

RESUMEN

LA COMPETENCIA GERENCIAL, EL SENTIDO DE PERTENENCIA Y
EL COMPROMISO ORGANIZACIONAL DE LOS DIRECTIVOS
DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIVADA DE MEDELLÍN
Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD INSTITUCIONAL
Y LA CALIDAD DE LA GESTIÓN, EN 2011

por

Enoc Iglesias Ortega

Asesor: Jaime Rodríguez Gómez

RESUMEN DE TESIS DE POSGRADO

Universidad de Morelia

Facultad de Educación

Título: LA COMPETENCIA GERENCIAL, EL SENTIDO DE PERTENENCIA Y EL COMPROMISO ORGANIZACIONAL DE LOS DIRECTIVOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIVADA DE MEDELLÍN Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD INSTITUCIONAL Y LA CALIDAD DE LA GESTIÓN, EN 2011

Investigador: Enoc Iglesias Ortega

Nombre y título del asesor: Jaime Rodríguez Gómez, Doctor en Educación

Fecha de terminación: Octubre de 2013

Problema

En Colombia, las inquietudes que se derivan de la mala calidad de la educación han generado estudios, políticas y normas tendientes a superar esta problemática. Mediante esta investigación se pretendió establecer la relación de la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes de la educación privada de Medellín, en 2011, con la calidad institucional y la calidad de la gestión.

Método

Se administró un cuestionario de cinco escalas sumativas tipo Likert. Participaron 448 directivos, aproximadamente la mitad de la población identificada. La técnica estadística usada para la relación entre las variables fue la correlación canónica.

Resultados

Se encontró una correlación canónica importante ($r = .917$) y significativa (Wilks $\lambda = .01848$, $F_{(96)} = 24.36821$, $p = .000$) entre las variables. Los aportes de las variables dependientes calidad institucional ($\beta = .960$) y calidad de la gestión ($\beta = .940$) son equilibrados, sin embargo en las variables dependientes los aportes de mayor a menor importancia son: Competencia gerencial ($\beta = .975$), sentido de pertenencia ($\beta = .808$) y compromiso organizacional ($\beta = .731$). Se identificaron diferencias en los aportes según las características demográficas.

Conclusiones

La calidad de la gestión y la calidad institucional son equivalentes en cuanto a su importancia, sin embargo, es relevante considerar en primera instancia la formación de los directivos docentes en cuanto a sus competencias gerenciales para mantener niveles altos en dicha calidad. Cabe considerar las variaciones en los aportes de las variables según las características asociadas a los directivos docentes, al desarrollar tanto las competencias gerenciales como su sentido de pertenencia y su compromiso organizacional.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

LA COMPETENCIA GERENCIAL, EL SENTIDO DE PERTENENCIA
Y EL COMPROMISO ORGANIZACIONAL DE LOS DIRECTIVOS
DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIVADA DE MEDELLÍN
Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD INSTITUCIONAL
Y LA CALIDAD DE LA GESTIÓN, EN 2011

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Doctorado en Educación

por

Enoc Iglesias Ortega

Octubre de 2013

LA COMPETENCIA GERENCIAL, EL SENTIDO DE PERTENENCIA Y EL COMPROMISO ORGANIZACIONAL DE LOS DIRECTIVOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIVADA DE MEDELLÍN Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD INSTITUCIONAL Y LA CALIDAD DE LA GESTIÓN, EN 2011

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Doctorado en Educación

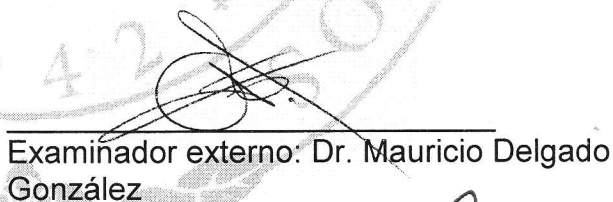
por

Enoc Iglesias Ortega

APROBADA POR LA COMISIÓN:



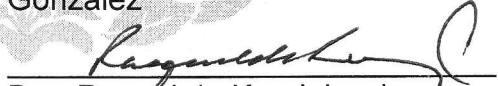
Asesor principal: Dr. Jaime Rodríguez
Gómez



Examinador externo: Dr. Mauricio Delgado
González



Miembro: Dra. Ana Lucrecia Salazar
Rodríguez



Dra. Raquel de Korniejczuk
Directora de Estudios Graduados



Miembro: Dr. Gustavo Gregorutti

9 de octubre de 2013
Fecha de aprobación

DEDICATORIA

A Delcy, in memoriam.

A mi esposa Aura.

A mi hijo William Enoc y mi hija Lisette Ethel.

A mis padres Santander y Riquelda.

A mis seis hermanas: Loida, Nilda, Walfrit, Kenny, Melby e Indira.

A mis dos hermanos: Pedro y Winston.

A mi nuera Marisol.

A mis nietos Andrés Felipe y Juan José.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE FIGURAS	xi
RECONOCIMIENTOS	xi
Capítulo	
I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA	1
Introducción	1
Antecedentes del problema.....	1
Definición del problema	3
Declaración del problema	4
Hipótesis	4
Objetivos de la investigación	4
Propósito de la investigación	5
Justificación del problema	6
Importancia del problema	15
Delimitaciones	18
Limitaciones	18
Trasfondo filosófico	19
Supuestos	27
Definición de términos	28
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA	29
Introducción	29
Competencia gerencial	29
Adopción de conceptos de competencia en Colombia	30
Nociones de competencia	30
Competencia gerencial	33
Sentido de pertenencia	38
Nociones de sentido de pertenencia	39
Teoría de la pertenencia	40
Nociones de pertenencia y salud	42
Sentido de pertenencia y tipos de empresas	44
Sentido de pertenencia y tipos de necesidades	44
Elementos del sentido de pertenencia	45
Compromiso organizacional	49

Nociones del compromiso organizacional	50
Actitudes del compromiso organizacional	53
Componentes básicos del compromiso organizacional	54
Compromiso organizacional y cambio	55
Compromiso organizacional y trabajo en equipo	57
Compromiso organizacional y reconocimiento	58
Compromiso organizacional y uso de Internet	59
Compromiso organizacional y valores	60
Compromiso organizacional y salud	61
Compromiso organizacional y comunidad	62
Calidad institucional	67
Historia de la calidad	68
Nociones de calidad	71
Calidad y liderazgo	73
Calidad y procesos	76
Calidad e infraestructura	79
Calidad de la planta física y el proceso de enseñanza-aprendizaje	82
Calidad de la planta física y el desarrollo espiritual	89
Calidad de la planta física y el desarrollo intelectual	89
Calidad de la planta física y el desarrollo social	90
Calidad de la planta física y el desarrollo físico	91
Conceptos de Brubaker, Bordwell y Christopher	94
Calidad y PEI	98
Calidad de la educación superior en Colombia	102
Calidad y compromiso organizacional	108
Calidad y trabajo en equipo	109
Calidad e innovación	111
Calidad y gestión del conocimiento	111
Calidad y gestión de la calidad en educación	112
Administración de la calidad	113
Calidad y salud	114
Calidad y violencia escolar	116
Concepto de calidad institucional	119
Políticas estatales para mejorar la calidad educativa en Colombia	127
Reglamentación sobre planta física escolar en Colombia	131
Normas ISO	134
Norma técnica 4595 de 1999 y 2006.....	136
Aseguramiento de la calidad y planta física a nivel universitario	142
Entornos virtuales de aprendizaje	152
Calidad de la gestión de los directivos docentes	154
Calidad de la gestión y liderazgo	155
Calidad de la gestión y liderazgo servidor	158
Calidad de la gestión y liderazgo escolar	159

Calidad de la gestión y compromiso	163
Calidad de la gestión y salud	165
Calidad de la gestión e inclusión	172
Calidad de la gestión y organización escolar	177
Relaciones entre las variables	181
Competencia gerencial y calidad institucional	182
Competencia gerencial y calidad de la gestión	186
Sentido de pertenencia y calidad institucional	190
Sentido de pertenencia y calidad de la gestión	192
Compromiso organizacional y calidad institucional	193
Compromiso organizacional y calidad de la gestión	195
Resumen	197
III. METODOLOGÍA	198
Introducción	198
Tipo de investigación	199
Población	201
Muestra	204
Operacionalización de las variables	205
Instrumento de medición	208
Administración del instrumento	208
Operacionalización de la hipótesis nula	214
Procesos y técnicas estadísticas para el análisis de datos	214
IV. RESULTADOS	216
Introducción	216
Descripción de la muestra	216
Tamaño de la institución	217
Cargo que desempeña el directivo docente	217
Nivel educativo en que presta servicio a la institución	218
Género del directivo docente	219
Tipo de institución	220
Otros resultados	220
Validez y confiabilidad del instrumento	221
Competencia gerencial	222
Sentido de pertenencia	222
Compromiso organizacional	224
Calidad institucional	225
Calidad de la gestión	226
Análisis descriptivo de las variables	227
Competencia gerencial	227
Sentido de pertenencia	230
Compromiso organizacional	232
Calidad institucional	233

Calidad de la gestión	237
Prueba de hipótesis	241
Otros análisis	244
Resumen	247
V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y	
RECOMENDACIONES	249
Resumen	249
El problema	249
Síntesis del marco teórico	250
Competencia gerencial y calidad institucional	250
Competencia gerencial y calidad de la gestión	252
Sentido de pertenencia y calidad institucional	254
Sentido de pertenencia y calidad de la gestión	256
Compromiso organizacional y calidad institucional	256
Compromiso organizacional y calidad de la gestión	257
Metodología	259
Población y muestra	259
Hipótesis nula	259
Instrumento de medición	259
Técnicas estadísticas utilizadas	260
Resultados	260
Discusión	262
Sobre las variables demográficas	262
Tamaño de la institución	263
Cargo	264
Nivel educativo	265
Género	266
Tipo de institución	266
Sobre las variables principales	268
Competencia gerencial	268
Sentido de pertenencia	272
Compromiso organizacional	275
Calidad institucional	278
Calidad de gestión	285
Discusión de las correlaciones	291
Conclusiones	294
Recomendaciones	296
Relacionadas con la práctica educativa	296
Relacionadas con la metodología	298
Relacionadas con futuras investigaciones	300
 Apéndice	
A. LISTADO DE INSTITUCIONES PRIVADAS	
SELECCIONADAS	303

B. INSTITUCIONES PRIVADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MEDELLÍN EN 2011	309
C. CUESTIONARIO PARA PRUEBA PILOTO	311
D. GUÍA PARA ELABORAR LA BASE DE DATOS PRUEBA PILOTO	315
E. CUESTIONARIO DEFINITIVO	318
F. GUÍA PARA ELABORAR LA BASE DE DATOS DEFINITIVA	322
G. SALIDAS COMPUTARIZADAS	325
LISTA DE REFERENCIAS	530
CURRÍCULUM VITAE	562

LISTA DE TABLAS

1. Cargos directivos docentes según niveles de planteles	203
2. Operacionalización de variables	209
3. Operacionalización de la hipótesis nula	215
4. Tamaño de la institución	217
5. Cargo que desempeña el directivo docente	218
6. Nivel educativo en que presta servicio a la institución	219
7. Género del directivo docente	220
8. Tipo de institución	220
9. Factores de la competencia gerencial y su confiabilidad	223
10. Factores del sentido de pertenencia y su confiabilidad	224
11. Factores del compromiso organizacional y su confiabilidad	225
12. Factores de la calidad institucional y su confiabilidad	226
13. Factores de la calidad de la gestión y sus dimensiones	227
14. Análisis descriptivo de los indicadores de la competencia gerencial	228
15. Dimensiones de la competencia gerencial	230
16. Análisis descriptivo de la variable del sentido de pertenencia	230
17. Dimensiones del sentido de pertenencia	232
18. Análisis descriptivo de la variable del compromiso organizacional	234

19. Dimensiones del compromiso organizacional	235
20. Análisis descriptivo de la variable de la calidad institucional	236
21. Dimensiones de la calidad institucional	237
22. Análisis descriptivo de la variable de la calidad de la gestión	238
23. Dimensiones de la calidad de la gestión	240
24. Coeficientes de correlación de las variables con sus valores teóricos	242
25. Aporte de las dimensiones según el nivel de la institución	245
26. Aporte de las dimensiones según el tamaño de la institución	245
27. Aporte de las dimensiones según el género del administrador	246
28. Aporte de las dimensiones según el tipo de institución	246

LISTA DE FIGURAS

1. Histograma de frecuencias de la variable de la competencia gerencial	229
2. Histograma de frecuencias de la variable del sentido de pertenencia	232
3. Histograma de frecuencias de la variable del compromiso organizacional	234
4. Histograma de frecuencias de la variable calidad institucional	236
5. Histograma de frecuencias de la variable calidad de la gestión	239
6. Análisis de correlación canónica de la hipótesis	243

RECONOCIMIENTOS

A Jehová Dios, por su amor, la vida saludable y el cuidado que me prodiga.

Al Dr. Jaime Rodríguez, por su asesoría integral, impulso y orientación atinada. Y su ejemplo de integridad cristiana.

A la Dra. Ana Salazar, por su acompañamiento eficaz, amistad y estima.

Al Dr. Gustavo Gregorutti, por su seguimiento, confianza y amistad especial.

A los directivos de la Unión Colombiana del Norte y de la Unión Colombiana del Sur, por su apoyo.

A los dirigentes de la Corporación Universitaria Adventista, por su patrocinio.

A los directivos de la Universidad de Montemorelos, por su respaldo.

Al Dr. David Bolívar, por su inspiración y respaldo.

Al Pr. Alirio Quintero, por su decidido apoyo y amistad cristiana.

A la Mtra. Nidia Galvis de Quintero, por su ayuda en todo momento.

A la Mtra. Jualiaemy de Flores, por su respaldo pleno.

A la Mtra. Ruth Salazar, por causa del aliento que me ofreció.

A los esposos Néstor y Jenny Ramírez, y sus hijos, por la calidez de su hogar.

Al Mtro. Glever Pérez, por su asesoría técnica.

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA

Introducción

El tema objeto de la presente investigación es la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes de la educación preescolar, básica, media y universitaria privada de Medellín y su relación con la calidad institucional y la calidad de la gestión, en 2011.

En el Capítulo I del presente estudio, el investigador desarrolla los antecedentes y la definición de la investigación; asimismo, registra la declaración del problema, formula la hipótesis, enuncia los objetivos, plantea los propósitos de su trabajo, justifica y presenta las razones de la importancia del problema; además, formula las delimitaciones y limitaciones del problema, desarrolla el trasfondo filosófico de la investigación, enuncia los supuestos de su trabajo y define ciertos términos centrales del estudio. Se observó el panorama general del proyecto. De inmediato, se plantea el problema, y se comienza con algunos antecedentes del problema de investigación.

Antecedentes del problema

Durante varios años se han realizado investigaciones y se han brindado aportes relativos a la competencia gerencial, entre los cuales se destacan los de Arias Galicia (1991), Gordon (1997), Robbins (1998, 2004), Chiavenato (2004), DuBrin (2004), Schermerhorn, Hunt y Osborn (2004), Ariza Montes, Morales Gutiérrez y

Morales Fernández (2004), Alles (2005c) y Blanchard (2007).

La competencia gerencial forma un amplio y complejo conjunto, y se han realizado estudios sobre aspectos de la competencia gerencial, luego de desagregar elementos. Por ejemplo, se dio la siguiente agrupación: gerenciamiento de la motivación del personal, conducción de grupos de trabajo, liderazgo, comunicación eficaz, dirección de personas y gestión del cambio y del desarrollo de la organización.

Tobón Tobón (2006) investigó varias facetas de la competencia, así como su adopción en Colombia, su transposición al campo de la educación, su papel en el aseguramiento de la calidad y los errores que se cometieron al aplicar el concepto de competencias en la educación colombiana, entre otras.

Por causa de la amplitud del concepto de competencia gerencial, se tomó la decisión de trabajar con el concepto de competencia gerencial que aporta Wood (1998), quien señala que la competencia gerencial es la habilidad, la conducta, las actitudes y los conocimientos que se requieren para la eficacia en un cargo gerencial. Esta concepción facilita la presente investigación, en cuanto a la variable que se relaciona con la calidad institucional y la calidad de la gestión.

El sentido de pertenencia a una organización es otro tema que se ha investigado en muchos países; existe literatura que da fe de estos estudios, así como de lo que es el sentido de pertenencia de los directivos docentes a su organización educativa. Se han difundido los trabajos de Yoder (1978), McQuiag (1990), Chiavenato (2004), Robbins (2004), Zúñiga (2006), Gasalla (2008) y Werther y Davis (2008), entre otros.

También el compromiso organizacional ha sido objeto de investigaciones en distintos países, y en las revistas de investigación se encuentra abundante material.

El sentido de compromiso hacia la organización, por parte de los directivos docentes, también se ha investigado durante los últimos años, en diversos contextos. Entre los autores que han abordado el tema se encuentran Maddux (1992), Robbins (1998), Dressler (2001), Ariza Montes et al. (2004), Chiavenato (2004), Schermerhorn et al. (2004), Blanchard (2007) y Gasalla (2008), entre otros.

La calidad es otro tema interesante, e incluye el concepto de calidad total. Se ha observado que el tema de la calidad en las instituciones ha sido abordado en distintos lugares y que existe abundante literatura al respecto. Entre los autores que han enfocado este tema se encuentran Ouchi (1982), Thompson (1984), Crosby (1990, 1993), Juran, Gryna y Bingham (1992), Aguayo (1993), Berry (1994), Hellriegel, Jackson y Slocum (2002), Cantú Delgado et al. (2004) y Evans (2008), entre otros. Considerando los conceptos previamente mencionados, a continuación se define el problema objeto del presente trabajo.

Definición del problema

La educación actual, como proceso, demanda de sus diversos actores y de las sociedades, estados y gobiernos ciertas actitudes positivas, pues la escuela sigue funcionando como organización moderna con estudiantes posmodernos, de acuerdo con la posición de Toffler (1982), Colom y Mélich (1997), Postman (1999), Jaim Etcheverry (2000) y otros.

El papel protagónico que se les reconoce a los directivos docentes exige competencia gerencial, sentido de pertenencia y compromiso ante su organización escolar, en procura de la calidad. En Colombia, las normas estatales permiten el ejercicio de la docencia a profesionales de distintas ramas; es decir, aunque no sean profesionales

de la educación. Al considerar dicha realidad en Medellín, se pretende investigar lo que se relaciona con el problema cuya declaración viene a continuación.

Declaración del problema

El problema planteado en la presente investigación se expresa a través de la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes de la educación preescolar, básica, media y universitaria privada de Medellín se relacionan con la calidad institucional y la calidad de la gestión, durante el 2011?

Hipótesis

De la pregunta de investigación antes enunciada, se desprende la hipótesis H_1 : La competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes de la educación preescolar, básica, media y universitaria privada de Medellín se relacionan con la calidad institucional y la calidad de la gestión, en 2011.

Objetivos de la investigación

Una vez formulada la hipótesis de la investigación, se plantean los objetivos siguientes:

1. Describir el comportamiento de la competencia gerencial de los directivos docentes de Medellín, según el tamaño de las instituciones, el cargo, el nivel educativo, el género y el tipo de institución.

2. Describir el comportamiento del sentido de pertenencia de los directivos docentes de Medellín, según el tamaño de las instituciones, el cargo, el nivel educativo,

el género y el tipo de institución.

3. Describir el comportamiento del compromiso organizacional de los directivos docentes de Medellín, según el tamaño de las instituciones, el cargo, el nivel educativo, el género y el tipo de institución.

4. Describir el comportamiento de la calidad institucional de los planteles educativos privados de Medellín, según el tamaño de las instituciones, el cargo, el nivel educativo, el género y el tipo de institución.

5. Describir el comportamiento de la calidad de la gestión de los directivos docentes de Medellín, según el tamaño de las instituciones, el cargo, el nivel educativo, el género y el tipo de institución.

Propósitos de la investigación

La educación en Medellín afronta una crisis aguda que se explica por varios factores. De alguna manera, los directivos docentes están involucrados en tal crisis, así que tienen el deber de abordar la problemática en los aspectos que conciernen a su ejercicio de la gestión. La sociedad, los gobernantes, los organismos internacionales que le conceden préstamos al municipio de Medellín, y las comunidades educativas se quejan por causa de la falta de calidad de los centros escolares de todo nivel.

En consecuencia, se persiguen los propósitos que se enuncian a continuación:

1. Brindar información a los directivos docentes del sector privado de Medellín sobre la aplicación de estrategias útiles para desarrollar la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional en las instituciones que muestren debilidades en tales aspectos.

2. Orientar a los directivos docentes del sector privado de Medellín en cuanto

a la competencia gerencial requerida para la calificación del servicio que prestan sus instituciones educativas.

Se podrán beneficiar instituciones educativas laicas, confesionales y cooperativas, incluidos los planteles escolares que son parte del sistema educativo de la Iglesia Adventista del Séptimo Día de Colombia.

Otro alcance de los resultados se relaciona con planes, proyectos y programas de mejoramiento que diseñen las oficinas de Educación de la Unión Colombiana del Norte y de la Unión Colombiana del Sur, así como los que definan las oficinas de educación de los 13 campos locales (asociaciones, misiones y regiones) que tiene la Iglesia Adventista del Séptimo Día de Colombia. Igualmente, la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista, que funciona en Medellín, podrá aplicar algunas medidas de mejoramiento, por cuanto allí se forman los individuos que orientarán en alguna medida las instituciones educativas de la Iglesia Adventista del Séptimo Día de Colombia.

Justificación del problema

El centro de la presente investigación está constituido por los constructos de la competencia gerencial, el sentido de pertenencia, el compromiso organizacional, la calidad institucional y la calidad de la gestión. Las competencias constituyen un tema de gran importancia en la actualidad. El sistema capitalista, con su esquema de mundialización o globalización de la economía, les dedica muchos análisis. En consecuencia, en todos los campos de la acción humana, se viene hablando del tema de las competencias, y el ejercicio de los directivos docentes no puede ser la excepción, especialmente si se tiene en cuenta que la educación en muchos países,

incluido Colombia, marcha a la zaga, si se comparan sus alcances con los de otros campos como la economía, la administración de la empresa, la investigación científica, la tecnología, las comunicaciones y aun el deporte.

El estado de la educación colombiana guarda relación con la calidad de la gestión. Una de las críticas que se suscitaron en contra del sistema se centró en la debilidad de la gestión. Conviene, por tanto, mencionar algunos aportes de Saldarriaga Vélez y Toro Vanegas (2002), quienes enfocaron la reforma educativa que se aprobó para mejorar las condiciones de la educación en el país, y también analizaron la problemática de Medellín. En su trabajo, enfocaron aportes concernientes a la calidad de la educación en Colombia, a nivel de los planteles que controlan el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales.

Los resultados del presente estudio podrán emplearse en programas de mejoramiento en las diversas áreas de las organizaciones escolares de los niveles de preescolar, básico, medio y universitario de Medellín, de modo especial, tanto del sector privado como del sector público, por cuanto las instituciones educativas oficiales también están padeciendo algunos de estos males. Pero también se podrán emplear los resultados y propuestas en otras ciudades del país.

Para entender el problema de la calidad de la educación en Colombia, incluida Medellín, se presentan algunos aspectos de la historiografía de la educación colombiana. Saldarriaga Vélez y Toro Vanegas (2002) aseveran que a finales de la década de los 1980 y comienzos de los 1990, se manifestaron muchas inquietudes relacionadas con la calidad de la educación colombiana, especialmente la calidad

de la educación impartida en la escuela formal; las críticas fueron fuertes en contra de la baja calidad y de la baja competitividad; emanaron cuestionamientos serios de los empresarios colombianos y de los organismos internacionales que hacían empréstitos al Estado colombiano, como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). La eficacia era reducida, las metas educativas no se alcanzaban, la gestión era débil, los recursos se usaban mal y el sistema no marchaba. A pesar de este panorama, los gobiernos hicieron esfuerzos para superar las crisis.

Saldarriaga Vélez y Toro Vanegas (2002) afirman que la descentralización política y administrativa aprobada en 1986 por el Estado colombiano, no dio los resultados que se esperaban, sino que, por el contrario, desembocó en servicios educativos deficientes, corrupción, calidad y cobertura educativas bajas. Por lo demás, predominó el lucro del sector privado, en vista de lo cual se fijaron otras reglas en la Constitución de 1991 y se dictaron disposiciones, al amparo de aquélla, para organizar de nuevo los servicios de educación.

Se necesita estudiar la competencia gerencial de los directivos docentes, a fin de valorar sus alcances en la institución educativa, tanto en la calidad de la organización educativa como un todo, como en la calidad de la misma gestión de los directivos docentes, como una parte de la entidad escolar (Conger, 1991; Rojas Quiñones, 2006; Sandoval-Estupiñán et al., 2008; Tobón Tobón, 2006). Las relaciones entre la competencia gerencial y la calidad institucional se abordaron en los estudios de Bozeman y Spuck (1991); Picardo (2000); Marqués (2001); Varela (2003); Bustamante Zamudio et al. (2004); Mestry y Grobler (2004); Ramírez Cavassa (2005); Marcano y

Finol de Franco (2007); Ruiz Contisani (2007); Giraldo G., Grisales F. y Ortiz P. (2008); Smeenk, Teelken, Eisinga y Dooreward (2009); Melville-Ross (2010); Ascanio y González (2011).

Asimismo, las relaciones entre la competencia gerencial y la calidad de la gestión se consideraron por parte de autores como Pinkstaff y Pinkstaff (1982); Bozeman y Spuck (1991); Peñate Montes y Santiago Peinado (1995); Bordage, Foley y Goldyn (2000); Jericó (2001); Tejada Zabaleta (2003); Fernández (2003); Senlle y Gutiérrez (2005); Ramis Palmer, Manassero Mas, Ferrer-Pérez y García-Buades (2007); Blejmar (2007); Loli y Cuba (2007); Uribe Tirado (2008); Rangarajan (2009); Wesselink y Arjen (2011). Por ende, se justifica incluir el constructo de la competencia gerencial en la presente investigación.

También se analiza en distintas organizaciones el problema del sentido de pertenencia de quienes trabajan en las mismas. Por ello, otro tópico que atrae la atención de los evaluadores e investigadores de la educación, así como de los gobiernos y Estados, es el sentido de pertenencia de quienes ejercen sus funciones en las organizaciones educativas y otros entes relacionados en forma directa o indirecta con la educación y con la calidad de ésta (García de Ruiz y Salazar Puentes, 1995; González Kipper, 2004). La literatura muestra las relaciones entre el sentido de pertenencia y la calidad institucional, por lo cual se registran algunos aportes conceptuales de Petzinger (1996); Kember, Lee y Li (2001); Malagón Malagón (2003); Rodríguez Domínguez, Annicchiárico Díaz y Díaz Barrios (2006); Charón Durive (2007); Juaneda Ayensa y González Menorca (2007); Wright, Thompson y Channer (2007); Parra Castrillón, Londoño Giraldo y Ángel Franco (2007); Martínez Rodríguez y

Robles Acosta (2009). Igualmente, existe literatura que aborda las relaciones entre el sentido de pertenencia y calidad de la gestión, como la producida por Robbins, Lase y Herrick (1993); Kember et al. (2001); Fernández López (2005); Wright et al. (2007).

En las organizaciones se estudia, asimismo, el compromiso que tienen los asociados o miembros con su empresa, industria, entidad o institución (García de Ruiz y Salazar Puentes, 1995). Por tanto, además de la competencia gerencial de los directivos docentes y de su sentido de pertenencia, está el compromiso organizacional que muestran tales directivos con su institución. De una u otra manera, el compromiso organizacional es un elemento de la institución como un todo, y de la calidad de la gestión, como una parte de la vida institucional. La literatura que se consultó refleja la importancia que tienen las relaciones entre el compromiso organizacional y la calidad institucional. Se destacan los estudios de Schein (1970); De Cottis y Summers (1987); Mathieu y Zajac (1990); Meyer y Allen (1991); Hunt y Morgan (1994); Lepeley (2004); Velando Rodríguez, Crespo Franco y Nicolau Santos (2006); Charón Durive (2007); Hulpia, Devos y Rosseel (2009).

De igual manera, las relaciones entre el compromiso organizacional y la calidad de la gestión han sido objeto de diversos estudios. Los aportes más destacados corresponden a Dunham, Grube y Castañeda (1994); Hunt y Morgan (1994); Young, Worchel y Woehr (1998); Bayona, Goñi y Madorrán (1999); Arias Galicia (2001), Charón Durive (2007); Juaneda Ayensa y González Menorca (2007).

El tema de la calidad organizacional y el tema de la calidad de la gestión tienen muchas facetas y aristas problemáticas, y en la institución escolar se pueden advertir aspectos interesantes y dificultades en su funcionamiento y estructura

(McInerney, 2003; Saldarriaga Vélez y Toro Vanegas, 2002; Santiago Peinado y Rodríguez Sánchez, 2007).

Bustamante Zamudio (2003) se refiere a las competencias en general, y a las educativas en particular, dentro del marco del mercado global. La institución educativa es importante para el sistema capitalista y la sociedad, dadas las cuantiosas inversiones y subsidios que se vuelcan por parte de los organismos internacionales que apoyan la educación, y de los gobiernos y Estados, en la prosecución de los objetivos de la educación. La relación costo-beneficio en la educación se evalúa por parte de los economistas, los administradores de empresa y los directivos docentes, ya que los estándares internacionales de calidad para evaluar la educación, se vienen exigiendo con firmeza por parte de las entidades evaluadoras (Blejmar, 2007; Bustamante Zamudio, 2002; Freire Sevane y Teijeiro Álvarez, 2010; Greenleaf, 2010; Piña Jiménez, 2010; Stukalina, 2010; Valenzuela González, 2007). Pérez Guardado (2005) se refiere a la responsabilidad que tienen los directivos docentes con la calidad y la productividad.

En la Cumbre Latinoamericana de Educación Básica (2001), que se realizó en Miami, se informó que la percepción que tienen los empresarios y algunos intelectuales es que el problema de la educación colombiana radica en que no asegura la competitividad nacional en el contexto del mercado mundial o globalizado; estas personas añadieron que los resultados han sido pobres, ambiguos y tibios, ya que el sistema educativo no tiene estándares de rendimiento elevado, ni indicadores que midan los objetivos académicos, y no hay control de las responsabilidades de las organizaciones educativas ni de los profesores.

Igualmente, antes de hacer empréstitos, los organismos como el BM, el BID y el FMI estudian con cuidado los indicadores de matrículas anuales, permanencia en el sistema, deserción, repitencia, promoción y grado (en secundaria, la obtención del título de bachiller, y en la universidad, la obtención del título respectivo), y otros fenómenos como la movilidad flexible dentro del sistema escolar, la transferencia justificada a otros planteles y los modelos de promoción flexible, es decir, cuando se avanza a otro grado después de haber alcanzado los logros mínimos, en el mismo año lectivo (MEN, 2006, 2008b y 2011; Schleicher, 2008).

En Colombia, el MEN, el Ministerio de Hacienda y Crédito Público y el Ministerio de Cultura, en cumplimiento de funciones constitucionales y legales, exigen a las instituciones educativas oficiales la rendición de cuentas, aparte de los escrutinios que realizan las procuradurías, las auditorías, las contralorías y la Defensoría del Pueblo, entre otros organismos de control; para el caso, las instituciones educativas privadas también deben rendir cuentas. Por otra parte, es menester considerar que el MEN ejerce las funciones de inspección y vigilancia (Constitución Política de 1991; Ley 30 de 1992). Además, el Estado invierte dinero en la formación de maestros, pero, las renunciaciones son frecuentes, por lo que los organismos internacionales prenden sus alarmas (Comisión Nacional del Servicio Civil, 2011).

La sociedad colombiana también participa en el gobierno de los planteles educativos públicos y privados. Además, se creó el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), para velar por la calidad de la educación formal y no formal (hoy denominada educación para el trabajo y el desarrollo humanos), y garantizar al Estado, a la sociedad colombiana y a la familia que las instituciones educativas llenan los requisitos de

calidad y desarrollan los fines propios de la educación (Ley 115 de 1994).

En el contexto de Medellín, se observan dificultades que es preciso registrar, pues impiden el avance que sería de esperar en el concierto educativo nacional, sin olvidar el contexto internacional, por cuanto la ciudad descolló durante varios años como ciudad educadora (Alcaldía de Medellín, s.f.).

El proyecto de convertir Medellín en una ciudad educadora, con pilares en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en el bilingüismo, no está avanzando como era de esperar. Las fuerzas políticas en conflicto dejan su huella en la ciudad. La escuela no es ajena a las luchas políticas, y las instituciones educativas de Colombia y, en particular, de Medellín, sufren serias consecuencias en sus actividades, procesos, estabilidad y calidad (Saldarriaga Vélez y Toro Vanegas, 2002). El fenómeno de la lucha política que se observa en la ciudad no es ajeno a la relación que existe entre la educación y la política. Freire (2001) enfatiza la relación entre la educación y la política; asimismo, enfoca la educación para la calidad, la calidad de la educación, y la educación y la calidad de vida. La escuela es parte de la sociedad y aquélla se maneja de acuerdo con muchos patrones políticos. Jiménez, Nieto y Lleras (2010) abordan el problema de la violencia y la agresividad en las aulas.

Se concluye que Antioquia está experimentando desde hace varios lustros esta problemática. Medellín no escapa al impacto nocivo del fenómeno. Entonces, se justifica la presente investigación, ya que varios fenómenos como la violencia, están ejerciendo cierta influencia negativa sobre el ejercicio de los directivos docentes, el sentido de pertenencia, el compromiso organizacional y la calidad.

Por estas razones se seleccionaron los constructos de la competencia gerencial,

el sentido de pertenencia, el compromiso organizacional, la calidad institucional y la calidad de la gestión, y se justifica el presente estudio.

La aplicación de la teoría que se revisa en la presente investigación puede posibilitar la detección de fallas en el ejercicio directivo y en el funcionamiento de la organización como un todo, y definir cursos de acción, de tal modo que se dinamice la organización y se dé respuesta a las exigencias de la sociedad a la cual sirve y a la cual se debe.

Los problemas antes reseñados se deben estudiar con espíritu serio, constructivo y crítico, a fin de establecer sus relaciones con los constructos que son el eje de la presente investigación, y de generar propuestas que posibiliten la solución de tales problemas desde la institución educativa, además de diseñar programas de mejoramiento que incluyan las competencias gerenciales, el sentido de pertenencia y el compromiso con la organización y con la calidad. Las nuevas generaciones de directivos docentes podrían beneficiarse con los modelos de cualificación que se diseñen con base en el presente estudio. Desde esta lente, también se justifica la presente investigación.

También se justifica la presente investigación porque, con algunos de los resultados, en las organizaciones escolares de ambos sectores se podrán tomar decisiones de la alta gerencia o administración, en cuanto a programas de mejoramiento de los directivos, que contengan estrategias para incrementar la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso con las organizaciones educativas, y para aumentar la calidad de las instituciones y de la gestión directiva.

Importancia del problema

Los directivos docentes que conozcan la teoría y los conceptos subyacentes, pueden lograr mejores resultados en su gestión al frente de sus organizaciones educativas, lo que se traducirá en beneficios sustanciales para las mismas; la comunidad educativa a la que sirve la escuela se podría identificar en mejor manera con su institución, se comprometería en mejor forma a conseguir recursos para respaldar su quehacer. Las instituciones educativas privadas de Medellín necesitan dinamizarse, y para este logro sustancial, el papel competente, con alto sentido de pertenencia y notable compromiso de los directivos docentes, guarda una relación determinante. Como resultado, la sociedad ofrecería mejor respaldo, el Estado invertiría más recursos, la comunidad educativa respectiva daría un apoyo considerable, y las empresas privadas y aun las oficiales, mejorarían sus relaciones con la academia (Ministerio de Educación Nacional, 1992; Ministerio de Educación Nacional, 1994; García de Ruiz y Salazar Puentes, 1995; Sandoval-Estupiñán et al., 2008).

Senlle y Gutiérrez (2005) señalan que los directivos docentes deben aplicar normas de gestión y de calidad. La determinación del comportamiento de las variables de la competencia gerencial, el sentido de pertenencia, el compromiso organizacional, la calidad institucional y la calidad de la gestión, en las instituciones privadas de Medellín, proveerá información útil y pertinente, a fin de que los directivos docentes tomen medidas que tiendan a diseñar estrategias para mejorar la calidad organizacional y la calidad de la administración que ellos tienen en sus manos. Igualmente, pueden diseñar planes, proyectos y programas para el desarrollo de la competencia gerencial, el sentido de pertenencia a la escuela y el compromiso con la misma. La

adopción de tales medidas se basa en sustento conceptual y teórico (Chamorro, 1994; Durán Acosta, 1994).

Cuando se entienden en forma adecuada los conceptos y teorías que se estudian en el presente trabajo, referidos a los constructos centrales, se pueden aplicar ajustes a los programas que se diseñan para elevar la competencia de los directivos docentes, su pertenencia y su compromiso. Asimismo, se logran elementos que permiten comprender las dimensiones del liderazgo, los procesos y la infraestructura física de los centros escolares, en su relación con la calidad de los mismos (Departamento de Planeación Municipal, 1996; Roger, 2005; Romeuf y Guinot, 1966).

Los resultados que se logran en materia de calidad administrativa e institucional guardan relación con el incremento de la demanda de cupos en las instituciones, la imagen de las mismas, la pertinencia social y técnica, la matrícula, la retención, la promoción y el grado, atendiendo los estándares que para estas áreas han definido los ministerios ya citados y algunos organismos que conceden empréstitos a Colombia (leyes 30 y 115). Asimismo, las ONG y otras entidades aprueban recursos financieros para impulsar la transformación educativa que se requiere en los niveles de preescolar, básica, media y universitario (BM, 2008; MEN, 2011; Ñopo, 2011; Senlle y Gutiérrez, 2005). Uno de los problemas, de acuerdo con Correa (2011), es que no hay cupos para los maestros, y la competencia que representan los profesionales de otras áreas para los docentes.

La identificación del valor de los constructos del presente estudio permite concentrar los esfuerzos de los directivos docentes en mejorar cada día su competencia, sentido de pertenencia y compromiso organizacional, así como la calidad de

la institución y la calidad de la gestión que ellos realizan al frente de sus planteles escolares (García de Ruiz y Salazar Puentes, 1995; Senlle y Gutiérrez, 2005; Valenzuela González, 2007).

Mientras los directivos docentes son más conscientes de la influencia de las dimensiones en que se manifiestan las habilidades, actitudes, conocimientos y conductas que componen la competencia gerencial, se logran mejores resultados en la calidad de la escuela y en la calidad de la administración de la misma. Logros parecidos se pueden derivar del conocimiento de las facetas del sentido de pertenencia, en los dominios de la cognición, las emociones y el comportamiento; y de los aspectos del compromiso con la organización, en las dimensiones afectivas, de continuidad en la empresa educativa y de las normas (Piña Jiménez, 2010; Sandoval-Estupiñán et al., 2008). Las instituciones educativas, como toda organización, sufren cambios. El cambio de las organizaciones es objeto de estudio. Por tanto, las organizaciones escolares que le presten atención al cambio comprenderán su dinámica (Marcano y Finol de Franco, 2007).

Al respecto, Quintero Félix, Corrales Bargueño, Martínez Huerta y Aréchiga Sánchez (2010) afirman que en la teoría de las organizaciones, el entendimiento de su cambio se liga al estudio de la sociedad y sus procesos, y se explica en tres vertientes: (a) Social, pertinente a la comprensión de los fenómenos que se generan por causa de las interacciones entre los individuos; (b) Administrativa y de áreas afines, rama que se refiere a la consecución de maneras nuevas y más eficientes que posibiliten el logro de los objetivos; y (c) Relaciones humanas, con el propósito de conocer y manipular los factores de aquéllas. La presente investigación permite a los directivos

docentes enfocar los factores y las facetas del cambio, a fin de que sus planteles mejoren en calidad.

Delimitaciones

A continuación se presentan varios aspectos que el investigador se propone considerar en su trabajo: Delimitación temática: En la competencia gerencial se enfocan los elementos cardinales que estudió Wood (1998); son los siguientes: habilidades, conductas, actitudes y conocimientos. El sentido de pertenencia se centra en los componentes cognitivo, emocional y comportamental, de acuerdo con Baumeister y Leary (1995). El compromiso organizacional se enfoca en sus dimensiones afectiva, de permanencia y de normatividad, según la teoría de Meyer y Allen (1991). La calidad institucional tiene las dimensiones del liderazgo directivo, los procesos que se realizan y la infraestructura. Delimitación espacial: Para la ejecución de la presente investigación, se consideran los directivos docentes del sector privado de Medellín, capital del departamento de Antioquia, en la República de Colombia. Estos directivos docentes laboran en instituciones educativas de carácter formal. Delimitación temporal: La presente investigación se ejecutó en 2011.

Limitaciones

Hubo varias dificultades que dilataron un poco el logro de los propósitos de la investigación. Entre ellas, estuvieron las siguientes: el acceso a la información sobre la calidad de la gestión de los directivos docentes del sector privado, por cuanto es un tópico crucial para la marcha de la institución; el acceso a la información sobre la calidad de la institución como un todo; la aplicación del instrumento para la recolección

de datos sobre la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional.

Trasfondo filosófico

Toda investigación presupone ciertas ideas o pensamientos de quienes la ejecutan; por consiguiente, se procede a mostrar el trasfondo filosófico que, en el caso presente, se refiere a la teología que contienen la Biblia y el Espíritu de Profecía, representado por la escritora Elena G. de White. Además, se esbozan ciertas ideas de fundamentación cristiana, correspondientes a varios autores.

Para desarrollar el presente tópico, el investigador seleccionó los que juzgó más convenientes. Por causa de que el hombre es un ser histórico y social, se acepta que los investigadores se basan en ciertas ideas y pensamientos. Al referirse a la cosmovisión, al concepto de investigación y al método, Grajales Guerra (2004a) afirma que la forma como se organiza el proceso de indagación en la ciencia, cambia de acuerdo con la filosofía, las creencias o supuestos de los que realizan los trabajos de investigación. Igualmente, acota Grajales Guerra (2004a) que, además de que la filosofía o cosmovisión del investigador determina la metodología, el asunto que es objeto de estudio también ejerce influencia sobre los métodos que se aplican en las tareas de indagación. En otras palabras, el objeto de indagación influye sobre la metodología. Se acepta que todo investigador tiene una cosmovisión. También asevera Grajales Guerra (2008) que es necesario “reconocer los trasfondos e implicaciones filosóficas de cada enfoque metodológico y no aplicarlos con una perspectiva filosófica que lo contradice” (p. 177).

La filosofía cristiana ofrece orientación y dirección a la educación. Korniejczuk

(2005) asevera que “los distintos aspectos de la historia y la misión de las escuelas cristianas señalan el propósito y compromiso de sostener una cosmovisión cristiana distintiva” (p. 28). En el presente trabajo de investigación se recoge y acepta esta presuposición, por cuanto se realiza en el marco académico de una institución confesional, como es la Universidad de Montemorelos, y entre las instituciones educativas del sector privado de Medellín se encuentran varias que son cristianas o confesionales.

Cuando Dios creó a Adán y a Eva, los ubicó en el huerto del Edén, donde gozaban de las más significativas bendiciones del Creador. La Biblia sostiene lo siguiente: “Y creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó; varón y hembra los creó” (Génesis 1:27). Rodeados de las cosas materiales que Dios había originado, tenían una gran responsabilidad administrativa y gerencial.

Por ende, más adelante, las Sagradas Escrituras contienen las siguientes palabras: “Los bendijo Dios y les dijo: ‘Fructificad y multiplicaos; llenad la tierra y sometedla; ejerced potestad sobre los peces del mar, las aves de los cielos y todas las bestias que se mueven sobre la tierra’” (Génesis 1:28). El cielo conformaba el techo de su hábitat; las colgaduras de los árboles constituían las paredes de esa vivienda; y el césped verde formaba el suelo por donde ellos caminaban. White (1982) sostiene que Dios conjugó en la creación de este mundo y de sus primeros habitantes, amor, poder, inteligencia y sabiduría.

En la presente investigación se asume que Dios asignó funciones administrativas a Eva y a Adán. La Biblia lo registra en el modo siguiente: “Tomó, pues, Jehová Dios al hombre y lo puso en el huerto de Edén para que lo labrara y lo cuidara” (Génesis 2:15). Se deduce de este pasaje que Dios encomendó a los primeros

padres la gerencia de todo lo que había puesto en el huerto. Por tanto, se acepta que el hombre y la mujer son mayordomos de Dios, encargados de planear, organizar, dirigir y controlar. Los recursos naturales y el capital humano deben ser administrados con sabiduría.

Adán y Eva debían desarrollar sus competencias administrativas en el cuidado del huerto y en el trabajo. Debían estar activos, el trabajo era una bendición. Por cuanto el diablo merodeaba, la primera pareja debía mantenerse alerta. En la Biblia y en los escritos de White se encuentran ciertos principios orientadores para los administradores; de ellos pueden sacar valiosas lecciones los directivos docentes. A continuación se presentan algunos principios y lecciones de gran valía, que se agrupan de acuerdo con los constructos centrales de la presente investigación.

