecto (EA) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999).

**EA-ESTUDIANTES**

(Adaptado de Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)

Nombre:.....Fecha: .....

Edad: ..... Curso:..... Colegio:.....

A continuación vas a leer unas frases. Por favor, marca con una equis (X) la casilla que más se acerca a lo que verdaderamente piensas sobre la relación con tu PROFESOR(A) de cada una de las siguientes materias.

Responde de la manera más sincera posible. No hay respuestas buenas o malas.

Afirmaciones	ARTE					MATEMÁTICAS					INGLÉS					ESPAÑOL					ICT				
	Nunca	Pocas veces	Algunas	A menudo	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas	A menudo	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas	A menudo	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas	A menudo	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas	A menudo	Siempre
1. Nos acepta tal como somos																									
2. Si tenemos un problema podemos contárselo																									
3. Se molesta con nosotros por cualquier cosa que hacemos																									
4. Nos dedica su tiempo																									
5. Sentimos que lo/la incomodamos																									
6. Habla con nosotros de los temas que nos parecen importantes																									
7. Le ponemos nervioso/a, se altera																									
8. Es amable con nosotros																									
9. Habla con nosotros de lo que hacemos con nuestros amigos/as																									
10. Lo que hacemos le parece mal																									
11. Nos consuela cuando estamos tristes																									
12. No le gusta la forma de pensar de algunos																									
13. Confía en nosotros																									
14. Dedicar tiempo a hablar con nosotros																									

15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarnos																									
16. Está contento de tenernos como estudiantes																									
17. Le gustaría que algunos de nosotros fuéramos diferentes																									
18. Nos manifiesta su afecto con detalles que nos gustan																									
19. Podemos contar con él/ella cuando lo necesitamos																									
20. Nos da confianza para que le contemos nuestras cosas																									

**EA-DOCENTES**

(Adaptado de Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

A continuación vas a leer unas frases. Marca con una equis (X) la casilla que más se acerca a lo que verdaderamente piensas sobre la **relación con tus estudiantes**. Responde de la manera más sincera posible. No hay respuestas buenas o malas.

	Afirmaciones	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
1	Los acepto tal como son					
2	Si tienen un problema, pueden contármelo					
3	Me enfado con mis estudiantes por cualquier cosa que hacen					
4	Les dedico mi tiempo					
5	Siento que me incomodan					
6	Hablo con mis alumnos de los temas que les parecen importantes					
7	Me ponen nervioso/a, me alteran					
8	Soy amable con mis alumnos					

---

9	Hablo con mis estudiantes de lo que hacen con sus amigos					
10	Lo que hacen me parece mal					
11	Consuelo a mis estudiantes cuando están tristes					
12	Me disgusta la forma de pensar de algunos de los estudiantes					
13	Confío en mis estudiantes					
14	Dedico tiempo a hablar con mis estudiantes					
15	Aprovecho cualquier oportunidad para criticar a mis estudiantes					
16	Estoy contento de tenerlos como estudiantes					
17	Me gustaría que algunos de mis estudiantes fueran diferentes					
18	Les manifiesto mi afecto con detalles que les gustan					
19	Pueden contar conmigo cuando me necesitan					
20	Les doy confianza para que me cuenten sus cosas					

Anexo C  
Escala de Normas y Exigencias (ENE) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999).

**FORMA ESTUDIANTES**  
**ENE-H (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)**

Afirmaciones	ARTE					MATEMÁTICAS					INGLES					ESPAÑOL					ICT				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
1. Tiene en cuenta las circunstancias antes de reprimarnos																									
2. Intenta controlarnos en todo momento																									
3. Nos dice que sí a todo lo que le pedimos																									
4. Nos dice que en clase manda él/ella																									
5. Si desobedecemos no pasa nada																									
6. Antes de reprimarnos escucha nuestras razones																									
7. Nos da libertad total para que hagamos lo que queramos																									
8. Nos explica lo importantes que son las normas para la convivencia																									
9. Nos impone correctivos muy duros para que no volvamos a desobedecer																									
10. Molestando y quejándonos, conseguimos siempre lo que queremos																									
11. Nos explica las razones por las que debemos cumplir las normas																									
12. Nos exige que cumplamos las normas aunque no las entendamos																									
13. Con tal de no discutir, se hace el desentendido cuando no cumplimos las normas																									
14. Nos explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer																									