Competencia gerencial. Mayordomía: manejo racional y equilibrado de los recursos. Los administradores deberán rendirle cuentas a Dios (White, 1994). Economía de recursos: White (1953) afirma que en cada detalle de la administración escolar debe practicarse la economía en forma estricta. La economía se debe planear, los gastos en cosas ostentosas deben evitarse (White, 1996). Según White (2006), el director de la escuela debería prestar un cuidado especial a las finanzas del plantel. Al analizar las funciones de los tenedores de libros, tesoreros y administradores de negocios, pregunta si estas personas son cuidadosas y competentes. Autoridad: es la competencia para ejercer las funciones. Lucas 19:17 refleja este reto en la forma siguiente: “Él le dijo: ‘Está bien, buen siervo; por cuanto en lo poco has sido fiel, tendrás autoridad sobre diez ciudades’”. Liderazgo: Warren (2005) señala lo siguiente: “Con el gran aumento de libros y seminarios sobre liderazgo, tal vez te sorprenda la

noticia de que los secretos de un liderazgo de excelencia no son nuevos. De hecho, los encontramos a lo largo de toda la Biblia” (p. 5). Y Nehemías sirve de referente:

Escibió sobre todos los elementos del liderazgo que necesitamos hoy y dio ejemplo de ellos. Incluso lo hizo años antes de que se inventaran los seminarios sobre el liderazgo. Sin embargo, Nehemías no es el único ejemplo de liderazgo que enseña la Biblia. (Warren, 2005, pp. 5, 6)

Sentido de pertenencia. Fidelidad: “Ahora bien, se requiere de los administradores que cada uno sea hallado fiel” (1ª Corintios 4:2). “Entonces lo llamó y le dijo: ‘¿Qué es esto que oigo acerca de ti?’ Da cuenta de tu mayordomía, porque ya no podrás más ser mayordomo” (Lucas 16:2). Compromiso organizacional. Responsabilidad: cada administrador debe dar cuenta de su gestión a Dios y a los demás asociados o miembros de la organización. En Romanos 14:12 Pablo afirma lo siguiente: “De manera que cada uno de nosotros dará cuenta a Dios de sí”.

Calidad institucional. Unidad: comprender y concebir la institución como un todo. 1ª Corintios 1:10 invita a estar unidos en mente y parecer. Equidad: respetar a los miembros de la comunidad educativa, velar por el bienestar de las instituciones y por el de los individuos. Hebreos 1:8 y 9 refleja este principio. Calidad de la gestión. Prudencia: “Con sabiduría se edifica la casa, y con prudencia se afirma” (Proverbios 24:3). También se resalta la dirección sabia (Proverbios 11:14). Productividad: se espera que el ejercicio del administrador rinda frutos.

Los directivos docentes son líderes que reflejan estilos de conducción, aplican principios de administración y liderazgo, y dirigen organizaciones. Por ello, en la presente investigación, se apela a varias orientaciones bíblicas que sirven para entender lo que se espera de ellos en la conducción de sus organizaciones. Warren (2005) asevera lo siguiente:

Un liderazgo bueno y fuerte; eso es lo que más necesita el mundo de hoy. Dondequiera que miramos –desde nuestros gobiernos hasta nuestros negocios, vecindarios y hogares-, nos encontramos rodeados por los devastadores resultados de la inestabilidad, la indecisión y la corrupción. (p. 5)

Según Warren (2005) la Biblia presenta los beneficios que se derivan de un liderazgo bueno y sólido. A continuación se resumen los principios del liderazgo, de acuerdo con Warren (2005): Cuando se brinda liderazgo suceden los hechos. El liderazgo es influencia. El liderazgo se prueba con los seguidores. La base del liderazgo es el carácter, no el carisma. Se puede aprender a ser un líder. En la literatura que se revisó, correspondiente a la Biblia, al Espíritu de Profecía y a varios autores cristianos, aparecen otros principios rectores como la eficiencia, la eficacia, la racionalidad y la flexibilidad que deberían permear las dimensiones de la gestión directiva docente.

También en esta sección filosófica es conveniente indicar que ciertos líderes del pensamiento educativo solicitan una preparación profesional que dé énfasis a los estudios de las humanidades en la educación; y a los estudios de la historia, la filosofía y la literatura de la educación, que capaciten “a los educadores para desarrollar una clara visión con respecto al propósito de la educación y su relación con el significado de la vida” (Knight, 2002, p. 20).

La calidad de la gestión de los directivos docentes y la calidad de los planteles educativos son importantes; también lo son la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional; pero, los fundamentos filosóficos contenidos en la Biblia no deben descuidarse, ya que de ellos dimana la cosmovisión cristiana acerca del origen del mundo y del ser humano, del destino del hombre, del pecado y la salvación, y de la tierra nueva. Entonces, es preciso, según Knight

(2002), “poner a los futuros maestros, directores, supervisores, consejeros y especialistas en currículo en contacto directo con las preguntas subyacentes al significado y propósito de la vida y la educación” (p. 21).

El cristianismo se basa en una visión distinta y única de la realidad, la verdad y el valor. Por tanto, “la configuración educativa que deriva de esa cosmovisión tiene origen en esas creencias” (Knight, 2002, p. 209). Las instituciones escolares son parte de la sociedad, funcionan en contextos sociales determinados. Entre la sociedad y la escuela existen relaciones esenciales. Cadwallader (1993, p. 120) afirma que “aunque la educación es una función de la sociedad, es la educación la que determina, a largo plazo, la calidad y eficacia de cualquier sociedad”. En consecuencia, la sociedad debe monitorear la calidad de sus centros escolares y exigir cuentas a quienes los administran, sin importar si son del sector privado o del sector oficial.

Se deriva de ello que, según Cadwallader (1993), “deben mantenerse normas elevadas” (p. 141). Los administradores escolares, los maestros y los alumnos deben apuntar siempre hacia el perfeccionamiento (Cadwallader, 1993). En el trabajo administrativo, otra faceta que se debería atender es el futuro de las personas que laboran en la organización. Jesús tenía la capacidad sobrenatural de ver las potencialidades de los individuos; no se detenía en lo que eran, sino en lo que podrían llegar a ser. Al respecto, Zabloski (1997) afirma que Jesús enfocó la potencialidad de Pedro. Por consiguiente, empezó a capacitarlo y estimularlo, con el objetivo de promoverlo más tarde. También lo reprendió, lo cuidó y lo abrazó. Los que son puestos en cargos de supervisión, gerencia y presidencia requieren apoyo, palabras de encomio, reprensión, abrazos y cuidado.

White (2007a) alude a María Magdalena, cuyo caso era desesperado según la óptica humana; mas Jesús descubrió en ella aptitudes para lo bueno y los mejores rasgos de su carácter. La ayuda divina es determinante para el líder, pues, como señala Zabloski (1997), para el cargo de gerente se da poca capacitación, en vista de lo cual los individuos nombrados asumen sus funciones o nuevos papeles sin preparación.

En las organizaciones se observan fallas; una de ellas son los celos. “Cuídese de los celos de otros gerentes”, sostiene Zabloski (1997, p. 33). Los gerentes tienen limitaciones, por lo que deben evitar los errores siguientes: pérdida del domino propio ante sus subordinados, inconsistencias en su carácter, relaciones de exclusividad, infidencias y trato desigual (Zabloski, 1997).

Al hablar del liderazgo de Jesús, Zabloski (1997) afirma que estaba convencido totalmente de lo que hacía, evitó ser mediocre y se orientó por la perfección y la excelencia como rasgos distintivos de su quehacer diario. Más adelante, este mismo autor analiza las tres caras de la excelencia que se dan en el cumplimiento, en la calidad y en las relaciones.

En los constructos de la competencia gerencial y de la calidad de la gestión, se incluyen dimensiones del uso de la tecnología en la escuela. Por consiguiente, se menciona lo que piensa Sire (1990): se necesita un manejo adecuado del papel que juega la tecnología en las vidas de los seres humanos y “cómo somos al responder a su presencia en nuestra cultura” (p. 134).

Aparte de la capacitación en tecnología, existe un motivo más de preocupación en las instituciones educativas: es la salud de todos sus miembros. De acuerdo con White (1968), nunca fue tan necesario como en la actualidad ofrecer educación

en los principios de salud. Los dirigentes deben conocer los principios de salud. Estas personas que llevan grandes cargas administrativas deben moderar su trabajo, dado que su medida será un factor de sus competencias.

Los directivos docentes también deberían reunir ciertos requisitos como los que sugiere White (1971a), al referirse a los directores de escuela: fuerza física para ejecutar sus trabajos de manera cabal y con disciplina; y calificación para inculcarles a sus estudiantes hábitos de laboriosidad, higiene y orden. La salud de los líderes también es un elemento importante en sus vidas de dirigentes, por lo que es necesario prestarle atención. White (1989) alude a la cercanía de los sanatorios con respecto a los planteles educativos, pues debe haber cooperación entre los dos tipos de institución. Los maestros y directores de la obra de la confesión adventista deben pisar con firmeza el terreno de la reforma pro salud y ser responsables frente a ella.

Igualmente, se invita a los dirigentes de la confesión adventista a que apoyen a los gerentes educativos en el área de la salud. Los líderes tienen la obligación de ser íntegros, lo que incluye, en consecuencia, el cuidado de la salud (White, 1989). Smith (2004) aborda el problema de la administración de la equidad; sostiene que existe corrupción en tal gestión, y que para entender la equidad, es menester comprender la naturaleza humana; los daños ocasionados por el pecado, en el plano social y en el plano individual, son los condicionantes que más inciden en la problemática de la equidad. Se halla aquí otro elemento de la cosmovisión bíblica.

Otro componente del trasfondo filosófico es el servicio de los líderes; se asume en el presente trabajo que Jesucristo es el más sublime ejemplo de servicio a los demás. Por ejemplo, en San Juan 6:5-13 se demuestra su divina vocación de ayudar

a los demás, aparte de que se evidencia su capacidad para diagnosticar las necesidades de las personas y para planear, organizar, dirigir, controlar y evaluar. Él era un excelente administrador. En la orden que dio a sus apóstoles, “para que no se pierda nada”, aplicó un principio de economía.

Osborne (2005) alude a la mayordomía de los dirigentes y al servicio como fideicomisarios de Dios. Smith Simmons (2007) afirma que debe lograrse un compromiso con los objetivos y valores básicos, pues la educación se proyecta hacia la eternidad. Y los administradores educativos tienen sobre sus hombros una solemne responsabilidad. Por causa de que los administradores llevan sobre sus hombros grandes responsabilidades, y dado que dirigen a otras personas, deben pedir la orientación espiritual, en oración a Dios (Cadwallader, 2010). En cuanto a la moralidad, Lickona (1991) señala que las escuelas no pueden permanecer indiferentes ante la profunda depresión moral de la sociedad, por lo cual las exhorta a realizar acciones que permitan mejorar la salud moral de la nación. Los dirigentes tienen que mostrar moderación en su trabajo, no excederse en sus tareas (White, 1989).

Supuestos

Se asume que los directivos docentes a quienes se aplicó el instrumento de recolección de datos, respondieron en forma sincera y objetiva. Se aceptan sus respuestas para el análisis posterior. Se acepta que los directivos docentes reflejan en su quehacer ciertos estilos de administración. Se considera que los directivos docentes fundamentan su desempeño en alguna cosmovisión personal. También se presupone que existen diferencias sustanciales entre la competencia gerencial, el sentido de pertenencia, el compromiso organizacional y la calidad de la gestión de los directivos

docentes de las instituciones educativas, de acuerdo con el nivel o niveles en que prestan sus servicios, aunque también se asume que hay elementos comunes.

Definición de términos

En la presente investigación, se definen algunos vocablos con el objeto de un mejor entendimiento del contenido por considerar:

Administración: proceso de diseño y mantenimiento de un ambiente en el cual los individuos, que colaboran en grupos, logren de manera efectiva los objetivos que se definieron (Koontz y Wehrich, 2001).

Competencia: rasgo que subyace en el individuo, que se asocia en forma causal con un estándar de efectividad o con un desenvolvimiento superior en un trabajo o en una situación (Spencer y Spencer, 1993).

Confesional: que se aplica a una institución adscrita a cierta religión (Moliner, 2007).

Directivo docente: persona que ejerce funciones de dirección o de coordinación, de supervisión e inspección de programas, y de asesoría, en instituciones escolares (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Gerencia: conseguir que se realicen los trabajos para la gente, con la gente y por medio de la gente (Urwick, 1970).

Gestión: dirección de una empresa, administración (Romeuf y Guinot, 1966).

Laico: independiente de cualquier credo religioso o poder eclesiástico, lego, no religioso (Moliner, 2007).

Mayordomía: manejo sabio de los recursos que Dios ha puesto en las manos de hombres y mujeres (White, 1994).

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Introducción

El capítulo anterior mostró los componentes medulares de la problemática y la hipótesis, para dar base al trabajo de indagación, cuyo centro es la relación entre las variables de competencia gerencial, sentido de pertenencia y compromiso organizacional de los directivos docentes de los niveles de preescolar, básica, media y universitario, así como la calidad institucional y la calidad de la gestión. En este capítulo se desarrolla la revisión de la literatura existente, donde se incluyen los componentes teóricos relativos a las variables o constructos que se tienen en cuenta en el estudio.

En primer lugar, se aborda la literatura referente a la competencia gerencial; después se estudia la literatura correspondiente al sentido de pertenencia; más adelante, se presentan los aportes relativos al compromiso organizacional; luego, se desarrollan varios aportes atinentes a la calidad institucional; y al final de la revisión de literatura, se presentan las aportaciones referidas a la calidad de la gestión de los directivos docentes y a las relaciones entre los constructos principales del estudio.

Competencia gerencial

La división de esta sección contiene los siguientes aspectos relacionados con la competencia gerencial: adopción de conceptos en Colombia, nociones y competencia gerencial. El primer aporte que interesa para iniciar la presente sección es de

McQuiag (1990), quien afirma que la competencia es una de las necesidades básicas del área psíquica de la persona. El segundo aporte que agrega ideas importantes proviene de Drucker (1994), quien sostiene que existen tres requisitos indispensables para que una misión tenga éxito; entre ellos está la competencia. Se observa, por tanto, que la competencia les interesa al empleado y a la organización.

Adopción de conceptos de competencia en Colombia

En Colombia, el tema de las competencias en general, aunque sin desconocer el área de la educación, empezó a considerarse en 1991, ya que el BM condicionó un empréstito al Estado colombiano para inversión en educación. Se debía supeditar el préstamo al suministro de información sobre el destino del dinero, a la rendición de cuentas y a los resultados o rendimiento de los recursos; al estudiar la relación costo-beneficio en las escuelas el enfoque era utilitarista. Entonces, se insertaron las competencias en la dinámica valorativa de los sistemas educativos conocidas con la denominación de evaluación de la calidad (Bustamante Zamudio, 2003). Desde ese año, el tema comenzó a tratarse en los círculos académicos y se debatieron aspectos como los orígenes disciplinares y los conceptos de competencia, a la luz de ciertos fundamentos teóricos, sin que exista acuerdo hasta el presente (Bustamante Zamudio, 2003). Con base en estos aportes, se puede señalar que el tema de la competencia tiene repercusiones variadas, entre ellas, las de carácter económico.

Nociones de competencia

Las competencias son, para Levy-Leboyer (1992), aquellos comportamientos que ciertas personas tienen en mayor medida que otras y que las hacen más eficientes en

situaciones determinadas; se observan en el trabajo y en situaciones de evaluación. Las competencias son indicios integrales de aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.

Spencer y Spencer (1993) definen las competencias como rasgos subyacentes del individuo que están causalmente relacionados con estándares de efectividad o desempeño superior en un trabajo o situación. Rodríguez Trujillo (1999) afirma que el autor que introdujo el término competencia fue McClelland, en 1973, pues dicho investigador deseaba tener la variable que mejor predijese el rendimiento en el trabajo.

De acuerdo con Rodríguez Trujillo (1999), las competencias se definen en el ambiente laboral y su evaluación se efectúa con fines laborales: la planificación de la capacitación, la evaluación del potencial y la selección y la promoción del personal. La evaluación procura definir el grado de consistencia entre las exigencias del trabajo y los rasgos de una persona, con miras a establecer sus posibilidades de éxito. Además, se puede determinar su contratación, ascenso o algún proceso de desarrollo. En relación con la evaluación de las competencias, Rodríguez Trujillo (1999) apunta hacia cinco aspectos para tener en cuenta: las variables, en qué consisten, las condiciones para observar las variables, el significado de las manifestaciones de la conducta por observar y la decisión de seleccionar o promover a la persona.

En la literatura existente se observan varias palabras que tienen un significado que a veces genera confusión. Por ejemplo, capacidad, facultad y habilidad, términos que se asocian en la actualidad a competencia, aunque el uso indistinto da lugar a discusiones. Por ejemplo, Gómez-Llera y Pin Arboledas (2000) afirman que la capacidad es la posibilidad de ejecutar una habilidad, por contar con los requisitos para tal

fin; más que todo, el conocimiento que se requiere para la función por cumplir. En cambio, la habilidad es la demostración de la capacidad mediante su ejercicio. Y en la filosofía a veces la capacidad se conoce como facultad. Otra definición muestra que la competencia es la capacidad de resolver problemas mediante la toma de decisiones acertadas (Mínguez Vela, 2000). Chiavenato (2004) define la competencia como el conjunto de conocimientos y habilidades que tienen las personas o las organizaciones y que utilizan con eficacia y eficiencia.

De acuerdo con Castro Aguilera y Marchant Ramírez (2005), las competencias son rasgos básicos del hombre que reflejan formas de conducta o de pensamiento, que generalizan diferentes condiciones y perduran en el tiempo. Una competencia tiene tres elementos: el saber hacer, que corresponde a los conocimientos; el querer hacer, que se relaciona con los factores emocionales y motivacionales; y el poder hacer, que se refiere a los factores situacionales y de estructura de la organización. La competencia es un rasgo subyacente a las personas, que resulta en un rendimiento superior o efectivo (Fernández López, 2005).

Otro concepto se emitió por parte de Alles (2005b), quien se refiere a las competencias como los rasgos de la personalidad que se convierten en comportamientos que a su vez generan un desempeño exitoso en el puesto de trabajo. Ayala Espinosa (2008) define la competencia como “el conjunto de conocimientos, habilidades y comportamientos que forman la base de ciertos procesos, funciones o puestos” (p. 40).

De los conceptos precedentes, se deriva que la competencia guarda relación con habilidades interpersonales que permiten a los individuos ser útiles en la vida y

en el trabajo. La competencia denota eficiencia y efectividad, se asocia al rendimiento o desempeño en el puesto de labores, y al éxito en la profesión u oficio de las personas. La competencia incluye los conocimientos, el deseo de hacer y la facultad de hacer, como reflejo de características profundas de la personalidad. La literatura muestra también que las palabras competencia, habilidad, capacidad y facultad se han utilizado de manera intercambiable.

Competencia gerencial

La literatura muestra, asimismo, un intercambio de las frases competencia gerencial y habilidad gerencial. En la presente investigación, se toma la primera frase, aun cuando no se desdeña la segunda. Un actor destacado de la organización es el gerente, quien es el director ejecutivo, también conocido como ejecutivo delegado, jefe ejecutivo, presidente ejecutivo, principal oficial ejecutivo (con las siglas CEO, del inglés *chief executive officer*); es el encargado de máxima autoridad de la gestión y dirección administrativa en una organización o institución (Castro Aguilera y Marchant Ramírez, 2005). Wood (1998) define la competencia gerencial como un conjunto interrelacionado de habilidades, conductas, actitudes y conocimientos que necesita un individuo para ser eficaz en los puestos profesionales, de trabajo o gerenciales. La competencia gerencial es un conjunto de capacidades y conocimientos que una persona posee para realizar las actividades de administración y liderazgo en el rol de gerente de una organización (Castro Aguilera y Marchant Ramírez, 2005).

Herzog (2001) muestra algunos ejemplos de la competencia gerencial que guardan relación con el cumplimiento de funciones en la organización: visión estratégica, habilidades para liderar, habilidades tecnológicas y habilidades para solucionar

problemas, pensamiento sistémico, comprensión del desempeño y del negocio, habilidades para negociar y afrontar, y habilidades de consultoría.

Los componentes de la competencia gerencial, requeridos para el logro de la efectividad individual y gerencial, según Hellriegel y Slocum (2004), se relacionan con el manejo o conducción de sí mismo, la comunicación, la diversidad, la ética, la transculturalidad, los equipos y el cambio.

Otro autor que aborda el tema de la competencia gerencial es Chiavenato (2004), quien presenta en un cuadro lo que es el gerente de hoy: descentraliza la toma de decisiones, delega la solución de problemas, orienta, lidera y motiva, incentiva a las personas y se preocupa por ellas; además, enfatiza la eficacia, se interesa en las innovaciones, impulsa la creatividad, se soporta en el poder que le brinda su conocimiento, se enfoca en la calidad, fomenta los equipos y su unidad, vislumbra el exterior de la organización, apunta hacia el mejoramiento continuo, estimula la acción de las personas, desarrolla el espíritu de equipo y cohesiona la labor de las personas.

Castro Aguilera y Marchant Ramírez (2005) definen la habilidad gerencial como un conjunto de capacidades y conocimientos que una persona posee para realizar las actividades de administración y liderazgo en el papel de gerente de una organización. Entre estas habilidades se encuentran las siguientes: manejo de recursos humanos, gestión del tiempo, capacidad de análisis, capacidad de negociación, gestión de proyectos, toma de decisiones y trabajo en equipo. Existen tres grandes grupos de habilidades gerenciales que debe dominar un gerente para ser exitoso: técnicas, humanas y conceptuales. Dependiendo del nivel gerencial, se vuelven más o menos importantes las distintas habilidades.

La definición de la competencia gerencial que aportan Spencer y Spencer (1993) conjuga los siguientes campos: desarrollo de las personas, dirección de las personas, trabajo en equipo y cooperación y liderazgo. Las categorías de Castro Aguilera y Marchant Ramírez (2005) guardan relación con las categorías de Spencer y Spencer (1993), aunque con otros nombres, en la forma siguiente:

El desarrollo de las personas, de acuerdo con Spencer y Spencer, se equipara con el manejo de recursos humanos y el manejo del tiempo, de acuerdo con Castro Aguilera y Marchant Ramírez; los cuatro autores convergen en el trabajo en equipo; en Spencer y Spencer se observa la cooperación, mientras que en Castro Aguilera y Marchant Ramírez se encuentra la capacidad de negociación; y el liderazgo de Spencer y Spencer guarda relación con la toma de decisiones y la gestión de proyectos, de Castro Aguilera y Marchant Ramírez.

Por causa de la amplitud del concepto de competencia gerencial, se tomó la decisión de trabajar con el concepto de competencia gerencial que aporta Wood (1998), quien señala que la competencia gerencial es la habilidad, conducta, actitudes y conocimientos que se requieren para la eficacia en un cargo gerencial. Esta concepción facilita la presente investigación, en cuanto a la competencia gerencial en su relación con la calidad institucional y la calidad de la gestión.

La complejidad y riqueza del constructo de la competencia gerencial orientaron la decisión de centrar el presente estudio en la definición que aporta Wood (1998), quien sostiene que la competencia gerencial es la habilidad, conducta, actitudes y conocimientos que se necesitan con el propósito de alcanzar la eficacia en el desempeño de un cargo gerencial. La habilidad, los conocimientos, las actitudes y la

conducta se requieren para el liderazgo, el desarrollo de personal, la gestión de proyectos, la gestión del tiempo, la cooperación, la toma de decisiones, la negociación y el trabajo en equipo. Tal conjunto puede agruparse en habilidad conceptual, técnica y humana.

Otra concepción de competencia gerencial corresponde a Fernández López (2005), quien estudia las competencias organizativas y las define como aquéllas que parten del planteamiento estratégico de la empresa y de la posibilidad del pleno alineamiento de los objetivos corporativos. Se derivan de la alineación de los objetivos grupales con los objetivos de las personas en su condición de empleadas de la organización; además, las competencias organizativas facilitan el diseño de la estructura empresarial más adecuada a las demandas del medio, con el objetivo de maximizar las competencias medulares, a fin de que se logren las metas de la organización.

La conjugación de las competencias técnicas, humanas y conceptuales permite el éxito organizacional, incluyendo manifestaciones en el liderazgo, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la creatividad y la conducción de los recursos humanos de la empresa. Otra faceta de la competencia gerencial se refiere al manejo y uso de la tecnología, no sólo en la administración de la empresa, en general, sino también en la empresa educativa, de acuerdo con Ríos Ariza y Cebrián de la Serna (2000).

Ríos Ariza y Cebrián de la Serna (2000), en su análisis de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, se refieren a la falta de formación tecnológica de los dirigentes de la educación. Los administradores educativos, en consecuencia, deben diseñar planes, programas y proyectos para que en las organizaciones se

brinde formación tecnológica que los beneficie a ellos en su condición de líderes y a los demás miembros de la organización que requieran dicha capacitación.

Dentro de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se halla la Internet. El progreso de tales tecnologías está influyendo sobre la gestión universitaria de manera notable. En muchas universidades se introdujeron con el objeto de ayudar en la gestión administrativa y de simplificar la burocracia. Las universidades pueden utilizar la Internet y otros medios de modo más fácil que otras instituciones, porque tienen redes TCP/IP para las funciones de docencia e investigación.

Area Moreira (2004) afirma que la gestión de las cuestiones de los servicios educativos en ambientes virtuales o tecnológicos se denomina administración virtual. Se utilizan las redes telemáticas para prestar el servicio educativo y los administradores deben tener las competencias necesarias para que se logre la calidad. En el área de la formación virtual o a distancia, también surgen preguntas sobre la administración de lo que no se ve; por ejemplo, los procesos que adelantan las instituciones que ofrecen educación virtual, controlados por los técnicos que mediatizan el trabajo docente a la distancia, ya que no están presentes en el aula, a la manera de los profesores que dictan clases en la educación tradicional o presencial. Estos procesos demandan recursos de variado tipo; sin embargo, se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje que demanda recursos que deben gestionarse para infraestructura tecnológica y física, recursos humanos, financieros, logísticos y otros. La administración académica, como elemento de la administración gerencial que les corresponde a los directivos docentes, se centra en el proceso enseñanza-aprendizaje mediatizado por ayudas comunicacionales costosas, que requieren contratación global para

ahorrar dinero; es decir, se apela a empresas proveedoras de equipos, para adquirirlos en grandes volúmenes. El tema principal de la buena administración de la empresa educativa virtual es vencer la deserción estudiantil, aunque también preocupa en otras modalidades de educación (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2005).

En su investigación sobre las competencias gerenciales y personales de los directores y subdirectores de escuelas, Marcano y Finol de Franco (2007) recomiendan que estos directivos de la educación reflexionen sobre la necesidad de aprender a convivir con el cambio y de desarrollar el pensamiento creativo, dadas las exigencias de las reformas y transformaciones que se producen en su medio.

Estos son algunos aportes relacionados con la competencia gerencial; de inmediato, se presenta la literatura correspondiente al sentido de pertenencia.

Sentido de pertenencia

La presente sección se compone de los siguientes elementos relativos al sentido de pertenencia: nociones, teoría, salud, tipos de empresas, tipos de necesidades y elementos. McQuiag (1990) señala que el sentido de pertenencia es una de las necesidades relevantes en el área psicológica de las personas. Como eje fundamental del constructo del sentido de pertenencia, se considera la teoría de Baumeister y Leary (1995), quienes señalan que el sentido de pertenencia tiene los componentes cognitivo, emocional y comportamental.

Koontz y Wehrich (2001) atribuyen a Elton Mayo y F. J. Roethlisberger el descubrimiento de que las relaciones adecuadas entre los componentes de un equipo de trabajo (o un “sentido de pertenencia”), es uno de los factores que favorecen la productividad. Igualmente, el tipo de administración comprensivo, es decir, que entienda

el modo de comportarse de los seres humanos, especialmente como miembros de un colectivo, es otro factor y la disposición a servir por medio de las habilidades interpersonales es un factor más. El sentido de pertenencia a la organización tiene una vasta trayectoria en la literatura, por lo que se asume que es un constructo importante. Del mismo se ofrecen varias nociones.

Nociones de sentido de pertenencia

La literatura muestra varias aportaciones sobre lo que es el sentido de pertenencia a la organización. Nave (1990) sostiene que es importante favorecer el sentido de pertenencia, ya que es base de la cohesión y de la autoestima. La necesidad de pertenencia es básica en la construcción de la autoestima, afirma Youngs (1992).

Edwards (1995) manifiesta que el sentido de pertenencia es una necesidad básica del individuo y uno de los constructos más importantes de la psicología de Adler. En Medellín, una de las organizaciones pioneras en el diseño de programas para impulsar el sentido de pertenencia fue el Departamento de Planeación Municipal (hoy Oficina de Planeación del Área Metropolitana de Medellín). En uno de sus proyectos señala que el sentido de pertenencia es experimentar que se forma parte de una institución, que se es importante para ella, que a cualquier nivel de la organización el desempeño es básico para el logro de los objetivos empresariales (1996).

La pertenencia es el sentimiento de ser incluido, de ser parte de un grupo, de estar conectado, señala Goodenow (1999). Este sentir se une al sentimiento de ser querido, aceptado y respetado por otros. Como se puede deducir, la inclusión es un aspecto del sentido de pertenencia, y como tal, debe atenderse por los directivos docentes y otros miembros de la comunidad educativa.

Dreikurs y Soltz (citados en González Kipper, 2004) aseveran que el sentido de pertenencia es la motivación más fuerte que puede tener la persona. El sentido de pertenencia es la conciencia que tiene un individuo de formar parte de una institución o colectividad (Martí Castro, 2005).

En la psicología, el sentido de pertenencia es un constructo muy relevante y dio origen a una teoría que se esboza a continuación.

Teoría de la pertenencia

Para Porter, Steers, Mowday y Boulian (1974), el compromiso organizacional tiene tres factores; uno de ellos es el fuerte deseo por mantener su pertenencia a la organización, a pesar de que consideran el compromiso como un constructo unidimensional centrado sólo en la afectividad del individuo.

Porter, Steers y Mowday (citados en Smith e Hitt, 2005) identificaron los mismos tres componentes del compromiso con la organización: cognoscitivo, emocional y comportamental.

Baumeister y Leary (1995) dan los fundamentos para los estudios de Thompson y McRae, realizados en 2001, donde afirman que la necesidad de pertenencia es fundamental para el ser humano en todas las culturas y tiene los siguientes componentes: cognitivo, emocional y de comportamiento. Es un sentimiento que requiere atenciones y relaciones interpersonales estables, continuas y ajenas al conflicto. Existe evidencia que sustenta la hipótesis de que la necesidad de pertenencia es una motivación poderosa, básica y en extremo penetrante en el ser humano (Baumeister y Leary, 1995). Rivera (2004) presenta los cuatro componentes del sentido de pertenencia, en la forma siguiente: (a) cognitivo: conocimiento por parte del individuo del

grupo de los objetivos o fines y de los medios que tiene el grupo para alcanzarlos; (b) valorativo: conciencia del tipo de incidencia que para la persona tiene la pertenencia al grupo y las repercusiones en el trabajo, la familia y la sociedad; y (c) emotivo: unión del componente cognitivo con el componente valorativo. El autor les da a estos dos componentes un tono vivencial; se enfocan sentimientos y emociones por su papel en el sentido de pertenencia. Y, por último, el social, que facilita las afinidades e intereses comunes entre los miembros del grupo.

El sentido de pertenencia guarda relación con otras variables, de acuerdo con autores que lo han estudiado, como los siguientes: Kember et al. (2001) analizan la afiliación de Spady y de Tinto. Spady (1971) enfoca el sentido de pertenencia y su relación con el retiro de la educación superior; Tinto (1975) elaboró un resumen teórico, con base en varias investigaciones, sobre el retiro de la educación superior y el sentido de pertenencia. Edwards (1995) estudia el sentido de pertenencia y otras áreas y da estrategias para fortalecer el sentido de pertenencia en maestros y alumnos. Thompson y McRae (citados en González Kipper, 2004) hablan de los grupos de referencia. Rivera (2004) sostiene que el sentido de pertenencia no es puntual, sino que se desarrolla y alcanza otros campos y niveles.

En cuanto al incremento del sentido de pertenencia, existen estudios de Kember et al. (2001) que muestran un rango que va desde fuerte hasta ausencia. Rivera (2004) acota que el sentido de pertenencia es un proceso que se va incrementando. Kember et al. (2001) sostienen que el sentido de pertenencia se focaliza en uno o varios elementos de la institución, o en toda la institución.

Freeman, Anderman y Jensen (2007) estudiaron la importancia del sentido de

pertenencia de los estudiantes a la escuela donde asisten, pues ejerce una influencia positiva sobre la vida académica, la afectividad, la adaptación cultural y la inclusión racial o étnica de los alumnos; sin embargo, pocos investigadores se han centrado en poblaciones de edad universitaria. En este estudio, examinaron las asociaciones entre los estudiantes de pregrado de una clase y el sentido de pertenencia y la motivación académica en esa clase; su sentido de pertenencia a la clase y las percepciones de los instructores y sus características y su clase y su nivel de sentido de pertenencia al campus.

Freeman et al. (2007) se refirieron a las asociaciones entre el sentido de pertenencia de los estudiantes de la clase a que pertenecen y su auto-eficacia académica, la motivación intrínseca y el valor de la tarea; el sentido de pertenencia de los estudiantes con el nivel de la clase a que pertenecen y sus percepciones sobre la calidez de los instructores y la apertura; el estímulo de la participación de los estudiantes y la organización; el sentido de pertenencia de los alumnos del nivel universitario y su sentido de la aceptación social. También encontraron pequeños efectos sobre el sentido de pertenencia de los estudiantes de nivel universitario correspondientes a la facultad y pedagógicos para el cuidado del nivel de la clase.

Varios autores centraron su atención en las relaciones entre sentido de pertenencia y salud. De las mismas trata la siguiente sección.

Sentido de pertenencia y salud

Oldfield, McLaren y McLachlan (2003) realizaron una investigación en la que se demostró que el sentido de pertenencia a la propia comunidad se relaciona con la salud física y mental. La citada investigación detectó el grado en que el sentido de

pertenencia a un equipo de trabajo y la organización del trabajo más grande predijeron el estrés y el *burnout* en los empleados universitarios. La hipótesis que se planteó fue que el personal con un alto sentido de pertenencia a su equipo de trabajo inmediato y a la universidad como organización tendría menos problemas de salud físicos y mentales y sería menos propenso a dejar su empleo, que el personal con un sentido de pertenencia más bajo.

Una muestra de 46 hombres y 49 miembros del personal femenino de una universidad regional reflejó el sentido de pertenencia en el cuestionario de salud general, el cuestionario de estrés en el trabajo, el Maslach Burnout Inventory y la escala de estrés percibido (Oldfield et al., 2003). Los resultados indicaron que las mujeres reportaron un mayor sentido de pertenencia a su equipo de trabajo y a la universidad que los hombres y que los empleados con un sentido más bajo de pertenencia a la universidad contaban con fuertes intenciones de dejar el trabajo. Es importante destacar que los trabajadores que indicaron un mayor sentido de pertenencia a su equipo de trabajo presentaron menor estrés en el trabajo, más reducción del estrés percibido y una mejor salud física que los colegas que manifestaban una sensación disminuida de pertenecer a su equipo de trabajo (Oldfield et al., 2003).

En contraste, el sentido de pertenencia a la universidad no se relaciona con el estrés. Los resultados indicaron que la pertenencia a un equipo de trabajo inmediato era más importante para la salud mental de los empleados de la universidad que pertenecer a la organización más grande (Oldfield et al., 2003).

Se deriva de los aportes antes registrados, al relacionar el sentido de pertenencia con la salud, que el trabajo en una comunidad académica y la tarea en equipo

guardan relación con el sentido de pertenencia. La estructuración de la empresa demanda liderazgo y trabajo en equipo, razón por la cual los administradores de la educación sienten presiones que pueden reflejarse en agotamiento, estrés y otros males. La tipología de las empresas y sus nexos con el sentido de pertenencia también se enfocaron por parte de estudiosos del tema.

Sentido de pertenencia y tipos de empresas

La literatura consultada muestra varios aspectos que sirven para entender el grado de compromiso, por lo cual se juzgó conveniente incluir esta sección breve.

Las empresas integradoras, las no integradoras y las sectarias se estudiaron por parte de Assens (2008), con el objeto de establecer las razones de su éxito. Este autor asevera que en las primeras existen algunos factores que influyen en el éxito de la empresa; los factores son el compromiso y la acción. El grado de compromiso que generan las organizaciones da lugar a la clasificación en esos tres tipos. En las integradoras, el compromiso organizacional es muy elevado; en las no integradoras es bajo y en las sectarias, no existe. Las empresas integradoras se distinguen también por el fuerte sentido de pertenencia de sus miembros. Este tema merece una mayor profundización para definir si la escuela es una empresa integradora, lo que conduciría a evaluar ciertos factores de éxito y desarrollo. El tipo de necesidades de los miembros de las organizaciones se muestra a continuación para determinar qué relación guarda con el sentido de pertenencia.

Sentido de pertenencia y tipos de necesidades

Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (s.f.) propusieron una matriz de necesidades

y satisfactorios, en donde aparecen las necesidades según las categorías axiológicas y las necesidades de acuerdo con las categorías existenciales. La categoría axiológica es la que consiste en la participación. Se constituye por la subcategoría del ser, entre otros aspectos y la disposición y la entrega. Otras categorías axiológicas son: el tener, donde se encuentran las subcategorías de las responsabilidades y las obligaciones, el hacer, afiliarse y cooperar y el estar, que tiene como subcategoría las interacciones participativas. La categoría axiológica de identidad recoge las siguientes dimensiones: (a) ser, en donde están las sub-categorías del sentido de pertenencia y la coherencia; (b) tener, en donde se hallan las subcategorías de los grupos de referencia y de trabajo; (c) hacer, que comprende las subcategorías del compromiso, la integración y el reconocimiento y (d) estar, en donde se halla el sentido de pertenencia. Como se observó, las necesidades humanas guardan relación con el sentido de pertenencia. El sentido de pertenencia está compuesto por varios elementos. A los mismos corresponde la siguiente sección.

Elementos del sentido de pertenencia

Kelman (1958) es uno de los pioneros en el estudio del sentido de pertenencia. Relaciona el consentimiento, la identificación con la organización y la internalización con el sentido de pertenencia. O'Reilly, Chatman y Caldwell (1991) diseñaron un modelo de compromiso organizacional, basado en el que ideó Kelman en 1958. Los tres autores estiman, en su planteamiento original, que el compromiso organizacional que refleja un lazo psicológico entre el empleado y su compañía puede combinar aspectos de los elementos de obediencia, identificación con la empresa e intención de seguir en la misma. La identificación tiene efectos positivos cuando el individuo acepta

la influencia de la organización con miras a establecer y conservar una relación satisfactoria, lo que genera el deseo de afiliación y que el empleado se sienta orgulloso de pertenecer a la organización.

La concepción y vivencia del sentido de pertenencia, de acuerdo con Robbins (2004), tienen varios elementos que se interrelacionan y se modifican; su estudio es complejo, pues las dimensiones contienen los siguientes aspectos: la consideración de que se es parte de la institución, el sentirse vinculado en lo afectivo, lo social y lo profesional a la organización y la participación. Al sentido de pertenencia se vinculan elementos del comportamiento organizacional que requieren los enfoques de varias disciplinas como la psicología, la sociología, la psicología social, la antropología y las ciencias políticas.

También se debe dar otro paso, de acuerdo con Max-Neef et al. (s.f.), para integrar ciertos aspectos del sentido de pertenencia que aportan a la cultura y el clima organizacionales; se deben relacionar la motivación y el sentido de pertenencia y enfocar la importancia de la satisfacción para mejorar la participación y la identificación en el plano de las categorías axiológicas. Por consiguiente, las fuentes del sentido de pertenencia deben reconocerse, así como ciertas variables (edad, historia familiar, tiempo de vinculación como alumno, empleado o miembro del área de servicios y actividades sociales). En consecuencia, en el sentido de pertenencia se abordan las necesidades del personal, la cultura organizacional, la motivación y el desarrollo de los recursos humanos. El estudio del sentido de pertenencia lleva a otros ámbitos, como la multiculturalidad y la multinacionalidad.

Otro estudio examinó algunos factores que impactan el sentido de pertenencia

en una institución de servicio a hispanos. Los hallazgos indicaron que algunas variables que miden la integración de carácter académico y social, tanto como las experiencias de diversidad, tienen un impacto positivo en el sentido de pertenencia. Los resultados apoyan el concepto de que la diversidad en el campus posiblemente mejora el sentido de pertenencia, y en última instancia, mejora la retención de los estudiantes (Maestas, Vaquera y Muñoz Zehr, 2007).

Strayhorn (2008) estudió la influencia de las experiencias sociales y académicas en el sentido de pertenencia de estudiantes latinos; se controlaron las diferencias étnicas, usando técnicas de análisis jerárquico con un diseño de nido. Por otro lado, los resultados de estudiantes latinos se compararon con su contraparte de estudiantes blancos. Los hallazgos revelaron que las calificaciones, el tiempo usado en estudiar y las relaciones con compañeros diversos ejercen influencia sobre el sentido de pertenencia. Se encontraron diferencias entre los estudiantes blancos y los latinos.

En China, Duan, Lam, Chen y Zhong (2010) estudiaron las relaciones entre la justicia de liderazgo y dos tipos de comportamiento en la organización; basados en la teoría de la identidad social, concluyeron que el trato injusto de los superiores puede suscitar reacciones negativas en la identificación con la empresa, lo que conduce a comportamientos negativos de los empleados en la organización. Se estableció una relación entre la justicia de liderazgo y dos comportamientos, a saber, el silencio del empleado y la represalia de la organización.

Estos son algunos aportes que se relacionan con los elementos del sentido de pertenencia, de los cuales se extraen varias conclusiones. Dada la complejidad del tema, se requieren enfoques interdisciplinarios para abordarlo; varias disciplinas que

aportan son la psicología, la psicología social, las ciencias políticas, la antropología y la sociología.

Aparecen en varios autores los conceptos de internalización, consentimiento e identificación con la empresa como aspectos importantes del sentido de pertenencia. Existen vínculos afectivos, sociales y profesionales de los empleados con sus organizaciones, pues consideran que son parte de ellas. La acción de los empleados contribuye a su sentido de pertenencia a la organización.

La motivación del empleado y su satisfacción en el cargo son elementos básicos del sentido de pertenencia, en cuyo estudio también deben considerarse variables como la edad del sujeto, su historia familiar y el tiempo que lleva vinculado a la empresa. La integración académica y social, así como las experiencias obtenidas por los individuos en estas dos áreas favorecen el sentido de pertenencia. La lealtad y el apego a los valores de la organización son otros elementos del sentido de pertenencia y éste posibilita el compromiso voluntario del empleado. No obstante, el liderazgo, justo o injusto, también tiene nexos con el sentido de pertenencia.

Otra manifestación del sentido de pertenencia se refiere a las relaciones con personas de otras culturas y etnias, o con otras creencias y valores. El multiculturalismo y el multinacionalismo también se han enfocado en los estudios del sentido de pertenencia a la institución escolar. En consecuencia, el sentido de pertenencia refleja los lazos psicológicos que se forman entre el empleado y su organización, lo que a su vez se traduce en la obediencia del empleado a su empresa, en su identificación con la organización que le da trabajo y en sus intenciones de continuidad en la empresa.

Con los elementos del sentido de pertenencia se termina la sección de este

constructo. La literatura revisada muestra que el sentido de pertenencia es relevante en la organización, sin importar la naturaleza de ésta. El sentido de pertenencia tiene muchas dimensiones que convendría explorar y analizar, con el objeto de extraer lecciones que pudieran aplicarse en la institución escolar. A continuación se registran los aportes conceptuales y teóricos hallados en la literatura, atinentes al compromiso organizacional.

Compromiso organizacional

La presente sección contiene los siguientes elementos que se refieren al compromiso organizacional: nociones, actitudes, componentes básicos, cambio, trabajo en equipo, reconocimiento, uso de Internet, valores, salud y comunidad. Por cuanto la institución educativa es una entidad sin fin de lucro, se menciona el aporte de Drucker (1994), quien considera que el compromiso es importante y señala que nunca ha visto hacer bien una labor sin que los ejecutantes estén comprometidos. Para que una misión organizacional tenga éxito, añade Drucker (1994), se exigen el compromiso, el liderazgo y las acciones correctas. Drucker (1994) considera también que la organización sin fines de lucro funciona para obtener un rendimiento que consiste en generar cambio en las personas y en la sociedad.

Juaneda Ayensa y González Menorca (2007) sostienen que la importancia del compromiso organizacional como constructo radica en que es uno de los elementos básicos sobre los que descansa la estrategia organizativa de las instituciones sin ánimo de lucro; el deseo de permanencia de los individuos y la disminución de las intenciones de dejar la empresa facilitan la implantación de las estrategias y el desarrollo. Como resultado, se logran las metas y los objetivos de la organización.

Gallardo Gallardo (2008) afirma que el constructo del compromiso organizativo viene de 1970; añade que el modelo de Meyer y Allen es el más utilizado y mantiene su vigencia, con base en la aceptación que ha recibido de la comunidad científica en el mundo, por cuanto dichos investigadores encontraron como factor común en las definiciones de compromiso organizacional el estado psicológico del empleado y agregaron al compromiso afectivo y al compromiso de continuidad el compromiso normativo. Asimismo, las tres dimensiones del modelo de Meyer y Allen reflejan tres maneras distintas de estar ligado a la organización. Agrega Gallardo Gallardo (2008) que el origen del compromiso bajo el enfoque del comportamiento organizativo se puede ubicar más que todo en los trabajos de Porter et al. (1974). A través de la historia de las organizaciones, el constructo del compromiso organizacional se ha estudiado con atención. En seguida se presentan varias nociones de dicho constructo.

Nociones de compromiso organizacional

Ayala Espinosa (2008) define el compromiso como el “rasgo de sinceridad y real deseo de cumplir con un propósito” dentro de una organización (p. 41). El compromiso es dedicación a la organización, lealtad a la empresa (Goman, 1992).

Meyer y Allen (1991) consideran el compromiso como un estado psíquico que describe el nexo que existe entre un individuo y una organización; esta relación genera un efecto sobre la decisión del empleado de seguir en la organización o de abandonarla. En el concepto que se tiene de compromiso organizacional, también se incluye la visión; el compromiso organizacional comporta el incremento del afán por alcanzarla (Mateo y Valdano, 1999). Robbins y Coulter (2000) enfocan el compromiso

organizacional como la orientación del empleado hacia la institución, en términos de su lealtad hacia la organización, de su identificación con ella y de su grado de involucramiento con la misma. Este concepto guarda relación con el de Goman (1992), por cuanto lleva en sí la dimensión de la lealtad del empleado hacia su empresa. No obstante, el concepto de Robbins y Coulter (2000) agrega el grado de involucramiento del empleado.

El compromiso organizacional se define por Covey (2004) como la capacidad para responder y ayudar a que la calidad sea más fuerte en la empresa; él agrega que la mayoría de los gerentes aprende que, por medio de la experiencia, la eficacia de sus decisiones guarda relación con la calidad y el compromiso. Betanzos Díaz, Andrade Palos y Paz Rodríguez (2006) analizaron el compromiso organizacional en una muestra de trabajadores mexicanos. Se enfocaron en varias dimensiones del compromiso organizacional: identificación, implicación, compromiso afectivo, compromiso de continuidad (falta de alternativas) y compromiso normativo. Para los autores antes citados, el compromiso organizacional es un constructo que consiste más que todo en una actitud que lleva a sentir apego a la empresa y a mantener una conducta consistente para evitar la pérdida de los beneficios que brinda la organización.

La literatura consultada también recoge varias definiciones de Alles (2006); algunas de ellas se relacionan con sentir como propios los objetivos de la organización; apoyar y posibilitar decisiones comprometidas con el logro de los objetivos comunes; prevenir y superar las dificultades que entorpezcan el alcance de los objetivos del negocio; controlar la puesta en marcha de las acciones concertadas y cumplir los compromisos personales y de la profesión.

Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006) señalan que el compromiso organizacional es la sensación de identificación, participación y lealtad que expresa el empleado hacia la compañía. Liou (2008) se basa en la literatura estudiada para registrar otra definición de compromiso organizacional, que dice que es un proceso dinámico de interacción entre las personas y su medio; de acuerdo con la manera como el empleado se vincule con su organización, su compromiso cambiará.

Las definiciones se pueden enriquecer con el aporte referente a dos vehículos del compromiso normativo. En los conceptos de compromiso organizacional se encuentra que éste corresponde a un estado psicológico que describe los nexos entre los individuos y su organización, que muestra lealtad hacia aquélla, identificación con la empresa e involucramiento. También se encuentran los aportes que se refieren a la dedicación del empleado a su compañía y a la orientación hacia su empresa, lo que repercute en la calidad organizacional. El apego se observa en los conceptos de compromiso organizacional, lo que hace que el individuo sienta como propios los objetivos de la empresa, y se logre una fusión entre las personas y las organizaciones. El vehículo del compromiso organizacional son la socialización y la aculturación.

Después de enfocar algunos conceptos de compromiso organizacional, se pueden deducir algunas semejanzas y diferencias. Entre las semejanzas se halla el énfasis puesto en la identificación con la organización, la lealtad hacia la misma, la involucramiento, la continuidad en la empresa y el cumplimiento de los deberes organizacionales y personales. Además, se observan aspectos cognitivos, afectivos, éticos y conductuales a los cuales también se les presta mucha atención.

Otros autores muestran conceptos que permiten mencionar diferencias entre

los énfasis que se dan a los conceptos y nociones. Entre éstos se hallan la participación, el apego y la capacidad de respuesta ante las exigencias de la organización. Además, se observan aspectos cognitivos, afectivos, éticos y conductuales. Otra dimensión que se está estudiando son las actitudes del compromiso organizacional, de las cuales se mencionan varios aportes a continuación.

Actitudes del compromiso organizacional

De acuerdo con Ivancevich et al. (2006), el compromiso organizacional supone tres actitudes: sensación de identidad con las metas de la organización, sensación de participación en las obligaciones de la organización y sensación de lealtad hacia la organización. Las investigaciones muestran que la ausencia del compromiso organizacional disminuye la efectividad de las organizaciones. Los empleados comprometidos tienen menos posibilidades de renunciar y buscar otros empleos; por ende, se reducen los costos que genera la alta rotación. Los empleados comprometidos requieren menos supervisión e integran las metas individuales con las de la organización. Los administradores necesitan adoptar un sistema de administración de personal basado en la recompensa intrínseca y la autoestima, que integre metas individuales con las de la organización y diseñen puestos de trabajo que planteen retos (Ivancevich et al., 2006).

Como se observó, el compromiso organizacional se supedita a actitudes del individuo ante su empresa, por lo cual se menciona la palabra sensación, articulada a la identificación, la participación y la lealtad. El compromiso organizacional se constituye por varios elementos básicos que se mencionan a continuación.

Componentes básicos del compromiso organizacional

Xu y Bassham (2010) abordaron la validez de constructo de Allen y Meyer y los tres componentes del compromiso con la organización, pues aquél se volvió a evaluar con una nueva población de la educación superior. El estudio muestra que los tres componentes del compromiso (afectivo, de permanencia y normativo) tuvieron en general el apoyo de una confirmación de análisis de factores (CFA). Además, el estudio indicó que algunos de los elementos en la escala de compromiso normativo deben reescribirse para que sean más representativos del constructo. Asimismo, en el compromiso de la permanencia no se demostró que incluyen dos subescalas independientes.

En cuanto al modelo de componentes-tres (TCM), Xu y Bassham (2010) dedujeron que los empleados se quedaron con una organización debido a su deseo de permanecer, al compromiso afectivo y al reconocimiento de que los costos percibidos vinculados con el cese serían altos (compromiso de continuidad), o a sentimientos de obligación de permanecer (compromiso normativo). Aunque un empleado puede experimentar los tres componentes en distintos grados, cada componente se considera de forma independiente y ejerce diferentes efectos sobre el comportamiento en el trabajo.

En el estudio transversal, Xu y Bassham (2010) se propusieron examinar un desarrollo longitudinal del compromiso organizacional con los asistentes, para ver si las tendencias de los asistentes se hacen más largas. Este tipo de estudios pueden abordar mejor la cultura organizacional de los distintos ambientes universitarios y ofrecer una descripción densa de los ajustes, agregan Xu y Bassham (2010).

Por último, en dicho estudio se administró el instrumento original de la medicina tradicional china. Una nueva versión del instrumento se desarrolló, donde se abordan algunas de las cuestiones relativas a las escalas, por ejemplo, el problema de la discriminación de la ACS y NCS (Xu y Bassham, 2010).

Los estudios de los componentes del compromiso organizacional muestran que son básicas la afectividad, la permanencia del empleado y la normativa organizacional. Los empleados pueden experimentar los tres componentes en distintos grados; no obstante, cada componente se valoró de manera independiente. La conclusión es que cada componente produce diferentes efectos sobre el compromiso organizacional de las personas. En la actualidad, se habla en muchísimos círculos empresariales del cambio. Por tanto, la siguiente parte enfoca las relaciones entre el compromiso y el cambio organizacional.

Compromiso organizacional y cambio

El compromiso organizacional y el cambio en la organización se analizaron por parte de Fedor, Caldwell y Herold (2006), quienes encontraron que las organizaciones se preocupan por el impacto que el cambio organizacional puede tener sobre los individuos, y evaluaron tanto la respuesta al cambio en sí como su curso de relación con la organización. En su estudio, ellos investigaron cómo los cambios institucionales en 32 diferentes organizaciones (públicas y privadas) influyen en el cambio específico y más amplio de su compromiso con la organización.

Los resultados indican que el compromiso en las instituciones oficiales y el compromiso en las organizaciones privadas se pueden entender mejor en términos de una interacción de tres vías: en la actitud general (positiva/negativa) a favor del

cambio de los miembros de la unidad de trabajo, en la medida del cambio en la unidad de trabajo y en el impacto del cambio sobre el trabajo del individuo. Además, la equidad del proceso de cambio se encontró al interactuar con los efectos de la unidad de trabajo y con el cambio en el compromiso de la organización (Fedor et al., 2006).

Gellatly, Hunter, Currie e Irving (2009) examinaron las percepciones de los empleados orientadas hacia el desarrollo, la estabilidad y el premio a la gestión de recursos humanos. Las prácticas afectan el compromiso afectivo y el perfil de los miembros en cuanto a su permanencia. En consecuencia, el compromiso organizacional se relaciona con los cambios en la empresa y en las actitudes de los miembros de la misma.

La dimensión de la permanencia en la organización se estudió por parte de Zamora Poblete (2009), quien enfocó la relación entre el compromiso organizacional de los profesores chilenos y su intención de permanecer en la escuela. El estudio mostró que el compromiso afectivo explicó en mejor forma la permanencia en la institución educativa.

Antón (2009) investigó las relaciones entre el compromiso organizacional y la satisfacción laboral. El rendimiento se asoció con un gran número de consecuencias, casi siempre negativas, que afectan el bienestar de los trabajadores y el funcionamiento de las organizaciones. En el individuo, recibir peticiones incompatibles o en conflicto (conflicto de rol) o la falta de información suficiente para llevar a cabo su trabajo (la ambigüedad de rol) son causas de estrés de rol.

Según la teoría anterior, y de acuerdo con Antón (2009), la ambigüedad de rol

de los trabajadores disminuye el rendimiento en los conflictos y se relaciona positivamente con la probabilidad de que los trabajadores abandonen la organización. La satisfacción laboral se refiere a una evaluación positiva de un trabajo, mientras que el compromiso organizacional se refiere al apego de un empleado a la organización. Las dimensiones afectivas del compromiso organizacional y la satisfacción laboral se consideraron como importantes predictores de la intención de rotación, ausentismo y desempeño laboral.

Se observó que el compromiso afectivo explica en mejor forma el deseo de continuar en la escuela que otras formas de compromiso. La carencia de información produce estrés de rol en el trabajador y deseos de dejar la empresa. La dimensión afectiva del compromiso organizacional es un predictor relevante de la rotación, del ausentismo y del desempeño laboral. Un aspecto más que se está investigando es el trabajo en equipo. Los japoneses atribuyen gran valor a la calidad del trabajo en equipo; por consiguiente, se menciona el aporte de dos autores en este campo en la siguiente parte.

Compromiso organizacional y trabajo en equipo

Freund y Drach-Zahavy (2007) consideraron el trabajo en equipo en comunidades clínicas; estudiaron los potenciales conflictos entre factores personales y organizacionales y la efectividad del trabajo en equipo. En cuanto al compromiso organizacional, señalan que el personal tiene un compromiso mayor con su trabajo y no con su organización. El compromiso organizacional tiene relación con el desempeño laboral y el trabajo en equipo.

En muchas organizaciones se da por sentado que los empleados deben ejecutar

sus labores y omiten el reconocimiento a su desempeño. No es la mejor forma de proceder. La literatura también muestra que existe relación entre el compromiso organizacional y el reconocimiento del desempeño de los empleados.

Compromiso organizacional y reconocimiento

Khan y Mishra (2004) investigaron los predictores del compromiso organizacional multidimensional. La satisfacción de las necesidades sociales parece ser útil sólo en la predicción afectiva y normativa y el compromiso organizacional en general, al menos, entre las necesidades incluidas en el estudio.

Rath y Clifton (2005) afirman que los empleados que reciben reconocimiento y alabanza por sus trabajos muestran mayor compromiso y tienen más probabilidad de continuar en sus empresas; asimismo, la satisfacción laboral aumenta cuando los líderes manifiestan emociones positivas en sus relaciones dentro de la organización; el compromiso de los empleados también se incrementa; el reconocimiento y las valoraciones de índole positiva contribuyen a la transformación del clima organizacional. Si no se da reconocimiento, se generará disminución en la productividad, en el compromiso y en la permanencia en el puesto de labor.

La falta de reconocimiento es un problema de las organizaciones. “Directivos, tomen nota: el elogio es muy poco común en los centros de trabajo”, afirman Rath y Clifton (2005, p. 39). Existen organizaciones que reconocen con sentido y bases los logros individuales. Dada la naturaleza humana, los individuos requieren que se reconozcan sus avances. La literatura muestra que el compromiso, el deseo de seguir en la empresa y la satisfacción laboral se incrementan cuando se reconoce el progreso de los empleados; en consecuencia, mejora el clima organizacional.

A continuación, se dedican unas líneas a la relación entre el compromiso organizacional y la Internet.

Compromiso organizacional y uso de Internet

Por causa de que la Internet tiene una amplísima acogida, y en vista de que los administradores educativos deben capacitarse en forma permanente en la tecnología, se muestra también un resultado atinente al uso de la Internet y el compromiso organizacional. Ting y Grant (2010) presentaron los resultados de la relación entre el uso de Internet en el lugar de trabajo público y el compromiso organizacional. La percepción de la organización, la implicación y la participación se trataron como posibles variables intervinientes. Varias hipótesis se contrastaron con datos de una encuesta aplicada a los administradores públicos locales y gerentes en el sur de California.

Señalan Ting y Grant (2010) que los hallazgos no apoyaron ninguna hipótesis de trabajo que uniera el uso de Internet al compromiso organizacional, ya fuese directa o indirectamente. Un hallazgo sorprendente fue una fuerte relación negativa entre percepciones organizativas y participación del compromiso organizacional. Otro hallazgo inesperado consistió en una relación positiva significativa entre un administrador de la posición y el nivel de compromiso organizacional.

Se concluyó, de acuerdo con Ting y Grant (2010), que hay elementos más sensibles al contexto y dimensión de múltiples mediciones, así como se dedujo que otros modelos dinámicos son necesarios para estudiar el efecto del uso de Internet en el lugar de trabajo público sobre el compromiso de la organización. No existen estudios concluyentes que demuestren que el uso de la Internet tiene repercusiones sobre el compromiso organizacional.

Los valores constituyen otra faceta destacada en las organizaciones. Los valores éticos, ecológicos, morales y cívicos son objeto de atención por parte de los ciudadanos, gobernantes, empresarios, dirigentes, padres de familia y otros. En consecuencia, la siguiente sección corresponde al compromiso organizacional y su articulación con los valores. En lugares visibles, por ejemplo carteleras, se observan la misión, la visión y los valores de las empresas; esta práctica es digna de encomio.

Compromiso organizacional y valores

Hartmann y Bambacas (2000) tomaron en cuenta a un equipo académico femenino de una organización. Establecieron tres factores del compromiso organizacional: afectivo, normativo y permanencia. Emplearon la escala de Allen y Meyer. Concluyeron que los modelos de tres y cuatro factores del compromiso organizacional son adecuados, pero el modelo de cuatro factores da mejor explicación a la intención de salirse del trabajo.

Ketchand y Strawser (2001) estudiaron varias dimensiones y sub-dimensiones del compromiso organizacional y sus relaciones con varios aspectos de la organización, como la adhesión o unión del empleado a la organización. Abbott, White y Charles (2005) analizaron las relaciones entre los valores y los componentes del compromiso organizacional en dos estudios. Interesa el segundo, relacionado con los negocios. Concluyeron que las empresas que adoptan valores prosociales como la visión, la autodirección y la humanidad en el trato pueden mejorar los componentes afectivos y normativos del compromiso organizacional y, por ende, el rendimiento.

Tamayo (2005) estudió el compromiso organizacional en su relación con los valores afectivos y trató de verificar la influencia de los valores corporativos sobre el

compromiso organizacional; por tanto, estudió los ocho factores siguientes: autonomía, conformidad, bienestar, realización, tradición, preocupación por la colectividad, dominio y prestigio. Concluyó que el prestigio, el bienestar, la autonomía, la tradición y el dominio son predictores del compromiso organizacional; entre el compromiso organizacional y el prestigio, y el bienestar y la autonomía existe una relación positiva, mientras que la tradición y el dominio muestran una relación negativa. Smith (2007) relacionó los valores con el compromiso en busca del éxito en la educación.

Betanzos Díaz y Paz Rodríguez (2007) hicieron un análisis psicométrico del compromiso organizacional como variable de actitud. Resaltaron la actitud del compromiso organizacional; los reactivos se agruparon en tres escalas: afectiva, de continuidad e implicancia. Resultó como macrofactor el compromiso organizacional, que cumple los tres componentes de las variables de actitudes: cognitivo, afectivo y de comportamiento.

Fiorito, Bozeman, Young y Meurs (2007) enfocaron el compromiso organizacional, las prácticas en recursos humanos y las características de la organización. El estudio del compromiso organizacional mostró que se mantiene como variable de primordial interés en trabajos sobre empleo, organizaciones y campos relacionados. Concluyeron que el compromiso organizacional influye sobre el desempeño.

Después de estas aportaciones, se reseña la relación entre compromiso organizacional y salud.

Compromiso organizacional y salud

Friedman (2002) se refiere a las relaciones entre el agotamiento del directivo docente y el compromiso organizacional. La falta de cooperación de los miembros

del equipo y la incompetencia de otros administradores o del personal técnico generan presiones en el directivo docente. En el deporte también se ha estudiado la relación entre el agotamiento y el compromiso. Drake y Hebert (2002) afirman que las posiciones que desempeñan los individuos guardan relación con el tiempo, la energía y el compromiso.

Wagner (2007) demostró la predictibilidad del compromiso organizacional como una variable y comparó el compromiso organizacional con la saturación en el trabajo. En el área de enfermería realizó su estudio y dedujo que el compromiso organizacional es una variable de carácter predictivo.

Las relaciones entre el compromiso organizacional y la comunidad también se han estudiado.

Compromiso organizacional y comunidad

La revisión de la literatura muestra que en el estado social de derecho la educación tiene una función social (Constitución de 1991, artículo 67); la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones educativas (artículo 68). Los objetivos de la educación superior de la Ley 30 incluyen varios aspectos: el servicio social calificado, promover el desarrollo cultural de las comunidades (artículo 6); los recursos deben ser suficientes, a fin de cumplir los fines sociales (artículo 28); y el artículo 100, que prescribe como uno de los requisitos para la obtención de la personería jurídica el régimen de participación democrática de la comunidad educativa en la dirección de las organizaciones escolares.

La Ley 1994 en su artículo 6º caracteriza la comunidad educativa y muestra que está compuesta por educandos, educadores, padres de familia, acudientes,

egresados, directivos docentes y administradores escolares. La sociedad es responsable de la educación, con la familia y el Estado (artículo 8º). En los centros educativos de preescolar, básica y media existen las asociaciones de padres de familia (artículo 139º). Y se pueden crear asociaciones de instituciones educativas (artículo 140º). El artículo 142º establece el gobierno escolar, en donde se observan la participación democrática y la comunidad educativa, aparte de las actividades comunitarias que el plantel debe programar. En el consejo directivo de los establecimientos educativos estatales deben tener asiento los exalumnos y los sectores productivos (artículo 143º). Este organismo de gobierno deberá velar por la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa (artículo 144º). Igualmente, recomendará criterios de participación del plantel educativo en actividades comunitarias (artículo 144º).

Rodríguez et al. (2002a) investigaron el compromiso de la comunidad; ellos afirman que la escuela y la comunidad trabajan juntas para resolver problemas para su beneficio mutuo; el compromiso se fundamenta en el interés y beneficio mutuos; las asociaciones entre escuelas y organizaciones basadas en la comunidad tienen una responsabilidad compartida y deben supervisarse. Los órganos de decisión y el liderazgo de la escuela y de la comunidad deben reflejar la diversidad; el compromiso se basa en el mérito y la recompensa de los sistemas para la escuela.

Rodríguez, Villarreal, Montemayor y Danini Cortez (2002d) abordaron un estudio cuyo tema fue el compromiso organizacional y la participación de la familia. Debe haber asociaciones entre las escuelas, los padres y las comunidades. Tales relaciones producirán un impacto positivo en el compromiso. Se debe impulsar la cultura del

compromiso, pues tendrá una influencia poderosa sobre el éxito de los estudiantes. En estas relaciones, la colaboración es fundamental. Los administradores educativos deben tener en cuenta las relaciones con las familias; la toma de decisiones implica también la relación con las familias; el compromiso de las familias se basa en ciertos principios. El compromiso se basa en el interés y en el beneficio mutuos, el bienestar presente y futuro están unidos de modo inextricable. El compromiso se basa en los méritos y recompensas de los sistemas para la escuela.

La religión forma parte de la vida de las sociedades como portadoras y hace-doras de cultura. Por tanto, se incluye en esta sección un estudio realizado en una institución de educación superior confesional. Schroeder (2003) investigó la satisfac-ción laboral y su relación con el compromiso organizacional y el compromiso religioso de los empleados de la Universidad Andrews. El estudio reveló, como primer resulta-do, que los empleados estuvieron más satisfechos en relación con sus estudiantes; en el segundo lugar, mostró la satisfacción en la relación con sus pares y con su tra-bajo. El nivel más bajo de satisfacción se encontró en relación con su salario, seguido por la relación con la administración, los reglamentos organizacionales y la promoción. La investigación reveló que la satisfacción laboral y sus facetas intrínsecas y extrínse-cas recibieron la influencia de variables demográficas como edad, nivel educativo y área de ocupación. El compromiso organizacional se relacionó con la edad y el nivel educativo; se hallaron correlaciones moderadas entre el compromiso organizacional y la satisfacción laboral; el compromiso religioso no tiene un efecto interviniente sobre la relación entre la satisfacción laboral y el compromiso organizacional, pero el com-promiso religioso es un predictor sustancial del compromiso organizacional por sí

mismo.

Dado que las comunidades o pueblos son portadores de culturas específicas, conviene señalar que se han realizado estudios sobre las relaciones entre la cultura y el compromiso organizacional. Al respecto, Sánchez, Lanero, Yurrebaso y Tejero (2007) concluyeron que los desfases culturales se relacionan de modo negativo con el compromiso, en tanto que la subcultura de los equipos se relaciona en forma positiva; la subcultura de los equipos se relaciona más con los valores que con el compromiso de continuidad.

Sánchez et al. (2007) mencionan que algunos teóricos del compromiso organizacional sugieren que la cultura es un determinante importante del compromiso con la organización; sin embargo, muy pocos estudios han analizado el papel que la cultura de los equipos de trabajo (subcultura) y sus desfases culturales tienen sobre el compromiso. El presente estudio trata de cubrir el vacío. Estos investigadores utilizaron una muestra de 375 equipos de trabajo de diferentes organizaciones de los sectores público y privado; encontraron que los resultados confirmaron las propuestas de ellos. Los desfases culturales se relacionaron negativamente con el compromiso; la subcultura de los equipos lo hizo de forma positiva y se relacionó más con el compromiso con los valores que con el compromiso de continuar; las variables demográficas como edad, tiempo en el equipo y tiempo en la organización, en contra de algunas investigaciones, no resultaron significativas, excepto el nivel de educación, que se relacionó con el compromiso de continuar.

En otra faceta de los estudios, se consideró que el constructo de compromiso organizacional y otros constructos correlacionados como la satisfacción laboral,

varían de acuerdo con los países de desempeño de los empleados (Hattrup, Mueller y Aguirre, 2008). Los países tienen culturas diferentes; por ende, se enfoca el tema del compromiso organizacional atendiendo las nacionalidades de los empleados.

Chung-lim (2002) abordó los constructos latentes, los predictores y la medida de la satisfacción laboral de los docentes; concluyó que existe fuerte soporte para la hipótesis de que no sólo los constructos de factores latentes ejercen efectos directos sobre la satisfacción en la enseñanza, sino que también los constructos de factores intrínsecos intervienen en el efecto del factor de la disposición y en los constructos de los factores extrínsecos sobre la satisfacción en la enseñanza. Los constructos de los factores intrínsecos constituyeron la más grande influencia sobre la satisfacción en la enseñanza. En resumen, el constructo del factor intrínseco mostró una mayor influencia sobre la satisfacción en la enseñanza y la intención de salir.

Chang y Choi (2007) consideran que debe lograrse un equilibrio entre el compromiso organizacional y el compromiso profesional por parte de los empleados. Sugieren que se apliquen algunos métodos para limitar la intención de salir de la empresa durante los primeros años de trabajo, pues son tiempos críticos. El estudio de Duan et al. (2010) también indicó que el liderazgo de justicia se relaciona negativamente con el silencio de los empleados y las represalias de la organización, pero hubo una mediación parcial del compromiso organizacional de los nexos afectivos.

En otra investigación, se tuvieron en cuenta la edad y el género en el marco del compromiso de los trabajadores y el clima organizacional, ya que que son relevantes en el comportamiento de las personas. Se analizó la relación entre ambos constructos según género y edad. Chiang Vega, Núñez Partido y Martín (2010) tomaron una

muestra de 64 obreros. Se ejecutó un estudio empírico transversal, aplicando cuestionarios para el compromiso del trabajador de Meyer y Allen (1991) y el clima organizacional de Chiang Vega, Salazar Botello y Núñez Partido (2007); ambos cuestionarios se validaron.

En la sección siguiente, se habla de las variables criterio de calidad institucional y calidad de la gestión de los directivos docentes. Se empieza con algunos apuntes históricos y luego se muestra la variable de calidad institucional, con algunos aportes referentes a la historia de la calidad, nociones de calidad, calidad y liderazgo, calidad y procesos, calidad e infraestructura, calidad y PEI, calidad de la educación superior en Colombia, calidad y compromiso organizacional, calidad y trabajo en equipo, calidad e innovación, calidad y gestión del conocimiento, calidad y gestión de la calidad en educación, administración de la calidad, calidad y salud, calidad y violencia escolar, concepto de calidad institucional, políticas estatales para mejorar la calidad educativa en Colombia, reglamentación sobre la planta física escolar en Colombia, Normas ISO, aseguramiento de la calidad y planta física a nivel superior y entornos virtuales de aprendizaje.

Calidad institucional

En cuanto a la calidad, en el presente trabajo son básicos los componentes de infraestructura, procesos y liderazgo. No obstante, en Colombia, para valorar la calidad de las instituciones educativas que prestan servicio entre preescolar y media, se considera el PEI (García de Ruiz y Salazar Puentes, 1995). Para evaluar la calidad de las universidades, se aplican los estándares de calidad que aprobó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2003).

Historia de la calidad

Para estudiar la calidad es menester considerar ciertos registros en la historia del mundo. Los debates en torno a las exigencias que significa la educación para el mercado mundial son candentes; muchos analistas dicen que la educación no se puede enfocar como una *mercancía* y otros defienden la posición de que la educación debe articularse al mercado. Saldarriaga Vélez y Toro Vanegas (2002) afirman que la globalización de la economía demanda que la escuela cumpla estándares de calidad y dé respuestas efectivas a la competitividad; agregan que existen oportunidades y amenazas.

El movimiento que se observa en el mundo durante los últimos 50 años y en América Latina durante los últimos 20, demuestra la propuesta de programas de calidad en las organizaciones; esta corriente es una realidad, de acuerdo con Gómez Samaniego (2006). Según él, la calidad no es cuestión de moda, es un requisito. En virtud de ello, las organizaciones de educación superior de América latina deben comprometerse seriamente y sin demoras; tal paso no significa cambiar su razón de ser, sino emplear los programas de calidad como instrumentos para operar y administrar la calidad con eficiencia.

Millán, Rivera y Ramírez (2007) manifiestan que desde los inicios del siglo XX las instituciones educativas de todos los niveles comenzaron a interesarse más en la eficacia de las estrategias de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de administración. Mencionan los hilos que unen a la sociedad con la escuela y el papel de la administración. Tal visión guarda relación con lo que señalan Lewis y Smith (1994): “La gente trabaja en un sistema. La tarea del administrador es trabajar en el sistema, mejorarlo

continuamente, con la ayuda de la misma gente” (p. 34). La historia de la calidad muestra vocablos y frases que se impusieron por su alcance e importancia; por ejemplo, está la frase calidad total, donde se enfoca la organización como un todo; la calidad total es el grado de satisfacción con el que se ofrece al usuario el producto o servicio; el cliente o usuario es el que evalúa la calidad (Millán et al., 2007).

Este concepto implica en la institución escolar diseñar la calidad del servicio, reemplazar los castigos de la administración por el apoyo a las personas, encontrar mejores formas de educar y administración adecuada (Millán et al., 2007). Más adelante, Millán et al. (2007) examinan los 14 puntos del modelo de Deming, entre los cuales están el liderazgo institucional y la eliminación de la administración por objetivos. Señalan también que la cultura de la calidad se construye y proponen el modelo de Baldrige para las instituciones educativas. Debe haber un liderazgo de visión que motive y comprometa, que a su vez actúe a favor de la satisfacción de los empleados y sea ejemplo de compromiso, aparte de reconocer en formas creativas los logros de los miembros de la organización.

Piña Jiménez (2010) afirma que varios aportes más se encuentran en los trabajos de la Red Iberoamericana de Innovación en Política Educativa (RIAPE), realizados desde 2007. El examen de los estudios enfatiza la inclusión y la equidad en las políticas educativas que se adoptaron en los países de esta zona del planeta. Uno de los fines esenciales de los trabajos consistía en dar a conocer a la comunidad que estudia la educación y las políticas que se diseñan para orientarla, desde los indicadores hegemónicos que se propusieron el BM y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La literatura que aborda la calidad educativa en Iberoamérica refleja componentes comunes como la globalización, el pensamiento neoliberal y la política pública educativa. La globalización comportó una transformación en la producción de bienes y en la oferta de servicios, lo que repercutió de modo directo sobre la economía mundial y la concentración de la riqueza, al igual que en otros campos de la vida social como el trabajo y la educación. Durante las dos últimas décadas del siglo XX, con la diseminación y adopción del pensamiento neoliberal y el nuevo orden mundial globalizado, aparecen las políticas públicas como propuestas de maneras nuevas de regulación y control, que fomentaron en forma especial el BM, la UNESCO y la OCDE (Piña Jiménez, 2010).

El estudio de este asunto, añade este autor, facilita la comprensión de las tendencias educativas en Iberoamérica. Algunas aplicaciones operativas que se derivaron de la adopción y aplicación de las políticas educativas durante la última década demuestran el manejo por parte de agencias globalizadoras y gobiernos locales; su abundancia fue visible, a la par que se caracterizaron por la falta de unicidad. Las aplicaciones operativas son las siguientes:

1. Apertura a la intervención del sector privado, en aplicación de alguna forma de la teoría del capital humano. En Brasil, por ejemplo, surgieron dificultades en la calidad educativa al comparar las escuelas oficiales con las privadas del nivel básico; en Chile, algunos colegios fiscales pasaron a manos particulares.

2. Formación y actualización de docentes: a éstos se les asignan mayores responsabilidades en la prosecución de los objetivos de calidad. En México, por ejemplo, dicho componente se incluyó en la reforma de la educación básica.

3. Desarrollo de competencias esenciales: lenguaje, matemáticas, uso de tecnología y aprender a aprender durante toda la vida. Se busca, en consecuencia, la uniformidad de los ciudadanos en habilidades y conocimientos, meta que se impulsó por parte de la Estrategia de Lisboa.

La evaluación del trabajo educativo se realiza en función de los resultados que obtengan los alumnos, con base en indicadores y mediciones externos, concluye Piña Jiménez (2010). Uno de los referentes importantes en el campo de la evaluación de los sistemas educativos es el Informe de McKinsey (2010). El estudio revela ocho elementos determinantes para el paso de un nivel bajo de desempeño a un nivel bueno. Los debates se centran en el cambio de estructuras, de recursos y de procesos.

Fernández Gómez (2010) realizó en Colombia un estudio tendiente a determinar la relación entre los planes de mejoramiento de la calidad y los resultados elevados en las Pruebas Saber que se aplican en dicho país. Llegó a la conclusión de que los colegios de alto logro tienen una concepción común sobre calidad de la educación y sobre la evaluación que efectúan en diversos ámbitos institucionales, incluida su organización interna. Estos colegios son exitosos. En la historia de la calidad, se observa que las discusiones en el mundo no son nuevas; no obstante, el tema en América Latina comenzó a discutirse a mediados de los años 1990. Las instituciones escolares también empezaron a abordar el tema. Después de esta breve reseña histórica, se enuncian varias nociones de calidad.

Nociones de calidad

La normatividad estatal y la literatura existente en el medio nacional muestran la importancia de un referente básico para la evaluación de la calidad de la educación

en los planteles que se rigen por las normas del MEN, como es el PEI, consagrado en la Ley 115 (artículo 73); por tanto, aparece una caracterización del mismo en la norma citada, de la cual se pueden extraer algunos conceptos de calidad y orientaciones para el mejoramiento de la institución escolar. Saldarriaga Vélez y Toro Vanegas (2002) aluden a los estudios de algunas ONG y facultades de Educación, que muestran que las reformas educativas realizadas no dieron resultados satisfactorios; uno de los campos precarios fue la gestión de la organización escolar.

Uno de los conceptos de calidad, enfocados con lente administrativa, es el que vierte Chiavenato (2004), en el sentido de que es una manera de ser de una persona o de una cosa; es un objetivo que se persigue, para cumplir lo que el cliente exige; la ligazón del concepto con el cliente es evidente, sea interno o externo. En la escuela hay clientes internos y externos. Shumway (2004) resume los componentes de la calidad en competencias, liderazgo, trabajo en equipo, aprendizaje permanente y servicio. Ayala Espinosa (2008) define la calidad como el cumplimiento consistente de los requerimientos del cliente de un producto o servicio.

Los gobiernos se están esforzando por cambiar el estado de cosas en el sistema educativo, a todo nivel. El BM (2008) reconoce que Colombia ha logrado mejoras dignas de loas en el acceso a la educación y en la eficiencia interna; pero señala que existe un reto grande en el logro de una mayor calidad y de más equidad en el sistema educativo y en la prosecución de la satisfacción de las necesidades de los clientes internos y externos.

En Colombia, cuando se evaluó la satisfacción de los clientes internos y externos del sector educativo, se encontró que la calidad era baja, así como lo era la

equidad. Por consiguiente, se debe proseguir en el empeño de llenar los requerimientos de los clientes o usuarios, apuntando hacia su satisfacción. No obstante, se debe tener cuidado en la concepción de los alumnos, padres de familia y comunidad educativa, en general, como clientes. En un estudio de la calidad institucional no se puede soslayar el liderazgo. Por ende, se muestra a continuación dicha dimensión de la calidad organizacional.

Calidad y liderazgo

Morphet, Johns y Reller (1982) relacionaron la administración y el liderazgo; señalan que los movimientos que se centran en el liderazgo y las transformaciones de los conceptos de liderazgo y administración impactaron la administración educativa, lo que se refleja en el análisis del papel del liderazgo en la educación. Existen seis áreas generales de la gerencia donde la realimentación es importante en los procesos de calidad total; uno de ellos es el liderazgo en sus facetas directiva y de apoyo (Bank, 1995). La dirección facilita el despliegue de la filosofía de la gerencia de la calidad total en la organización y debe asegurar el compromiso con estos procesos y brindar apoyo para que se implanten los sistemas de calidad (Schneider y Goldwasser, 1998). El liderazgo debe orientarse hacia la gestión de la calidad, y se requieren directivos que sean líderes (Pérez-Fernández de Velasco, 1999).

La dirección de las organizaciones debe entender y adoptar nuevas obligaciones, pues este paso favorece el mejoramiento de los resultados al ejercer influencia sobre otros factores organizacionales (Ahire y O'Shaughnessy, 1998; Anderson, Rungtusanatham, Schroeder y Devaraja, 1995; Wilson y Collier, 2000).

Los responsables de los procesos deben tener capacidad de liderazgo, lo que

equivale a dirigir equipos (Harrington, 2001). Por otra parte, Petrie, Gooden, Lindauer y Bennett (2001) muestran la inconsistencia que existe entre la teoría y la práctica de los líderes escolares cuando deben dirigir procesos con grupos pequeños, pues no cuentan con habilidades o competencias para el manejo de estos grupos; a veces, los directivos muestran poca o ninguna preparación para identificar las habilidades. Por consiguiente, invitan a los profesores y directivos docentes a trabajar juntos y a diseñar programas de capacitación en el manejo de grupos pequeños.

La calidad es un paradigma de la administración de las organizaciones; el liderazgo se debe ver en todos los niveles de la dirección (Mariño Navarrete, 2002). En la gestión de recursos, la dirección debería mejorar la eficacia y eficiencia de la organización, promover el desarrollo de las habilidades de liderazgo y los perfiles de los futuros directivos de la organización, de acuerdo con el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC, 2004a). Los gerentes pueden emplear diversos estilos de liderazgo para impulsar la ejecución de las actividades y los procesos. Deben ejercer el liderazgo interno para la correcta ejecución y el mejoramiento organizacional. Se necesitan líderes estratégicos (Thompson y Strickland, 2004).

El liderazgo de la administración es necesario, mas no suficiente. El rol del liderazgo de la alta administración en la administración estratégica de la calidad, contiene ocho tareas importantes. Para inspirar la acción en la compañía, el elemento más importante es el liderazgo de la administración sobre la calidad (Cantú Delgado et al., 2004).

El liderazgo también guarda relación con la visión. Serna Gómez (2006) asevera que la visión se define por la alta dirección y exige líderes para su cabal realización.

Juaneda Ayensa (2009) afirma que la bibliografía pertinente a la calidad total recoge la influencia que ejerce la dirección en la adopción del manejo de la calidad total. Asimismo, señala que el liderazgo es un factor descollante en la implantación del manejo de la calidad total, después de examinar diversos estudios que le sirvieron de base para su trabajo. De la literatura pertinente a los nexos entre la calidad y el liderazgo, se puede concluir que la relación entre la administración y el liderazgo significó un paso de avanzada en la comprensión de la organización, lo que a su vez produjo un influjo positivo en la escuela.

La dirección y el liderazgo juegan un papel descollante en la calidad institucional. La dirección debe impulsar la calidad y comprometer a cada miembro en estos procesos de mejoramiento. Se requieren dirigentes que sean líderes. Las nuevas responsabilidades de los directivos se asumen considerando que su cumplimiento repercutirá en todas las áreas de la empresa. Los líderes necesitan capacitarse en la dirección de equipos; en las escuelas se ha encontrado que algunos líderes no saben dirigir grupos pequeños. El liderazgo debe ejercerse y observarse en toda la organización. Una de las manifestaciones del líder se capta en la visión. Las empresas necesitan programas que promuevan las habilidades de los líderes (Serna Gómez, 2006).

La literatura muestra que los gerentes también son líderes. Quienes dirigen los procesos de la calidad requieren cualidades de liderazgo, pues éste es el factor más importante en la inspiración de las acciones de los miembros de la empresa, en su búsqueda del mejoramiento. La empresa de hoy también se interesa por los procesos. No obstante, la calidad se exige en ellos.

Calidad y procesos

El segundo eje de la calidad, para los fines del presente trabajo, son los procesos, ya que constituyen un foco de atención de gran importancia en la actualidad. La estrategia que involucra a toda la organización se logra gracias a la práctica de la gestión por procesos y se sustenta en un pensamiento sistémico (Oakland, 1989).

De acuerdo con Easton (1995), el éxito de los procesos en el mejoramiento de la calidad depende de la implantación efectiva y sistemática del sistema de calidad. Las empresas que implantaron la administración de la calidad total, hicieron hincapié en la construcción de la calidad en el producto, lo que está por encima de la inspección de la calidad dentro del producto final (Flynn, Schroeder y Sakakibara, 1995). Las empresas progresan porque hay personas que consideran los procesos como propios; por tanto, la primera exigencia es la responsabilidad (Harrington, 2001).

Harrington (2001) se refiere a los rasgos de los procesos y los define en forma atinada. El flujo son los métodos para cambiar la entrada en salida. La efectividad muestra cuán bien se satisfacen las expectativas de los clientes. La eficiencia es el uso acertado de los recursos. El tiempo es el lapso para la transformación. El costo son los gastos en que se incurre en los procesos. Mariño Navarrete (2002) define los procesos como conjunto de actividades que toman unas entradas, les suman valor y dan unas salidas. Son transformaciones que agregan valor. Todo trabajo es un proceso.

Fernández (2003) sostiene que el diseño de un sistema que se centra en procesos se conforma por los siguientes elementos: concepto de dirección, información, fines, procesos y sub-procesos, flujograma, factores básicos, objetivos de control,

técnicas, evaluación del riesgo e información sobre las necesidades y la divulgación de las mismas.

Cantú Delgado et al. (2004) abordan la reingeniería para el mejoramiento de los procesos, pues los conceptos centrales de calidad plantean la necesidad de mejorar e innovar en los procesos, dado que son en gran medida los que aportan la calidad a la organización. La reingeniería fortalece las estrategias, sobre todo, en los procesos administrativos, a partir de nuevas opciones que ofrecen los sistemas de información y las necesidades de los clientes, desechando viejos paradigmas de procesos administrativos y estrategias antiguas de la empresa. Los gerentes deben dirigir los procesos, señalan Thompson y Strickland (2004).

A la alta dirección le corresponde definir los sistemas y procesos, asegurar el control de los mismos, para un desempeño satisfactorio de la organización, según el ICONTEC (2004b). De acuerdo con la Corporación para la Calidad y Gestión Ambiental para la Competitividad e Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (2006), se debe aplicar el enfoque del sistema de gestión de la calidad, a fin de considerar la relación directa que existe entre la administración y el proceso de desarrollo del servicio.

El enfoque de las necesidades y los beneficios sociales y los rasgos de la calidad que debe darse al alumno, de acuerdo con el PEI, se hallan en la norma ISO 9000:2000, en las directrices para la acreditación definidas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y en el Premio Malcolm Baldrige (CYGA-ICONTEC, 2006).

La administración no es ajena al proceso de calidad, pues los procesos administrativos contribuyen a la calidad organizacional (CYGA-ICONTEC, 2006). Los

procesos administrativos involucran al personal, los registros, el control, la gestión financiera, la informática y los sistemas de información (CYGA-ICONTEC, 2006). Los procesos educativos, como los de cualesquiera otras organizaciones, tienen puntos cruciales que exigen la identificación por parte de los responsables de las labores administrativas y docente-administrativas (Rojas Quiñones, 2006). Núñez (2007), al enfocar las políticas administrativas, sostiene que se deben evaluar, pues son parte de los procesos educativos en la institución escolar.

En la gestión por procesos, todas las actividades y trabajos de las organizaciones deben enfocarse hacia el cliente; la gestión por procesos mejora la eficiencia de la empresa; la gestión por procesos termina en un servicio satisfactorio que se le presta al cliente, quien es parte del mercado. Por ende, la gestión por procesos implica la adopción de orientaciones que se le deben ofrecer al cliente, el mejoramiento constante y el enfoque preventivo (Juaneda Ayensa, 2009).

Según McKinsey (2010), los debates sobre los procesos y su papel en la transformación de los sistemas educativos son pocos; involucran las transformaciones en el currículo, en la enseñanza y en los directivos que lideran. No obstante, cada etapa específica de mejoramiento se relaciona con un conjunto único de intervenciones. En los sistemas que se estudiaron, se encontró que combinaron estrategias articuladas al “mandar” y al “persuadir”, con el objeto de implantar el mismo tipo de intervenciones. Entre las seis intervenciones que ocurren en todos los niveles de desempeño para los sistemas diversos, está la capacidad de gestión de los directores.

En la calidad de cualquier organización, los procesos son un componente fundamental; como resultado, los administradores les prestan atención. El pensamiento

sistémico da las bases para la gestión por procesos. Para lograr el éxito empresarial, el sistema de calidad incluye la gestión por procesos, en la cual la responsabilidad personal (directivos, empleados, asociados y otros) es relevante (McKinsey, 2010).

En el ámbito de la calidad, aparte del liderazgo y de los procesos, está la infraestructura de la organización. A veces se confunden los términos planta física e infraestructura.

Calidad e infraestructura

Hablar de calidad también exige referirse a la infraestructura de las empresas. Por tanto, se ofrece de inmediato una serie de aportes correspondientes a este componente. Easton (1995) sostiene que la administración de la calidad total exige una infraestructura que apoye sus iniciativas, por cuanto la gestión de la calidad total abarca a toda la empresa.