15. Por encima de todo tenemos que hacer lo que dice, pase lo que pase																													
16. Le da igual que obedezcamos o desobedezcamos																													
17. Razona y acuerda las normas con nosotros																													
18. Nos exige respeto absoluto a su autoridad																													
19. Nos explica las consecuencias de no cumplir las normas																													
20. Nos dice que los docentes siempre tienen la razón																													
21. Permite que hagamos lo que nos gusta en todo momento																													
22. Si alguna vez se equivoca con nosotros lo reconoce																													
23. Nos trata como si fuéramos niños pequeños																													
24. Con tal de que estemos quietos, nos deja que hagamos lo que queramos																													
25. No le gusta que molestemos en el descanso por temor a que nos pase algo																													
26. Nos anima a hacer las cosas por nosotros mismos																													
27. Nos incomoda porque siempre está pendiente de nosotros																													
28. A medida que avanza el año escolar, nos da más responsabilidades																													

**ENE-DOCENTES**

(Adaptado de Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)

	Afirmaciones	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
1	Tengo en cuenta las circunstancias ante de reprenderlos					
2	Intento controlarlos en todo momento					
3	Les digo sí a todo lo que me piden					
4	Les digo que en clase mando yo					
5	Si me desobedecen, no pasa nada					
6	Antes de reprender a mis alumnos, escucho sus razones					
7	Les doy libertad total para que hagan lo que quieran					
8	Les explico lo importantes que son las normas para la convivencia					
9	Les impongo correctivos muy duros para que no vuelvan a desobedecer					
10	Molestando y quejándose, consiguen siempre lo que quiere					
11	Les explico las razones por las que deben cumplir las normas					
12	Les exijo que cumplan las normas aunque no las entiendan					
13	Con tal de no discutir, me hago el desentendido cuando no cumplen las normas					
14	Les explico muy claro lo que se debe y no se debe hacer					
15	Por encima de todo, mis alumnos tienen que hacer lo que yo digo, pase lo que pase					
16	Me da igual que obedezcan o desobedezcan					
17	Razono y acuerdo las normas con mi alumnos					
18	Les exijo respeto absoluto a mi autoridad					
19	Les explico las consecuencias de no cumplir las normas					
20	Les digo que los docentes siempre tenemos la razón					
21	Consiento que hagan lo que les gusta en todo momento					
22	Si alguna vez me equivoco con mis alumnos, lo reconozco					
23	Les trato como si fueran niños pequeños					
24	Con tal de que se estén quietos, les dejo que hagan lo que quieran					
25	No me gusta que molesten en el descanso por temor a que les pase algo					
26	Les animo a que hagan las cosas por sí mismos					

---

27	Les incomodo porque siempre estoy pendiente de ellos					
28	A medida que avanza el año escolar, les doy más responsabilidades.					

Anexo D  
Formato de validación por jueces expertos

**CUESTIONARIO PARA EVALUAR TIPOS DE AUTORIDAD DE DOCENTES –  
FORMA PARA ESTUDIANTES**

<b>INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN PSICOMÉTRICA POR PARTE DE JUECES EXPERTOS</b>	
<b>NOMBRE:</b>	<b>PROFESIÓN:</b>
<p><input type="radio"/> <b>DELIMITACIÓN DEL DOMINIO CONCEPTUAL DE LA PRUEBA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Población objetivo: docentes y estudiantes de instituciones de educación media de la ciudad de Bogotá.</li> <li>▪ Constructo evaluado: tipo de autoridad percibido por parte de los estudiantes</li> <li>▪ Subescalas: afecto.-comunicación, crítica.-rechazo, normas.- exigencias .</li> <li>▪ Comportamiento escalar: escala de tipo likert.</li> <li>▪ Interpretación escalar: Nivel de expresión de tipos de autoridad entre docentes y estudiantes.</li> <li>▪ Items directos: 1 = Nunca; 2 = Pocas Veces; 3 = Algunas Veces; 4 = A Menudo; 5 = Siempre.</li> <li>▪ Items inversos: 5 = Nunca; 4 = Pocas Veces; 3 = Algunas Veces; 2 = A Menudo; 1 = Siempre.</li> </ul>	
<p><input type="radio"/> <b>DEFINICIÓN DE ELEMENTOS OPERATIVOS DE LA ESCALA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Estructura de la prueba:</b> La mayor parte del cuestionario fue construido con ítems valorables en una escala de cinco grados que van desde uno hasta cinco (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo, siempre). La escala está debidamente calibrada a cero.</li> <li>▪ <b>Numero de reactivos:</b> 48 ítems en total.</li> <li>▪ <b>Forma de aplicación:</b> Autoaplicable, tanto en modalidad individual como colectiva.</li> </ul> <p><input type="radio"/> <b>Tiempo estimado de aplicación:</b> 12-15 minutos.</p>	