La calidad de la infraestructura tiene relación con los resultados de los estudiantes en todos los planos de su vida como sujetos en formación. La literatura muestra esta relación; todos los edificios escolares se deben planear con sensatez y conocimiento de su destino y uso. Los estudiosos del tema ofrecen abundantes orientaciones, y los Estados regulan la materia.

Algunas ideas, directrices y consejos se encuentran en las obras pertenecientes a autores como White (1971b, 1996), Castaldi (1974, 1994), Brown (1981), Cadwallader (1993, 2010), Heras Montoya (1997), Brubaker, Bordwell y Christopher (1998), Antúnez y Gairín (2000), Levy (2002), MEN (2003), Mostaedi (2003), Falières y Antolin (2005), ICONTEC (2006a) y MEN (2006).

Heras Montoya (1997) argumenta que el espacio escolar es la base de la

enseñanza y el aprendizaje. Además, afirma que no es suficiente contar con las normas que se establecen sobre el espacio escolar y el pensamiento particular del legislador. Si se indaga en la norma existente sobre el tema, no es difícil tropezar con el avance lento y significativo en este tópico. Por consiguiente, es necesario realizar investigaciones sobre este asunto; no existe otro camino.

La investigación etnográfica de Heras Montoya (1997) arroja varios criterios que deben orientar una construcción escolar y que determinan de alguna manera el proceso calificado de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a su investigación, dice Heras Montoya (1997) que “este trabajo aborda precisamente una investigación sobre el espacio escolar, tema tan olvidado en la historia de la educación de nuestro país” (p. 15).

En el tema de la infraestructura escolar, Santiago Peinado y Rodríguez Sánchez (2007) se refieren a los espacios, entre los cuales están los que se destinan a los administradores, en la búsqueda de la calidad. Freire Santos, Alcover, Zabala Alfonso, Rivera e Ysasmendi (s.f.) afirman que la alta dirección debe asegurar que los recursos esenciales están disponibles, con el logro de los objetivos organizacionales en mente. En este marco se insertan la calidad y la satisfacción de los clientes. Asimismo, sostienen que los recursos incluyen las infraestructuras y mejores instalaciones de realización y de apoyo.

La organización debe identificar, suministrar y conservar las instalaciones requeridas, con el objeto de lograr la conformidad del producto con lo que se espera; en esta área se incluyen los espacios de trabajo, las instalaciones adecuadas, los equipos, el hardware, el software y los servicios de apoyo (Freire Santos et al., s. f.).

Hill y Jones (2004) sostienen que la infraestructura define el marco en el que se ejecutan todas las demás actividades que generan valor en las empresas. El mejoramiento de la infraestructura se reflejará en el incremento de la eficiencia organizacional y en la reducción de la estructura de costos.

Evans y Lindsey (2008) consideran que los tres principios de la calidad total deben basarse en una infraestructura organizacional integrada, una serie de prácticas administrativas y un conjunto de herramientas y técnicas que tienen que marchar de manera armoniosa. La infraestructura se refiere a sistemas administrativos básicos necesarios para operar de manera eficiente y aplicar los patrones de la calidad total, a saber, las relaciones con los clientes, el liderazgo, los planes estratégicos, la administración de recursos humanos, el manejo de los procesos y la administración de la información y del conocimiento. Conviene mencionar ciertas ideas generales acerca de la administración de proyectos de construcción.

Al respecto, Levy (2002) asegura lo siguiente:

La administración de proyectos es uno de los aspectos más importantes de la construcción. Sin ella, hasta el proyecto mejor planeado corre el riesgo de fracasar; en cambio, incluso, un mal proyecto puede salvarse del desastre si se le aplican a tiempo sus técnicas". También asevera Levy que "la industria de la construcción está en plena transición. Igual que a otras tantas industrias e instituciones, el nuevo milenio le reserva excelentes oportunidades y, para los conservadores, no faltarán desviaciones en el camino. (pp. xiii y 1)

Anota Levy (2002), además, que una de las nuevas tendencias en la administración de proyectos de construcción es el diseño-construcción, técnica en que se "forma un equipo con un contratista general, un arquitecto y un ingeniero para ofrecerle al cliente una fuente única de contacto que diseñará y realizará el proyecto" (p. 275).

En la siguiente sección se muestran algunas relaciones que existen entre la calidad de la planta física y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las dimensiones espiritual, mental, social y física.

Calidad de la planta física y el proceso enseñanza-aprendizaje

La psicología educativa guarda relación con las instalaciones pedagógicas; a este respecto dice Castaldi (1974) que toda planeación educativa se debe diseñar para apoyar, estimular y reforzar el aprendizaje. Aunque se subraya la importancia de la planificación escolar funcional, no parece haber pruebas apreciables de un esfuerzo sistemático y consciente para diseñar escuelas de acuerdo con los principios aceptados de la psicología educativa. Según este autor, es verdad que los edificios escolares han permitido desde hace décadas que se lleven a cabo sistemas adecuados desde el punto de vista psicológico, pero la aplicación de los principios psicológicos relacionada directamente con el aprendizaje y la planificación escolar ha sido sólo casual.

En consecuencia, afirma el mismo autor, “este aspecto de la planificación de plantas escolares ofrece una gran oportunidad para el diseño de edificios escolares estimulantes en el aspecto psicológico” (p. 177). Como derivación, se aplica el principio de planificación conceptual, “por lo que se hace necesario establecer y definir una serie de condiciones, requisitos u objetivos que surgen de las necesidades pedagógicas como un antecedente a la planificación funcional de escuelas” (p. 178), en donde el aspecto psicológico de los alumnos es importante.

De donde se desprende, añade Castaldi (1974), que los conceptos psicológicos

primero deben traducirse en actividades o necesidades humanas antes de considerar seriamente el diseño de la planta escolar. Las exigencias conceptuales de la planificación demandan libertad de pensamiento, criterio abierto y pensamiento creativo; también se basará en un conjunto de condiciones realistas y necesarias para el aprendizaje efectivo. Todo esto se manifestará de la siguiente manera: “Por lo tanto, las implicaciones de los diversos conceptos del aprendizaje deben traducirse en actividades, condiciones y requisitos que sirvan como base para el diseño eventual de un edificio escolar” (p. 178).

Antúnez y Gairín (2000) afirman que

aunque siempre ha sido evidente, cada vez es más reconocido el hecho de que la educación escolar está fuertemente condicionada por los elementos organizativos que constituyen e inciden en el centro educativo... las aportaciones de las teorías de la enseñanza, de la instrucción, del aprendizaje o las sugerencias de los modelos didácticos pocas veces han considerado la influencia de las variables organizativas del centro como un todo. (p. 9)

Se omite que la institución es el escenario de la educación. El espacio es un recurso que se debe administrar en forma conveniente para favorecer las decisiones organizativas y curriculares más adecuadas para la educación de los discentes. Las repercusiones del espacio son importantes en varios aspectos de la personalidad de alumnos y docentes, lo que se enuncia por Antúnez y Gairín (2000) del modo siguiente: “El uso adecuado del espacio ayudará a crear un ambiente favorecedor tanto del equilibrio personal de estudiantes y profesores como de sus relaciones interpersonales. También proporcionará estímulos físicos, sensoriales y psicológicos que facilitarán oportunidades educativas ricas y variadas” (p. 169).

Además, los autores mencionan que el espacio es el medio físico en el que se desarrolla la educación y también el medio de convivencia. La organización del

espacio escolar incluye tanto la ordenación de los elementos que lo delimitan (el edificio escolar) como la adecuada distribución del mobiliario y el material de uso didáctico que se encuentra dentro de esos límites. Así, éstos, distribuidos de una forma determinada, configuran el espacio escolar.

Con relación a los planes físicos de centros escolares, ellos aseveran que existen ciertas variables básicas como los fines de la titularidad del centro y las económicas, sociales, pedagógicas y situacionales. Dichas variables inciden en la concepción y construcción de edificios escolares de manera irregular y variable. En España, los profesionales de la educación escolar se encuentran con que el edificio escolar ya está construido casi siempre y poco se puede influir en relación con las condiciones o requisitos que debería tener. El diseño y construcción realizados por equipos en los que participen especialistas del campo de la sociología, la pedagogía o la psicología siguen siendo todavía un deseo bien intencionado que se repite en vano en las conclusiones de todos los simposios sobre espacios escolares que se realizan y que pocas veces se ejecuta (Antúnez y Gairín, 2000. La predefinición de los espacios, mencionan los autores, es un factor reductor de la gestión magisterial o del educador: “La intervención más significativa de los educadores se reduce, por tanto, a tratar de administrar un espacio de perímetro, superficie y volumen ya establecidos, tomando decisiones dentro de ese marco limitador” (p. 171).

También en España se han realizado estudios sobre este tema. Santos (citado en Heras Montoya, 1997), sostiene lo siguiente:

Nosotros construimos el espacio y éste nos configura a nosotros. Las casas, los edificios, las escuelas son como nosotros las hacemos, pero nosotros somos, de alguna manera, como ellos nos van haciendo. En las diversas estancias que habitamos aprendemos a estar, a convivir y a ser. (p. 11)

Agrega Santos (citado en Heras Montoya, 1997) que “si son racionales, si son hermosas, si están distribuidas con justicia, aprenderemos a ser mejores. Si son irracionales, inhóspitas, antiestéticas y antidemocráticas contribuirán a empeorar nuestra forma de ser” (p. 11). Según este autor, el espacio escolar no ha recibido la atención que su importancia merece. En realidad, las escuelas se construyen según pautas escasamente relacionadas con criterios pedagógicos. Las diseñan los arquitectos según las exigencias de las normas, y apenas si se escucha a quienes van a utilizarlas profesionalmente. Lo razonable sería que dijese los profesores qué es lo que quieren hacer en las instituciones escolares y que los arquitectos convirtiesen en ladrillos aquellas ideas. El espacio es un factor educativo y pocas veces es objeto de la consideración de teóricos y de profesionales de la educación.

El mismo autor se refiere a la falta de interés de los adolescentes por la decoración de su medio escolar, mientras que se preocupan por sus espacios caseros. El espacio escolar se torna impersonal y poco motivador. A medida que se asciende en el sistema educativo, los espacios van perdiendo atractivo. Como si nada se aprendiera a través del espacio, de la utilización del mismo, de la forma en que lo construimos y se llena de significado. Hay una repercusión didáctica del espacio; la dimensión didáctica del espacio subraya en los tratados de pedagogía. ¿Cómo se debe ordenar el espacio para hacer visible el proceso de aprendizaje? El espacio en sí mismo instruye y alecciona. Lo hace a través de la dimensión oculta que encierran los escenarios. Es necesario racionalizar el espacio para que en su marco se posibilite el aprendizaje. Se debe adecuar la estructura espacial a las pretensiones educativas.

Hay otros aportes desde la arquitectura que arrojan elementos valiosos para el

presente trabajo. Mostaedi (2003) señala lo siguiente:

Teniendo en cuenta que para el desarrollo de una arquitectura que trascienda más allá de la simple funcionalidad ésta necesita haber sido creada con una cierta preocupación y sensibilidad por los aspectos relacionados con el bienestar espiritual de sus usuarios, se hace evidente la influencia del entorno... (p. 5)

El autor mencionado anteriormente, pasa al campo de la educación y sostiene que los centros educativos y de formación, espacios en los que generalmente la persona pasa gran parte de su vida, se han convertido en puntos de atención e interés tanto para los arquitectos como para las instituciones públicas y privadas. La influencia de la arquitectura sobre la pedagogía es un hecho ya conocido desde hace tiempo, y de ella depende en parte el rendimiento de alumnos y maestros. La capacidad para crear recintos aptos para la concentración y el desarrollo cultural de la persona se relaciona directamente con la planificación de los espacios en los que se ejecutan las actividades intelectuales.

Mostaedi (2003) enuncia varios factores importantes en un proyecto arquitectónico, como la iluminación, los colores, la distribución y la comunicación de las zonas y los espacios interiores o las zonas con jardines, lo que resulta esencial a la hora de evaluar el resultado final de una arquitectura que pretenda ser generosa con los clientes o usuarios. A juicio de Mostaedi, la creatividad de los arquitectos debe estar al servicio de los centros educativos. Además, señala Heras Montoya (1997), la arquitectura pública, y en particular la arquitectura escolar, deben contribuir al buen gusto, a la educación y al aprendizaje.

Colbert (2006) se refiere a la importancia de la planta física en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a la necesidad de evaluar dicha planta. La escuela como organización educativa se convierte en objeto de evaluación. Existen normas y

criterios específicos para evaluar la calidad, pertinencia y adecuación de la planta física de una escuela, teniendo en cuenta el nivel, modalidad, zona de ubicación, aireación, ventilación, iluminación, higiene y saneamiento, al igual que para evaluar la calidad y pertinencia de la dotación y el uso que se hace de ella.

Los centros de educación superior prestan atención a la planta física en sus procesos de autoevaluación. En un documento de la Universidad de Santiago de Chile (2006), se observa que la infraestructura es pobre en salas de clases y seminarios, laboratorios, bibliotecas, medios audiovisuales y computadores. Y se añade la insuficiencia de los recursos de aulas, laboratorios, bibliotecas, servicios y necesidades de planta física para uso de los docentes y alumnos en el campus central. La relación entre la planta física y los equipos y el bienestar integral de los miembros de la comunidad universitaria también importa en la Universidad de Concepción, en Chile (2005). De allí que en su documento de planeación estratégica se encuentra en el objetivo 13 que es necesario optimizar el uso de la infraestructura y del equipo. Un aspecto importante y complementario a la optimización de los recursos humanos, consiste en establecer políticas que permitan optimizar la planta física y el equipamiento con que cuenta la entidad. Y se agrega que es necesario continuar con la política destinada a generar nueva infraestructura y modernizar la existente, con el objetivo de contribuir a mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad universitaria, particularmente la de sus alumnos. Para lograr este objetivo se proponen las siguientes estrategias: (a) ejecutar el Sistema de Registro de Infraestructura y Equipamiento actualizado, con sus rasgos y uso actual o potencial y (b) proyectar las necesidades de infraestructura y equipamiento, para detectar fuentes de financiación

(Universidad de Concepción, 2005).

Lacueva (s.f.) menciona el apoyo de los empresarios privados para conservar la planta física de su escuela y proveer facilidades acordes con las necesidades de los niños. El resultado fue que se erradicaron instalaciones dañadas o vetustas; y se reemplazaron los “gallineros” en donde se impartía la enseñanza, por espacios escolares dignos, de concepción ecológica adecuada para este clima: amplios, ventilados, iluminados y hermosos; las edificaciones se reestructuraron y refaccionaron.

Otra concepción importante es el aprendizaje significativo en su relación con el modelo de institución. Falieres y Antolin (2005, pp. 76, 77) afirman lo siguiente: “Las instituciones educativas organizadas en forma tradicional no contribuyen al logro de aprendizajes realmente significativos para los alumnos. La construcción de un nuevo modelo que sí dé respuesta a este objetivo debe tener en cuenta varios aspectos”.

En cuanto a la estructura y organización de la escuela, Falieres y Antolin dicen: “Considerar a la escuela como una estructura es pensarla como un conjunto de personas que interactúan en un espacio y en un tiempo específico, teniendo en cuenta dimensiones del espacio físico...estado de las instalaciones” (p. 77).

Estos autores también se refieren a dos tipos de escuela, que son los siguientes: la escuela como sistema cerrado, en donde el espacio tiene límites y hay normas rigurosas de acceso y egreso; es una escuela hermética, su distribución no admite cambios, los espacios de tiempo libre se piensan solamente para el tránsito; y la de sistema abierto, que permite el acceso, salida y circulación con libertad; las necesidades de trabajo definen la distribución y los espacios para el tiempo libre se conciben para el disfrute.

Calidad de la planta física y el desarrollo espiritual

En la visión de la Pontificia Universidad Católica de Chile se declara que la institución quiere ponerse al servicio del progreso espiritual y material del país, a fin de que sus educandos sean ejemplos de vida intelectual y cristiana. Y como una de las estrategias para cumplir la visión, definen que se ejecutará un masivo plan de renovación y expansión de la planta física (Rosso, 2001). Además, se plantea el objetivo de ampliar y mejorar la planta física, equipamiento, bibliotecas y equipos informáticos. Se descubre que la ideología social ante la religión permea a la institución educativa, lo que desencadena un desinterés en los aspectos religiosos.

Calidad de la planta física y el desarrollo intelectual

Esta relación también se enfoca por los estudiosos de la educación con bastante interés. A continuación se ofrecen algunos aportes. Rodríguez (2000) asevera lo siguiente:

Las diferencias en rendimiento entre escuelas oficiales y privadas se debe, no sólo a diferencias de gestión, sino a diferencias socioeconómicas entre la población atendida...es evidente que la educación oficial es la que recibe a niños de bajo nivel socioeconómico, quienes asisten a las escuelas de menor dotación..." (p. 45)

Heras Montoya (1997), al referirse a la adaptación del espacio escolar a las necesidades del alumno, asevera lo siguiente: "Necesidades de manipulación, creación, imaginación, que exigen, asimismo, espacios y objetos diversos que permitan su desarrollo" (p. 60). Más adelante, él mismo dice que "las influencias de las condiciones espaciales sobre la comunicación que se desarrolla en la enseñanza son de un interés que no puede infravalorarse" (p. 67). Luego agrega: "La escuela concreta el aprendizaje en lugares que han de ser adecuados a tal función: se crea una arquitectura

escolar. Todas las pedagogías escolares crean un espacio funcional al cometido que pretenden” (p. 53).

Castaldi (1974) añade otras concepciones concernientes a la motivación, a los alumnos que van a paso lento y a los que andan rápido en sus quehaceres. Se observó que los factores físicos del plantel escolar se ligan de manera especial a la calidad de los procesos pedagógicos, pues éstos deben apuntar también hacia el desarrollo intelectual adecuado del alumno. Una buena planta física favorece el desarrollo del alumno en esta dimensión de su vida. Más allá de tal articulación, se debe enfocar también el desarrollo social, por cuanto la escuela es un espacio para la convivencia y la socialización secundaria, pues se parte del supuesto de que el niño llega a la institución educativa provisto de las herramientas sociales que le asignó su familia en el hogar.

Calidad de la planta física y el desarrollo social

Otra de las dimensiones del ser humano es su relación con sus semejantes; las interacciones hacen parte de la vida diaria. White (1971) afirma lo siguiente:

Precisamente en la época de la vida en que necesitan observación vigilante son arrebatados a la restricción de la influencia y autoridad paternas y puestos en la compañía de un gran número de jóvenes de igual edad y de caracteres y costumbres de vida diversos. Esas compañías aumentan grandemente los peligros de los jóvenes. Los internados de nuestras escuelas han sido establecidos con el fin de que nuestros jóvenes no sean llevados de aquí para allá y expuestos a las malas influencias que abundan por doquiera... La familia del cielo representa lo que debiera ser la familia de la tierra, y los hogares de nuestras escuelas, donde se reúnen jóvenes que buscan una preparación para el servicio de Dios, debieran aproximarse tanto como fuera posible al modelo divino. (p. 434)

Otra declaración de White (1971) al respecto menciona lo siguiente:

En ningún departamento puede darse esta instrucción con más eficacia que

en el internado escolar. Es allí donde los estudiantes están rodeados diariamente de oportunidades que, si las aprovechan, les ayudarán en gran manera a desarrollar los rasgos sociales de su carácter...si el Señor Jesús habita en el alma de los alumnos cuando éstos se sientan a la mesa, saldrán del tesoro de su corazón palabras puras y elevadoras. (pp. 438 y 439)

También, en cuanto al aspecto social, sostiene Santos (citado en Heras Montoya 1997): “Es necesario utilizar el espacio para la convivencia. Hay centros en los que no existen posibilidades de trabajar en equipo, en los que no es fácil compartir lo que se sabe o lo que se siente” (p. 12). También aporta lo siguiente:

Es necesario desarrollar el aspecto externo e interno de los edificios de modo que proyecten una imagen de la escuela como una institución con conciencia social, de carácter permanente, y que invite al trabajo y a la convivencia a los niños/as y a los demás miembros de la comunidad. (p. 20)

La escuela provee situaciones sociales que se deben aprovechar, ya que preparan el camino para fomentar el sentido de pertenencia. Castaldi (1974) señala lo siguiente:

Los psicólogos especializados en pedagogía generalmente coinciden en que el sentimiento de seguridad y la sensación de pertenecer son de primordial importancia para el proceso de aprendizaje... algunos psicólogos piensan también que los seres humanos tienen una necesidad básica de situaciones sociales y oportunidades que les brinden una sensación de pertenecer. Muchos psicólogos especializados en educación piensan que las actividades sociales son de extraordinaria importancia en la vida de niños y adolescentes... el desarrollo social en la escuela requiere una variedad de espacios para actividades de grupo... Contar con lugares de reunión al aire libre puede tener extraordinario valor social... La escuela puede proporcionar algunos espacios menores para actividades altamente especializadas. (pp. 179, 180-182)

Calidad de la planta física y el desarrollo físico

También se han estudiado los nexos entre las condiciones adecuadas de la planta física y el desarrollo físico de los educandos. Afirma Heras Montoya (1997) que

la organización escolar y, en particular, el espacio físico de los centros, se relaciona estrechamente con la didáctica, pues se implican mutuamente.

Abundan las investigaciones en el campo de la didáctica, pero no sucede lo mismo en el campo del espacio escolar. (p. 15)

Las entidades encargadas de promover la salud en el mundo o en sus regiones también analizan este asunto con interés y detenimiento. Por tanto, se menciona el aporte de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2004), en cuanto a que durante las últimas décadas el número de estudiantes inscritos en las escuelas primarias ha aumentado de manera notable. La promoción de la salud en el medio escolar es una oportunidad única para fortalecer el desarrollo psicosocial, impartir conocimientos sanitarios, crear hábitos higiénicos y fomentar modos de vida saludables.

La institución escolar es determinante como centro de enseñanza, aprendizaje, convivencia y desarrollo, donde se consolidan valores, es el lugar propicio para promover la salud de los alumnos y los maestros. Esta estrategia de salud pública facilita la adopción de modelos sobre la importancia de la salud y el bienestar físico, psicosocial y espiritual, y donde se transmiten, analizan y refuerzan valores fundamentales, como la buena convivencia, el respeto y la tolerancia (OPS, 2004).

Dice la misma entidad que la Carta de Ottawa de 1986 señala la importancia de los centros de enseñanza para la implementación de acciones de promoción de la salud. Más adelante se muestra el compromiso especial: crear y mantener entornos físicos y psicosociales saludables. En cuanto al aseo, White (1971) expresa que “la educación que los jóvenes de uno y otro sexo que asisten a nuestros colegios debieran recibir en la vida doméstica, merece especial atención...La cocina y cualquier otra parte de la casa debe tenerse barrida y limpia” (p. 435). Al referirse a las instrucciones dadas a Israel, la autora afirma que

se dieron a los ejércitos de los hijos de Israel instrucciones especiales para

que, en sus tiendas y alrededor de ellas, todo estuviese limpio y en orden, no fuese que el ángel de Dios pasase por su campamento y viese sus inmundicias... Aquel Dios que tuvo tanto cuidado de que los hijos de Israel adquiriesen hábitos de limpieza, no sancionará hoy impureza alguna en el hogar. (p. 436)

Lo que se enseña en el hogar debe enseñarse en el internado, y el aspecto físico permite sacar lecciones espirituales. Al respecto, White (1971) declara lo siguiente:

Al inculcarles hábitos de limpieza física, debemos enseñarles que Dios quiere que sean limpios tanto en su corazón como en su cuerpo... al barrer una habitación pueden aprender cómo el Señor purifica el corazón. No les bastaría cerrar puertas y ventanas después de poner en la pieza alguna substancia purificadora, sino que abrirían las puertas y ventanas de par en par y con esfuerzo diligente eliminarían todo el polvo... Vea usted mismo si en su habitación todas las cosas están limpias y en orden; procure que nada de lo que haya en ella ofenda a Dios, sino que cuando los ángeles santos pasen por su pieza se sientan movidos a detenerse, atraídos por el orden y la limpieza que hay en ella. (pp. 436-437)

En resumen, la calidad de la planta física influye sobre los educandos, y aun, impacta su formación integral o en los planos físico, mental, espiritual y social. Dice Heras Montoya (1997) que “la escuela, mediante su acción, debe facilitar y promover el crecimiento y desarrollo global del niño y de la niña, pero a ello deben contribuir los espacios escolares” (p. 54).

En la dimensión física es conveniente considerar a los alumnos con capacidades especiales. Castaldi (1974) dice que “los edificios escolares pueden proyectarse con el fin de satisfacer las necesidades especiales de los alumnos con distintos tipos de impedimentos físicos” (p. 208). La concepción arquitectónica debe ponerse al servicio de los alumnos con ciertas limitaciones.

La planta física conveniente favorece el desarrollo físico del niño, en vista de lo cual se debe prestar atención a la serie de necesidades que los infantes tienen, a

fin de que la escuela facilite los espacios más apropiados para el proceso de desarrollo físico de sus estudiantes. Castaldi (1994) se refiere a los siguientes aspectos: (a) planeación prearquitectónica, (b) planeación para usos de la comunidad, (c) planeación para necesidades educativas especiales, (d) planeación de especificaciones educativas, (e) planificación de facilidades educativas y (f) sitio o lugar.

Los conceptos, ideas, nociones y opiniones de Castaldi muestran el amplio abanico de aplicaciones de principios básicos en el diseño de escuelas y de sus facilidades físicas. La vasta experiencia le permite al autor explayarse en distintos tópicos de esta compleja temática. Las condiciones físicas contribuirán a un buen desarrollo corporal del niño o a un deficiente estado. En muchos lugares de Colombia funcionan centros educativos de preescolar donde los pequeñuelos se aglomeran, no caben en el espacio reducido; igualmente, los pupitres son para niños de secundaria. Las áreas de juegos faltan, carecen de facilidades sanitarias y dejan traslucir ineptitud o falta de interés en el desarrollo físico de los infantes. Por otra parte, en muchos planteles de secundaria utilizan los pupitres de los alumnos de primaria para los grandes de los últimos grados. Y la incuria oficial es notable. Las autoridades educativas no hacen nada para controlar estos abusos. Otros autores que estudiaron la planta física fueron Brubaker et al. (1998).

Conceptos de Brubaker, Bordwell y Christopher

Las nociones, opiniones, conceptos y pensamientos de estos tres autores, vertidos en un solo libro, son también útiles en este campo de la planta física escolar, en su relación con la calidad institucional. Brubaker et al. (1998) formulan algunas ideas pertinentes al respecto:

Los arquitectos que diseñan escuelas son confrontados con las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos planear mejor para el futuro? ¿Cómo podemos construir espacios que sean apropiados para el primer año mientras se anticipan las futuras necesidades de espacio para la escuela?

¿Si no conocemos el programa para mañana, cómo podremos diseñar escuelas para acomodar las especificaciones educativas de los usuarios futuros? Una escuela o un sistema de escuelas relacionadas no puede ser visualizada, diseñada ni construida sin ver el tema del tamaño.

Las escuelas tendrán un nuevo sabor como cualquiera de ellas cuando acojan las suposiciones básicas de cambio en respuesta a los cambios sociales. Los profesores también jugarán un papel clave, pero esta época tendrá mejores lugares y equipos de trabajo. Un programa individual para cada alumno tendría implicaciones significativas para la planeación y diseño de escuelas. Hemos estado especialmente interesados en los prospectos para el futuro, por 'espacios para el aprendizaje individualizado desde 1959. (p. 31, 35)

Cuando planeamos, construimos y administramos de manera pensativa, las escuelas serán lugares donde gente de todo el mundo, jóvenes y ancianos, deseará estar... Éste es un punto que los planificadores y arquitectos de escuelas y colegios universitarios enfrentan cada día: cómo ser innovadores... un concepto que merece nuestra atención es que las escuelas dentro de la escuela, o el 'plan casa', en que una escuela grande es subdividida en tres a seis escuelas pequeñas, cada una con su propio espacio e identidad. Las razones para el tamaño de las escuelas grandes son complejas, y pueden ser económicas, sociales, culturales o competitivas. (p. 36-38)

Igualmente, estos autores objetan que los administradores dediquen casi todo su tiempo a analizar el local escolar, pero las sugerencias se relacionan con más libertad, más variedad en los calendarios, más locales y más respeto a las personas. Asimismo, hablan de las diferencias de clima, condiciones geográficas, trasfondo histórico, recursos, industrias, ocupaciones y urbanización de las zonas; y advierten sobre los peligros de buscar la uniformidad. En consecuencia con este pensamiento, ellos dicen que

las escuelas son como copos de nieve. No hay dos exactamente iguales, pero cada uno tiene ciertas características que son comunes a todos los copos de nieve, especialmente la estructura hexagonal. Las escuelas son también como las personas a quienes sirven. (p. 42)

Al referirse a la biblioteca, Brubaker et al. (1998) afirman que "la biblioteca del

campus escolar será el centro de los recursos de la escuela y también será uno de los centros de recursos de la comunidad” (p. 47). En Colombia, la tradición escolar muestra que las bibliotecas son los centros más descuidados por las administraciones, hasta el extremo de que a cualquier persona sin trabajo, o docente con carga parcial, se le asigna la atención de la biblioteca; o en otros casos, se busca a estudiantes que deban cumplir la alfabetización y proyectos sociales, para que atiendan las bibliotecas. En cuanto a las ventanas, “temprano o tarde en el proceso de discusión las preguntas concernientes a las ventanas surgirán como tópico para una intensa discusión” (p. 48). Cierra el capítulo con el aporte siguiente: “La manera más efectiva de aprender sobre el estado del arte en facilidades educativas es visitar media docena de escuelas excelentes” (p. 52).

Brubaker et al. (1998) tocan el tema del color en su relación con la luz; señalan que las edificaciones se vuelven obsoletas, se tornan viejas. Estos autores recomiendan varias pautas: tener cuidado con las construcciones baratas; dejar de construir más edificios que tengan forma de cajas; planear para asumir los cambios y progresos tecnológicos; tener en cuenta las transformaciones sociales; considerar los cambios de uso de las edificaciones escolares, dadas las necesidades de variación; comprometer o involucrar a las comunidades en las decisiones de planeación de las escuelas; dar un mantenimiento permanente; considerar las necesidades de los usuarios finales (alumnos, profesores, directivos, padres de familia); tener espacios para almacenamiento de objetos y para elementos de apoyo a la gestión o a las funciones escolares y mobiliario y equipos flexibles.

Brubaker et al. (1998) formula una pregunta en cuanto a los cambios de los

ambientes de aprendizaje: “¿Pueden reestructurarse los puntos de apoyo de los ambientes educativos?” (p. 155). Por lo demás, los autores sostienen que se requerirán ambientes en que los alumnos demuestren habilidades y conocimientos, áreas en que puedan compartir experiencias y vivencias con otros, como jugar, componer música, ver vídeos o guardar medios tecnológicos de los colegios o de los individuos. Por otro lado, los maestros deberán asumir el papel de verdaderos profesionales, en vista de lo cual tendrán necesidad de espacios para la reflexión, la investigación; para ubicar cosas personales o equipos, televisores, medios tecnológicos o de otro tipo. La prospectiva puede dar luces para el desarrollo de los centros educativos en lo que toca a la planta física:

Otros aspectos por considerar son los centros de medios, el estado físico, el funcionamiento ampliado, la visión de los directores y el compromiso de la comunidad. Las escuelas se identifican por parte de la sociedad como lugares-eje de rotación para cambiar en forma efectiva. El *statu quo* es inaceptable. Los educadores, los miembros de la comunidad, los estudiantes y los arquitectos deberían unirse para compartir visiones comunes, mientras provean experiencias agradables a los alumnos.

Los autores citados en la sección atinente a la infraestructura como componente de la calidad institucional hicieron aportes significativos al tema del diseño de la planta física escolar, respaldados por su amplia trayectoria. Las condiciones de las escuelas de hoy se deben superar y cambiar, de acuerdo con los avances del mundo. La obligación de los administradores, gerentes y directivos de distintos niveles es muy grande. Es necesario pensar en que los alumnos pasan mucho tiempo de sus vidas en la escuela, por lo cual, en aras de la calidad, las condiciones deben ser favorables.

Después de esta sección pertinente a la planta física, se enfoca el PEI como marco de calidad organizacional en la escuela.

Calidad y PEI

Un gran avance en la legislación educativa colombiana se representa por la exigencia del PEI. Primero se habló de plan de desarrollo en las instituciones de educación superior; después, con base en las normas que regulan los niveles desde el preescolar hasta el medio, se comenzó a exigir el PEI en la educación universitaria. Desde la misma promulgación de la Ley 115, se tuvo claridad sobre esta herramienta, lo que no se vio en la Ley 30, en relación con las instituciones de educación superior.

García de Ruiz y Salazar Puentes (1995) enmarcan el PEI en el tema de la calidad; sostienen que la calidad es excelencia o un alto nivel de perfección, superable, porque no existen límites; el éxito implica seguir avanzando; la calidad se busca siendo conscientes del estado de la educación y, en particular, de la institución; debe haber voluntad para el cambio, sin olvidar el compromiso. Otro concepto de calidad es vertido por Santiago Peinado y Rodríguez Sánchez (2007) en la forma siguiente: “Calidad significa: clase, aptitud, excelencia, casta, nobleza, superioridad, entre otras muchas acepciones o significados” (p. 117). La concepción moderna de calidad involucra conocer las necesidades del usuario en materia del servicio institucional y sus expectativas, y la entidad debe satisfacerlas; el control es una función administrativa y va incluido en la calidad. La calidad es una filosofía del trabajo organizacional, exige compromiso y trabajo en equipo. No obstante, el trabajo en equipo debiera ser analizado con cuidado.

García de Ruiz y Salazar Puentes (1995) precisan que un punto de referencia para abordar la calidad educativa de las organizaciones son los fines de la educación fijados por la Ley 115. Entonces, la mejor estrategia conocida para conjugar las acciones que una institución debe ejecutar en la búsqueda de la calidad es el PEI. Ellos definen el PEI como la determinación de los rasgos o formas de accionar para lograr de modo intencionado los fines educativos consagrados por la Ley 115. En el análisis institucional está el componente administrativo. Igualmente, se estudian la identidad y el sentido de pertenencia de los miembros de la organización escolar. Entre los objetivos del PEI está la definición del modo como la institución decide lograr los fines de la educación colombiana, lo que significa procurar la calidad.

Pero Santiago Peinado y Rodríguez Sánchez (2007) van más allá en la definición de PEI y afirman que es un plan del año, de desarrollo en las áreas administrativa y pedagógica, cuya finalidad básica es el mejoramiento de la calidad de la educación, en torno a las necesidades educativas del alumno; en su diseño participa toda la comunidad educativa, pues ésta debe tener asiento en la dirección institucional.

Chamorro (1994) afirma que el PEI se enmarca en el plan de mejoramiento de la calidad educativa; apunta hacia los factores que generan calidad educativa, de tal forma que se vean eficiencia, eficacia y efectividad. Santiago Peinado y Rodríguez Sánchez (2007) aseveran que el PEI implica investigación en busca del mejoramiento de la calidad de la educación; debe contribuir a cambiar el concepto y la ejecución de la administración; asimismo, debe integrar, dar significado y flexibilidad a los procesos administrativos; para lograrlo, es necesario que haya participación, comunicación, investigación, análisis y reflexión de los actores educativos.

En el PEI se dan orientaciones para la dirección y administración. García de Ruiz y Salazar Puentes (1995) entienden la función directiva del plantel educativo como una actividad en la que se deciden asuntos que influirán sobre el quehacer de los miembros de la organización; la función directiva implica ejecutar las decisiones como trabajo primordial, lo que no excluye tareas como la motivación de profesores y alumnos ni las funciones de control y evaluación. Debe darse la orientación sobre la organización administrativa. La tradición muestra que en el organigrama se reflejan los niveles de autoridad y las relaciones de coordinación y asesoría; pero, la Ley 115 exige la pluralidad en los órganos de gobierno, con el ánimo de lograr una mejor gestión educativa.

García de Ruiz y Salazar Puentes (1995) enfocan el PEI con dos lentes: la académica y la de dirección y administración del plantel. Al final, abocan el estudio del PEI como valoración de los logros del plantel en comparación con los fines educativos y de la institución en sí. Si los fines se han satisfecho, se deduce que existe calidad. En varios aspectos se observa que uno de los componentes del plantel es el sistema de gestión. Además, la institución debe disponer de una estructura administrativa (Ley 115, artículo 138), aunque ofrezca educación por niveles o por ciclos.

Los problemas que derivan de malas concepciones o prácticas administrativas mueven al legislador a promulgar otras normas. Unos años después, se enfatiza que las instituciones educativas deben disponer de una estructura administrativa y combinar los recursos para ofrecer una educación de calidad, llevando en mente el mejoramiento continuo (Ley 715, artículo 9).

Las normas también establecen que antes de crear un plantel, se debe definir

su estructura administrativa en forma tentativa. Igualmente, se fijarán criterios de organización administrativa, de evaluación y de gestión, incluyendo la gestión académica. Las funciones del rector o director se fijaron por las normas vigentes: el Decreto 1860, la Ley 715, el Decreto 1850 y la Resolución 2560; el control es una de las funciones administrativas del rector o director (Santiago Peinado y Rodríguez Sánchez, 2007).

Con relación al directivo docente, estos mismos autores señalan que debe ser un líder. El rector o director debe promover el mejoramiento de la calidad en su institución. El rector debe conocer y aplicar los principios de calidad en el ejercicio de sus funciones; los objetivos institucionales deben apuntar hacia la calidad; la organización debe comprometerse con la calidad; el compromiso hace parte del proceso; los directivos de la entidad asumen el liderazgo en función de la calidad; la calidad es una responsabilidad rectoral.

En cuanto a la cultura de la calidad en la escuela, Millán et al. (2007) afirman que el liderazgo personal del director es como un motor del sistema que impulsa la cultura de la calidad; el liderazgo organizacional debe cumplir su función determinante, a saber, dirigir en forma adecuada la institución. Y los líderes deben manejar la planeación estratégica.

La sección final del PEI es el sistema institucional de evaluación; la autoevaluación persigue el mejoramiento de la calidad en todos los aspectos organizacionales; la gestión administrativa es objeto de evaluación; la autoevaluación demanda compromiso y motivación. Una de las condiciones para realizar la autoevaluación es comprometer a los miembros y a los equipos, y asegurar el liderazgo de los directivos.

Entre los objetivos de la evaluación institucional están la valoración organizacional de la calidad y el diseño y aplicación de sistemas de calidad integral. El MEN produjo un instrumento de autoevaluación institucional, donde los aspectos administrativos, de gobierno y control se incluyen (Santiago Peinado y Rodríguez Sánchez, 2007).

Este tipo de autoevaluación se relaciona con la evaluación educativa; Valenzuela González (2007) define la evaluación educativa como un proceso y a la vez un producto, su aplicación posibilita estimar el grado en que un proceso educativo permite el alcance de las metas para las cuales se creó. A la evaluación educativa se le puede dar una orientación administrativa.

Bustamante Zamudio (2001) enfoca el tema de la evaluación institucional anual que exige el artículo 84 de la Ley 115. En vista de que la norma señala que este proceso es anual, este autor critica que no hay valoración de los procesos, sino en su final. El logro de la calidad educativa es importante para las organizaciones que prestan este servicio (Moreno, 2003).

Después de los aportes concernientes a la calidad en los niveles que supervisan en alto grado las secretarías de educación (distritales, municipales y departamentales) y el MEN, en más bajo grado, se presenta la calidad de la educación superior en la nación colombiana.

Calidad de la educación superior en Colombia

En respuesta a las inquietudes concernientes a la calidad y a la exigencia de la Ley 30, en su artículo 33, que se refiere a los mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos, la política de aseguramiento de la calidad en la educación superior se empezó a cumplir en 1994, con base en las recomendaciones

de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Tobón Tobón, 2006). La misma Ley dio origen al Sistema Nacional de Acreditación (SNA), en su artículo 36.

Después de organizar el sistema de evaluación de la calidad, la política se consolidó y se empezaron a observar los frutos. El 2000 fue un año clave, de acuerdo con Tobón Tobón (2006). Desde 1995, en el país se comenzó a estudiar el concepto de competencia. Se propusieron muchos conceptos y definiciones de competencia y se pudieron agrupar en dos: los que enfatizan el saber hacer y los que relevan el saber implícito. Los distintos significados que se produjeron, ocasionaron dificultades en la gestión de los procesos educativos en los mismos términos, y no existía un enfoque de carácter integrador y transdisciplinario de calidad, en el marco de la política de la calidad. Se deduce que las diferencias semánticas entorpecieron el progreso en alguna forma.

Para alcanzar la calidad, se requieren condiciones de organización, administración y gestión, así como un clima institucional adecuado. La evaluación tiene tres etapas: autoevaluación, evaluación externa o por pares y evaluación del CNA. Al final, el MEN reconoce de manera pública la calidad.

El modelo de acreditación institucional y de programas académicos de educación superior se puede resumir en la forma siguiente: tiene ocho factores que se dividen en 42 características, que a su vez contienen aspectos por evaluar; el último elemento son los indicadores. Los factores son los siguientes: misión y proyecto institucional; estudiantes; profesores; procesos académicos; bienestar institucional; organización, administración y gestión; egresados e impacto sobre el medio; y recursos físicos y financieros. Los rasgos de calidad se diferencian entre sí, se agrupan en conjuntos determinados por los factores; las características expresan los referentes

universales y particulares de la calidad, por lo que se aplican a todo tipo de institución, aun cuando las misiones sean distintas; para hacer comprensible el grado de calidad alcanzado, se diseñaron los indicadores o referentes empíricos, que son los que hacen que las características de calidad sean patentes y valorables; los indicadores son cualitativos o cuantitativos (CNA, 2003).

Otros aportes se refieren al diseño de un nuevo modelo para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior en Colombia. Al respecto, el MEN y el CNA (2003) señalan que se da una respuesta a la exigencia de la Ley 30, artículo 53, que consagra la acreditación institucional. Las entidades acreditadas pasan a formar parte del Sistema Nacional de Acreditación (SNA). Esta inclusión es la certificación de que las instituciones cumplen las más altas exigencias de calidad y logran sus objetivos y propósitos. Aunque la acreditación es voluntaria, lo cierto es que las exigencias del mercado laboral apuntan hacia el examen de aspirantes a puestos de trabajo, y si algún graduado proviene de un ente acreditado, tiene mejor opción de recibir el puesto. Aparte de esta realidad, el Estado consagró en la Ley antes citada y en otros preceptos, ciertos privilegios para las entidades que reciban la acreditación. El mismo artículo consagra que la acreditación es temporal; se opina en Colombia que tal norma es sana, ya que el proceso de la excelencia es permanente. Por consiguiente, el artículo 55 de la Ley 30 señala que se realizará la autoevaluación como tarea permanente; surge, en consecuencia, la cultura de la acreditación con dicho componente.

De acuerdo con el MEN (2006) la evaluación de la calidad con miras a la acreditación institucional implica una evaluación integral de la organización; compromete

las áreas de administración y gestión, entre otras; el nuevo modelo contiene características, variables e indicadores; parte de un ideal de educación superior, y en las instituciones se toman como criterios de calidad la misión, los objetivos, la organización y las funciones de la organización como un todo; el centro de la evaluación de la calidad es el cumplimiento de los objetivos de la educación superior.

La calidad se determina por el cumplimiento de las condiciones de universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficiencia y eficacia en las grandes tareas que la Ley 30 le asigna a la educación superior, con base en la práctica universal (MEN, 2006). En el desarrollo de la argumentación, el MEN (2006) menciona que la calidad en la Ley 30 se refiere a la calidad en los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura de la entidad, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio prestado y a las condiciones de la institución. La misión debe mostrar la estructura de su gobierno.

Algunos aportes del MEN (2006) relacionados con las variables de la calidad institucional y de la calidad de la gestión, en el modelo que aplica el ente oficial, se ofrecen a continuación: la evaluación incluye la organización, la administración y la gestión; la acreditación tiene origen jurídico en la Ley 30 para las instituciones de educación superior, aunque algunas organizaciones realizaban procesos de acreditación, dadas sus relaciones internacionales o pertenencia a conglomerados de instituciones de educación superior; los directivos docentes deben garantizar el cumplimiento de las normas vigentes; el marco legal de la acreditación institucional se halla en los artículos 53, 54 y 55 de la Ley 30, y en el Decreto 2904, por lo cual los

directivos docentes también tienen que velar por su cumplimiento.

Varios de los objetivos de la acreditación institucional reflejan en forma clara la intencionalidad relativa a la calidad. Algunos de ellos son los siguientes:

1. Fomentar la calidad de la educación superior; la acreditación institucional es un instrumento para que el Estado certifique en forma pública la calidad y el cumplimiento de los objetivos y propósitos de la institución.

2. Señalar un paradigma de calidad.

3. Facilitar a los padres de familia y alumnos ciertas decisiones en cuanto a ingreso a la educación superior, basadas en criterios de calidad.