**INSTRUCCIONES:**

1. Pertinencia del ítem (Validez): **Hace referencia al criterio de validez de contenido o sea que el ítem mida el constructo teórico correspondiente a la variable.**
2. Claridad del ítem (Redacción): **este criterio hace referencia a que el ítem este adecuadamente redactado de manera que no sea ambiguo y que los términos utilizados sean entendibles para quien conteste el instrumento.**

Observaciones y sugerencias: **Si tiene observaciones y sugerencias con respecto a los ítems y al cuestionario en general, por favor regístrelas. Si el espacio es insuficiente, use el reverso de la hoja o la parte inferior que aparece al final.**

**A continuación usted encontrará el cuestionario para evaluar las variables de interés de la investigación; dentro del cual se encuentran cada uno de los ítems que lo conforman. Por favor señale con una X en la opción SI, si considera que el ítem cumple con lo estipulado y marque NO, en caso contrario.**

Agradecemos de antemano su colaboración y el tiempo dedicado al análisis del cuestionario, el cual pretende contribuir al desarrollo de la investigación educativa y a facilitar y mejorar la intervención profesional en esta área de interés.

Ítem	Opciones de respuesta	Pertinencia		Claridad		Observaciones
		Si	No	Si	No	
<b>ESCALA DE AFECTO (EA)</b>						
<b>Factor I) Afecto-comunicación:</b> Afecto, interés y comunicación que manifiestan los maestros hacia sus alumnos.						
2. Si tenemos un problema podemos contárselo	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
4. Nos dedica su tiempo	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
6. Habla con nosotros de los temas que nos gustan	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
8. Es cariñoso/a con nosotros	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
9. Habla con nosotros de lo que hacemos con nuestros amigos/as	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
11. Nos consuela cuando estamos tristes	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
14. Dedicar tiempo a hablar con nosotros	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
18. Nos manifiesta su afecto con detalles que nos gustan	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
19. Podemos contar con él/ella cuando lo necesitamos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
20. Nos da confianza para que le contemos nuestras cosas	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
<b>Factor II) Crítica -Rechazo Crítica:</b> Rechazo y falta de confianza de los maestros hacia sus alumnos.						

1. Nos acepta tal como somos	<b>Siempre A Menudo/Algunas Veces / Pocas Veces Nunca</b>					
3. Se enfada con nosotros por cualquier cosa que hacemos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
5. Sentimos que somos un estorbo para él/ella	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
parecen importantes	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
7. Le ponemos nervioso/a, se altera	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
10. Lo que hacemos le parece mal	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
12. No le gusta nuestra forma de pensar	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
13. Sé que confía en nosotros	<b>Siempre A Menudo/Algunas Veces / Pocas Veces Nunca</b>					
15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarnos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
16. Está contento de tenernos como estudiantes	<b>Siempre A Menudo/Algunas Veces / Pocas Veces Nunca</b>					
17. Le gustaría que fuéramos diferente	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
➤ ENE.- ESCALA DE NORMAS E INTERESES: Factores referentes a la forma de imponer y exigir las normas						
<b>Factor I) Forma Inductiva:</b> Los maestros explican a sus alumnos el establecimiento de las normas, y la s adaptan a las necesidades y posibilidades de sus estudiantes.						
1. Tiene en cuenta las circunstancias antes de castigarnos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
6. Antes de castigarnos escucha nuestras razones	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
8. Nos explica lo importantes que son las normas para la convivencia	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
11. Nos explica las razones por las que debemos cumplir las normas	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
14. Nos explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
17. Razona y acuerda las normas con nosotros	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
19. Nos explica las consecuencias de no cumplir las normas	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
22. Si alguna vez se equivoca con nosotros lo reconoce	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
26. Nos anima a hacer las cosas por nosotros mismos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					

28. A medida que avanza el año escolar, nos da más responsabilidades	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
<b>Factor II) Forma Rígida:</b> El maestro impone a sus alumnos el cumplimiento de las normas, y mantiene un nivel de exigencias demasiado alto e inadecuado a las necesidades de los estudiantes.							
2. Intenta controlar nuestras vidas en todo momento	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
4. Nos dice que en clase manda él/ella	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
9. Nos impone castigos muy duros para que no volvamos a desobedecer	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
12. Nos exige que cumplamos las normas aunque no las entendamos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
15. Por encima de todo tenemos que hacer lo que dice pase lo que pase	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
18. Nos exige respeto absoluto a su autoridad	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
20. Nos dice que los docentes siempre tienen la razón	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
23. Nos trata como si fuéramos niños pequeños	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
25. No le gusta que molestemos en el descanso por temor a que nos pase algo	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
27. Nos agobia porque siempre está pendiente de nosotros	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
<b>Factor III) Forma Indulgente:</b> El maestro no pone normas ni límites a la conducta de sus alumnos y, si lo hacen, no exigen su cumplimiento.							
3. Nos dice que sí a todo lo que le pedimos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
5. Si desobedecemos no pasa nada	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
7. Nos da libertad total para que hagamos lo que queramos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
10. Molestando y quejándonos, conseguimos siempre lo que queremos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
13. Hace la vista gorda cuando no cumplimos las normas, con tal de no discutir	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
16. Le da igual que obedezcamos o desobedezcamos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
21. Permite que hagamos lo que nos gusta en todo momento	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						
24. Con tal de que estemos quietos, nos deja que hagamos lo que queramos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre						

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS GENERALES:

**CUESTIONARIO PARA EVALUAR TIPOS DE AUTORIDAD DE DOCENTES - FORMA PARA DOCENTES**

<b>INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN PSICOMÉTRICA POR PARTE DE JUECES EXPERTOS</b>	
<b>NOMBRE:</b> _____	<b>PROFESIÓN:</b> _____
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>DELIMITACIÓN DEL DOMINIO CONCEPTUAL DE LA PRUEBA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Población objetivo: docentes y estudiantes de instituciones de educación media de la ciudad de Bogotá.</li> <li>▪ Constructo evaluado: tipo de autoridad percibido por parte de los estudiantes</li> <li>▪ Subescalas: afecto.-comunicación, crítica.-rechazo, normas.- exigencias .</li> <li>▪ Comportamiento escalar: escala de tipo likert.</li> <li>▪ Interpretación escalar: Nivel de expresión de tipos de autoridad entre docentes y estudiantes.</li> <li>▪ Items directos: 1 = Nunca; 2 = Pocas Veces; 3 = Algunas Veces; 4 = A Menudo; 5 = Siempre.</li> <li>▪ Items inversos: 5 = Nunca; 4 = Pocas Veces; 3 = Algunas Veces; 2 = A Menudo; 1 = Siempre.</li> </ul> </li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>DEFINICIÓN DE ELEMENTOS OPERATIVOS DE LA ESCALA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Estructura de la prueba:</b> La mayor parte del cuestionario fue construido con ítems valorables en una escala de cinco grados que van desde uno hasta cinco (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo, siempre). La escala está debidamente calibrada a cero.</li> <li>▪ <b>Numero de reactivos:</b> 48 ítems en total.</li> <li>▪ <b>Forma de aplicación:</b> Autoaplicable, tanto en modalidad individual como colectiva.</li> </ul> </li> <li>○ <b>Tiempo estimado de aplicación:</b> 12-15 minutos.</li> </ul>	

**INSTRUCCIONES:**

3. Pertinencia del ítem (Validez): **Hace referencia al criterio de validez de contenido o sea que el ítem mida el constructo teórico correspondiente a la variable.**
4. Claridad del ítem (Redacción): **este criterio hace referencia a que el ítem este adecuadamente redactado de manera que no sea ambiguo y que los términos utilizados sean entendibles para quien conteste el instrumento.**

Observaciones y sugerencias: **Si tiene observaciones y sugerencias con respecto a los ítems y al cuestionario en general, por favor regístrelas. Si el espacio es insuficiente, use el reverso de la hoja o la parte inferior que aparece al final.**

**A continuación usted encontrará el cuestionario para evaluar las variables de interés de la investigación; dentro del cual se encuentran cada uno de los ítems que lo conforman. Por favor señale con una X en la opción SI, si considera que el ítem cumple con lo estipulado y marque NO, en caso contrario.**

Agradecemos de antemano su colaboración y el tiempo dedicado al análisis del cuestionario, el cual pretende contribuir al desarrollo de la investigación educativa y a facilitar y mejorar la intervención profesional en esta área de interés.