El modelo del MEN (2006) contiene 10 factores y 34 características. Los factores son los siguientes: (a) misión y proyecto institucional, (b) profesores y estudiantes, (c) procesos académicos, (d) investigación, (e) pertinencia e impacto social, (f) procesos de autoevaluación y autorregulación, (g) bienestar institucional, (h) organización, administración y gestión, (i) planta física y recursos de apoyo académico y (j) recursos financieros.

La misión debe reflejarse en los procesos administrativos; el proyecto institucional orienta a la administración; se debe evaluar el desempeño de administradores y directivos. En el factor de organización, gestión y administración se tiene la característica 25, relativa a la administración, gestión y funciones institucionales: éstas deben orientarse hacia el servicio de las necesidades de los pilares de la educación superior, es decir, la docencia, la investigación, la extensión o la proyección social. En torno a la internacionalización como parte del cuarto fundamento de la educación superior, se han suscitado acaloradas discusiones; unos dicen que es parte de la

extensión, otros aseveran que no, ya que el mercado global impele a poner este otro fundamento. Las características 26, 27 y 28 permiten conocer el desempeño de los directivos docentes en las áreas de comunicación interna, capacidad de gestión y procesos para la creación, cambios y extensiones de programas académicos, llevando en mente la internacionalización, la movilidad y el intercambio. El modelo estatal cuenta, como se observa, con factores, características y aspectos, pero carece de variables e indicadores, ya que el MEN deja su definición a las instituciones, al amparo de su autonomía y caracterización singular (basada en la misión y el proyecto de cada una) (MEN, 2006).

En capítulo aparte vienen las ocho exigencias mínimas para ingresar al SNA en lo que corresponde a la acreditación institucional; algunas de ellas son las siguientes: una trayectoria o existencia de por lo menos 10 años, con sujeción a las normas legales, lo que también indica que no puede haber sido sancionado por el Estado colombiano durante ese lapso; estar al día en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), al tenor de lo que establece el Decreto 1767; y tener un mínimo de programas acreditados. Al final se dan otras informaciones que se relacionan con el proceso de acreditación institucional (MEN, 2006).

En Colombia, funcionan 282 instituciones de educación superior, de las cuales 81 son oficiales y 201 son privadas. Entre las oficiales están las 32 denominadas universidades (de acuerdo con la Ley 30), de las cuales sólo ocho cuentan con acreditación de alta calidad (según estándares internacionales); entre las 201 privadas se hallan 48 llamadas universidades, de las cuales sólo 12 tienen acreditación de alta calidad. En el país se ofrecen más de 5.000 programas de educación superior, pero

sólo 637 cuentan con acreditación de alta calidad, de los cuales 333 son ofertados por las instituciones públicas (MEN, s. f.). Con respecto al aseguramiento de la calidad en el contexto mundial, Greenleaf (2010) afirma que la acreditación da fuerza a la educación superior y garantiza la rendición de cuentas.

Para juzgar la calidad de las universidades, en atención a los criterios mencionados por Freire Seoane y Teijeiro Álvarez (2010), es decir, calidad educativa, calidad institucional, salidas de las investigaciones y resultados por persona, se enfocan dos tipos de calidad: interna y externa. Una organización tiene garantía de calidad interna si cumple los objetivos y estándares que se prefijaron; y tiene garantía de calidad externa cuando fue objeto de supervisión por organismos ajenos a la institución.

Las políticas, condiciones y estándares de calidad, entre otros requisitos para valorar la situación de las universidades en el mundo, se vienen impulsando desde 1998, cuando la UNESCO abocó el tema de las transformaciones más importantes de las universidades y enfatizó ciertas recomendaciones pertinentes a los procedimientos de acreditación, evaluación interna y externa, y métodos para lograr una calidad definida (Freire Seoane y Teijeiro Álvarez, 2010). En Colombia se viene prestando atención al aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas, desde el preescolar hasta la universidad. La calidad demanda compromiso, por tanto, el siguiente apartado contiene estas relaciones.

Calidad y compromiso organizacional

Senlle y Gutiérrez (2005) afirman que en el cambio de perspectiva de la calidad se necesitan compromiso y responsabilidad de los directores, a fin de que involucren a todos los miembros de la organización en el cambio que debe sufrir la institución; la

transformación exige calidad en la gestión. En la sociedad del conocimiento, la relación entre el compromiso organizacional de los empleados y la calidad institucional se reflejará en la disposición para participar en los programas de capacitación que defina la institución (Senlle y Gutiérrez, 2005).

En cuanto a la calidad y el compromiso organizacional, Ashman y Winstanley (2006) se refieren a una discusión semántica. En un artículo escrito hace algunos años, una de las autoras sostuvo que parece evidente que la palabra compromiso (en lugar de las palabras *calidad* y *exclusivo*) se ha convertido en la más usada en exceso, hasta el punto en que hoy se trata de un casi sin sentido el constructo-término, que se aplica o desecha de acuerdo con la impresión de un individuo. En su trabajo, Ashman y Winstanley (2006) tuvieron la intención de regresar a esa afirmación y explorarla en el marco de la filosofía existencial y el contexto de la ética empresarial. El compromiso se convierte en un tema central en gran parte de las organizaciones y en el área de recursos humanos. Los directores tienen gran responsabilidad en el compromiso con la calidad. La participación de los asociados a la organización favorece el logro de los objetivos y el compromiso. El compromiso con la empresa es un tema central en la calidad organizacional. La calidad guarda relación con el trabajo en equipo.

Calidad y trabajo en equipo

La calidad demanda trabajo en equipo, pero no solo trabajo en equipo, sino calidad en dicho trabajo. Varios autores discuten sobre las empresas y sectores de enseñanza superior y enfocan los nexos del trabajo en equipo en los mejores equipos; por ejemplo, Bensimon y Neumann (1993) presentaron los resultados de los retos de

los principales niveles de los equipos de trabajo en entornos de educación superior. De modo particular, las cuestiones debatidas incluyeron: la terminología que se relaciona con la educación superior, los mejores equipos, las áreas de toma de decisiones y la gestión del tiempo, la orientación del equipo y el establecimiento de la agenda, el equipo de comportamientos y los roles de equipo, el rendimiento del equipo y la evaluación, ubicación, logística y apoyo práctico y recursos. En dichas áreas descubrieron grandes desafíos para los equipos de trabajo.

Woodfield y Kennie (2008) se centraron en la teoría y la práctica de la gestión en el tope del trabajo en equipo, en las instituciones de educación superior del Reino Unido. Informaron de algunos de los principales resultados de un proyecto de investigación reciente, auspiciado por la Dirección Fundación para la Educación Superior, que investigó las distintas formas en que las instituciones de educación superior del Reino Unido organizan la dirección de la tercera edad y la gestión de estructuras.

Los autores arriba citados concluyeron que el equipo y los retos de los mejores equipos de trabajo en entornos de educación superior son similares a los que se encuentran en el sector empresarial, aunque matizados por diferentes culturas organizacionales y sugirieron algunos principios clave para ayudar a los mejores equipos en las instituciones de educación superior para mejorar su capacidad de trabajar juntos de manera eficaz. Uno de los principios es la calidad (Woodfield y Kennie, 2008). La calidad también requiere un trabajo en equipo que se caracterice por la calidad. En la prosecución de la calidad organizacional también se debe apuntar hacia la innovación. Las empresas en la actualidad deben dar espacio y tiempo para la innovación, la creatividad, la renovación y la transformación. Se afirma que la organización

que no se reinvente no sobrevivirá.

Calidad e innovación

Los modelos innovadores de la gestión en recursos humanos también han sido objeto de estudio, en su relación con dimensiones clave de los procesos y el desempeño. Al respecto, Perdomo-Ortiz, González-Benito y Galende (2009) sostienen que el conocimiento del personal y de su creatividad es fundamental; sin embargo, han sido escasos los estudios de las políticas y prácticas en la gestión de los recursos humanos en cuanto a su impacto sobre el mayor conocimiento, las actitudes y el comportamiento del personal, que llevarán a mejores rendimientos en las innovaciones.

Perdomo-Ortiz et al. (2009) enfocaron la gestión de la calidad total y el desempeño e innovación. Argumentaron que existe una relación directa, así como un efecto moderador de la orientación estratégica hacia la innovación. Pero, el estudio empírico en España no halló pruebas de tal efecto moderador, aunque sí se encontraron pruebas de una relación directa de los efectos positivos del trabajo en equipo en la innovación tecnológica.

Calidad y gestión del conocimiento

La educación en la sociedad del conocimiento será la administradora del conocimiento que, fundamentado en la información y mediante lógicas investigativas, producirá el ser humano (Rojas Quiñones, 2006). Stewart y Waddell (2008) estudiaron el vínculo entre la gestión del conocimiento y la calidad, haciendo especial hincapié en el papel de la cultura de calidad. Proponen que la gestión del conocimiento alcanza

su madurez en términos de aceptación como una parte importante de hacer negocios en el mundo moderno, y que la calidad se convertirá en el nuevo mantra de las empresas de éxito. Sin embargo, la calidad se define no sólo en los términos de las propiedades del producto o de los servicios que la organización ofrece, sino en una manera más holística, pues están sujetos a cambios rápidos y a las variables preferencia de los clientes. Añaden Stewart y Waddell (2008) que el conocimiento del entorno tiene una dinámica que empuja a las empresas a apegarse más a la calidad, con el objeto de satisfacer la demanda y de adelantarse a la competencia. Y rematan su trabajo señalando que en un entorno dinámico, las organizaciones tendrán que incluir el conocimiento.

En la gestión del conocimiento también se requiere calidad. La marcha de la sociedad por esta ruta obliga a los directivos docentes a prepararse para calificar de una mejor manera su accionar. El conocimiento es objeto de trabajo o estudio en las organizaciones, pues la dinámica de la realidad permea a la institución educativa. Las inclinaciones de los clientes se deben enfocar. Las prácticas empresariales son un referente para las organizaciones escolares; en éstas se debe gestionar la calidad.

Calidad y gestión de la calidad en educación

Stukalina (2010) estudió el uso de procedimientos de gestión de calidad en la educación. Él afirma que la función de la gestión de la calidad en la educación es cada vez mayor. La gestión de la calidad es uno de los principales problemas en las organizaciones educativas. Una de las tareas clave para la educación (los educadores-gerentes) es proporcionar a los participantes un proceso de aprendizaje eficaz y que motive la educación, teniendo en cuenta el entorno internacional. La gestión de

entorno educativo supone dar una particular atención a las necesidades de los alumnos y los requisitos, a fin de mejorar la práctica y la calidad educativas. La motivación de los alumnos es un factor esencial para mejorar el ambiente de la calidad educativa. Más adelante, agrega Stukalina (2010), que para mejorar la calidad del ambiente escolar se deben usar varias herramientas de gestión y la evaluación es una de ellas.

Administración de la calidad

Con respecto a la administración de la calidad, se registran algunos aportes de Escrig-Tena y Bou-Llusar (2005). Tales autores estudiaron un modelo para evaluar las competencias organizacionales, con una aplicación en el contexto de una iniciativa del manejo de la calidad. A pesar del aporte de la perspectiva basada en competencia-CBP al pensamiento estratégico, ciertos puntos en cuestión sobre la definición operacional de los conceptos teóricos que caracterizan este acercamiento, permanecen sin resolver, lo que de este modo limita su aplicación empírica. Se dio un procedimiento para medir las competencias que pueden desarrollarse en asociación con una iniciativa de administración de la calidad (QM), para analizar la confiabilidad y validez de la escala resultante. Este procedimiento podría llevarse a estudios que apunten hacia un análisis empírico que se base en la posición teórica de CBP.

La administración de la calidad demanda ciertas capacidades de los líderes organizacionales: los directivos docentes también deben capacitarse. En el empeño de lograr la calidad los obstáculos de distinto carácter pueden entorpecer las buenas intenciones; una dificultad podría ser la salud deficiente de los miembros de las organizaciones.

Calidad y salud

En el bienestar de los miembros de una organización se encuentra la salud. Se acepta que los líderes, administradores, gerentes, directivos y otros individuos que conducen los destinos de una compañía llevan sobre sus hombros pesadas responsabilidades y enfrentan fuertes presiones derivadas de sus quehaceres. Por tanto, se incluye este tópico en el tema de la calidad.

Las organizaciones tienen responsabilidad en el tratamiento de los males que se asocian al agotamiento de los miembros de la organización; algunas prácticas institucionales pueden ayudar a disminuir este problema (Wood y McCarthy, 2002). Los procesos de evaluación, supervisión y acreditación ejercen influencia sobre el funcionamiento personal de los miembros de la institución escolar y desembocan en agotamiento y estrés. La rendición de cuentas y las relaciones de los maestros con los administradores son fuentes de agotamiento y estrés.

Dorman (2003) sostiene que las personas que trabajan en el área de servicios humanos pueden estar más en riesgo de agotamiento, como los trabajadores sociales, las enfermeras, los médicos, los maestros, los abogados y los agentes de policía. En los profesores, el estrés emocional puede ser alto; la rendición de cuentas a la organización o a otros agentes evaluadores genera estrés y se produce desgaste. La afiliación del personal y la presión del trabajo son factores que predicen en forma significativa el agotamiento emocional.

Maslach y Leiter (2010) afirman que el agotamiento refleja una relación difícil entre las personas y su trabajo; el desgaste requiere atención para volver a la sincronía entre el empleado y la organización; en esta búsqueda de equilibrio se debe

tener en cuenta el compromiso. Las organizaciones son responsables de la disminución del agotamiento y del aumento del compromiso. Otra variable por considerar es el reconocimiento o la satisfacción. El punto de partida para superar el problema del agotamiento es la identificación, por parte de los miembros y las organizaciones, de las áreas de diferencias.

Para Rath y Clifton (2005) el reconocimiento y la alabanza son dos componentes relevantes en la génesis de emociones positivas en las organizaciones; los trabajos que se realizaron en más de 10.000 empresas de más de 30 sectores económicos revelaron que aquellos dos factores incrementaron la productividad de los individuos.

Una distinción importante en la presente investigación es que las instituciones educativas son entidades sin ánimo de lucro. Tal diferenciación se considera por parte de Maslach y Leiter (2005), cuando aseveran que las organizaciones sin fines de lucro a menudo pueden tener menos “recursos que las organizaciones de otros sectores, dejando a los trabajadores con muy poco tiempo y pocas herramientas con las que también manejar su carga de trabajo” (p. 4).

Para superar el problema del agotamiento existen dos caminos, de acuerdo con Maslach y Leiter (2005): el individual y el organizacional. En el primer camino, se estudian los desajustes del líder; y en el segundo, se enfocan los desajustes de ambos componentes, es decir, individuo y organización. El enfoque organizacional dio mejores resultados. Varios problemas de las instituciones se pueden abordar al seguir el camino de la solución organizacional.

En su estudio, Maslach y Leiter (2005) encontraron que los asuntos centrales

fueron los valores y la equidad; los sujetos a quienes se encuestó respondieron que las decisiones de promociones se basaron en el favoritismo y que el sistema de bonos no tuvo en cuenta los méritos. Un cambio que se estableció fue recompensar a los que hicieron contribuciones especiales a los objetivos de la organización. El sector de la salud es un referente positivo para los administradores; al respecto, Sterns (2007) afirma que la prestación de servicios por la unidad red-médico es un ejemplo de alta calidad y eficiencia.

Molina-Azorín, Tarí, Claver Cortés y López-Gamero (2009) abordaron la gestión de calidad, la gestión y la empresa, dentro del marco del desarrollo ambiental. Aun cuando éste es el marco de su interés, la gestión de calidad y la gestión del ambiente son dos prácticas comerciales que pueden afectar los resultados empresariales y se están introduciendo cada vez más en las empresas; a menudo las utilizan en forma conjunta por causa de sus similitudes. Los autores antes citados dieron relevancia a la integración en la organización; una gestión de calidad completa sólo se logra cuando hay integración organizacional. Es conveniente identificar las dimensiones de las prácticas de gestión y sus efectos sobre el rendimiento.

La violencia escolar que se exagera cada día más en el mundo, repercute en los ambientes escolares sobre directivos, estudiantes, personal de servicios varios, líderes, padres de familia y otros miembros de la organización. La violencia escolar está perjudicando los procesos, la infraestructura y el liderazgo, en distintas maneras.

Calidad y violencia escolar

La literatura concerniente al problema de la violencia escolar y su impacto sobre la democracia escolar, donde la disciplina y la convivencia son fundamentales, es

amplia. Éste es un grave problema que aqueja a la educación e impacta sobremanera la calidad de la formación que imparten los centros educativos. Se tomaron referencias de Arias Gómez, Arbeláez de Yepes, Saldarriaga, Moreno Arango y Riaño Montoya (1992), quienes abordaron las relaciones entre la timidez y la agresividad en la escuela; de Cajiao Restrepo (1995), porque estudió las relaciones de poder y la justicia dentro de los planteles educativos; de Parra Sandoval, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1997), dado que analizaron la escuela violenta.

Igualmente, se extrajeron aportes de Fernández García, Villaoslada Hernán y Funes Lapponi (2002), pues recalcaron el papel de los alumnos como mediadores en los conflictos de aula; de Cajiao Restrepo (2002), quien invitó a esforzarse por evitar los maltratos, y luego de analizar el problema, propuso la estrategia de los alumnos ayudantes para solventar el mal; de Cava y Musitu (2002), porque profundizaron en el tema de la convivencia en la escuela; y de Torrego y Moreno (2003), ya que ofrecieron pautas para fomentar orientaciones para cambiar tales comportamientos en los centros escolares.

En el marco del tema de la violencia y la escuela, también se ofrecieron mecanismos y estrategias para reducir la violencia escolar (Johnson y Johnson, 2004); la paz, la violencia y la educación se relacionaron por Grajales Guerra (2004b), con un enfoque cristiano y bíblico; el tratamiento de los alumnos violentos y la ayuda para los abusados se estudió por parte de Rodríguez (2005); Díaz-Aguado (2006) consideró que la cooperación en la escuela es el remedio contra el acoso en este escenario. Otro tema afín que se estudió es la construcción de identidad en la escuela y fuera de ella, como estrategia para afrontar los desafíos de las tecnologías, los saberes

y las violencias (Orozco Gómez, Spiegel, Táboas, Noblia y Björn (2007); Ballenato (2007) analizó las malas prácticas educativas de los padres y maestros; además, ofreció aportes para la organización educativa y analizó los rasgos de la situación, sus manifestaciones y algunas propuestas de solución.

Cobo y Tello (2009) abordaron el problema de las asechanzas en la escuela; Comellas y Lojo (2009) consideraron que el trabajo con grupos promueve las relaciones sociales y la convivencia pacífica, en vista de lo cual se previene la violencia y se apoya la socialización; y Leva y Fraire (s.f.) pensaron que los valores constituyen la solución al problema de la violencia escolar. Cobo y Tello (2009) analizaron varias clases de asecho escolar, y señalaron que el cibernético (*cyberbullying*) es el de más terrible caracterización, dado su carácter anónimo por medio de *chats*, mensajes de texto, Internet y vídeos.

Otro elemento importante para los fines del estudio presente, es el Plan Decenal de Educación 2006-2016, que aprobó el MEN como hoja de ruta que muestra el norte del derecho a la educación, el acceso a la misma y la configuración de un sistema educativo que asegure la calidad, la permanencia y la pertinencia en todos los niveles. La preocupación del gobierno se focaliza en la concreción del precepto constitucional del derecho a la educación y del acceso a la misma, pues muchos de los niños y jóvenes que quedan por fuera del sistema escolar se convierten en delincuentes. Los esfuerzos del estado muestran que también debe garantizarse la permanencia en el sistema escolar; a pesar de este interés, la escasez de recursos da al traste con las campañas tendientes a fomentar la cobertura y a minimizar la deserción. En resumen, la falta de acceso y la alta deserción contribuyen a la violencia, y

no se cumplen las metas del citado plan.

Como se observó, las preocupaciones por causa de la violencia escolar y sus resultados son evidentes en diversos lugares del mundo. La literatura muestra la génesis de la violencia escolar, sus manifestaciones, sus alcances y su posible solución. Para algunos autores, los valores son determinantes en la superación de estos comportamientos. El auge de la tecnología lleva a los alumnos a emplear la red informática para proferir insultos, amenazar, menoscabar o herir a los demás, con el acompañamiento perverso del anonimato. Para resumir los diversos aportes concernientes a la calidad, se ofrece un concepto de calidad institucional.

Concepto de calidad institucional

Para una mejor comprensión y acuerdo, en la presente investigación se adopta una posición frente a los conceptos de calidad institucional, con base en la literatura existente y en lo que se acepta en Colombia como calidad institucional en las organizaciones escolares. La normatividad vigente recalca la calidad; es así como el Decreto 1860, que es parte del desarrollo de la Ley 115, establece que las normas reglamentarias que contiene se aplican al servicio público de la educación formal, y la interpretación de tales normas debe favorecer la calidad (artículo 1º). Aunque es un servicio público, las organizaciones privadas que lo prestan deben sujetarse a las normas vigentes.

En los centros educativos no se pregunta en qué consiste el éxito de los mismos (Santos Guerra, 1990). La evaluación de la calidad institucional es garantía de calidad (Casanova, 1991). Valdés (1995) afirma que calidad es el conjunto de rasgos particulares y funciones que son susceptibles de evaluación, con la finalidad

de establecer si un artículo o servicio está satisfaciendo su propósito. Dicha concepción es parte de la norma de los sistemas de calidad que se aplican en México. Al comentar esta concepción, Gómez Samaniego (2006) afirma que la calidad es lo que marca el usuario o cliente; los clientes en una entidad educativa son los alumnos, los padres de familia y la sociedad, aunque en esta categoría también pueden incluirse las personas que laboran en la organización, pues reciben los servicios que ésta presta. En consecuencia, el éxito de las organizaciones emana del personal que presta sus servicios allí, en vista de lo cual un programa de calidad en el área de recursos humanos debe desarrollar personas que deseen, puedan y sepan ejecutar bien su labor.

La calidad aplicada a procesos es objeto de análisis por parte de Gómez Samaniego (1996). Él asevera que las normas ISO 9000 son estándares internacionales creados para desarrollar sistemas administrativos que aseguren la calidad. El número 9000 se refiere al grupo de los estándares de los sistemas administrativos. Por ende, es un instrumento que podría ayudar en el diseño, la administración y la operación de algunos componentes del modelo natural de recursos humanos. La escuela es una institución de servicio.

Para Gómez Samaniego (2006), la calidad es una forma de vida. Las instituciones deben conocer lo que las personas ejecutan bien, lo que les gusta, la forma en que les agrada que se las reconozca, lo que esperan o desean lograr de su trabajo; entonces tomarán el camino de la excelencia. Los reconocimientos conforman una especie de sistema de la calidad; el reconocimiento se asocia con frecuencia al aspecto económico; las organizaciones pueden apelar al dinero, pero no es aconsejable; se

ha determinado que muchos individuos laboran motivados por otros factores, no necesariamente por el dinero.

Existen motivaciones más profundas; el sistema debe apuntar hacia la innovación, la creatividad, el buen desempeño, la contribución a la empresa, la permanencia en la misma y la trayectoria laboral. Un sistema de reconocimiento debe tener políticas y objetivos, mecanismos de comunicación y análisis y resultados. Conviene hacer públicos los resultados (Gómez Samaniego, 2006).

La mente del administrador debería estimularse para que produzca en su área de desempeño algún sistema que motive y reconozca al personal. Uno de los errores que se observan en las instituciones educativas es que se da por sentado que saben qué es lo que esperan sus clientes. Gómez Samaniego (2006) sostiene que el cliente externo (alumnos, padres de familia y sociedad) recibe información de personas de su grupo social y forma expectativas relativas a la escuela; pero la administración o los directores no logran entender qué necesita el cliente y se suscitarán dificultades; puede haber diferencias entre lo que esperan los clientes externos y la percepción de los directivos; pueden definirse servicios, políticas o criterios que no obedezcan a necesidades de los diversos públicos (internos o externos), y debe haber claridad.

Gómez Samaniego (2006) enuncia algunas conclusiones: la calidad no es un fin en sí mismo: el reconocimiento de la calidad proviene de una cultura de trabajo y de identidad acreditada y aceptada y del dominio de las herramientas aplicadas en las labores y en la vida diaria. Para afirmar que el logro es integral, la calidad en los recursos humanos debe incluir el mejoramiento del funcionamiento, del lugar de labores, de la motivación y de los estímulos para cumplir la hermosa tarea de enseñar y

formar personas.

Santos Guerra (2007) sostiene que es necesario evaluar la escuela. Este proceso permite conocer la calidad de los servicios que brinda la institución escolar. Los centros escolares sobreviven sin preguntarse si tienen éxito o no. Objeta que se consideren los resultados académicos de los alumnos como el único indicador de calidad.

Las funciones de las directivas en los centros escolares son objeto de las miradas de la sociedad, para descubrir los logros y los fracasos organizacionales. Existe una paradoja que consiste en buscar a los líderes para dar respuestas a las ansiedades y a las incertidumbres del mundo, pero a la vez disminuye la confianza en quienes conducen a la sociedad. La escuela no parece ser la excepción, ya que a su líderes se les exigen resultados (Blejmar, 2007).

El ICONTEC (2004) señala que la agrupación de Normas ISO 9000 sirve para ayudar a las organizaciones en el funcionamiento y operación de los sistemas de gestión de la calidad, en busca de la eficacia, sin interesar el tamaño ni el tipo de las organizaciones. Una de las disciplinas de gestión es la gestión de la calidad. La alta dirección podría tener en cuenta los ocho principios de la gestión de la calidad, entre los cuales se encuentran los siguientes:

1. El enfoque al cliente, pues sus necesidades deberían comprenderse por las organizaciones, para satisfacerlas de la mejor manera posible, aun si se sobrepasan las expectativas de los clientes.

2. El liderazgo, con el objeto de favorecer el compromiso de los miembros.

3. La participación del personal, en procura de un mayor compromiso.

4. El mejoramiento continuado.

Todos estos aportes permiten incluir el concepto de Senlle y Gutiérrez (2005), referente a la calidad en el servicio educativo, en el sentido de que si se tienen claros los componentes de la calidad en la educación o formación, se ven claros los caminos para lograr los objetivos organizacionales de la entidad escolar, como son la satisfacción de la sociedad, el aseguramiento de la continuidad y la garantía de rentabilidad.

En el presente estudio, se toma también la definición acuñada por Yzaguirre Peralta (2005), pues apunta hacia varias dimensiones o enfoques complementarios entre sí:

1. La eficacia. Una educación de calidad logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone que deben aprender, aquello que establecen los planes y programas curriculares, al terminar ciertos ciclos o niveles. Se hace hincapié en que los alumnos además de asistir a clase aprendan en su paso por el sistema. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje por la acción educativa.

2. Pertinencia. Se refiere a qué es lo que se aprende en el sistema y a su pertinencia en términos individuales y sociales. En esta dirección, una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona, en los planos intelectual, afectivo, moral y físico y para actuar en los diversos ámbitos de la sociedad, a saber, el político, el económico y el social. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su realización en los diseños y contenidos curriculares.

3. Procesos y medios. Tienen que ver con lo que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva, una educación de calidad es aquella que ofrece al estudiante un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado en forma conveniente para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo y estrategias didácticas apropiadas. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Los directivos deben comprometerse con la planificación de la calidad, por cuanto es un asunto serio. Es menester dar respuesta a los clientes de una organización en lo que respecta a la calidad; además del compromiso de todos los miembros y dirigentes de la organización, las competencias también se consideran como un componente básico. Las necesidades, requisitos y expectativas de los clientes con relación a los productos o servicios deben incluirse en la planeación de la calidad. El enfoque de este proceso importante es estratégico, porque deriva de la necesidad de determinar las orientaciones en materia de calidad (López Carrizosa, 2006).

El sistema de gestión de la calidad debería ser una decisión estratégica de la institución (ICONTEC, 2006b); los directivos tienen la responsabilidad de esta determinación. El análisis de la calidad institucional no debe soslayar el problema de la calidad educativa; por consiguiente, se presentan algunos aspectos de la calidad educativa.

La Revolución Educativa es una de las políticas que el gobierno colombiano diseñó y está ejecutando en materia educativa; corresponde al periodo 2006-2016.

Empezó bajo el primer mandato del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), quien además detentó la primera magistratura del Estado entre 2006 y 2010; y continúa el modelo de la Revolución Educativa en el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón (2010-2014). La finalidad fundamental es enfatizar la educación como instrumento para configurar una sociedad más equitativa y justa. Para tal fin, se expresó en términos de ampliación de la cobertura y mejoramiento de la calidad. Sin embargo, Colombia necesita más educación y una más calificada educación. Los programas del Estado obedecen a que la educación debe ser más pertinente frente a las exigencias de los sectores productivos en una economía globalizada. Por tanto, se hace hincapié en la educación como una herramienta para configurar un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes.

Con el objeto de estar a la altura de los desafíos plasmados en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, el gobierno diseñó el Plan Sectorial 2006-2010. El MEN (2008) expresó que el Plan Sectorial se desenvolverá en torno a cuatro políticas fundamentales, como son cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia. Para cada una de estas políticas se propuso una serie de metas y estrategias que conforman la hoja de ruta que encauzará la acción del sector educativo durante un cuatrienio, con el objetivo de progresar en la consecución de los propósitos macro que tiene en mente el gobierno.

De acuerdo con las cuatro políticas del Plan Sectorial de Educación (MEN, 2008), el Estado procura alcanzar los siguientes objetivos para la educación colombiana:

1. Cobertura: ampliar las oportunidades de acceso, llegando a más personas

vulnerables, desarrollando condiciones para asegurar la permanencia de los estudiantes en todos los niveles del sistema.

2. Calidad: el énfasis está en articular todos los niveles de enseñanza, desde la formación inicial hasta la superior, alrededor del desarrollo de competencias, buscando que todas las instituciones educativas trabajen en planes de mejoramiento orientados a calificar el desempeño de los estudiantes.

3. Pertinencia: se concibió para que el sistema educativo forme el recurso humano, a fin de que pueda responder al reto de aumentar la productividad y competitividad de Colombia.

4. Eficacia: en cuanto a la política de eficiencia, la prioridad es afianzar y consolidar los procesos de modernización y de aseguramiento de la calidad en todo el sector, con el fin de garantizar la calidad en la prestación del servicio educativo. El aseguramiento va desde el preescolar hasta la universidad.

Las normas vigentes en los países, incluido Colombia, enfatizan la calidad de las instituciones escolares. En Colombia, la calidad se refleja en las exigencias contenidas en la Constitución Política, Ley 30, Ley 115, decretos, resoluciones, circulares y directivas del MEN. La calidad es una serie de características y funciones específicas susceptibles de evaluación, para concluir si el servicio que presta la entidad educativa satisface sus finalidades.

Todos los componentes de la institución educativa se deben evaluar mediante procesos que requieren altos niveles de calidad. En Colombia, las normas ISO que adoptó el ICONTEC son el referente para contrastar las metas de la organización escolar y sus logros reales. La calidad debe enfocarse como resultado de una decisión

estratégica de los directivos o administradores de la organización educativa.

La normatividad estatal, los planes de desarrollo educativo, los programas y los proyectos de esta misma área, demandan ciertas políticas o guías de acción para los directivos de la educación, las autoridades del ramo, la sociedad y los organismos de apoyo financiero. El gobierno determinó las políticas tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

Políticas estatales para mejorar la calidad educativa en Colombia

El Estado colombiano, en cuanto a la cobertura, ha logrado un crecimiento significativo. De acuerdo con el MEN (2008) la evolución de la cobertura educativa ha logrado avances destacados durante los últimos cuatro años, de la siguiente forma: entre 2002 y 2006 Colombia pasó del 88% al 94% de cobertura bruta en educación a niveles de básica y media y pasó del 24% al 31% en cobertura bruta en educación superior, en programas de pregrado (técnicos, tecnológicos y profesionales).

No obstante estos triunfos sobresalientes, según el censo realizado en 2005, había una población de 1.086.880 niños y jóvenes que estaban por fuera del sistema educativo; y a este problema también se suma la deserción de los estudiantes de las instituciones educativas. Durante el periodo comprendido entre 2002 y 2006 en la educación básica las tasas de deserción más altas se registraron entre los 11 y 16 años, edades relacionadas con los niveles de educación secundaria y media (MEN, 2008). De acuerdo con el MEN (2008) se calcula que un promedio de 50.000 niños de estas edades abandonan las aulas cada año. Las cifras más recientes, producidas por el MEN en marzo de 2009, relacionadas con la deserción, muestran que los

índices de deserción son muy altos y ésta tiene sus orígenes en múltiples causas. Su tasa está alrededor del 7.5%, con casi 3.000.000 de niños por fuera del sistema educativo, de los cuales 2.700.000 son explotados laboralmente y 10.000 son reclutados por grupos armados. Las principales causas de la deserción que el MEN plantea, son los siguientes: (a) motivos financieros o económicos: 36%, (b) causas asociadas a la experiencia escolar: 32%, (c) poco agrado por el estudio: 20% y (d) repitencia: 4%.

De acuerdo con el MEN (2008), las tasas de repitencia más elevadas se presentaron en el primero y segundo grados (de básica), con valores cercanos al 7% y 4%, respectivamente. Para la totalidad de los grados de la educación básica y media (desde transición hasta el grado 11^o), la tasa de repitencia en 2006 se situaba en promedio en el 3.3%.

Con relación al mejoramiento de la calidad de la educación, uno de los indicadores corresponde al desempeño o el rendimiento de los estudiantes en pruebas que miden el nivel de desarrollo de competencias durante su paso por el sistema educativo. Con el fin de conocer los resultados de la educación y su evolución en el tiempo, el país inició en la década pasada (2001-2010) un esfuerzo sistemático de evaluación mediante la aplicación periódica de pruebas que miden las competencias de los estudiantes en áreas básicas y en los distintos niveles. A los Exámenes de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (ECAES antes, hoy Pruebas Saber PRO), aplicados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES antes, hoy se denomina Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación), que se comenzaron a aplicar a finales de los años 1960, se sumaron las Pruebas Saber, que evalúan a los estudiantes de educación básica de 5^o y

9° grados.

Las Pruebas Saber evalúan el desarrollo y avance de las competencias de los estudiantes de los grados 5° y 9° en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas. Abordan temas que miden la habilidad para solucionar problemas desde estas áreas, en distintos niveles de complejidad. Aunque el resultado es mejor que otros, pero no es lo óptimo (MEN, 2006).

En un comunicado de prensa dado a conocer por el ICFES, el 27 de octubre de 2006, con relación a los Exámenes de Estado para el Ingreso a la Educación Superior realizados a 472.146 estudiantes y 122.658 egresados, se emitieron señales valiosas para evaluar el desempeño del sistema educativo colombiano. Los distintos resultados que de dichas pruebas se derivan proporcionaron información para la opinión pública, las autoridades y la comunidad educativa, que puede utilizarse para formular políticas y planes de mejoramiento. Una mirada a los resultados de los exámenes en las distintas áreas del currículo desde 2000 revela una tendencia sostenida de incremento en los puntajes promedio. Entre 2005 y 2006 mejoraron relativamente los puntajes en las áreas de química, filosofía, lenguaje y matemática.

Sin embargo, señala el ICFES (2006) que es necesario seguir trabajando para que además de mejorar los promedios, se mejore en equidad, es decir, que los resultados además de buenos sean homogéneos en cada plantel, en los departamentos y en el país; para ello se requieren un alto promedio y baja dispersión.

A pesar de que se lograron notables progresos en las Pruebas Saber y en los Exámenes de Estado para el Ingreso a la Educación Superior, a nivel nacional, en los resultados de exámenes internacionales, Colombia muestra deficientes progresos. Un

ejemplo del lento avance se tiene en el Program for International Student Assessment (PISA), que es un estudio internacional comparativo de evaluación educativa liderado por la OCDE, que se realiza en ciclos trianuales, en el que se evalúan estudiantes de 15 años, matriculados entre el 7º y el 11º grados, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, con énfasis en una de estas áreas por ciclo.

PISA se centró en lectura en 2000, en matemáticas en 2003 y en ciencias en 2006. En 2009 el énfasis fue lectura; en 2012, será matemáticas, y en 2015, ciencias. PISA 2006, ciclo en el que Colombia participó por primera vez, contó con la intervención de 57 países. Los resultados se publicaron en diciembre de 2007 y se pueden descargar de www.icfes.gov.co. El periódico colombiano *El Espectador* (2008) entrevistó a Andreas Schleicher, coordinador general del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes; este alto dirigente habló sobre el bajo nivel académico del país y propuso estrategias para mejorarlo, puesto que los resultados que obtuvo la educación nacional no fueron los mejores: entre 57 países que hicieron parte del estudio, Colombia estuvo entre las últimas siete plazas de rendimiento en áreas como ciencia, lectura y matemáticas.

Schleicher (2008) dictaminó que a Colombia le falta muchísimo camino por recorrer para alcanzar el nivel de los países avanzados. El nivel es comparable con la mayoría de las otras naciones de Sudamérica. En el país hay muchos estudiantes que ni siquiera alcanzan la línea base, o sea, la línea requerida para tener éxito en un mundo competitivo; los antecedentes socioeconómicos siguen ejerciendo una gran influencia para el futuro que puedan tener. Agrega que Colombia dio un paso muy valeroso al decidir que se le compare con los países más desarrollados del

mundo.

Otro referente para los análisis es el Estudio de las Tendencias Internacionales en Ciencias (TIMSS), que persigue medir los resultados en el rendimiento de los estudiantes de cuarto y octavo grados, en matemáticas y ciencias. Ambas áreas son básicas para desarrollar en los niños y jóvenes competencias que se relacionan con la solución de problemas y el razonamiento riguroso y crítico. Colombia participó en el TIMSS 2007 por decisión del MEN, con actitud convencida de que la evaluación es el punto de salida de cualquier proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

Los resultados de TIMSS se expresan en puntajes promedio y en niveles de desempeño. Cada uno de estos niveles se definió según criterios sobre lo que deben saber los estudiantes para ubicarse allí. Se estableció un promedio TIMSS de 500 puntos a partir del cual se ordenaron los países. Tanto en matemáticas como en ciencias, en ambos grados, los estudiantes de los países asiáticos como Hong-Kong, Singapur, Corea, Taiwán y Japón obtuvieron los promedios más altos. Inglaterra, Hungría y Rusia también lograron buenos resultados. Un número notable de países evaluados, entre ellos Colombia, se ubicó por debajo del promedio TIMSS. A pesar de ubicarse por debajo del promedio TIMSS, en Colombia se lograron avances muy relevantes entre 1995 y 2007. En 8º grado el promedio del país subió 20 puntos en matemáticas y 24 en ciencias (ICFES, 2009).

Reglamentación sobre planta física escolar en Colombia

El problema de la planta física es crónico y preocupante en muchos lugares de la nación. El divorcio entre arquitectos y educadores es traumático; Cuervo (2005)

asevera que aquí es donde se empiezan a mencionar un espacio simbólico y un espacio material, se formulan requerimientos pedagógicos, se habla de ambiente pedagógico, se crean rasgos propios de las aulas de clase y se establecen relaciones entre pedagogos y arquitectos; y se concibe una escuela sustentada por una estructura física.

Cuervo (2005) luego pregunta por la clase de escuela y por la concepción de educación a la que responde esta escuela. Los espacios para los sueños, la fantasía y el juego se requieren, pero no como la misma caja con un poco más de iluminación. Los espacios escolares en Colombia no están pensados teniendo en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo, cronológico y simbólico de los estudiantes.

No se dispusieron con la atención dirigida hacia el nivel de aventura y energía que caracteriza a los estudiantes de primaria, ni hacia la necesidad de movilidad de los estudiantes de sexto a octavo grados, y mucho menos hacia las necesidades de interacción de los estudiantes de noveno a undécimo.

Después, Cuervo (2005) señala que las construcciones más antiguas conciben el espacio como un lugar simbólico. Hasta la iglesia construyó sus inmensas catedrales bajo cánones y relaciones simbólicas de su fe a través de la arquitectura. Debe haber integración de profesionales en busca de opciones que permitan armonía entre los espacios y acciones pedagógicas, teniendo en cuenta que las construcciones cuadradas y cerradas no pueden encerrar ni limitar nuestra idea de escuela. Más adelante, el autor menciona que existe un alejamiento de lo simbólico. Por ello, los cubos son espacios cerrados, coercitivos.

En 1992 y 1994 se promulgaron varias leyes que consagraron la autonomía de

las instituciones, sobre todo la autonomía de las de educación superior y el MEN estuvo analizando este tema tan importante, ya que la planta física debe ser parte importante del aseguramiento de la calidad.

La Ley 115 trae en su artículo 48 la exigencia de las aulas especiales, que se destinarán a las personas con limitaciones físicas, para efectos de una atención integral. Su artículo 138 exige que las instituciones educativas tengan una planta física adecuada. El artículo 141 establece la obligatoriedad de tener biblioteca y una infraestructura para actos culturales, deportivos y artísticos, aunque en el caso de los colegios oficiales, podrán establecer convenios con entes municipales o distritales para usar las bibliotecas de éstos. Como es obvio, la Ley 115 es una norma de igual jerarquía que la Ley 388, porque ambas dimanaron del Congreso de la República, razón por la cual no deben existir contradicciones.

Colombia tiene una normatividad sistematizada que regula el componente de la planta física de las instituciones educativas y empieza a aplicar el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), fijado por la Ley 388, expedida por el Congreso de Colombia, que consagra los conceptos, exigencias, patrones, técnicas y protocolos que se deben aplicar en las construcciones civiles, incluidos los que se relacionan con sismo-resistencia.

La Ley 388 prescribe el marco conceptual e instrumental para la formulación y ejecución de planes municipales y distritales de ordenamiento territorial. De todas maneras, la legislación expedida se puede agrupar en varios referentes:

1. UNESCO: División de Políticas Educativas, 1986. Normas y estándares para las construcciones escolares.

2. El MEN: en 1996 produjo el folleto *Diseño de edificios escolares, definición de especificaciones y procedimientos de áreas: una interpretación de la Ley 115 de 1994*.

3. Normas técnicas colombianas NTC 4595, del 24 de noviembre de 1999. Instituto Colombiano de Normas Técnicas (ICONTEC). La Norma 4595 se modificó en un acápite relacionado con uso del asbesto.

4. Estándares básicos para las construcciones escolares, 2000, referente publicado por el ICONTEC en un folleto.

Normas ISO

En la presente investigación, la variable calidad institucional se enfoca de acuerdo con las pautas dadas por el MEN y el ICONTEC. Por tanto, se ofrece a continuación una serie de elementos guía: la norma ISO 9000 es un modelo universal de calidad; la norma ISO 9001 ofrece herramientas y orden para que la empresa produzca confianza en sus clientes y mejore su competitividad y productividad; el sistema incluido en ella da lugar a mecanismos de mejoramiento, pero exige la participación y el compromiso de todos los miembros de la organización (ICONTEC, 2006).

A fin de facilitar la adaptación de la norma ISO 9001 a la educación, en materia de calidad, el ICONTEC produjo la *Guía Técnica Colombiana (GTC 200)*. También se alude a la norma ISO 9001:2000, que es el documento de gestión en las instituciones escolares; otro de los fines es elevar los estándares de calidad de la educación en Colombia (ICONTEC, 2006). Dicha norma sobre el sistema de la calidad de la educación es la única que cuenta con el aval del MEN; con las normas de la familia NTC-ISO 9000 se trata de relacionar las exigencias sobre el sistema de la calidad y los

proyectos educativos institucionales y la práctica educativa (ICONTEC, 2006).

Las prácticas administrativas influyen sobre el sistema de gestión de la calidad; el enfoque que se fundamenta en procesos contribuye a la eficacia, a la satisfacción de los clientes y al desarrollo organizacional. La norma ISO 9000 incluye procesos administrativos y de gestión directiva. La norma ISO 9001:2000 está de acuerdo con la normatividad estatal que rige a los establecimientos educativos (ICONTEC, 2006).

El enfoque basado en procesos se forma de la manera siguiente, de acuerdo con el ICONTEC (2006): la comprensión y el cumplimiento de los requisitos; la concepción de los procesos, que se afina en la producción de valor; los resultados del desempeño y la eficacia del proceso; y el mejoramiento continuo de los procesos con base en mediciones de índole objetiva. En este modelo, la clientela desempeña un papel importante en la determinación de los elementos de entrada; también tiene singular valor la satisfacción del cliente, que se enfoca como la percepción que tiene del cumplimiento de los requisitos de la institución.

El concepto de calidad es primordial en el presente estudio y se releva el concepto del ICONTEC: “Grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos, es decir, con las necesidades y expectativas de los clientes” (2006, p. 28). Los referentes básicos para esta concepción es la NTC-ISO: 9000 (ICONTEC, 2006).

Los funcionarios del Estado se preocupan por regular este aspecto neurálgico de la vida ciudadana; la escuela se debe ceñir a los patrones definidos en las disposiciones y políticas que promulga el Estado colombiano. La norma técnica 4595

contiene referentes conceptuales y protocolarios, con el objeto de ayudar a la calificación de la planta física escolar.