Ítem	Opciones de respuesta	Pertinencia		Claridad		Observaciones
		Si	No	Si	No	
<b>AFECTO (EA):</b>						
<b>Factor I) Afecto-comunicación: Afecto, interés y comunicación que manifiestan los maestros hacia sus alumnos.</b>						
2.Si tienen un problema, pueden contármelo	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
4.Les dedico mi tiempo	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
6.Hablo con mis alumnos de los temas que son importantes para ellos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
8.Soy amable con mis alumnos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
9.Hablo con mis estudiantes de lo que hacen con sus amigos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					

11.Consuelo a mis estudiantes cuando están tristes	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
14.Dedico tiempo a hablar con mis estudiantes	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
18.Les manifiesto mi afecto con detalles que les gustan	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
19.Pueden contar conmigo cuando me necesitan	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
20.Les doy confianza para que me cuente sus cosas	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
<b>Factor II) Crítica –Rechazo:</b> Crítica, rechazo y falta de confianza de los maestros hacia sus alumnos.						
1.Los acepto tal como son	<b>Siempre A Menudo/Algunas Veces / Pocas Veces Nunca</b>					
3.Me enfado con mis estudiantes por cualquier cosa que hacen	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
5.Siento que son un estorbo para mí	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
7.Me ponen nervioso/a, me alteran	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
10..Lo que hace me parece mal	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
12.Me disgusta la forma de pensar de los estudiantes	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
13.Confío en mis estudiantes	<b>Siempre A Menudo/Algunas Veces / Pocas Veces Nunca</b>					
15.Aprovecho cualquier oportunidad para criticar a mis estudiantes	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
16.Estoy contento de tenerlos como estudiantes	<b>Siempre A Menudo/Algunas Veces / Pocas Veces Nunca</b>					
17.Me gustaría que mis estudiantes fueran diferentes	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
<b>ene NORMAS E INTERESES:</b> factores referentes a la forma de imponer y exigir las normas						
<b>Factor I) Forma Inductiva:</b> Los maestros explican a sus alumnos el establecimiento de las normas, y la s adaptan a las necesidades y posibilidades de sus estudiantes.						
1.Les digo sí a todo lo que me piden	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
6.Les explico lo importantes que son las normas para la convivencia	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
8. molestando y quejándose , consiguen siempre lo que quieren	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					

11.Hago la vista gorda cuando no cumplen las normas, con tal de no discutir	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
14.Me da igual que obedezcan o desobedezcan	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
17.Les explico las consecuencias de no cumplir las normas	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
19.Consiento que hagan lo que les gusta en todo momento	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
22.Con tal de que se estén quietos, les dejo que hagan lo que quieran	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
26.A medida que avanza el año escolar, les doy más responsabilidades.	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
28.Les digo que en clase mando yo	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
<b>Factor II) Forma Rígida:</b> El maestro impone a sus alumnos el cumplimiento de las normas, y mantienen un nivel de exigencias demasiado alto e inadecuado a las necesidades de los estudiantes.						
2.Les digo que en clase mando yo	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
4.Antes de castigar a mis alumnos, escucho sus razones	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
9.Les explico las razones por las que deben cumplir las normas	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
12.Les explico muy claro lo que se debe y no se debe hacer	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
15.Razono y acuerdo las normas con mi alumnos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
18.Les digo que los docentes siempre tenemos la razón	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
20.Si alguna vez me equivoco con mis alumnos, lo reconozco	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
23.No me gusta que molesten en el descanso por temor a que le pase algo	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
25.Les agobio porque siempre estoy pendiente de ellos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
27.Les digo sí a todo lo que me piden	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
<b>Factor III) Forma Indulgent:</b> El maestro no pone normas ni límites a la conducta de sus alumnos y, si lo hacen, no exigen su cumplimiento.						
3.Si me desobedecen, no pasa nada	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
5.Les doy libertad total para que haga lo que quieran	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					

7.Les impongo castigos muy duros para que no vuelvan a desobedecer	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
10.Les exijo que cumplan las normas aunque no las entiendan	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
13.Por encima de todo mis alumnos tienen que hacer lo que yo digo, pase lo que pase	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
16.Les exijo respeto absoluto a mi autoridad	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
21.Les trato como si fueran niños pequeños	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
24.Les animo a que haga las cosas por sí mismos	Nunca/Pocas Veces/Algunas Veces/ A Menudo/Siempre					
OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS GENERALES:						