Norma técnica 4595 de 1999 y 2006

A raíz de su importancia y vigencia, se destinan algunos párrafos a esta disposición emanada del ICONTEC. Establece los requisitos para la planeación y diseño físico-espacial de nuevas instalaciones escolares, con los temas de accesibilidad, seguridad y comodidad, en armonía con las condiciones locales, regionales y nacionales, y adicionalmente, se pueden aplicar en la evaluación y adaptación de las instalaciones escolares que funcionan en la actualidad, de acuerdo con el MEN (2006).

En la presentación, el ICONTEC (2006) vierte algunas líneas interesantes: “Lo mismo que los sueños, las normas técnicas no son obligatorias. Son, igual que las realidades oníricas, la expresión de las condiciones más favorables, de lo que puede ser considerado como bueno en un país como Colombia” (p. 3). Las normas han “sido fruto de dos años de ardientes discusiones entre las distintas personas y entidades que tienen que ver con la infraestructura escolar” (p. 3). Muchas de las disposiciones recogen tres decenios de experiencias acumuladas por el antiguo ICCE. Todo se ha sistematizado por el ICONTEC (2006), líder continental en su especie, el cual desarrolló su trabajo mediante un convenio con el MEN, para definir los requisitos mínimos con que deben contar las áreas físicas y las dotaciones escolares.

Por ello, otras anotaciones del ICONTEC (2006) son de singular importancia:

El presente documento, más allá de la apariencia de su lenguaje técnico y esquemático, es un manjar para arquitectos, ingenieros, fabricantes de muebles, diseñadores, padres de familia, rectores de colegios, comunidad educativa, alcaldes, gobernadores, secretarios de educación.

Unos y otros hallarán en él un instrumento para cualificar su trabajo, para

hacer transparentes sus negocios y para ejercer vigilancia sobre los bienes y servicios prestados. (p. 4)

El centro de la educación es el alumno, de allí que todos los componentes como procesos, recursos, metodologías, estrategias, normas, políticas, procedimientos y acciones giren en torno a la formación integral del alumno. En consecuencia, el ICONTEC concluye su presentación de la norma en la manera siguiente:

Por encima de lo anterior, los verdaderos beneficiados van a ser los estudiantes, quienes podrán contar con espacios felices, llenos de luz, de seguridad, de comodidad, de todas las magias necesarias para hacer de su aprender y crecer como ciudadanos de bien, una aventura... [El impacto de la planta física en el educando se proyecta durante muchos años]...de manera que los ladrillos de los edificios escolares son parte del molde de la personalidad honda de la gente. En las instalaciones y ambiente del colegio tiene lugar un sistema dinámico de interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales.

Dos hallazgos son dignos de rescatar en el presente documento. Que las normas descritas ya no son rígidas ni estandarizadas en cuanto a formatos, medidas y diseños. Son más bien un menú flexible de posibilidades ideales, para que cada región, cada establecimiento, haga su propia escogencia y mezcla. (p. 4)

La norma que es el centro de esta parte de la presente investigación contiene los siguientes elementos: (a) Objeto: ya sintetizado unos párrafos atrás; (b) Definiciones: ambiente, colores sólidos, factor de la luz de día, factor de ganancia de calor solar, instalaciones escolares, razón de uniformidad; (c) Planeamiento general: ubicación y rasgos de los predios, dimensiones de las instalaciones escolares y disposiciones varias. Una tabla con el tamaño de los lotes y áreas libres de acuerdo con el nivel de formación escolar; (d) Clasificación de ambientes: pedagógicos básicos desde el A hasta el F, pedagógicos complementarios; (e) Accesibilidad: requisitos, puertas, circulaciones interiores, áreas libres, ambientes interiores; (f) Instalaciones técnicas: eléctricas, según ambientes; iluminación artificial, eléctricas especiales, hidráulicas, sanitarias, gasíferas y de aire; (g) Comodidad: visual, térmica y auditiva; (h) Seguridad:

cálculo, diseño y construcción de estructuras; medios de evacuación, prevención de riesgos y de actos vandálicos, aseo. Al final trae un apéndice de normas para consultar y el aporte valioso acerca de la comodidad acústica.

Las normas se identifican con la sigla NTC (Norma Técnica Colombiana) y un número, así como con el año de expedición y un breve título: NTC 920-1:1997: Ingeniería civil y arquitectura, artefactos sanitarios de China, vitrificados. NTC 1500:1979: Código Colombiano de Fontanería. NTC 1674:1981: Transporte y embalajes. Canecas de plástico para basuras. NTC 1700:1982: Higiene y seguridad. Medidas de seguridad en edificios, medios de evacuación. NTC 2050:1998: Código Eléctrico Colombiano. NTC 4140:1997: Acceso de personas al medio físico, edificios, rampas fijas. NTC 4144:1997: Acceso de personas al medio físico, edificios, escaleras. NTC 4353:1997: Telecomunicaciones, cableado estructural y para telecomunicaciones. NTC 4596:1999: Señalización de edificios escolares. NTC 4638:1999: Muebles escolares, armario con llave para el alumno. NTC 4641:1999: Muebles escolares, pupitres, sillas de aula. NTC 4732:1999: Muebles escolares, pupitres y sillas de aulas para alumnos con limitaciones físicas o parálisis cerebral. NTC 4733:1999: Muebles escolares, pupitres para alumnos que usan sillas de ruedas.

Otras normas tienen una codificación distinta: Gestión Técnica Colombiana (GTC-24:1998): Gestión ambiental. Residuos sólidos. Guía para la separación de la fuente. NSR-98:1998: Norma sobre sismo-resistencia (Ley 40, expedida por el Congreso de Colombia). Los anexos contienen lo siguiente: Anexo A: Tipo y cantidad de ambientes pedagógicos que se requieren en diferentes instituciones educativas. Anexo B: Situación de las instituciones escolares. En vista de su contenido valioso al

mostrarse ciertas relaciones entre los aspectos de la planta física y las dimensiones del alumno, se registran varios apartes relativos a las tendencias pedagógicas que se observan en el mundo.

1. La razón de ser de la escuela. La institución deja de ser el centro didáctico, y se convierte en un espacio que motiva el encuentro pedagógico y contribuye a la formación de la persona en su integralidad. La orientación que imparte es humanística, y fomenta la convivencia y la congregación de personas. La escuela impulsa el desarrollo intelectual del niño para ser, saber, hacer y convivir (ICONTEC, 2006).

2. Relaciones entre la escuela y el medio. La entidad escolar se integra más y más a la comunidad, la vida diaria de ésta le interesa. La escuela debe generar en el preescolar un ambiente hogareño que lleve al desarrollo armónico en el primer proceso de aprendizaje y adaptación hacia la escolarización formal. En básica y media, al participar con la comunidad, ayudará a solucionar los problemas ambientales y a mejorar la calidad de vida (ICONTEC, 2006).

3. Cambios en los procesos pedagógicos. Cultura del aprendizaje para comprender y lograr un sentido que produzca conciencia. En este tópico se consideran los siguientes aspectos: procesos de personalización e individualización, proyecto de vida del alumno. Integración de las disciplinas, integración de teoría y práctica. Además, superar la cátedra para llegar a la dinámica del taller, seminario e investigación. Enfocar otras fuentes del conocimiento como la tecnología y la ciencia actualizada (ICONTEC, 2006).

Las tendencias pedagógicas conllevan cambios en el uso de los recursos de la planta física y de la arquitectura escolar, lo que obliga a fundar instituciones o a

adaptar las viejas a las nuevas condiciones. Los ambientes deben variar para que se puedan ejecutar trabajos en grupos, o discusiones en grupo, que coadyuven a la integración y al trabajo social, a la convivencia y a la congregación (ICONTEC, 2006).

Por tanto, se acepta lo que sostuvo Heras Montoya (1997) en el sentido de que

los edificios escolares deben construirse y equiparse de modo tal que proporcionen las condiciones más favorables para las actividades educativas, en el sentido más amplio de la expresión... significa que hay que lograr una estrecha colaboración entre los arquitectos y los miembros de la comunidad educativa. Como es lógico, esta labor de equipo o de colaboración exige que los arquitectos estén familiarizados con las nuevas corrientes educativas. (p. 21)

Anexo C: Accesibilidad gradual. Al final se ofrecen algunos comentarios sobre la comodidad auditiva, componente elaborado por el profesor H. Nelson Rojas B., arquitecto de la Universidad Nacional de Colombia. La norma es prolija en tablas, diagramas, medidas, flujogramas, fotos, ilustraciones, ejemplos y gráficos, con fines muy didácticos, en virtud de la naturaleza de estas construcciones (ICONTEC, 2006).

Las facilidades que deben ofrecerse a las personas con capacidades limitadas se mencionaron por parte de Heras Montoya (1997):

Ello significa que los arquitectos y los promotores han de prever rampas, escaleras, ascensores, superficies no resbaladizas, accesos amplios para dar cabida a las sillas de ruedas, dispositivos para discriminar señales luminosas, etc... Es lo que se denomina diseño arquitectónico sin barreras. (p. 20)

La flexibilidad debe ser otro principio orientador. Al final se deja una afirmación muy importante: "Aquí hay una invitación para desvanecer los tradicionales conceptos de aula de clase, biblioteca, laboratorio, y pensar más bien en ambientes de aprendizaje, en los cuales es dable la experimentación, la creación, nuevamente la aventura" (ICONTEC, 2006, p. 5).

La arquitectura debe estar al servicio de la educación en estos menesteres. Cuervo (2005) expresa que en ese tipo de espacios lo simbólico, lo cultural, lo estético y lo pedagógico debería estar por encima de otros intereses económicos o políticos. Insta a pensar en arquitectura y pedagogía, a recomendar una arquitectura viva y móvil, al servicio de procesos didácticos flexibles y dinámicos, que a la vez respondan a una concepción de educación para la libertad, la esperanza y el juego.

Por causa de que los espacios físicos de la escuela impactan a los alumnos, Cuervo (2005) sostiene que se trata de construir una escuela donde se permitan diferentes formas de representar el mundo, en que lo simbólico permee los espacios, en el que las proporciones entre edad, desarrollo de pensamiento y necesidades de expresiones se tengan en cuenta; donde las zonas de encuentro tengan amplias posibilidades abiertas al juego y a la imaginación. En la *edutopía* que Cuervo (2005) propone, llama a fabricar puertas que tengan distintas formas y funciones, no para encerrar y que los pupitres se transformen en naves para viajar por muchos mundos.

Otras normas del ICONTEC de gran importancia son las siguientes:

1. Norma 4596: define los requisitos para el diseño y desarrollo del sistema integrado de la señalización en las instituciones educativas, con el objeto de asegurar y facilitar la orientación de los usuarios, además de las señales para guiar a las personas con limitaciones de movilidad. “

La señalización no es otra cosa que la apropiación espiritual de un espacio por parte de los usuarios de ese espacio. He aquí la razón de ser de la presente norma técnica. Se trata, nada más ni nada menos, que de propender porque [sic] a los estudiantes les quepa el mundo en la cabeza. (p. 11)

2. Norma 4732: consagra los requisitos de los pupitres para alumnos con parálisis cerebral.

3. Norma 4733: determina los requisitos de las sillas que utilicen las personas que deban usar las sillas de ruedas.

Existe normatividad suficiente para orientar y obligar a los centros educativos a mejorar la calidad de la planta física como elemento de la calidad. Las disposiciones son claras y atinadas y obedecen a estándares internacionales. Las instituciones educativas se están preocupando por cumplir las disposiciones oficiales.

La concepción del aula de clase y de la escuela, en general, debe cambiar. A pesar de las disposiciones y políticas, el margen pequeño que deja el ICONTEC está generando problemas de diseño y funcionalidad que, a su vez, ocasionan inseguridad en la comunidad que utiliza la planta física, y confusión en los pares académicos que supervisan o evalúan a las instituciones. Para respaldar las acciones inconsecuentes con las normas y política, las instituciones educativas se amparan en la autonomía que les conceden la Constitución, la Ley 30 y la Ley 115, entre otras disposiciones estatales. En los procesos de certificación, se considera la planta física de las universidades colombianas; a dichas relaciones se dedica la siguiente sección.

Aseguramiento de la calidad y planta física a nivel universitario

Con base en la Constitución, en la Ley 30 y en la Ley 115, se constituyó el SNA como un componente del aseguramiento de la calidad, en donde se empieza con el registro calificado de los programas académicos, se sigue con la acreditación de los mismos, se continúa con la acreditación institucional y se termina (de desearse) con la transformación a otra categoría.

Para este último efecto, se señala que existen cuatro categorías de instituciones de educación superior, consagradas en la norma: instituciones técnicas, instituciones tecnológicas profesionales, instituciones universitarias (corporaciones o fundaciones) y universidades propiamente dichas (Ley 30).

El cambio de categoría comporta ciertos beneficios y prerrogativas en cuanto a acceso a recursos estatales para desarrollo en docencia, investigación, extensión o proyección social e internacionalización (Ley 30). En todo caso, para efectos del registro calificado de programas académicos de educación superior, uno de los 15 criterios es la infraestructura, sobre la cual el Decreto 2566 consagra lo siguiente en su artículo 11: “La institución deberá tener una planta física adecuada, teniendo en cuenta: el número de estudiantes, las metodologías, las modalidades de formación, las estrategias pedagógicas, las actividades docentes, investigativas, administrativas y de proyección social, destinados para el programa”.

Y en cuanto a la educación a distancia, preceptúa lo siguiente: “Los programas desarrollados bajo metodología a distancia demostrarán que cuentan con las condiciones físicas adecuadas, tanto en la sede como en los centros de asistencia y tutoría, con indicación de características de los equipos e inmuebles en los lugares ofrecidos” (Decreto 2566).

El MEN y el CNA de Colombia (2006) establecen entre los factores de análisis de la calidad de los programas académicos de pregrado los recursos físicos y financieros, que se desglosan en las características 40, 41 y 42. La requisitoria de esta área, para acceder al SNA se resume en la forma siguiente: “Disponer de una infraestructura locativa y logística que satisfaga las necesidades de la institución y las del

programa” (MEN, 2003a, p. 48).

El factor 8 corresponde a recursos físicos y financieros, los primeros de los cuales se expresan en la característica 40. Recursos físicos: el programa posee una planta física propia, adecuada y suficiente para desarrollar las funciones sustantivas y de bienestar, y recibe uso y mantenimiento adecuados (MEN, 2003a). No es obligatorio que el programa funcione en un espacio propio de la institución; puede ser alquilado; en tal caso, se mostrarán los contratos de rigor.

Los aspectos por tener en cuenta son los siguientes: Políticas de uso y necesidades del programa. Espacios para el desarrollo de las funciones sustantivas del programa y de bienestar institucional. Conservación y mantenimiento. Controles en los espacios para actividades académicas, administrativas y de bienestar. Plan de desarrollo de la planta física para el programa, según las normas técnicas respectivas (MEN, 2003a). Para evaluar la calidad del programa, se analizan los siguientes indicadores: Documentos con las políticas institucionales en materia del uso de la planta física, en relación con las necesidades del programa. Apreciación de los directivos, profesores, discentes y personal administrativo del programa sobre los rasgos de la planta física en cuanto a acceso, disposición, capacidad, iluminación, ventilación, seguridad e higiene. Información y estadísticas sobre el uso de aulas, laboratorios, talleres, sitios de estadía de los alumnos, salas de cómputo, oficinas de profesores, sitios de investigación y de materiales audiovisuales, salas de conferencias, oficinas administrativas, cafeterías, baños, servicios, campos de juego, espacios libres, zonas verdes y espacios para el bienestar. Apreciación de los directivos, profesores, alumnos y personal administrativo sobre el número, tamaño, capacidad, iluminación,

ventilación y dotación de las bibliotecas, salas de lectura individual y grupal y espacios de consulta. Planes y proyectos en ejecución para conservación, expansión, mejoras y mantenimiento de la planta física, según normas técnicas. Relación entre las áreas disponibles en aulas y laboratorios y el número de alumnos del programa (MEN, 2003b).

En cuanto a la acreditación institucional, el MEN y el CNA (2006) exigen requisitos que no están tan definidos ni tan depurados como los de programas, ya que se supone que los indicadores, características y aspectos de las partes pueden servir para evaluar la institución. Recursos de apoyo académico y planta física. Rasgos asociados. Biblioteca, laboratorios, recursos informáticos, medios audiovisuales, computadores y otros recursos bibliográficos, son adecuados, suficientes y se usan. Los sitios de prácticas son adecuados. Pertinencia y calidad de los laboratorios. Acceso de alumnos y profesores a los equipos y laboratorios. Mantenimiento y renovación de equipos. Hay un presupuesto de inversiones para biblioteca y laboratorios (MEN-CNA, 2006).

La característica 29 está asociada a los recursos físicos: la institución tiene una infraestructura con espacios adecuados y suficientes para el desarrollo de sus funciones sustantivas y de bienestar y actividades deportivas y recreativas. El manejo del campus es racional y efectivo, se aprovechan sus facilidades. Los edificios y los salones tienen calidad arquitectónica. Hay suficiente seguridad; la salubridad es evidente; se cuenta con iluminación; la disposición de espacios es adecuada; existe facilidad de transporte y acceso, se prevén usos por parte de personas con limitaciones de movilidad (MEN-CNA, 2006). Las funciones sustantivas se refieren a docencia,

investigación, extensión (proyección social) e internacionalización (Ley 30).

Los pares académicos se escogen por parte de la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), para evaluar los programas académicos; y por parte del CNA, con el objeto de evaluar a las instituciones, así como los programas de posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados). Además, tal organismo selecciona a los pares académicos que valorarán las instituciones que desean transformarse, esto es, cambiar de categoría. Los pares académicos se valen de un protocolo especial que sólo ellos manejan. También se mencionan varias prohibiciones para los comisionados; entre ellas está recibir atenciones de parte de la institución que se evaluará.

La normatividad que parte de la disposición de superior jerarquía, como es la Constitución Política, es rica, amplia y profunda; se concibió muy bien por parte de la Asamblea Nacional Constituyente, en procura de la modernización del Estado y de la calificación de la democracia. Pero el camino por recorrer está lleno de obstáculos: recursos financieros exiguos, burocratización de los centros de poder, intereses de los contratistas del sector educativo, mantenimiento del *statu quo* y actitudes de los directivos del sector educativo oficial. Por ende, se discute en el Congreso de Colombia la reforma a la Ley 30, en uno de cuyos artículos se consagraría la facultad de establecer universidades con ánimo de lucro.

Además de estas bases, se muestran de inmediato varios ejemplos del interés que tienen las universidades por mejorar su infraestructura física. La Universidad del Valle (s.f.), en el documento de autoevaluación con fines de acreditación, de la Escuela de Odontología, dice con relación al factor de recursos físicos y financieros,

que se calificó en forma satisfactoria. Es una fortaleza contar con una planta física adecuada para fines exclusivos del desarrollo de las labores docente asistenciales, como funciones sustantivas, y de bienestar. Asimismo, el manejo, mantenimiento y proyección de los espacios se cumplen en gran medida, a pesar de las circunstancias coyunturales, de acuerdo con los requisitos del programa académico. Al final del documento de la Universidad del Valle (s.f.), entre las fortalezas se menciona una muy buena planta física que cuenta con laboratorios, clínicas y recursos informáticos suficientes.

En la Universidad de Valparaíso (s.f.) se concluyó que de manera práctica se puede ver que el concentrar la actividad en un lugar produce una mayor interacción entre profesores y alumnos, además de una interacción más enriquecedora para los alumnos con estudiantes de otros programas académicos.

Los trabajos efectuados en el Perú, para efectos de acreditación de programas de Enfermería, muestran que para ejecutar sus actividades educativas se dispone del número de aulas que responden a los requisitos del programa citado, en cuanto a capacidad y facilidades, así como con carpetas en buen estado de conservación y de servicios higiénicos, de acuerdo con la Asociación Peruana de Facultades de Enfermería (ASPAFAEEN, s.f.). La misma entidad menciona otros aspectos del proceso.

En México también se efectuaron estudios del tema. Uno de los objetivos es fomentar investigaciones e intercambio de experiencias de evaluación de sistemas de organización académica, programas de formación de personal académico, bibliotecas, planta física y servicios generales, entre otros componentes. La Comisión

Estatal para la Planificación de la Educación Superior (COEPES, 2005), de Guajuato, señala en el número 11 de su documento, atinente a planta física, el inventario general de la infraestructura física de la institución para atender el programa educativo que se ofrece.

En la Universidad del Valle de México (2006), uno de los objetivos de su Plan de Desarrollo Institucional era optimizar el nivel de explotación de la capacidad instalada en los diferentes escenarios académicos universitarios (planta física, equipamiento, etc.), de modo tal que permitiera la optimización de los recursos necesarios para la operación de los diferentes procesos universitarios y un mejoramiento de las condiciones académicas y administrativas. Las preocupaciones emergen de las realidades que arrojan los estudios de la planta física, lo que a su vez origina el diseño de estándares relativos a la calificación de esta área.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (s.f.) declara en cuanto a infraestructura y equipo, que el programa académico deberá disponer de mecanismos ágiles para la utilización de la planta física y del equipo (aulas, laboratorios, talleres, centros de tutoría, bibliotecas, centros de lenguas, de cómputos y otras facilidades), para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La infraestructura y equipos deben ser accesibles, adecuados y actualizados, siempre en función del alumno y del personal académico, así como de las necesidades del programa académico.

La seguridad es vital. La planta física debe operar bajo un programa de seguridad que cumpla las normas de construcción y seguridad, en especial los laboratorios y talleres, así como con las de higiene, que incluyan limpieza permanente de las

instalaciones y el manejo de los productos y desechos, con énfasis en los laboratorios para salvaguardar las instalaciones e integridad del personal (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, s.f.).

En cuanto al mantenimiento, se exige aplicar un programa de mantenimiento preventivo del equipo e instalaciones para salvaguardar el patrimonio institucional. El programa debe presentar un plan de mejoramiento de la infraestructura y equipo que también contemple su actualización y las demandas en perspectiva (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, s.f.). De acuerdo con lo que hasta aquí se expuso, la planta física de las universidades debe ser de calidad.

La organización adventista del séptimo día está presente en más de 206 países del mundo; para cumplir su misión tiene ramas muy reconocidas por las sociedades nacionales, los estados, los gobiernos, muchos organismos internacionales, la ciudadanía y las autoridades. Una de sus ramas es la educativa, lo que muestra que se preocupa por sus instituciones educativas.

La Iglesia Adventista del Séptimo Día tiene un sistema educativo en el mundo. Por consiguiente, se muestran algunos aspectos del sistema. Las estadísticas del programa educativo, suministradas por la General Conference of Seventh-day Adventist Church (GC), en una de sus publicaciones de 2010, muestra hasta 2008 los siguientes datos: funcionaban 7.597 escuelas de diverso nivel, de las cuales 111 eran instituciones de educación superior, 1.678 de secundaria y 5.763 de primaria; y 45 institutos para entrenamiento de obreros. El total de matriculados ascendió a 1.545.464.

Por causa de que en Colombia funcionan la Corporación Universitaria Adventista

(Universidad Adventista de Colombia) y varios planteles educativos confesionales, es pertinente dedicar unas líneas al sistema educativo adventista, aunque se incluyen notas generales. La Iglesia Adventista del Séptimo Día también evalúa la calidad de los planteles e instituciones de educación superior que sostiene en el mundo; para tal fin, existe la Asociación Adventista de Acreditación (Adventist Accrediting Association, cuyas siglas son AAA).

La citada agencia diseñó instrumentos para la evaluación de las instituciones educativas que funcionan en diversos países del mundo. El proceso de evaluación con fines de acreditación, para la AAA, es el que emplea el departamento de educación de la iglesia citada para certificar que se aplica la filosofía educativa de la confesión adventista. Los programas y las instituciones educativas tienen calidad y se cumplen los fines generales para los que se establecieron las instituciones escolares (División Interamericana de los Adventistas del Séptimo Día, s.f.).

Las áreas objeto de evaluación en los planteles adventistas son las siguientes: filosofía, meta y objetivos; organización y administración; personal docente y personal en general; programa de estudios; programa de consejería; facilidades y servicios de apoyo; actividades estudiantiles y finanzas. Las oficinas de educación de la Unión Colombiana del Norte y de la Unión Colombiana del Sur (divisiones de la iglesia adventista para administración), que funcionan en el país, organizan los procesos evaluativos de los planteles que ofrecen estudios hasta el último grado de la secundaria, en asocio con la oficina de educación de la División Interamericana de los Adventistas del Séptimo Día (DIA). La iglesia adventista del séptimo día de Colombia organizó el Sistema de Educación Adventista de Colombia (SEAC), y este sistema es

objeto de evaluación por parte de la AAA. La evaluación de las escuelas primarias se realiza, según su ubicación geográfica, por las dos uniones que funcionan en Colombia (del norte, con sede en Medellín y del sur, con sede en Bogotá, D. C.), por medio de sus oficinas de Educación y de comisiones que se conforman para estas finalidades, al tenor de lo que establece un reglamento.

A nivel superior, se examinan los siguientes campos: filosofía, misión y objetivos; desarrollo espiritual, testificación y servicio; gobierno, organización y administración; finanzas, estructura financiera e industrias; programas de estudio; personal docente y de apoyo; biblioteca, centro de recursos y materiales; servicios estudiantiles; planta física e instalaciones y relaciones públicas y constituyentes externos. Cuando la institución ofrece el programa de Teología, se evalúa el campo de educación teológica y pastoral (AAA, 2004).

Las instituciones de educación superior tienen la obligación de asegurar que brindan una educación de calidad, lo que se asocia a un proceso administrativo que se distingue por el dinamismo y la calidad interna (AAA, 2004). El departamento de educación de la Asociación General (AG) de la Iglesia Adventista del Séptimo Día organiza las visitas a las universidades, junto con la AAA.

Tal como se observó, también la confesión adventista se esmera por la calidad de sus instituciones educativas. Las entidades educativas que maneja la Iglesia Adventista del Séptimo Día en el mundo también se esfuerzan por la calidad. Los componentes de las escuelas adventistas incluyen la planta física o el ambiente institucional.

En general, se observó que existe un interés marcado en las organizaciones

universitarias por mejorar de modo sustancial su planta física. La planta física es un componente destacado de la calidad de las instituciones de educación superior. La literatura consultada refleja el papel de la planta física de las instituciones universitarias de distintos países. En la planta física se consideran varios elementos que contribuyen al bienestar de la comunidad, al desarrollo calificado de los procesos y al logro de los objetivos organizacionales. El progreso de la tecnología, la informática, los sistemas y los campos afines, obliga a la institución escolar a ponerse al día. Los entornos virtuales de aprendizaje, entre otros componentes, son básicos para el progreso y desarrollo de la educación. A los tales se dedica la siguiente sección.

Entornos virtuales de aprendizaje

El progreso rápido del mundo obligó a la adopción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Tal advenimiento representa un serio desafío para la educación. Mayer (2003) sugirió un método para crear ambientes virtuales para la administración de procesos; señaló que el compromiso de la Escuela de Ingenierías donde realizó su estudio, motivó en los estudiantes el sentido de pertenencia desde los primeros cursos que se impartieron y los indujo a investigar el conocimiento y a desear ser un ingeniero industrial.

Area Moreira (2004) afirma que la sociedad le exige a la universidad mayores cupos para los ciudadanos y más calidad pedagógica y tecnológica. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación pueden ser un factor de mejoramiento y transformación. Argüelles Álvarez, Blanco Cotano y Hernández Bermejo (2006) sostienen que se da la circunstancia de que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está creando las condiciones para cambiar el sistema

universitario y los métodos.

En vista de tal realidad, Argüelles Álvarez et al. (2006) formulan algunas acciones de cambio, como aplicar pautas comunes en el uso del entorno virtual de aprendizaje. Terminan con la afirmación de que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación pueden ser uno de los elementos clave para beneficiar las transformaciones requeridas que faciliten o hagan posible proponer actividades y acciones.

Waiselfiz (2007) alertó sobre las malas políticas que aumentan la brecha digital en Latinoamérica; esta zona del mundo va muy atrás en la introducción de computadores e Internet y las políticas públicas mal orientadas en algunos países contribuyen al incremento de las distancias. El estudio tuvo el patrocinio de la Red de Información Tecnológica Latinoamericana (RITLA), con el título de *Tecnología de la información en la educación en Brasil y Latinoamérica*. Otra conclusión es que el proceso de inclusión digital está a nivel de discurso y no hay práctica.

Waiselfiz (2007) sostuvo que la gran mayoría de los países de Latinoamérica están muy atrás, excepto Chile, Uruguay, Argentina y, en parte, Perú, porque el proceso de inclusión digital está a nivel de discurso y no de la puesta en práctica. Agregó que los gobiernos deben realizar fuertes inversiones en infraestructura y equipamientos, y garantizar la competencia de las escuelas para generar actividades por la vía de los computadores.

Los entornos tecnológicos de la educación se asocian a la calidad institucional. Son un factor de innovación y mejoramiento de la calidad institucional. Deben ponerse al servicio de la formación y de la educación. Representan un desafío para

los administradores educativos, pues les corresponde apoyar en la gestión del cambio, por cuanto los dispositivos tecnológicos demandan tiempo y otros recursos (Cabrero Almenara, 2007).

Se mostraron en esta sección los aportes correspondientes a la calidad institucional; al final, se enfocó el tema de la calidad educativa como elemento esencial de la calidad organizacional. Por cuanto la calidad de la gestión de los directivos docentes se relaciona con la calidad organizacional, se presentan algunas aportaciones referentes a la calidad de la gestión de los directivos docentes, como el último constructo del presente estudio.

Calidad de la gestión de los directivos docentes

En la evaluación de la calidad de los directivos docentes que prestan sus servicios entre preescolar y media, las exigencias del PEI (García de Ruiz y Salazar Puentes, 1995) muestran lo que debe ser el desempeño de tales directivos. Y en cuanto a las universidades, para los efectos de la valoración de su calidad, la Ley 30 muestra la estructura de la organización y el gobierno de dichas instituciones. Se debe realizar una evaluación integral de la organización, administración y gestión en las instituciones de educación superior (MEN, 2006). De acuerdo con el CNA (2003) uno de los ocho factores es la organización, administración y gestión, factor en el cual se valoran las condiciones del desempeño de los directivos docentes. La misión debe reflejarse en los procesos administrativos y el proyecto institucional y servir para evaluar el desempeño de los administradores y directores. En el factor de organización, gestión y administración se halla la característica 25, en la cual se señala que tales áreas deben orientarse hacia los cuatro pilares de la educación superior, como son la

docencia, la investigación, la extensión o proyección social y la internacionalización (CNA, 2003).

Mediante las características 26, 27 y 28 se puede conocer el desempeño de los directivos docentes en los aspectos de la comunicación interna, la capacitación y los procesos para crear, transformar y extender programas considerando la internacionalización, la movilidad y el intercambio. De este modo se puede conocer la calidad de la gestión de los directivos docentes de las universidades (CNA, 2003).

En relación con este concepto, se encontraron varios aportes y elementos que se agrupan en la forma siguiente: liderazgo, liderazgo servidor, liderazgo escolar, compromiso, salud, inclusión y organización escolar; dichos componentes se relacionan con la calidad de la gestión de los directivos docentes. La calidad de la gestión de los directivos docentes es otro constructo que se estudia en el mundo de las organizaciones. El primer componente es el liderazgo, en el marco de la calidad de la gestión.

Calidad de la gestión y liderazgo

Conviene hacer un poco de historia. La calidad de la gestión en una empresa también guarda relación con el liderazgo. Schein (1985) escribió un artículo en el que sostiene que poca atención se presta a la función de otras personas para obstaculizar o facilitar el cambio. En el artículo ofreció un estudio de caso del desarrollo de la enseñanza y el cambio, con base en las consideraciones de la cultura organizacional, según lo que él conceptualizó. En el escrito presentó las estrategias utilizadas por un pequeño grupo de jóvenes académicos para combatir la cultura de organización existente y, al centrarse en la mejora en la enseñanza, lograr la recompensa

personal, el crecimiento de la organización y la creación de una cultura organizacional complementaria, pero nueva.

Desde el estudio de caso se tomó una lista de factores clave de relevancia para los académicos o los desarrolladores de personal interesados en iniciar o apoyar un movimiento popular de base para el cambio. Con los cambios se pretende mejorar la calidad, pero, se requiere liderazgo en la organización (Schein, 1985).

Conger (1991) estudió el liderazgo, la comunicación y la gestión. Si bien se ha aprendido mucho sobre la necesidad de visión estratégica y liderazgo efectivo, se pasa por alto el enlace crítico entre la visión y la capacidad del líder para comunicar poderosamente su esencia. En el futuro, los líderes no sólo tendrán que ser estrategas efectivos, sino retóricos que puedan impulsar a través de las palabras que elijan. La era de la gestión en función de dictar está terminando y se está sustituyendo por la era de la gestión fundada en la inspiración. La más importante de las capacidades de liderazgo de esta época será diseñar y articular un mensaje que sea muy motivador.

Lamentablemente, agrega Conger (1991), parece que los líderes empresariales y algunos gerentes de hoy no disponen de ellas. Para empeorar las cosas, la cultura empresarial y el sistema educativo pueden incluso disuadir de estas habilidades. Este autor, además, examinó por qué estas habilidades son tan importantes y cuáles son las nuevas competencias lingüísticas del liderazgo que se van a ver. Se observó cómo los líderes a través de la elección de las palabras, los valores y las creencias pueden crear compromiso y confianza en la compañía y sus misiones. También exploró la importancia de las técnicas retóricas tales como las historias, las metáforas y el ritmo para generar emoción y entusiasmo en torno al mensaje del líder.

Easton (1995) afirma que la administración de la calidad total también demanda una estructura positiva y continua de la organización, cuya razón primordial es fomentar y facilitar el progreso permanente de la nueva dirección de la empresa. Thomas y Willcoxson (1998) aseveran que gran parte de la literatura sobre el cambio de organización dentro de los departamentos académicos se centra en el papel del líder académico en la creación de un entorno apropiado y el proceso de cambio.

Pero los cambios generacionales y el aumento de los segmentos juveniles en muchos países del mundo obligan a considerar a los jóvenes en las organizaciones. El liderazgo estudiantil que emerge es un recurso invaluable para las instituciones educativas y las comunidades, con el objeto de crear una visión de futuro. Los estudiantes pueden tomar decisiones y soportar el significado de su liderazgo. Existen algunos principios guías que enfatizan el compromiso sobre la parte de las instituciones educativas en sostener el liderazgo juvenil emergente y el compromiso con la comunidad (Rodríguez et al., 2002c).

Aseveran Rodríguez et al. (2002b) que el papel de la familia y de la comunidad ampliada es vital para el éxito del estudiante y el desarrollo del liderazgo. La administración puede involucrar a los alumnos en la identificación de necesidades y oportunidades de asesoría para el desarrollo del liderazgo. Para sostener el liderazgo estudiantil se necesitan recursos financieros, por lo que el presupuesto debe tenerlos en cuenta. Los autores proveen un instrumento para asesorar a las familias, a las comunidades y a las escuelas en el proceso de integración, para efectos de la planeación del futuro. Esta herramienta puede usarse por maestros, administradores y padres. Como se observó, el liderazgo juega un papel destacado en la calidad de la

gestión de los administradores, gerentes, directivos docentes y otros individuos que detentan cargos de responsabilidad. A pesar de este papel, algunos investigadores siguen dirigiendo su atención hacia el liderazgo servidor, que es una dimensión un poco desconocida en Colombia.

Calidad de la gestión y liderazgo servidor

Otro tema que se muestra en la presente investigación es el liderazgo servidor, por causa de la importancia que está adquiriendo en el mundo de la administración. La crisis del liderazgo es un tema que inquieta a la sociedad en muchos países del mundo; se han realizado investigaciones en cuanto a las causas del problema. Uno de los factores es el concepto de poder. Greenleaf (1998) afirma que existen tres tipos de poder: el coercitivo, el manipulador y el persuasivo; cuando los líderes se convencen de que tienen que servir a sus instituciones, aplican un esquema de poder persuasivo.

Osborne (2005), en el contexto del papel de los miembros de juntas, afirma que estos dirigentes están llamados a ser líderes siervos. Bock y Greene (2010) contraponen los conceptos de administración-liderazgo y administración-dictadura. El poder no debería estar en el modelo organizacional. Keith (2008) atribuye al uso del modelo de liderazgo fundamentado en el poder, el estado del mundo en la actualidad, pero señala que el modelo de liderazgo basado en el servicio es “el más ético, relevante, práctico y efectivo” (p. ix).

En una institución educativa, cuya finalidad es el servicio, los gerentes deben tener bien claro que el liderazgo implica servicio. La persuasión posee un tremendo poder de inspiración en las organizaciones. El liderazgo fundamentado en el servicio

es el más productivo, importante y efectivo. El tema del liderazgo en sus relaciones con la calidad de la gestión no se agota con los resultados antes registrados, sino que se amplía con la articulación entre la calidad de la gestión y el liderazgo en la escuela.

Calidad de la gestión y liderazgo escolar

La calidad de la enseñanza-aprendizaje y la cultura de la organización escolar se enfocaron por parte de McInerney (2003), quien señala que no es sorprendente que muchos estudios afirmen el papel fundamental de los líderes escolares en la formación de la cultura de las escuelas y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que se producen en las aulas. Pero en la última década, el trabajo de los directores en el Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda fue objeto de una importante transformación a raíz de la reestructuración de la educación pública, un elemento central que supuso un cambio mayor que se orienta hacia los sistemas de educación.

Uno de los indicadores de que una persona es buen líder es la preparación que ofrece a quienes están bajo sus órdenes, es decir, otras personas se capacitan para llenar el puesto del líder cuando éste deba retirarse. En este marco, se entiende que los administradores deben promover la preparación de los alumnos para que sean líderes. Rodríguez et al. (2002a) sostienen que los estudiantes que hallan maneras de conectar sus actividades curriculares y extracurriculares son los más satisfechos; éste es un mensaje poderoso para las personas que laboran en las escuelas y universidades, como decanos, rectores, cancilleres, vicerrectores académicos, directores y miembros del personal docente, a fin de que creen oportunidades para que

esos estudiantes trabajen con las comunidades.

Para Friedman (2002) el director de la escuela sigue siendo el foco de atención con respecto al papel que desempeña en el éxito de la institución. Dicho logro de la organización escolar refleja la calidad del liderazgo del administrador, es un logro profesional y es fuente de inspiración para que los interesados colaboren activamente en la consecución de la misión del plantel. También esta calidad se trasluce en las decisiones, en la definición de metas, en la instrucción y en las relaciones con padres, personal de la institución y otros. Los procesos organizacionales y políticos se impactan por la calidad del líder.

McInerney (2003) planteó varias preguntas como las siguientes: ¿Cómo es el trabajo que se concibe en la actualidad por los directores? ¿Cuáles son los dilemas y desafíos que enfrenta el liderazgo educativo con estos nuevos conjuntos de medidas? Él tomó como referencia los últimos resultados de una investigación de Australia; este artículo documentó el impacto de la gestión basada en la escuela de liderazgo educativo. Los resultados son positivos.

McInerney (2003) también sitúa la aparición de nuevos modelos de liderazgo dentro de una filosofía gerencial corporativa de un estado neo-liberal que devalúa lo pedagógico y los atributos del liderazgo escolar, y refuerza una creciente división entre los maestros; también implica una visión general de los últimos cambios de política entre las escuelas y centros de educación. Tras poner de relieve las tensiones entre el centro y las escuelas en el ejercicio de liderazgo educativo, el documento exploró las posibilidades de las formas más educativas de liderazgo en el actual clima político; además, surgió una dificultad en las concepciones del maestro y las de

los administradores.

La calidad de la gestión de los líderes educativos también se enfoca hacia la realidad de la era del conocimiento. Lepeley (2004) define la calidad en el marco de la era del conocimiento como el beneficio o la utilidad que solventa la necesidad de un individuo al adquirir un producto o un servicio. De acuerdo con Roger (2005), las instituciones educativas necesitan líderes eficaces en muchos niveles. El mismo autor exploró la aplicabilidad de los modelos de las necesidades prioritarias de Porter y Maslow y del mantenimiento de la motivación de Herzberg, para el reto de identificar a los individuos que aspiran al liderazgo. En la literatura se incluyó la enseñanza.

Rojas Quiñones (2006) enfocó su atención en la administración de la calidad total, en el marco de la sociedad del conocimiento; señaló que la calidad total en las instituciones educativas se basa en el análisis de las necesidades de la sociedad a la cual servirán, tomada en forma global, atendiendo la cultura particular del sector social en el que prestarán sus servicios. En este proceso, los directivos llevan la bandera, con visión del desarrollo y de los resultados expresados mediante metas concretas de calidad.

Igualmente, Max-Neef et al. (s.f.) afirman que el grado de satisfacción de las necesidades humanas ejerce influjo sobre los beneficios generales y los objetivos organizacionales. La necesidad de autonomía y la motivación de logro también se relacionaron en este estudio de Max-Neef et al. (s.f.), así como la afiliación y las necesidades de estima. Los modelos teóricos son atractivos y con potencial para aplicaciones prácticas. Uno de ellos podría servir para la identificación y el reclutamiento en educación. Los miembros del personal podrían ser conscientes de sus

necesidades y motivaciones y darse cuenta de su liderazgo. Más adelante se describió un plan para desarrollar profesores-líderes. Como conclusión, se confirmó la relación entre las aspiraciones de liderazgo, las necesidades prioritarias de Maslow-Porter y el modelo de dos factores de Herzberg. Los miembros del personal que conozcan sus necesidades y motivaciones pueden realizar sus aspiraciones de liderazgo y convertirse en profesores-líderes.

Bock y Greene (2010) consideran que es responsabilidad de los líderes crear un ambiente de trabajo adecuado. Se observa en la literatura una especie de tensión entre los ámbitos pedagógico-educativo y empresarial; al respecto, Sandoval-Estupiñán et al. (2008) estudiaron las necesidades de preparación de los directivos docentes en Colombia, y encontraron que éstos se formaron en teorías empresariales que se llevan con relativa facilidad al campo de la educación, sin que se reflexione de manera profunda ni coherente con las finalidades educativas; tales contenidos influyen sobre la política educativa y las prácticas directivas. Igualmente, las teorías empresariales ejercen un influjo sobre la concepción de la institución escolar, el modo de actuar del directivo y el lenguaje (que se torna en vocabulario de la empresa); por consiguiente, las teorías nutridas por el saber pedagógico-educativo se observan con menos impacto en la escuela.

Los aportes que se estudiaron para algunos efectos del presente trabajo, también muestran que la calidad en la era del conocimiento necesita definición. Los gerentes escolares tienen que centrar su atención en las necesidades sociales de las comunidades a las cuales prestan servicio sus instituciones y enfocarse en la cultura específica del sector social al cual se brinda el servicio educativo. Por otra parte, los

directivos educativos están llamados a descubrir las potencialidades de los maestros, con el propósito de que los docentes también lleguen a ser líderes. Después de enfocar la atención en algunas dimensiones de la calidad de la gestión en sus relaciones con el liderazgo, se presenta la asociación entre calidad de la gestión y compromiso.

Calidad de la gestión y compromiso

Wetherell (2002) estudió las relaciones de los estilos de liderazgo de los directores con la satisfacción laboral de los maestros. El trabajo mostró que el estilo de liderazgo eficaz tendió a tener más altos niveles de satisfacción laboral del maestro en las áreas de supervisión, recompensas contingentes, condiciones de operación, comunicación, satisfacción total en el trabajo y adaptabilidad al estilo. Los directores que tenían entre 11 y 15 años de experiencia como administradores tendieron a tener más altos niveles de satisfacción laboral en las áreas de pago, promoción y comunicación, y puntajes altos en la adaptabilidad al estilo. Los directores con más de 10 años de experiencia en la escuela actual tendieron a tener más bajos niveles de satisfacción en el trabajo magisterial en las áreas de condiciones de operación, comunicación y satisfacción laboral total. No se encontraron diferencias con significación estadística en cuanto a edad, género y más altos grados adquiridos.

Fiorito et al. (2007), en su estudio sobre el compromiso organizacional, las prácticas en recursos humanos y los rasgos de la organización, concluyeron que el compromiso organizacional es un campo de estudio muy interesante para los administradores escolares, dadas sus repercusiones sobre el rendimiento en el trabajo.

Dale (2008) investigó el estilo del liderazgo y el compromiso organizacional, y

el efecto de la mediación en el estrés de rol. Encontró que el compromiso organizacional involucra tres actitudes: (a) un sentido de identificación con la organización, (b) un sentimiento de participación y (c) una sensación de lealtad a la organización. Luego describió algunos rasgos del compromiso como la creencia compartida y la aceptación de las metas y valores de la organización, el afán de ir más allá en la llamada al deber para mejorar la organización y el deseo de mantener el liderazgo de la organización.

El aporte relativo a los valores guarda relación con lo que analizó England (1973). Durante los últimos seis años, en el Centro de Relaciones Laborales se desarrolló un enfoque para el estudio de los sistemas de valores personales de los administradores, pues se esperaba que no hubiese contradicciones entre los valores del administrador y los valores de la organización.

Hur (2009) resumió de la siguiente forma la influencia de las prácticas de la gestión de calidad total en la transformación de las organizaciones: las prácticas de la gestión de calidad total de los empleados públicos producen cambios en sus actitudes frente al trabajo, se logran juicios racionales, se observan mecanismos de aprendizaje colectivo y un estilo de toma de decisiones por parte del individuo, que se basa en el tipo de equipo.

Hulpia, Devos y Van Keer (2010) estudiaron el impacto del liderazgo compartido sobre el compromiso organizacional de los maestros. En este sentido, concluyeron que un equipo de liderazgo cooperativo y la cantidad del liderazgo que se muestra, juegan un papel clave en predecir el compromiso organizacional de los profesores; igualmente, tienen un papel clave la participación en la toma de decisiones

y la distribución de las funciones del liderazgo de apoyo. En contraste, la distribución de las funciones de liderazgo de supervisión y la experiencia de trabajo de los maestros tienen un impacto negativo.

De Klerk (2010) examinó el trabajo en red y las percepciones de propietarios y gerentes de negocios en Sudáfrica sobre la estructura de sus redes; para los participantes, las redes son importantes en el éxito empresarial, en sus relaciones y en sus carreras; con base en los hallazgos, recomienda que los educadores en todos los niveles, los administradores y los responsables políticos se centren en la creación de redes como parte de la formación en gestión.

La literatura referente a la calidad de la gestión y el compromiso refleja que éste repercute en el rendimiento en el trabajo; la productividad laboral es un factor que a su vez se interrelaciona con la calidad organizacional. El compromiso organizacional incluye el deseo de sostener el liderazgo en la empresa y la intención de propender a su mejoramiento.

Cuando el liderazgo se comparte, los resultados positivos se irrigan hasta el liderazgo de apoyo. Además, los efectos se identifican en la participación en la toma de decisiones. Igualmente, se recomienda formar redes de trabajo para apoyar la gestión. La calidad de la gestión de los directivos se relaciona también con la salud, en una u otra forma. El siguiente tópico trae esta asociación.

Calidad de la gestión y salud

El administrador de cualquier negocio es un individuo que está sujeto a las condiciones organizacionales y a las circunstancias externas; el directivo docente está expuesto a los factores internos de la empresa y a los factores ambientales. Por

consiguiente, estas personas pueden enfermarse. Su cuerpo y su mente pueden afectarse. Una fuente de estrés para los administradores escolares de la educación superior es la tensión existente entre la innovación y la sujeción; cuando esta tirantez se produce, surge el estrés en los directivos docentes y en la institución (Whitchurch, 2000).

Otro aspecto que se estudió fue el agotamiento de los administradores educativos. Friedman (2002) asevera que estas personas se caracterizan por las “abrumadoras responsabilidades, las perplejidades de la información y la ansiedad emocional” (p. 1). Agrega que el estrés y el agotamiento son comunes en los directivos docentes. El agotamiento se relaciona con las presiones derivadas de enseñar, las interacciones con los padres y la sobrecarga de trabajo. Igualmente, concluyó que los directivos docentes que sienten que su liderazgo se cuestiona o rechaza, se estresan fuertemente y con el tiempo sienten que ya no sirven.

Friedman (2002) argumenta que para los psicólogos el agotamiento es una respuesta común a la tensión emocional crónica originada por la atención que se ofrece a otras personas. El agotamiento se relaciona de manera común con el estrés sin mediación (la experiencia de estrés y un sentido de falta de límites y los sistemas de apoyo). La tensión es una disfunción psicológica o fisiológica, o de ambas naturalezas. El administrador de la escuela o el maestro sin la preparación adecuada para adaptarse a la realidad de la escuela, “entra en un complejo mundo de alta exigencia de respuesta rápida a las muchas y variadas, a menudo, demandas en conflicto” (p. 2). Es posible que los directores deduzcan que no pueden vivir a la altura de las expectativas que tienen con relación a su propio desempeño; en consecuencia, se sienten

frustrados y cansados, es decir, “quemados” (Friedman, 2002).

Lee y Ashfort (citados en Friedman, 2002) mencionan el papel del agotamiento emocional de los supervisores y gerentes en el sector de los servicios. Friedman (2002) cita las cinco principales fuentes de estrés de la gestión: (a) relaciones con los demás, (b) estructura organizativa y clima de la institución, (c) desarrollo de la carrera, (d) papel de la organización y (e) factores internos al trabajo. Además, menciona que los directores de las escuelas se estresan por las causas siguientes: sobrecarga laboral, ambigüedad de rol, conflictos, relaciones con los demás y expectativas de los padres y la comunidad.

Rodríguez et al. (2002d) señalan que los padres, como personas que toman decisiones y como líderes potenciales, son fuente de ayuda para las escuelas. Los padres son recursos valiosos que podrían asumir el liderazgo en la educación, pueden planear y ejecutar eventos. Entonces, su ayuda podría ser muy eficaz para los líderes. También afirman estos autores que los administradores de la escuela deben reflejar en sus funciones y trabajos la promoción del valor y de la diversidad; los padres y la familia, en general, apoyan estas tareas. Esta participación podría reducir el impacto del estrés que generan las expectativas de los padres o de las familias.

Según Pines (2002), existen varios factores organizacionales que afectan al docente y le producen agotamiento: la insensibilidad administrativa, la incompetencia burocrática, la falta de participación en la toma de decisiones organizacionales y la falta de respaldo organizacional. Tales condiciones le muestran al maestro que él es insignificante en el esquema de cosas de la organización mayor. Otras variables

organizacionales identificadas como causantes del agotamiento del docente pueden explicarse por la perspectiva existencial.

La falta de realimentación de los colegas y la administración causa agotamiento, porque los profesores sienten que su trabajo no es tan importante como para justificar atención. La falta de apoyo administrativo al abocar los problemas disciplinarios genera agotamiento, porque los docentes sienten que están solos tratando de ejecutar su labor. Los salarios pobres y los recortes presupuestales también implican para los docentes la idea de que la sociedad no valora su trabajo. Asimismo, sienten que gastan mucho tiempo satisfaciendo las demandas administrativas en lugar de enseñar (Pines, 2002).

Dorman (2003) aboca el problema del agotamiento y del estrés en el personal docente. La influencia de los maestros agotados y estresados en los alumnos es negativa; los estudiantes se resisten a ordenarse en el aula de clases. Por ello, debe estudiarse el agotamiento docente, pues su reducción tendrá repercusiones sobre la productividad de los profesores y el aprendizaje de los discentes.

En su investigación, Dorman (2003) encontró que la realización personal tiene cinco predictores significativos: la misión en consenso, las interacciones, la cooperación, la orientación a la tarea y el orden y la organización. Evers y Tomic (2003) citan el principio básico de algunos estudios: se tiene la opinión de que el ambiente ocasiona el estrés responsable de la aparición del agotamiento; los factores de estrés ambiental son entre otros, las relaciones sociales de los profesores con los estudiantes, colegas y directores. El mayor riesgo, afirman estos mismos autores, lo corren quienes trabajan en el área de servicios humanos. En el estudio se consideró el comportamiento

perturbador de los alumnos frente a las competencias del profesor para encarar tal conducta discente.

Maslach y Leiter (2005) examinaron el agotamiento en sus relaciones con la carga de trabajo y la gestión; de acuerdo con los resultados, sugirieron considerar la calidad del liderazgo de la alta dirección; además, la confianza en la misión organizacional debe ser significativa. La organización debe estudiar los costos personales del agotamiento: salud deficiente, vida privada tensa, rendimiento mínimo, más errores, menos creatividad en la solución de problemas, menos compromiso y poco esfuerzo para generar diferencias en su empresa.

En cuanto a la salud, Rath y Clifton (2005) señalaron que en los malos jefes puede aumentar el peligro de infarto en un 33%. Según los mismos autores, basados en descubrimientos recientes, las emociones positivas son básicas para la supervivencia y contribuyen a mejorar la salud física y mental, a más de ser un dique ante el peligro de la destrucción de las carreras, familias y relaciones.

Rath y Clifton (2005) estudiaron las emociones y la psicología positiva en las relaciones humanas, incluidas las que se entablan en las organizaciones. Los resultados que se obtuvieron en estudios con soldados norcoreanos que participaron en la Guerra de Corea, mostraron que los captores emplearon como tácticas evitar el apoyo emocional de índole positiva y romper la fidelidad hacia los líderes y el país. Agregaron que cuando los líderes manifestaron más sus emociones positivas, los resultados globales de un grupo mejoraron.

McWilliam y Hatcher (2007) enfocaron las relaciones entre las emociones y el liderazgo. El trabajo exploró el uso de la llamada a las emociones, más plenamente a

los intereses de la excelente dirección, a través de comprender por qué y cómo se convirtieron en deseables en el desempeño de la labor educativa. El análisis que se presentó no pretende apoyar ni rechazar de plano las nuevas formas de liderazgo que se evocan a través de la llamada a estar más en contacto con las emociones.

Más bien, añaden McWilliam y Hatcher (2007), se elabora el “qué componen” de este comportamiento y cómo se enlazan a cambios más amplios en la cultura organizacional. Las sondas de papel de esta *leaderliness* tanto nuevas como de búsqueda, se representan a la vez visibles y deseables a través de múltiples formas de producción de conocimiento. El análisis que se realizó planteó cuestiones acerca del ajuste de los procedimientos de auto-auditoría, como un aspecto central de esta producción del conocimiento, incluyendo las formas en que se adquiera y difunda el deseo de ser un líder cálido y apasionado.

El agotamiento de los profesores en instituciones adventistas de educación superior de Norteamérica se estudió por parte de González y Bernard (2006). Ellos concluyeron que la energía de los profesores se agota, se pierden la motivación y el compromiso y algunos síntomas mentales y físicos acompañan los anteriores fenómenos. También hicieron alusión a la literatura que existe sobre las dos líneas principales de investigación del agotamiento: una línea se centra en los rasgos de los individuos y la otra enfoca los rasgos organizacionales. A veces las instituciones ponen toda la responsabilidad en las personas y no tratan de reducir el estrés de trabajo de los empleados.

Otra faceta del problema es la carga académica, pues los administradores asocian una mayor carga de trabajo con mayor productividad (González y Bernard,

2006). En los profesores universitarios, la carga de trabajo es uno de los mayores predictores de agotamiento. Las demandas de la organización producen agotamiento nervioso y físico en los docentes.

Sezgin (2009) estudió la relación existente entre el compromiso organizacional de los maestros y la salud de la escuela en Turquía; él concluyó que la salud de la escuela tiene tres dimensiones: integridad institucional, liderazgo profesional de los directivos y moralidad. Pero estas dimensiones predijeron negativamente el compromiso organizacional de los maestros basado en la sujeción. Además, dedujo que el compromiso organizacional de sujeción se relaciona de modo negativo con la identificación y la internalización.

La literatura estudiada para sustentar esta sección muestra que los directivos docentes se estresan, se agotan y manifiestan ansiedad. Cuando los administradores educativos tienen exceso de trabajo, sus roles son confusos, sus relaciones interpersonales no marchan bien y las expectativas que tienen los padres de familia les exigen más, y pueden sentir agotamiento.

Es posible que al pensar en el rechazo de su gestión también se preocupen. El agotamiento es una respuesta a la presión del cargo. Los supervisores y gerentes educativos se cansan y, cuando se llega a esta condición, sufre el individuo y se afecta la organización. Los males que se desprenden de la deficiente salud de los directivos docentes tienen un costo para la empresa educativa en las áreas del compromiso, la motivación, las relaciones interpersonales, las familias y las carreras o las profesiones. Los resultados derivados de estos problemas se pueden expresar en números o estado de pérdida para la empresa. Los riesgos de infarto para un mal

jefe son mayores.

Los directivos escolares son seres de carne y hueso, en vista de lo cual experimentan emociones y pasiones. La calidez y la pasión pueden apoyar la gestión de ellos. Como se observó, la salud es un componente importante de las organizaciones y la escuela no lo debe desestimar. Otra realidad que se enfoca en los estudios es la inclusión, por cuanto todavía la discriminación es un fenómeno grave que aqueja a las sociedades, y la escuela, como sociedad escolar, no escapa al influjo de tal realidad.

Calidad de la gestión e inclusión

Un serio reto para las escuelas de distintos niveles es la inclusión de sus alumnos, profesores y directivos, sin olvidar a los padres de familia, puesto que la discriminación que generan diferentes factores ocasiona serios inconvenientes en el sistema escolar. Por esta razón, se considera pertinente el tema de la inclusión en la presente investigación.

En Colombia, la Constitución Política consagra la igualdad de todas las personas ante la ley, el respeto de las libertades individuales y de las oportunidades sin discriminación; y las acciones del Estado para que la igualdad sea real incluye a los sujetos que sean marginados o discriminados; el Estado se obliga a proteger de modo especial a las personas que por cualquier factor se hallen en condición de desigualdad manifiesta, y aplicará las sanciones del caso si se abusa de tales personas (artículo 13), pues Colombia es un Estado social de derecho que reconoce la pluralidad en todos los órdenes de la vida humana.

Thomas y Loxley (2001) definen la inclusión como la provisión de un ambiente en el que todos los niños se aprecien con equidad, se traten con respeto y con acceso

a las oportunidades que ofrece la escuela.

La inclusión también tiene relación con los alumnos con capacidades especiales de cognición. Alonso, Renzulli y Benito (2003) abordan las políticas educativas para personas superdotadas; en los últimos años, la formación de los individuos superdotados como alumnos con necesidades educativas especiales ha tenido un dinamismo tal que ha generado investigaciones y publicaciones que facilitan la promulgación y aplicación de una normatividad que incluye a estos estudiantes.

Los sistemas educativos deben tener en cuenta y atender a todo tipo de estudiantes; la sociedad no puede relegar a los alumnos con necesidades educativas especiales (Alonso et al., 2003). Smith (2004) se refiere a la educación y la equidad. Para él, la equidad es una especie de justicia en que los bienes se hallan distribuidos de manera adecuada; es un constructo que comporta la expansión de recursos de diversos tipos, con la opción de que los individuos se inserten en los planos social, laboral y cultural. Se espera que los beneficios de la educación se ofrezcan de un modo que todos se sirvan de ellos. Este es un acuerdo tácito. Pero el ideal está muy lejos, ya que desde el mismo nacimiento, el individuo se afecta por la organización familiar, la cosmovisión que la familia aplica en su ámbito y las condiciones sociales que la impactan. Esta problemática se extiende y luego toca a la escuela; el orden social desajustado tiene como uno de sus componentes las diferencias sociales en la asignación de los bienes de la educación (Smith, 2004).

Otros aportes sobre la inclusión corresponden a Moriña Díez (2004), quien asevera que durante los últimos años se ha aceptado que los centros educativos se preocupen por la calidad del aprendizaje de sus alumnos, sin olvidar los procesos

que eviten y destierren las dificultades que conlleva la exclusión social y educativa de ciertas personas. Por ello, las instituciones educativas deben fomentar la construcción de comunidades donde se valoren la pertenencia y la participación, y se deduzca que las deficiencias de algunos individuos son fuentes de valor y de oportunidades, no de exclusión. La educación inclusiva es un desafío en el mundo.

Moriña Díez (2004) enuncia cuatro ideas medulares del modelo de educación inclusiva: la inclusión como derecho humano, la inclusión como la ruta para garantizar la equidad en la educación, el derecho de todo ser humano a ser educado junto a sus congéneres y la necesidad de que la sociedad garantice la educación inclusiva. Según su concepto, la educación inclusiva tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en virtud de que señala que los poderes públicos se obligan a garantizar a todos los alumnos una enseñanza que no segregue y que vaya más allá de la integración en la sociedad, sin importar género, cultura, origen geográfico, posición socioeconómica, aspecto físico del sujeto u otros aspectos. La educación inclusiva ha ido adquiriendo realce en el mundo; las instituciones escolares hacen cambios en sus procesos, personal, infraestructura, métodos, estrategias, presupuestos y otros renglones organizacionales, con el objeto de atender estas necesidades.

El agotamiento de los docentes y directivos que trabajan en instituciones donde se acoge a poblaciones especiales también se observa. Talmor, Reiter y Feigin (2005) muestran que la actitud de los maestros ante la inclusión se relacionó en forma significativa con el agotamiento de los docentes. Hay tres factores ambientales que tienen una correlación negativa con el agotamiento: el organizacional, el psicológico y

el social.

Talmor et al. (2005) señalaron que el estudio de la literatura referida a la integración mostró que existen varias correlaciones entre las actitudes positivas de los profesores ante la integración y entre tales actitudes y el apoyo que se recibe de la gestión. Igualmente, estos autores se refirieron a la organización/dimensión burocrática como parte del ambiente de trabajo en sus relaciones con el agotamiento. La flexibilidad de las estructuras organizacionales ejerce influencia sobre la salud mental de los empleados. La faceta social del medio laboral incluye a todas las personas que tienen contacto directo con el trabajador, como son los clientes, colegas y jefes.

Para Talmor et al. (2005) la dimensión social involucra la subcultura de la organización, el liderazgo y otros componentes. El liderazgo de apoyo es uno de los factores que influyen sobre la autorrealización personal y por ende, en la disminución del agotamiento. Con respecto a la organización o dimensión burocrática, estos autores señalan que incluye variables como la burocracia, el exceso de carga laboral, el papeleo, la falta de comunicación, la falta de gestión y otros factores como leyes y reglamentos, inclusión de los trabajadores en la toma de decisiones y formulación de políticas y situación de cada trabajador en la organización.

Añaden Talmor et al. (2005) que, cuanto más eficiente es la organización y cuanto más apoyo presta al trabajador, mayor es la satisfacción de éste en el logro de sus metas, en vista de lo cual se reduce el agotamiento. Las dimensiones psicológica, estructural, social y organizacional con rasgos positivos en el ambiente de trabajo reducen el desgaste de los profesores. Cuando el docente lleva carga adicional, por ejemplo, de coordinación, puede sentirse agotado. La investigación mostró

que el factor social es el que más fuerte correlación negativa tiene con el agotamiento.

En la dimensión organizativa, Talmor et al. (2005) concluyeron que, cuanto mayor sea el porcentaje de alumnos con necesidades especiales y menos la ayuda que recibe el maestro, mayor será el desgaste. El sistema educativo brindaba poco apoyo a los docentes. La investigación de Talmor et al. (2005) mostró que cuando existe una brecha entre lo que se le exige al profesor y los medios previstos para la integración exitosa, el sentimiento de agotamiento es el resultado; si al docente no se le proveen los medios o recursos para ejecutar sus labores, no logrará sus objetivos y se sentirá impotente. Los resultados de este estudio apoyan los argumentos de Friedman (2002), en el sentido de que existe una relación entre el sentimiento de competencia y el significado que tiene el trabajo para el profesor. Furst (2005) afirma que el sistema de gobierno de toda organización debe definir sus propósitos, pues de esta manera se sabrá qué es lo que se necesita para cumplir los fines organizacionales. Aquí se tiene en cuenta la inclusión, pues el servicio educativo es para todos.

Pero las exigencias relacionadas con la inclusión escolar no son responsabilidad exclusiva de los profesores. González González (2008) afirma que la ayuda decidida de los equipos directivos y del liderazgo ejercido en los centros escolares es requisito indispensable para acabar con los obstáculos que impiden la inclusión en la organización educativa. La lucha en contra de la exclusión es prioritaria para la escuela, y es un elemento crítico para los líderes. No obstante, en las escuelas se encuentran directores reacios a reconocer la diversidad y la diferencia. El director como el líder más visible e importante de la escuela, juega un papel determinante en este proceso.

A continuación se muestra la interrelación que existe entre la calidad de la gestión y la organización de la escuela.

Calidad de la gestión y organización escolar

Las siguientes aportaciones se relacionan con la organización escolar en el marco de la calidad de la gestión. La gestión de los directivos docentes en Colombia se consagra en la Ley 115, artículo 83; pero, a diferencia de la evaluación del nivel superior, el artículo 83 involucra a las asociaciones de instituciones educativas privadas, lo que para Bustamante Zamudio (2001) es objetable, ya que el estado deja al arbitrio de las instituciones el tipo de evaluación, los criterios, los periodos, las sanciones y otros aspectos. El artículo 83 es armónico con el artículo 80, puesto que el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE) define políticas de valoración; el desempeño de los directivos docentes es parte del proceso de evaluación.

Saldarriaga Vélez y Toro Vanegas (2002) definen la gestión como “el modo específico de determinación, articulación y desarrollo de funciones y roles, en orden a los fines institucionales” (p. 36). La organización escolar tiene cuatro componentes, entre los cuales está el de dirección y gestión escolar. La dirección escolar, en primer lugar, orienta la oferta educativa en sus aspectos formativos, de acceso al saber y de socialización y gestiona los procesos pedagógicos, organizativos y administrativos. En Colombia, gracias a la Ley 115, la forma de gobierno escolar es participativa representativa, bajo el mando de un rector que ejecuta las políticas y orientaciones del consejo directivo, aunque el rector conserva la autonomía en la organización y la gestión administrativo-pedagógica del plantel; se excluye el nivel superior de educación, cuyo régimen es distinto y se basa en la Ley 30.

Los directivos docentes deben guiarse por el PEI. Es un instrumento tan importante que si se carece del mismo, no se concede la licencia de funcionamiento o no se expide el reconocimiento oficial de fundación (Decreto 1860, artículo 16º). Como se puede deducir, el PEI es un instrumento imprescindible para que el Estado certifique la calidad mínima de los planteles escolares.

La gestión escolar es, para Saldarriaga Vélez y Toro Vanegas (2002), la forma de respuesta que la escuela da a los deberes, contingencias, demandas, ofertas y expectativas sociales y de la comunidad educativa en sí. Los mismos autores definen la gestión como un movimiento constante derivado de fuerzas en tensión que luchan por distintos órdenes, persiguiendo equilibrio; éste siempre está en relación con los tipos de mediación. Como efecto, la forma de gestión del sistema educativo y de la organización escolar se deriva de las tensiones que existen entre los actores sociales; algunos miembros de la organización se oponen al cambio y otros persiguen la transformación; la pugna por el control se evidencia en el campo político. El MEN es el único ente que supervisa y controla a las instituciones educativas que prestan servicio entre preescolar y media, y para tal fin de vale de las secretarías de Educación. No existen organismos acreditadores ni estatales ni privados. La prescripción del PEI en la Ley 115 permite afirmar que un plantel es de calidad si cumple lo que el PEI exige.

Saldarriaga Vélez y Toro Vanegas (2002) formularon varias hipótesis sobre el fracaso de las reformas educativas en Colombia; las hipótesis referidas a la gestión y administración de la escuela son las siguientes:

1. La estrategia global de la administración es de corte tecno-burocrático, donde

la administración educativa no cambia, es decir, sigue con sus bases positivistas y el modelo de las ciencias experimentales.

2. La potenciación del liderazgo educativo ha sido poca, los modelos de gestión son los mismos de antaño, ya que las entidades del Estado y las organizaciones particulares no han diseñado estrategias para incrementar las capacidades de liderazgo de los actores educativos en la gestión escolar, a pesar de que las disposiciones vigentes como el Decreto 1860, consagran que debe existir una serie de criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión (artículo 14, numeral 13), en el proceso de valoración. Aseguran Saldarriaga Vélez y Toro Vanegas (2002) que la calidad y cobertura de la educación en Colombia son bajas, por lo que se deduce que este eje de la reforma no se consideró como debió ser.

Un plantel de calidad tiene un buen liderazgo y una buena capacidad de gestión (Moreno, 2003). Smith (2004) considera que el sistema escolar requiere un orden básico que permita el control. Para lograr este objetivo, se debe implantar el principio de la jerarquía con diferentes niveles de autoridad; de allí que se requieran el aparato burocrático de soporte y el cuadro de competencias profesionales donde van, entre otros, los conductores de la organización educativa.

La alta dirección cumple un papel relevante en el sistema de gestión de la calidad; al respecto, el ICONTEC (2004) señala que los directivos pueden generar un ambiente de compromiso y de acción a favor de la calidad. El papel de los directivos en la gestión de la calidad demanda compromiso de su parte con las políticas, los objetivos, la necesidad del cliente, la evaluación del sistema de calidad, la toma de decisiones en este campo y las propuestas de mejoramiento. Debe considerarse el

producto como resultado de un proceso y la calidad como el grado en que un conjunto de rasgos inherentes a la organización cumple las exigencias o requisitos; éstas son necesidades o expectativas determinadas. La satisfacción de los clientes equivale al grado en que se han llenado los requisitos.

Igualmente, el ICONTEC (2004) define la gestión como el conjunto de acciones debidamente coordinadas para dirigir y controlar una organización. El cliente es la persona u organización que recibe el producto. El proceso es el conjunto de acciones relacionadas en forma recíproca que cambian los componentes de entrada en resultados.

En la norma ISO 9000 se muestran las demandas técnicas que se relacionan con la dirección de las instituciones; los directivos deben comprometerse con la calidad; tal responsabilidad incluye la fijación de políticas y objetivos de calidad, la evaluación de los procesos y la provisión de recursos para la operación en un marco de calidad. La dirección de los planteles educativos debe definir las políticas de calidad educativa y difundirlas en la comunidad respectiva; las políticas de calidad educativa sirven de marco para los objetivos organizacionales. Es tarea del nivel administrativo fijar las competencias que el personal de la organización debe tener para cumplir sus funciones dentro de la empresa; los directivos, los maestros y el personal de servicios deben conocer las metas en cuanto a las competencias requeridas para su desempeño (ICONTEC, 2006).

Los cambios de la realidad en diversos planos representan un obstáculo para los directivos, pero ven en tales transformaciones grandes oportunidades. Los líderes de los sistemas educativos aprovechan las condiciones de cambio para lanzar reformas; por ejemplo, cuando se generan crisis sociales y económicas o se rinden informes críticos

de alto perfil sobre el desempeño o se produce un cambio en el liderazgo (es el fenómeno más frecuente), para capitalizar los desafíos (McKinsey, 2010). La asunción de esta responsabilidad, con seriedad, tino y competencia significa que se le presta atención al centro escolar y se busca el mejoramiento de la organización.

Luego de considerar la organización escolar dentro del contexto de la calidad de la gestión de los directivos docentes, se puede señalar que la dirección y la gestión educativas son parte de la organización escolar y ésta debe mejorar de manera continua. El liderazgo está al frente de los procesos administrativos, pedagógicos y organizativos de la institución escolar.

Por otro lado, el PEI es una guía adecuada y potente para la organización escolar, puesto que contiene los elementos que se requieren para el logro de la calidad institucional, el liderazgo y la gestión. Una serie de normas ISO regula la organización escolar e incluye como elemento destacado las competencias de los directivos escolares y de los maestros. Después de mostrar una serie de aportes referentes a cada una de las variables centrales de la presente investigación, la siguiente sección contiene varios aportes concernientes a las relaciones entre las variables o constructos del presente estudio.

Relaciones entre las variables

Las relaciones entre las variables o constructos básicos del presente estudio, son las siguientes: competencia gerencial y calidad institucional, competencia gerencial y calidad de la gestión, sentido de pertenencia y calidad institucional, sentido de pertenencia y calidad de la gestión, compromiso organizacional y calidad institucional y compromiso organizacional y calidad de la gestión.

Competencia gerencial y calidad institucional

Picardo Joao (2000) analizó los resultados de los estudios sobre el sistema educativo de El Salvador y encontró que las políticas y procedimientos administrativos producen consecuencias negativas sobre el sistema educativo, en vista de lo cual se observaron vacíos en la administración de personal, duplicidad de funciones, ignorancia de los trabajos por realizar y lentitud en los procesos administrativos. Asimismo, se observó que existe un desencuentro entre la administración y las escuelas. La literatura sobre las competencias, de acuerdo con Varela (2003), sugiere que el desarrollo de las competencias humanas conlleva un mejor desempeño de las organizaciones. La investigación de Mestry y Grobler (2004) se enfocó en la relación entre las competencias de los administradores educativos y la calidad institucional. Los directores educativos tienen una polifacética y enorme tarea en lo que concierne a la creación de un ambiente en que se pueda liderar una escuela efectiva; no obstante, muchos de los directores no pueden con los numerosos cambios o no disponen de las competencias necesarias, el conocimiento y las actitudes para dirigir sus escuelas de manera efectiva y eficiente. Es esencial para las autoridades o los educadores desarrollar programas de entrenamiento para los directores de las escuelas, de modo que puedan administrarlas en forma eficiente y efectiva.

Según Ramírez Cavassa (2005) los problemas en la mayor parte de las instituciones educativas surgen más que todo porque faltan aptitudes y conocimientos en los administradores. Las políticas administrativas como referente para las acciones de todos los componentes de la organización educativa, deben estructurarse y presentarse de modo formal y por escrito, a fin de evitar confusiones. Los objetivos de la

política administrativa contienen la imagen institucional, la competitividad, las metas dentro de un contexto social de calidad, los objetivos organizacionales, los fines, la estructura organizacional y financiera, los sistemas de comunicación, la contabilidad y el control interno.

En un estudio sobre las competencias personales y gerenciales de los directores y subdirectores de instituciones básicas, Marcano y Finol de Franco (2007) señalaron las percepciones que tienen estos gerentes educativos. Poseen competencias personales en un dominio alto, sobre todo, en el conocimiento de sí mismos, en autorrealización y en autocontrol. Asimismo, se observó que tienen un alto dominio en las competencias gerenciales como directores, mentores y facilitadores. Sin embargo, en el rol de innovadores, en lo pertinente a la convivencia con el cambio y al pensamiento creativo tienen un bajo dominio.

Santos Guerra (2007) señala que los directivos educativos deben velar por la calidad de sus instituciones; por consiguiente, en sus manos está la coordinación de la evaluación de la calidad organizacional, proceso que es parte de la planeación que diseñan los administradores. Los resultados de la evaluación les sirven para acciones de reflexión encauzadas hacia el mejoramiento permanente de las acciones educativas.

La administración de las instituciones educativas requiere habilidades distintas a las que se han observado en la historia de las organizaciones escolares; en la actualidad, son básicas las de liderazgo, comunicación, motivación y planificación, y las que conciernen a las actitudes, como empatía, congruencia y servicio. El liderazgo es el soporte de todo proceso de calificación que repercute en los beneficiarios y usuarios

de los servicios educativos que brinda la institución, y en los resultados que obtiene la organización (Ruiz Cantisani, 2007).

Giraldo G. et al. (2008) enfocaron en su estudio la relación entre el nivel de desarrollo de las competencias que muestran los gerentes de las IPS (instituciones prestadoras de servicios de salud, en Colombia) y la calidad institucional; ellos encontraron una alta correlación entre las competencias, lo que indica que el nivel de desarrollo de una de ellas afecta en forma directa el desenvolvimiento del gerente. La calidad de las instituciones mostró niveles de desempeño empresarial entre incipiente y mediano, lo que identifica ciertas unidades funcionales determinantes en el desarrollo de la empresa. También encontraron que la presencia de varias competencias en el gerente impacta de manera positiva el desarrollo de las unidades funcionales, lo que permite constatar que su desempeño repercute en el éxito o fracaso de la institución. Aunque es un estudio realizado en el área de la salud, puede dejar lecciones a los directivos docentes.

Smeenk et al. (2009) enfocaron las relaciones entre la nueva gestión, el compromiso organizacional y el desempeño laboral de empleados de universidades europeas. Encontraron que la nueva gestión es benéfica para la calidad del desempeño de los empleados de la universidad, aunque otros estudiosos del tema sostienen que la nueva gestión es contraproducente y los resultados organizacionales son pobres. Después de analizar la potencial contradicción de la relación entre la nueva gestión y el desempeño laboral, se encontró que la nueva gestión tiene efectos positivos sobre la calidad del desempeño y no existe contradicción en la aplicación de los principios de la nueva gestión en el trabajo organizacional ejecutado en universidades

europeas.

Ascanio y González (2011) estudiaron la transdisciplinariedad de las competencias gerenciales en relación con la dirección escolar en Venezuela. Concluyeron que en las instituciones educativas de primaria se requieren gerentes con competencias que les permitan abrir espacios de discusión, en donde se formulen opciones basadas en la calidad. Proponen, como resultado de su investigación, el enfoque transdisciplinario en las competencias gerenciales, con el objetivo de solventar los problemas institucionales.

Por cuanto la tecnología ejerce influencia sobre las organizaciones, se presenta el aporte de Bozeman y Spuck (1991), quienes afirman que con la necesidad continua de comprobar la eficiencia de las instituciones educativas se enfoca mucho la atención en el uso de la tecnología. Un componente esencial en el uso efectivo de la tecnología es la competencia de los líderes educativos en dicha área. Marqués (2001) analizó el impacto organizacional de la computación que permea la gestión administrativa, en las áreas de docencia, personal, administración general, tutorías, direcciones y jefaturas y actividades extracurriculares. En el campo de la educación, señalan Bustamante Zamudio et al. (2004) que la política educativa incluye la evaluación de la calidad, la que a su vez involucra las competencias. Los empresarios determinan las competencias. En la actualidad, el uso de la tecnología es parte de la vida gerencial.

Melville-Ross (2010) enfocó el liderazgo, el gobierno y la gestión en la educación superior; él sostiene que los cambios del futuro incluirán estas áreas, en donde se deberá asegurar una calidad alta. Presenta los factores de un gobierno

efectivo y bueno y los pasos para seleccionar a los líderes que ocuparán posiciones de responsabilidad, ya que deberán desarrollar nuevas habilidades para responder en forma apropiada a los cambios que se observan en la economía. Entre las nuevas habilidades están las pertinentes al uso efectivo de la tecnología.

En el presente estudio también se incluyen facetas de la sociedad del conocimiento, dadas sus exigencias y dimensiones. En esta etapa del desarrollo de la sociedad, los directivos de la educación requerirán nuevas competencias. Rojas Quiñones (2006) sostiene que la institución educativa del siglo XXI es la que percibe, reelabora y genera el conocimiento que la sociedad requiere para su desarrollo armónico. En consecuencia, el sector educativo se convierte en gestor del conocimiento. La literatura estudiada muestra que la competencia gerencial se relaciona con la calidad de la institución.

Competencia gerencial y calidad de la gestión

Pinkstaff y Pinkstaff (1982) aseveran que el éxito de los gerentes depende de la eficacia con que desarrollen y pongan en práctica las habilidades de análisis del tiempo, la planeación, la toma de decisiones, la comunicación adecuada, la lectura, las ideas convincentes, el desarrollo de sí mismos, el desarrollo de personal, la evaluación de personal y el ejercicio de la autoridad. Estas son habilidades administrativas que requieren los directivos.

La planeación es una disciplina de la gestión en la institución educativa; es un proceso que da fundamento a la toma de decisiones. La gestión administrativa es un proceso complejo formado por la planeación, la programación, la ejecución, el control y la evaluación (Peñate Montes y Santiago Peinada, 1995).

La evaluación de los administradores y directivos docentes debe contener los siguientes campos: eficiencia de la gestión, calidad en las asesorías requeridas, comunicación, fomento de la participación, desempeño profesional, manejo del tiempo, calidad del trabajo, colaboración, solución de problemas académicos y administrativos, motivación al personal, participación en las actividades organizacionales como líderes y cumplimiento y atención al público. Para valorar estas áreas se deben diseñar instrumentos que incluyan los indicadores (Peñate Montes y Santiago Peinado, 1995).

Los estudios de Bordage et al. (2000) mostraron las competencias y los atributos más deseables que deben tener los directores de programas educativos. Los hallazgos ayudan en la contratación de los futuros directores. Las competencias se refieren a la comunicación verbal, relaciones interpersonales, prácticas habilidosas, definición de metas educativas, diseño educativo, resolución de problemas, toma de decisiones, formación de equipos de trabajo y actuación en los mismos, comunicación escrita, administración de la fiscalización y presupuestos. Los atributos personales se refieren a la visión, la mente flexible y abierta, el manejo individual de los valores y la generación de confianza respetable.

Jericó (2001) asevera que si la organización facilita el desarrollo del talento o competencia, el talento producirá un efecto multiplicador; si no sucede de esta manera, la compañía experimentará la disminución del compromiso organizacional del empleado. Para Tejada Zabaleta (2003) la buena gestión se basa en criterios de calidad, productividad eficiente, eficaz y efectiva, congruencia y coherencia y en el compromiso y participación de los individuos y de los colectivos. Los dirigentes deben

estar convencidos de lo que quieren y del valor de los procesos, así como del significado de la gestión de la calidad (Fernández, 2003). Senlle y Gutiérrez (2005) sostienen que una buena gestión de la institución educativa es que el director sea competente en temas de gestión, esté entrenado en ellos y ejecute las tareas propias de su cargo, no otras; además, su responsabilidad básica es dirigir. Para gestionar, considerará los factores académicos, humanos, sociales y de calidad educativa.

En cuanto a las competencias comunicativas, Ramis et al. (2007) sostienen que las habilidades y competencias comunicativas de los mandos y directivos ejercen influencia sobre la motivación, la satisfacción y la autoeficacia de sus colaboradores en la organización. La investigación se realizó en el sector de los servicios, con empleados que realizan trabajos en equipo.

Blejmar (2007) afirma que dirigir es una profesión. Dirigir es conducir. Por ende, exige dos legitimaciones, que son las siguientes:

1. Organizacional, que se da por las autoridades pertinentes, mediante los nombramientos. Aquí se habla del director.

2. Institucional, que se da por los dirigidos, que luego deviene en liderazgo.

Loli y Cuba (2007) estudiaron la autoestima y el compromiso organizacional de los administradores de una universidad pública de provincia; encontraron que no existe relación entre la autoestima y el compromiso organizacional; no obstante, descubrieron que la autoestima se relaciona con los factores del compromiso con la organización, en especial, el compromiso con el trabajo.

Rangarajan (2009) enfocó las relaciones entre la inteligencia emocional de los administradores y el manejo de la calidad. Señala que se espera de los administradores

de la calidad que tienen inteligencia emocional que escuchen los puntos de vista de los representantes de todos los departamentos de la compañía y los consideren cuando vayan a tomar decisiones sobre la calidad de los productos y el aseguramiento de la calidad.

Wesselink y Arjen (2011) estudiaron los perfiles de la competencia para la formación y el desarrollo de profesionales en el sector de la educación ambiental. Uno de los trabajos que se deben ejecutar es el diseño de programas y formación de administradores de la organización; la calidad se articula a la administración de la empresa, y se deben incluir programas para fomentar la educación en desarrollo ambiental en las organizaciones educativas, por lo que en el sistema de aseguramiento de la calidad se debe incluir la responsabilidad ambiental. Las instituciones del sector educativo necesitan líderes que impulsen los programas ecológicos. En consecuencia, la administración demanda personas que lideren estos procesos.

Una dimensión del liderazgo educativo es la competencia tecnológica; el conocimiento de la tecnología y la experticia en la aplicación de la tecnología a la educación son esenciales para un liderazgo instruccional efectivo, para la toma de decisiones y para la administración competente (Bozeman y Spuck, 1991). Uribe Tirado (2008) estudió el uso de Internet en la universidad, y en forma particular, en la Universidad de Antioquia en Colombia. Al referirse a la formación tecnológica de los directivos educativos, sostiene que requieren conocimientos y habilidades para enfrentar la brecha digital. Uno de los factores es la infoestructura informacional o cultura de la información desde la universidad, por cuanto los servicios y herramientas de Internet se aplican en los distintos campos o pilares de la universidad, a saber,

docencia, investigación, extensión o proyección social e internacionalización, donde es crucial la administración de los directivos. Los administradores educativos deben estudiar la necesidad de sistematizar e integrar los procesos que apunten a mejorar la gestión administrativa (Uribe Tirado, 2008). Los estudios consultados también permiten concluir que existen nexos entre la competencia gerencial y la calidad de la gestión.

Sentido de pertenencia y calidad institucional

Petzinger (1996) se refirió a la invitación que se les hace a los empleados para que identifiquen problemas y propongan soluciones; en pocas compañías, a la sazón, los administradores convocaban a los empleados a opinar sobre la marcha de las empresas y a sugerir acciones para el mejoramiento. En estas raras organizaciones el sentido de pertenencia aumentaba. En la empresa donde realizó su estudio, descubrió que los administradores convocaban a los empleados para pedirles información sobre su ingreso a la empresa, su experiencia académica, el reconocimiento de sus méritos por parte de los pares a causa de un desempeño relevante y su participación en un programa de promoción. La participación de los empleados en estas sesiones da buenos resultados y se incrementa el sentido de pertenencia.

El sentido de pertenencia se apoya en el sentimiento de seguridad y de estabilidad del individuo, en las opciones de ascenso económico y en el cargo, y de progreso en la organización. Asimismo, se apoya en la participación en la toma de decisiones institucionales y en las posibilidades de compartir sus experiencias (felices o tristes) con otros miembros de la organización educativa. La institución escolar debe fomentar la capacitación permanente de sus miembros, para lograr mayor eficiencia en su trabajo (Malagón Malagón, 2003).

Rodríguez Domínguez et al. (2006) consideraron los valores necesarios para la transformación de la Universidad del Zulia, que tiene en mente la administración central. Concluyeron que el personal universitario no siente los procesos de cambio como propios, a causa del desconocimiento, la desconfianza y el poco sentido de pertenencia. Estas limitaciones impiden el compromiso con la transformación institucional.

Charón Durive (2007) estudió esta relación y señala que la identidad y el sentido de pertenencia como elementos de la cultura organizacional posibilitan la implementación de sistemas de calidad de la gestión en las organizaciones. Cuando el individuo se identifica con los valores y objetivos de su organización, se genera una relación activa con la empresa e intenta lograr las metas de la organización, lo que puede ser una adopción del significado del compromiso afectivo de Meyer y Allen (citado en Juaneda Ayensa y González Menorca, 2007).

Wright et al. (2007) enfocaron el trabajo académico de las mujeres negras en universidades británicas. Afirman que estas mujeres se quejaron por su marginalidad, la ocupación de bajos cargos, la carencia de sentido de pertenencia y las estrategias de supervisión, condiciones que se analizaron por parte de las autoras del estudio.

Parra Castrillón et al. (2007) estudiaron los aportes curriculares a la construcción de competencias socio-afectivas en estudiantes de educación virtual de su institución universitaria. En la categoría de las simples incluyeron la lealtad y en la categoría de las complejas colocaron el sentido de pertenencia. La conclusión fue que los procesos curriculares de la Fundación Universitaria Católica del Norte potencian las

competencias socio-afectivas del sentido de pertenencia y la lealtad; incrementan y potencian la pertenencia de los estudiantes de psicología y ayudan a elevar la lealtad. En los estudiantes del primer semestre de carrera y en los egresados no se observaron sentido de pertenencia ni lealtad, pero sí se encontraron las competencias de cooperación y autonomía.

Martínez Rodríguez y Robles Acosta (2009) estudiaron la cultura organizacional y la gestión de la calidad en la educación superior. Concluyeron que la participación del personal tiene una incidencia directa sobre la aplicación de la norma ISO 9000:2000; el sentido de pertenencia y la identidad con la cultura de la organización facilitan a quienes gestionan la calidad, la generación y la conservación del compromiso con la calidad.

Kember et al. (2001) investigaron el sentido de pertenencia de jóvenes universitarios, utilizando como instrumento una entrevista semi-estructurada que se aplicó a cada estudiante. Las investigaciones consideradas reflejan el abordaje de las relaciones existentes entre el sentido de pertenencia y la calidad institucional.

Sentido de pertenencia y calidad de la gestión

Una de las investigaciones del sentido de pertenencia corresponde a Robbins et al. (1993), quienes realizaron su tarea con estudiantes de educación superior. Evaluaron la relación entre la inestabilidad en las metas y el autoaprecio, como variables independientes y el sentido de pertenencia, como variable dependiente. Como resultado de su estudio, señalaron la necesidad de estrategias para vencer el problema de la inestabilidad de las metas de los alumnos y de aumentar las manifestaciones de aprecio por parte de los maestros y de los dirigentes educativos para fortalecer el

sentido de pertenencia.

Los hallazgos de Kember et al. (2001) muestran que se genera un crecimiento del sentido de pertenencia en los grupos pequeños y se fortifica por el impacto positivo ejercido sobre los alumnos por parte de los maestros y administradores. Fernández López (2005) considera que los profesionales de la gestión de las personas deben mantener la identificación de los empleados con el proyecto empresarial.

Wright et al. (2007) aseveran que las mujeres del área académica de las universidades británicas mostraron un sentimiento de marginación y molestia por el control excesivo; además, se detectaron inquietudes por la falta de ascenso en los cargos, por una mala administración de la carga laboral, por la falta de oportunidades, por el escaso soporte de los líderes y por la dificultad para conseguir recursos para su satisfacción en el trabajo. Se sienten perjudicadas, en vista de lo cual estos autores sugirieron cambios en las universidades británicas. Los trabajos estudiados permiten sostener que existen relaciones entre el sentido de pertenencia y la calidad de la gestión.

Compromiso organizacional y calidad institucional

La importancia del compromiso con la organización dimana de su asociación con algunos resultados principales que se logran en las empresas, tales como la eficacia corporativa (De Cottis y Summers, 1987; Mathieu y Zajac, 1990; Meyer y Allen, 1991; Schein, 1970).

Los tres componentes del compromiso organizacional se midieron por Meyer y Allen (1991), mientras que Meyer, Allen y Smith (1993) introdujeron algunas modificaciones. Hackett, Bycio y Hausdorf (1994) comprobaron las tres facetas del

compromiso organizacional, sustentadas en un análisis factorial confirmatorio con 2.301 personas.

Hunt y Morgan (1994) sostienen que el compromiso organizacional es una variable relevante para las compañías, de modo especial porque la identificación de conductas y las intenciones de los individuos producen un impacto directo sobre la eficacia y la productividad de la organización.

Coyle-Shapiro y Morrow (2003) encontraron en su investigación que las tres características individuales que mejor explican la varianza y la predicción de la adopción del manejo de la calidad total en las organizaciones son el compromiso organizacional, la confianza en los colegas y la importancia de las necesidades superiores para el logro y la satisfacción.

Lepeley (2004) afirma que un buen clima organizacional es una condición descollante en el modelo de gestión de la calidad; cuando se logra dicha meta, las personas sienten el compromiso de participar y el líder fomenta la asunción de la misión organizacional por parte de los miembros de la entidad. Velando Rodríguez et al. (2006) afirman que existe la convicción de que el compromiso organizacional ejerce un gran impacto sobre el desempeño de los negocios.

Al enfocar la relación entre el compromiso y la calidad institucional, Charón Durive (2007) sostiene que las personas que trabajan en las organizaciones se comprometen y son responsables, en un marco de sana cultura organizacional. Ariza (citado en Juaneda Ayensa y González Menorca, 2007) señala que existe una relación positiva del compromiso organizacional con la percepción de los empleados de la eficacia de la empresa.

Hulpia et al. (2009) estudiaron las relaciones entre la percepción del liderazgo compartido y la satisfacción laboral y el compromiso organizacional de los maestros y de los maestros líderes, en escuelas secundarias. Uno de los resultados sorprendentes fue que la cohesión del equipo de liderazgo y la suma del respaldo del liderazgo se relacionaron de manera fuerte con el compromiso organizacional y de manera indirecta, con la satisfacción en el trabajo. También encontraron que la descentralización de las funciones de liderazgo se relacionó de modo débil con el compromiso organizacional y la satisfacción laboral.

Rungruang (2007) estableció que el análisis factorial confirmatorio indica que el modelo de tres factores brinda una mejor adecuación a los datos que otros modelos alternativos. Los constructos del compromiso organizacional y de la calidad institucional han sido enfocados por diversos estudiosos, de acuerdo con la literatura que se consultó.

Compromiso organizacional y calidad de la gestión

Dunham et al. (1994) concluyeron que existe una relación positiva entre el compromiso afectivo con la organización y la participación de la dirección. Además, sostienen que la participación de la dirección se asocia con el compromiso normativo.

El manejo de los recursos humanos, incorporando ciertos antecedentes del compromiso organizacional, en las estrategias administrativas, es un componente que las organizaciones deben considerar en sus procesos (Hunt y Morgan, 1994). Young et al. (1998) sostienen que existe una relación significativa y positiva entre el compromiso organizacional y la satisfacción con el liderazgo.

Bayona et al. (1999) encontraron que el compromiso actitudinal guarda una

relación significativa y positiva con la participación en las decisiones y la participación en la gestión. Igualmente, Arias Galicia (2001) afirma que por causa de la fuerte competencia en la economía globalizada, el compromiso organizacional de las personas será un aspecto relevante en la toma de decisiones en las empresas.

Charón Durive (2007) encontró que los miembros de la organización muestran un compromiso con la organización en el marco de un sistema de calidad de la gestión, cuando los directivos siguen estilos proactivos y practican un liderazgo transformador. La cultura organizacional se promueve también dentro del contexto de la gestión de calidad. Igualmente, las organizaciones siguen la ruta de la excelencia y del éxito.

Juaneda Ayensa y González Menorca (2007), en su estudio del compromiso en las organizaciones sin ánimo de lucro, señalaron que el compromiso afectivo del empleado con la organización parece reforzarse con experiencias positivas como las generadas por el liderazgo transformacional. Agregaron que los individuos que afirman que el abandono de su organización sería muy gravoso contribuyen menos efectivamente a la organización. Como se observó en esta sección, existen estudios que relacionan los constructos de compromiso organizacional y calidad de la gestión.

Al final de Capítulo II, se mencionan algunos constructos que guardan relación con los constructos básicos del presente estudio. La competencia es capacidad (Jericó, 2001), aptitud profesional (Martí Castro, 2005), talento (Alles, 2006) y habilidad (Ayala Espinosa, 2008). El compromiso es cumplimiento de una promesa (Martí Castro, 2005) y sinceridad (Ayala Espinosa, 2008). Según Martí Castro (2005) es sentimiento de pertenencia. Calidad es cumplimiento para Ayala Espinosa (2008). Como

se observó, la literatura que se consultó muestra varias relaciones entre los constructos que son objeto del presente estudio.

Resumen

En el Capítulo II, se presentaron las aportaciones contenidas en la literatura existente que se consultó, que se refieren a las variables de la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional, que se relacionan con los constructos de la calidad institucional y de la calidad de la gestión. En otra sección del mismo capítulo, se registraron las concepciones teóricas sobre las variables criterio de calidad institucional y de calidad de la gestión de los directivos docentes. La parte final mostró las relaciones entre las variables de la investigación. En resumen, el Capítulo II permitió estudiar los constructos de la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional, en su relación con la calidad institucional y la calidad de la gestión. Se definieron los constructos, se caracterizaron sus dimensiones y se mencionaron sus factores.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Introducción

En el Capítulo I se formularon los componentes de la pregunta medular de investigación. Dicha pregunta indaga sobre la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes de la educación preescolar, básica, media y universitaria privada de Medellín, en su relación con la calidad institucional y la calidad de la gestión, en 2011.

En el Capítulo II se realizó una revisión de las fuentes bibliográficas que contienen literatura sobre la competencia gerencial, el sentido de pertenencia, el compromiso organizacional, la calidad institucional y la calidad de la gestión; en dicha revisión, también se incluyeron distintos trabajos ejecutados en torno a tales variables y con relación a los nexos que existen entre las variables centrales del estudio presente.

En el Capítulo III se describe la metodología que se siguió para la ejecución del proceso que se planteó. Los elementos metodológicos que se consideraron y desarrollaron son los siguientes: declaración sobre la clasificación dentro de la cual se inserta la presente investigación; los rasgos de la población y de la muestra; los procedimientos para la selección de la población y de la muestra; la definición de la hipótesis nula y los procedimientos seguidos para probarla; más adelante aparecen también la operacionalización de las variables y la presentación del instrumento para

recabar la información; igualmente, se describen los procedimientos y las técnicas estadísticas que se aplicaron en la captura y en el análisis de los datos.

Tipo de investigación

En primer lugar, la presente investigación es de carácter empírico, pues, de acuerdo con Grajales Guerra (2004a) “supone la existencia de una realidad objetiva externa e independiente al investigador, la cual puede ser alcanzada mediante el uso de los sentidos humanos” (p. 55). La investigación empírica presupone la existencia objetiva de los fenómenos de carácter natural, social o psicológico, que se constituyen por grupos de variables que son susceptibles de medición, por lo menos, o que de no serlo, se pueden observar (Grajales Guerra, 2004a). Además, el enfoque (o paradigma) es de carácter cuantitativo, porque se hace un esfuerzo “para medir o contar, de manera objetiva, las variables en el fenómeno que se estudia” (Grajales Guerra, 2004a, p. 58).

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) afirman que “el enfoque cuantitativo (que representa, como dijimos, un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio” (p. 4). Por cuanto se pretendía identificar la relación entre las variables de la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional, y la calidad institucional y la calidad de la gestión, se deduce que el presente estudio es correlacional, de tipo multivariante, ya que son relaciones entre tres variables predictoras y dos variables criterio.

El cuadro de la investigación cuantitativa que muestran Hernández Sampieri et al. (2010), presenta los estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos; los correlacionales se caracterizan por ofrecer predicciones, explicar las relaciones entre variables y cuantificar las relaciones entre variables.

En cuanto a los estudios correlacionales, Hernández Sampieri et al. (2010) aseveran que tienen como fin “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular” (p. 81). Ellos añaden que en algunas oportunidades se analiza la relación entre dos variables, “pero con frecuencia se ubican en el estudio relaciones entre tres, cuatro o más variables” (p. 81). En tales estudios, cuando se valora el grado de asociación que existe entre dos o más variables, se “mide cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación” (p. 81). Las hipótesis que se prueban son el sustento de las correlaciones.

Con respecto al valor explicativo de los estudios correlacionales, Hernández Sampieri et al. (2010) sostienen que es parcial, “ya que el hecho de saber que dos conceptos o variables se relacionan aporta cierta información explicativa” (p. 83). La explicación tiene carácter parcial, pues existen otros factores que se relacionan con el objeto de estudio. En consecuencia, mientras mayor sea el número de variables que se asocien en la investigación y más alta sea la fuerza de las correlaciones, más completa será la explicación.

Con relación al espacio, el presente estudio es de campo, porque el investigador recolectó la información en el ambiente natural. En cuanto a la temporalidad, la investigación es transversal, ya que se consideró para su realización el año 2011. Para obtener la información que se necesitaba en el presente estudio, se utilizó un instrumento que permitió recopilar por escrito los datos relevantes, por lo que se aclara que es un estudio de encuesta. La perspectiva en que se inscribe la presente investigación corresponde a la disciplina de la administración educativa. Después de

caracterizar el tipo de estudio, se pasa a la sección de la población.

Población

Existen varios conceptos de población, pero la esencia es la misma. Briones (1998) le da los nombres de universo y colectivo. Hernández Sampieri et al. (2010) afirman que la población es un conjunto de elementos definido en sus rasgos. Otra definición la aporta Grajales Guerra (2004a), en el sentido de que población son los objetos o personas que tienen los rasgos distintivos de la unidad de observación.

El presente estudio se realizó en Medellín, capital del Departamento de Antioquia, República de Colombia; esta ciudad es la segunda del país en desarrollo económico y en población. El Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) realizó en 2005 el último censo de población y vivienda; la población de Medellín era de 2.223.660 personas, de las cuales el 53.3% eran mujeres y el 46.6% eran hombres. La población de Medellín, en 2010, se estimó en 2.636.101 habitantes (Alcaldía de Medellín, s. f.). Para efectos del presente estudio, sólo se consideró Medellín como ciudad, es decir, se excluyeron los nueve municipios que junto con Medellín conforman el Área Metropolitana.

La educación en Medellín, entre el nivel de preescolar y el nivel de media, se dirige y controla por parte de la Secretaría de Educación de Medellín (EDUCAME), y por parte de la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia (SEDUCA), en atención a lo dispuesto en la Ley. Para una mejor supervisión y control, funcionan 24 núcleos educativos, que son el enlace entre las dos secretarías de educación mencionadas y los planteles educativos. Y el nivel de educación superior se dirige y controla por parte del MEN, a través del Viceministerio de la Educación Superior.

El sistema educativo colombiano comprende la educación formal, la educación no formal y la educación informal (Ley 115, artículo 1º); sin embargo, la Ley 1064, decreta en su artículo 1º que se reemplace la frase “educación no formal” por la frase “educación para el trabajo y el desarrollo humano”. La presente investigación se ejecutó en instituciones de educación formal únicamente.

La Ley 115 consagró los siguientes niveles del sistema educativo en Colombia: preescolar, con por lo menos un grado obligatorio; educación básica, con una duración de nueve grados, dividida en los ciclos de básica primaria, con cinco grados (1º-5º), y básica secundaria, con cuatro grados (6º-9º); luego viene el nivel de media, con los grados 10º y 11º. Los títulos académicos sólo se otorgan a quienes terminan el 11º grado. La Ley 30 regula la educación superior; por consiguiente, las instituciones de dicho nivel que funcionan en Medellín, se acogen a la normatividad que se mencionó.

La población que se seleccionó para los efectos de la presente investigación se conformó por los directivos docentes de establecimientos escolares privados de los niveles de preescolar, básico, medio y universitario en que se organizó el sistema educativo de Medellín y que imparten educación formal. En el censo educativo de Medellín, correspondiente a 2011, había 904 directivos docentes en la educación privada, de los cuales 742 pertenecían a las instituciones desde preescolar hasta media, y 162 a las instituciones educativas universitarias (82% y 18%, respectivamente). Tal cifra constituye la población real para los efectos del presente estudio. Se considera directivos docentes a los administradores que cumplen funciones académicas, con las denominaciones que las leyes prescriben y según el nivel del servicio educativo ofrecido en las instituciones donde laboran (ver Tabla 1).

Tabla 1

Cargos directivos docentes según niveles de planteles

Nivel educativo	Cargo
Preescolar	Director, coordinadores académico y de convivencia
Preescolar a Básica Primaria	Director, coordinadores académico y de convivencia
Preescolar a Básica Secundaria	Rector, coordinadores académico y de convivencia
Preescolar a Media	Rector, coordinadores académico y de convivencia
Básica Primaria	Director, coordinadores académico y de convivencia
Básica Primaria a Básica Secundaria	Rector, coordinadores académico y de convivencia
Básica Primaria a Media	Rector, coordinadores académico y de convivencia
Básica Secundaria	Rector, coordinadores académico y de convivencia
Básica Secundaria a Media	Rector, coordinadores académico y de convivencia
Media	Rector, coordinadores académico y de convivencia
Universitario	Rector, vicerrector académico, decano o director de facultad

En Colombia, a la máxima autoridad del preescolar o del nivel primario, o de instituciones que sólo ofrecen preescolar y primaria se le llama director. En el nivel universitario, los administradores con funciones académicas son los rectores, los vicerrectores académicos, los decanos de facultades o los directores de facultades. Para los efectos del presente estudio, se descartan los vicerrectores administrativos, financieros, de bienestar, de investigación, de desarrollo, de mercadeo y de planeación, y otros administradores que no dan clases. En consecuencia, los directivos docentes son administradores con funciones académicas o de docencia, que lideran las instituciones y a la vez dictan clases.

Muestra

En el presente estudio se consideró Medellín como lugar específico del trabajo. Para un mejor manejo administrativo, EDUCAME atendió esta organización territorial y produjo el Directorio de Instituciones Educativas Privadas de Medellín 2011, del cual se extrajeron las instituciones educativas a las cuales pertenecían los directivos docentes privados (ver Apéndice A), población objeto del presente estudio, que están bajo la jurisdicción de dicho organismo (Secretaría de Educación de Medellín, 2011). En total, son 331 instituciones educativas privadas que prestan servicio entre preescolar y media. Para el nivel superior, se utilizó el documento oficial de la Asociación de Instituciones de Educación Superior de Antioquia (ASIESDA, 2011), donde aparece la información de las instituciones educativas a las cuales prestan su servicio los directivos docentes de Medellín, a nivel universitario. En total, son 26 instituciones privadas de educación superior las que funcionan en esta ciudad (ver Apéndice B). El gran total de instituciones educativas de Medellín son 357.

La población de la presente indagación son los 904 directivos docentes del sector privado de los niveles de preescolar, básico, medio y universitario. Con el objetivo de tener una mayor representatividad de los planteles, según el nivel en que prestan su servicio escolar, se partió de la consideración de directivos docentes en racimos conformados por las instituciones educativas. Se agruparon las instituciones considerando los niveles en que prestan su servicio, para formar 10 grupos en los niveles desde preescolar hasta media, más uno formado por las 26 instituciones de educación superior.

La lista de directivos docentes que prestan su servicio en instituciones educativas

y que eran elegibles, se elaboró con base en la información suministrada en los mismos planteles escolares y en los núcleos educativos, en el caso de los que laboran entre preescolar y media. La información de las instituciones del nivel superior se recaudó de ellas mismas y del organismo que las aglutina (ASIESDA).

Para la selección estratificada de las instituciones que conformaron la muestra de los directivos docentes, se utilizó una tabla de números aleatorios elaborada por Runyon y Haber (1992). Se seleccionaron la mitad de instituciones de cada estrato y además se eligió la Universidad Adventista de Colombia (UNAC) por conveniencia e interés específico del investigador.

Mediante este proceso de selección estratificada por racimos de los directivos docentes, se contó con una participación aproximada de 370 directivos docentes de los niveles entre preescolar y media, y 80 del nivel superior. Esto genera una muestra total de 450 directivos docentes, lo que corresponde al 50% de la población.

Operacionalización de las variables

El proceso investigativo demanda la identificación de las variables en forma precisa y clara. Grajales Guerra (2004a) señala que las definiciones de las variables se producen en tres niveles: el conceptual, el instrumental y el operacional. La definición conceptual es la manifestación más abstracta de la variable que se estudia; por ende, el investigador debe mostrar qué significa la variable en el marco particular de su trabajo. La definición instrumental disminuye el grado de abstracción de la variable; es decir, la torna más abierta a los sentidos; aquí se especifica la forma como será observada la variable y se facilita el estudio empírico. Y la definición operacional permite saber la manera como se medirá o contará la variable objeto de tratamiento (Grajales

Guerra, 2004a). En la Tabla 2 se presentan las tres definiciones para cada uno de los constructos y las variables que se consideran en el presente trabajo.

Para la instrumentación de los constructos se recurrió a escalas que se han utilizado en instituciones educativas para valorar las siguientes áreas: responsabilidad de la dirección; gestión de sistemas y procesos, documentación, gestión de recursos; realización del servicio; medición, análisis y mejora (INCOTEC, 2004b; Senlle y Gutiérrez, 2005). También se consideraron las aplicaciones de Valenzuela González (2007), en las áreas siguientes: habilidades orientadas hacia la realización de la tarea: planeación, realización y evaluación; habilidades orientadas hacia la persona del empleado: comunicación, motivación y equipos de trabajo; habilidades orientadas hacia la persona del director: inteligencia, motivación y ética. En cuanto a la calidad institucional, se tuvieron en cuenta los instrumentos de García de Ruiz y Salazar Puentes (1995), contenidos en el PEI. Igualmente, se consideraron los instrumentos referidos por Peñate Montes y Santiago Peinado (1995), para evaluar las competencias administrativas de los directivos docentes, en el marco del PEI, así como algunos instrumentos que se diseñaron en la UNAC, con el propósito de evaluar el desempeño por competencias a niveles administrativo, directivo, ejecutivo y operativo.

Por cuanto dichas escalas se basan en la selección parcial de ítems de otras que se han utilizado para valorar los mismos constructos, se consideró necesaria la aplicación de una prueba piloto para determinar sus indicadores de validez y confiabilidad. Esta prueba piloto se aplicó a un mínimo de 75 directivos docentes de las instituciones públicas de Medellín, así como de instituciones privadas de municipios

aledaños (ver Apéndice C). También se diseñó una base de datos para mostrar los resultados de la prueba piloto (ver Apéndice D).

Una vez que se elaboró y depuró la base de datos, se analizó la validez de cada constructo, mediante la técnica de análisis factorial. La confiabilidad general de la escala tuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .848. La confiabilidad de cada una de las escalas se determinó mediante el coeficiente alpha de Cronbach, con el siguiente resultado: competencia gerencial, .772; sentido de pertenencia, .697; compromiso organizacional, .666; calidad institucional, .692; y calidad de la gestión, .810.

Una vez aplicada la prueba piloto, se definió el instrumento por cuanto se ajustaron los ítems a las escalas que valoraban cada uno de los constructos. Por tanto, cada constructo tiene 15 indicadores o ítems. El instrumento, en consecuencia, tiene 75 indicadores para ser valorados con una escala Likert (ver Apéndice E). También se determinó una guía para diseñar la base de datos de la encuesta definitiva (ver Apéndice F).

El instrumento definitivo tuvo una presentación similar que el de la prueba piloto. En primer lugar, se hicieron contactos con los directores y rectores de los planteles, para solicitar la aprobación de la aplicación de la encuesta. Luego, el instrumento para recolectar la información se administró individualmente a los directivos docentes que trabajan en Medellín, en 2011. El instrumento se envió a los planteles educativos, con una carta al director o rector sobre el motivo de la actividad. Una vez que se logró el permiso, se entregó el instrumento, en un sobre cerrado, en donde también se incluyó una carta explicativa, y se dio un plazo prudente para devolver las encuestas. Las personas asignadas llamaron, en algunos casos, a los planteles para recordar sobre la entrega de las encuestas.

Instrumentos de medición

Después de describir el proceso de operacionalización de las variables, se muestra la sección del instrumento de medición con la explicación sobre la administración del instrumento de medición.

Una vez aplicada la prueba piloto, se definió el instrumento con las declaraciones que mejor se ajustaron a cada escala que valoró cada uno de los constructos. Cada escala tiene 15 indicadores para cada constructo. El instrumento contiene 75 declaraciones que se valoraron con una escala Likert.

Administración del instrumento

En primer lugar, se hicieron contactos con los directores y rectores de los planteles, para solicitar la aprobación de la aplicación de la encuesta. Luego, el instrumento para recolectar la información se administró a los directivos docentes que trabajan en Medellín, en 2011. Las personas encargadas de aplicar el instrumento se desplazaron a los planteles educativos y presentaron una carta al director o rector sobre el motivo de la visita. Una vez que se logró el permiso, se entregó a las secretarías o direcciones el instrumento, en un sobre cerrado, en donde también se incluyó una carta explicativa, y se dio un plazo prudente para recoger las encuestas. Las personas asignadas volvieron a los planteles para recoger las encuestas ya diligenciadas. En otros casos, se recibieron las encuestas por fax, correo convencional y correo electrónico.

Tabla 2

Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición Operacional
Competencia gerencial: CG.	Capacidad del directivo docente para lograr un rendimiento efectivo o superior en su trabajo de gestionar o dirigir los asuntos de su institución educativa, de acuerdo con criterios definidos. Incluye habilidades, conocimientos, actitudes y comportamiento.	Esta escala contiene 15 ítems y debe ser contestada de la siguiente manera: 1=Completamente en desacuerdo. 2=En desacuerdo. 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 4=De acuerdo. 5=Completamente de acuerdo. Los ítems son los siguientes: 1. La orientación que doy en la ejecución del trabajo es adecuada. CG01 2. Las formas de comunicación directa que empleo para mantener un buen clima organizacional interno son efectivas. CG02. 3. Tomo decisiones que motivan la acción en los miembros de la comunidad institucional. CGO3. 4. Muestro liderazgo en las diversas áreas institucionales. CG04. 5. Utilizo los resultados de la evaluación institucional para tomar decisiones tendientes al mejoramiento organizacional. CG05. 6. Tengo capacidad para manejar y solucionar problemas académicos. CG06. 7. Poseo capacidad para manejar y solucionar problemas administrativos. CG07. 8. Me preocupo por el buen estado de la infraestructura y el desarrollo tecnológico de mi institución. CG08. 9. Mi estilo de dirección en la institución favorece el desarrollo organizacional. CG09. 10. Los sistemas de control que establecí son eficientes. CG10. 11. Atiendo los procesos institucionales para la prestación del servicio educativo. CG11. 12. El Proyecto Educativo Institucional es la herramienta principal que empleo en el quehacer organizacional. CG12. 13. El Proyecto Educativo Institucional me sirve para medir la calidad de mi plantel. CG13. 14. Tomo decisiones para el logro de los objetivos. CG14 15. Promuevo el trabajo en equipo. CG15.	Si un directivo docente llega a responder completamente de acuerdo a todas las declaraciones, el promedio fue de 5, y si a todas responde totalmente en desacuerdo, el promedio es de 1. La definición anterior significa que se está usando una escala de 1 a 5 puntos. Ésta es una escala métrica. Un valor mayor implica mayor nivel en la competencia gerencial.
Sentido de pertenencia: SP.	Conciencia que tiene el directivo docente de que es parte de su institución educativa, lo que se manifiesta en sus	Esta variable se midió con la escala de sentido de pertenencia diseñada para la presente investigación. Esta escala está formada por 15 ítems, para responder según la siguiente escala: 1=Completamente en desacuerdo. 2=En desacuerdo. 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 4=De acuerdo. 5=Completamente de acuerdo.	Si un docente llega a responder completamente de acuerdo a todas las declaraciones, el promedio es de 5 puntos, y si a todas res-

conocimientos, emociones y conducta.	<p>Los ítems de la escala son los siguientes:</p> <p>16. Siento orgullo al decir que soy directivo docente en esta institución. SP16.</p> <p>17. Me gusta trabajar en esta institución pues ofrece a la sociedad servicios educativos de calidad. SP17.</p> <p>18. Creo que la misión de mi institución es muy importante para la sociedad. SP18.</p> <p>19. Me siento muy orgulloso de trabajar en una institución donde se presentan pocos conflictos. SP19.</p> <p>20. Mi familia está contenta porque yo trabajo en esta institución. SP20.</p> <p>21. Me siento altamente identificado con los valores institucionales. SP21.</p> <p>22. Siento que mis objetivos son los mismos de mi institución. SP22.</p> <p>23. Me siento muy orgulloso de trabajar en esta institución. SP23.</p> <p>24. Llevo con alegría el carné de directivo docente de mi institución. SP24.</p> <p>25. Cuando represento a la institución en distintos certámenes siento orgullo de llevar su vocería. SP25.</p> <p>26. Defiendo mi institución cuando procuran dañar su imagen. SP26.</p> <p>27. Los emblemas de la institución me ayudan a identificarme más con ella. SP27.</p> <p>28. Me gusta que hablen bien de mi institución. SP28.</p> <p>29. Me interesan todos los asuntos de mi institución. SP29.</p> <p>30. Acato los valores de mi institución. SP30.</p>	<p>ponde completamente en desacuerdo, el promedio es de 1. La definición anterior significa que se está usando una escala de 1 a 5 puntos para medir el grado del sentido de pertenencia. Ésta fue una escala métrica. A valores mayores se entendió mayor sentido de pertenencia.</p>	
Compromiso organizacional: CO.	<p>Sensación de identificación, participación y lealtad que muestra el directivo docente hacia su institución educativa, que se manifiesta en su relación afectiva con la organización, su continuidad en la misma y cumplimiento de las normas.</p>	<p>Esta variable se midió mediante la escala para medir el compromiso organizacional, que se diseñó para la presente investigación.</p> <p>Esta escala contiene 15 ítems y debe ser contestada de la siguiente manera:</p> <p>1=Completamente en desacuerdo.</p> <p>2=En desacuerdo.</p> <p>3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo.</p> <p>4=De acuerdo.</p> <p>5=Completamente de acuerdo.</p> <p>Los ítems son los siguientes:</p> <p>31. Estoy comprometido con el PEI. CO31.</p> <p>32. Creo que las normas institucionales son para cumplirlas. CO32.</p> <p>33. Trato de clarificar las normas de mi institución ante sus estamentos. CO33.</p> <p>34. Observo los reglamentos institucionales. CO34.</p> <p>35. Estoy comprometido con la eficiencia en la prestación del servicio educativo. CO35.</p> <p>36. Aplico un estilo de liderazgo comprometido que orienta a la institución hacia la satisfacción del cliente. CO36.</p> <p>37. Fomento un ambiente de libertad en los empleados. CO37.</p> <p>38. Promuevo un espíritu de servicio en mi trabajo</p>	<p>Si un directivo docente llega a responder completamente de acuerdo a todas las declaraciones, el promedio es de 5 puntos, y si a todas responde completamente en desacuerdo, el promedio es de 1. La definición anterior significa que se está usando una escala de 1 a 5 puntos para medir el grado de compromiso organizacional. Ésta es una escala métrica. A</p>

		<p>para motivar a otros a seguir en mi institución. CO38.</p> <p>39. Considero que el trabajo que realizan los empleados es muy importante. CO39.</p> <p>40. Trabajo más por convicción que por la remuneración que recibo. CO40.</p> <p>41. Encuentro en mi quehacer diario retos interesantes que me motivan a seguir mejorando. CO41.</p> <p>42. Procuero ejecutar mis tareas en forma adecuada y oportuna. CO42.</p> <p>43. Trabajo en favor de los objetivos institucionales. CO43.</p> <p>44. Deseo seguir en mi institución. CO44.</p> <p>45. Conozco las normas de mi institución. CO45.</p>	<p>mayor valor, mayor compromiso por parte del docente administrativo.</p>
<p>Calidad institucional: CI.</p>	<p>Conjunto de rasgos particulares y funciones que se evalúan en la institución educativa para determinar si el servicio que presta cumple su propósito; se incluyen el liderazgo de los directivos docentes, los procesos institucionales y la infraestructura.</p>	<p>Esta variable se midió mediante la escala para medir la calidad institucional, que hace parte del cuestionario que se diseñó para el presente estudio. Esta escala contiene 15 ítems y debe ser contestada de la siguiente manera:</p> <p>1=Completamente en desacuerdo. 2=En desacuerdo. 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 4=De acuerdo. 5=Completamente de acuerdo.</p> <p>Los ítems son los siguientes:</p> <p>46. Me interesa el sistema de calidad de mi institución. CI46.</p> <p>47. Mi liderazgo orienta a la institución hacia la calidad. CI47.</p> <p>48. He descrito en forma clara las funciones de los empleados y directivos con base en competencias. CI48.</p> <p>49. En mi institución realizo mi gestión por procesos. CI49.</p> <p>50. He brindado capacitación a los equipos de trabajo de la institución. CI50.</p> <p>51. Tengo en cuenta la infraestructura de la institución para asegurar el logro de la satisfacción del usuario. CI51.</p> <p>52. Fomento un ambiente de trabajo adecuado en la institución. CI52.</p> <p>53. Considero que el servicio educativo de mi institución está de acuerdo con las normas y los estándares requeridos en el país. CI53.</p> <p>54. Evalúo la satisfacción del usuario. CI54.</p> <p>55. Creo que tengo responsabilidad ecológica como directivo docente de mi institución. CI55.</p> <p>56. Evito hacer insinuaciones o presiones que impliquen acoso sexual. CI56.</p> <p>57. En la institución procuro evitar o reproducir chismes. CI57.</p> <p>58. Defino estándares de desempeño para las diversas secciones de mi institución en busca de la calidad. CI58</p> <p>59. Me abstengo de hacer insinuaciones para discriminar a otras personas en mi institución. CI59.</p>	<p>Si un directivo docente llega a responder completamente de acuerdo a todas las declaraciones, el promedio es de 5 puntos, y si a todas responde completamente en desacuerdo, el promedio es de 1.</p> <p>La definición anterior significa que se está usando una escala de 1 a 5 puntos para medir el grado de calidad institucional. Ésta es una escala métrica. A mayor nivel se interpreta como una mejor valoración de la calidad institucional.</p>

Calidad de la gestión: CGE.	Serie de características particulares y funciones del directivo docente, que se evalúan con el objeto de establecer si su desempeño satisface las necesidades que el servicio educativo institucional demanda de sí mismo.	<p>60. Doy a conocer los objetivos de calidad de mi institución a mis colaboradores.</p> <p>Esta variable se midió mediante la escala para medir la calidad de la gestión que hace parte del cuestionario diseñado para el presente estudio. Esta escala contiene 15 ítems y debe ser contestada de la siguiente manera: 1=Completamente en desacuerdo. 2=En desacuerdo. 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 4=De acuerdo. 5=Completamente de acuerdo. Los ítems son los siguientes: 61. Lidero la planeación estratégica en congruencia con la misión institucional. CGE61. 62. Planeo el tiempo de mis equipos de trabajo en calendarios, agendas y horarios bien definidos. CGE50. 63. Asigno a cada empleado aquellas tareas que son más acordes con sus competencias personales. CGE63. 64. Identifico los recursos necesarios para realizar tareas específicas. CGE64. 65. Hago un seguimiento programado a las actividades que delego a mis colaboradores. CGE65. 66. Soy claro y preciso al comunicar información a los estamentos de mi institución. CGE66. 67. En cualquier negociación trato de prever las implicaciones que tendrán para mi institución las decisiones que tome. CGE67. 68. Motivo a que los empleados valoren la actividad que realizan en pro de la educación. CGE68. 69. Reconozco el trabajo de los empleados sobresalientes. CGE69. 70. Hago que los equipos de trabajo actúen realmente en equipo. CGE70. 71. Evalúo en forma periódica el clima laboral existente en mi institución. CGE71. 72. Cuando tengo que tomar decisiones, evalúo todas las posibles alternativas y sus probables efectos para las personas y la institución. CGE72. 73. Premio a los empleados destacados de mi institución. CGE73. 74. Me informo de las expectativas que los padres de familia tienen de mi institución. CGE74. 75. Realizo mi gestión con base en competencias. CGE75.</p>	<p>Si un directivo docente llega a responder completamente de acuerdo a todas las declaraciones, el promedio es de 5 puntos, y si a todas responde completamente en desacuerdo, el promedio es de 1.</p> <p>La definición anterior significa que se está usando una escala de 1 a 5 puntos para medir el grado de calidad de la gestión. Ésta es una escala métrica. Valores cercanos a 75 se interpretan como percepciones mejores de la calidad de la gestión.</p>
Tamaño de la institución educativa: TI.	Dimensión de la institución educativa según la cantidad de estudiantes.	<p>El tamaño de la institución donde presta su servicio el directivo docente se determinó mediante la respuesta a la pregunta: La institución donde usted trabaja tiene la siguiente cantidad de estudiantes.</p>	<p>Se tomó la cantidad de alumnos expresada como el tamaño de la institución. 1. 0-1.000. 2. 1.001-2.000.</p>

			3. 2.001-3.000. 4. 3.001-4000. 5. 4.001 en adelante. Ésta es una escala ordinal.
Cargo que desempeña el directivo docente: CD	Puesto que ocupa el directivo docente.	Cargo que usted desempeña en la institución: 1. Rector universitario. 2. Vicerrector académico. 3. Decano o director de facultad. 4. Rector de otro(s) nivel(es). 5. Director. 6. Coordinador académico. 7. Coordinador de convivencia. 8. Coordinador académico y de convivencia.	La escala para medir el cargo que ocupa el directivo docente es de 1 a 8, en función de su respuesta. Variable nominal.
Nivel o niveles educativos de desempeño actual del directivo docente: NE.	Nivel o niveles de educación que atiende el directivo docente.	Marque el nivel o niveles en que usted presta el servicio a la institución: 1. Preescolar. 2. Básica primaria. 3. Básica secundaria. 4. Media. 5. Universitario. 6. Preescolar a básica primaria. 7. Preescolar a básica secundaria. 8. Preescolar a media. 9. Básica primaria a básica secundaria. 10. Básica primaria a media. 11. Básica secundaria a media. 12. Media.	Cada nivel se marcó con un Sí o un No en función de la respuesta del directivo docente. Ésta es una escala nominal.
Género: GÉ.	Sexo del directivo docente.	El género se estableció mediante la respuesta de los directivos docentes a la pregunta: Su género es: 1. Femenino. 2. Masculino.	La escala para medir el género es de 1 a 2, en el modo siguiente: 1 para el género femenino. 2 para el género masculino. Ésta es una escala nominal
Tipo de institución educativa donde trabaja el directivo docente: TIN.	Clase de institución educativa según el patrocinador de la misma.	El tipo de institución se determinó a través de la respuesta de los directivos docentes a la pregunta: El tipo de institución donde usted trabaja es: 1. Confesional. 2. Laico.	La escala para medir el tipo de institución es de 1 a 2, en la forma siguiente: 1 para el confesional 2 para el laico Ésta es una escala nominal.

Operacionalización de la hipótesis nula

Grajales Guerra (2004a) define la hipótesis empírica como “una declaración o solución tentativa, formulada de modo que pueda ser puesta a prueba, en la que se afirma el probable comportamiento o asociación de variables, a partir de datos obtenidos, observando la realidad” (p. 69). Pero también asevera que la hipótesis es “una respuesta tentativa que el investigador ofrece a la(s) pregunta(s) de investigación” (p. 47). Hernández Sampieri et al. (2010) definen las hipótesis como las guías de una investigación o estudio; indican que lo que se procura probar, son explicaciones tentativas del fenómeno que se está abordando.

En cuanto a la hipótesis nula, Hernández Sampieri et al. (2010) sostienen que sirve para refutar o negar lo que afirma la hipótesis de estudio; la hipótesis nula es el reverso de la hipótesis de estudio. Para Grajales Guerra (2004a), la hipótesis nula es la que se pone a prueba, pues apunta a que el resultado que se logró es producto de la casualidad. Con la finalidad de realizar el presente estudio, se propuso la siguiente hipótesis nula. H_0 : La competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes del sector privado de Medellín, en 2011, no se relacionan con la calidad institucional y la calidad de la gestión. La Tabla 3 muestra su operacionalización.

Procesos y técnicas estadísticas para el análisis de datos

Para capturar los datos y efectuar el análisis estadístico, se empleó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para Windows, versión 20.0. Con el objeto de cubrir todos los aspectos al construir la base de datos, se utilizó una guía que

muestra los pasos que se deben dar para guardar y procesar los datos.

Por cuanto el estudio incluyó variables de tipos ordinal, nominal y métrico, se aplicaron estadísticos descriptivos pertinentes para determinar sus comportamientos. Además, se recurrió a técnicas multivariantes como análisis factorial para determinar la validez de las escalas; el alpha de Cronbach para determinar la confiabilidad; pruebas de diferencia como *t* de Student y ANOVA para observar distintos comportamientos entre grupos; la técnica principal de carácter multivariante fue la correlación canónica, para observar los valores teóricos de los grupos de variables. Las salidas computarizadas también se establecieron en el presente trabajo (ver Apéndice G).

Tabla 3

Operacionalización de la hipótesis nula

Ho	VARIABLES	Nivel de medición	Tipo de prueba
La competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes del sector privado de Medellín, en 2011, no se relacionan con la calidad institucional y la calidad de la gestión	Competencia gerencial	Métrica	Se aplicó una prueba de correlación canónica.
	Sentido de pertenencia	Métrica	Se usó como criterio de significación para cada ecuación canónica la Lambda de Wilks.
	Compromiso organizacional	Métrica	El nivel de significación o error alfa es de .05.
	Calidad institucional	Métrica	En caso de ser significativa, se procede a comparar los coeficientes de importancia en cada variable relacionada tanto con el valor teórico predictor como el de criterio.
	Calidad de la gestión	Métrica	

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Introducción

El problema objeto de estudio es la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes privados de Medellín y su relación con la calidad institucional y la calidad de la gestión, en 2011. En los tres primeros capítulos de la presente investigación se formuló el problema de estudio, se efectuó una revisión de la literatura que versa sobre el problema de investigación y se determinó la metodología para utilizar en la recolección, en el procesamiento y en el análisis de los resultados.

En el Capítulo IV se muestran los resultados que se obtuvieron; el capítulo se dividió en varias partes, a saber, descripción de la muestra, con base en las variables demográficas del estudio: tamaño de la institución, cargo que desempeña el directivo docente, nivel educativo en que presta servicio la institución, género y tipo de institución, a fin de establecer su comportamiento y algunas relaciones entre ellas; validez y confiabilidad de las variables; descripción de cada una de las variables del estudio, pruebas de la hipótesis y otros resultados logrados.

Descripción de la muestra

En el estudio se encuestó a 448 directivos docentes (98%). Los rasgos demográficos de los directivos docentes de las instituciones educativas del sector privado

de Medellín, objeto del estudio, corresponden a las variables siguientes: (a) tamaño de la institución, (b) cargo que desempeña el directivo docente, (c) nivel educativo en que presta servicio la institución, (d) género del directivo docente y (e) tipo de institución. En la siguiente sección, se muestran los resultados más relevantes de cada una de ellas.

Tamaño de la institución

El 43% de las instituciones educativas donde se recolectó la información tenían entre 1 y 1000 alumnos, el 35% tenían entre 1001 y 2000, lo que permite deducir que la mayoría de instituciones tienen entre 1 y 2000 alumnos (76%). Las de menor porcentaje tenían entre 3001 y 4000 (5%), pero, llama la atención que un 7% pasan de 4.000 alumnos, pues existen instituciones que se han masificado (ver Tabla 4).

Tabla 4

Tamaño de la institución

<i>N</i> alumnos	<i>n</i>	%	% acumulado
0-1.000	191	42.6	42.6
1.001-2.000	157	35	77.7
2.001-3.000	42	9.4	87.1
3.001-4.000	25	5.6	92.6
4.001 en adelante	33	7.4	100
Total	448	100	

Cargo que desempeña el directivo docente

Se encontró que el 30% de los directivos docentes son decanos de facultades y directores de programas académicos, mientras que un 17% son directores de pre-escolares y escuelas primarias y un 13% son coordinadores académicos. Estos tres

tipos de directivos docentes conforman un 59%, es decir, son mayoría. Pero, no sobresale ningún cargo.

Los vicerrectores académicos (llamados en algunas instituciones directores académicos) son minoría, pues tienen un 3% (ver Tabla 5).

Tabla 5

Cargo que desempeña el directivo docente

Cargo	<i>n</i>	%	% acumulado
Rector univ.	13	2.9	2.9
Vicerrector acad.	15	3.3	6.3
Decano/dir. fac.	133	29.7	35.9
Rector otros niveles	63	14.1	50
Director	76	17	67
Coord. acad.	60	13.4	80.4
Coord. conv.	45	10	90.4
C. acad. y disc.	43	9.6	100
Total	448	100	

Nivel educativo en que presta servicio a la institución

Los directivos docentes se distribuyeron de la siguiente manera: un 40% presta servicio a nivel superior, un 17% a nivel de preescolar y un 13% desde preescolar hasta media. Como se puede observar, un 67% de los directivos docentes presta servicio a universidades, preescolares y planteles que ofrecen educación entre preescolar y media. Los de menor representación son los de media, con 1% (ver Tabla 6).

Género del directivo docente

Se encontró que la mayoría de directivos docentes es del género masculino, con un 55%; no obstante, las mujeres quedaron cerca, con un 45% (ver Tabla 7). A pesar de los esfuerzos que se hacen para lograr equilibrio en la ocupación de cargos docentes, el desbalance aún se nota en los centros educativos de la ciudad. En los planteles confesionales se da mucha participación a la mujer. Aunque la norma obliga a la educación mixta, muchos colegios son femeninos o masculinos.

Las instituciones educativas que funcionan en Medellín están tratando de aplicar la norma que exige garantizar la culminación de los ciclos a los alumnos, lo que significa que los colegios que ofrecen los dos últimos grados de secundaria han ido desapareciendo; los que sólo ofrecían básica ahora brindan servicios en secundaria, y luego ampliarán hasta el grado 11.

Tabla 6

Nivel educativo en que presta servicio a la institución

Nivel	<i>n</i>	%	% acumulado
Preescolar	78	17.4	17.4
Básica primaria	7	1.6	19
Básica secundaria	26	5.8	24.8
Media	5	1.1	25.9
Universitario	178	39.7	65.6
Preescolar y B. P.	27	6	71.7
Preescolar a B. S.	16	3.6	75.2
Preescolar a media	57	12.7	87.9
Básica P. a B. S.	19	4.2	92.2
B. P. a media	7	1.6	93.8
B. S. a media	28	6.3	100
Total	448	100	

Tabla 7

Género del directivo docente

Género	<i>N</i>	%	% acumulado
Femenino	201	44.9	44.9
Masculino	247	55.1	100.0
Total	448	100.0	

Tipo de institución

Se encontró que la mayoría de las instituciones donde laboran los directivos docentes son laicas, con un 63% (ver Tabla 8). No obstante, varias iglesias cristianas han creado centros escolares, para atender las necesidades de los hijos de sus feligreses y aprovechando las normas de libertad religiosa.

Tabla 8

Tipo de institución

Tipo	<i>n</i>	%	% acumulado
Confesional	166	37.1	37.1
Laica	282	62.9	100.0
Total	448	100.0	

Otros resultados

El 85% de las instituciones laicas tienen 2.000 estudiantes o menos, mientras que el 64% de las confesionales tienen la misma cantidad. Sin embargo, el 23% de las confesionales tienen más de 3.000 estudiantes, donde sólo el 6% de las laicas tienen esa cantidad de alumnos. La mayor parte de los directivos docentes trabajan

en instituciones que tienen 2.000 alumnos o menos (77%).

De acuerdo con el resultado anterior, los hombres ocupan puestos directivos, principalmente en universidades (59% frente al 15%), mientras que las mujeres dominan en instituciones con niveles básicos de preescolar y primaria (47% contra 6%).

Se percibe que los directivos que ocupan puestos de rector universitario, vicerrector o decano tienden a ser hombres (53%, frente al 14% de mujeres), mientras que los puestos de director, coordinador académico y coordinador de convivencia o disciplina muestran 68% de mujeres, frente al 32% de hombres.

Los hombres tienden a estar repartidos de manera equilibrada entre instituciones confesionales y laicas, mientras que aproximadamente una de cada tres mujeres trabaja en instituciones confesionales, comparadas con las que trabajan en escuelas laicas. Al relacionar tamaño y género, se encontró que las mujeres predominan en las instituciones que tienen hasta 1.000 alumnos (29%), mientras que el mayor porcentaje de hombres se halla en los planteles que tienen entre 1.001 y 2.000 alumnos, con un 26%. Los decanos predominan en los centros laicos y confesionales (14% y 15%); y los directores tienen un 13% en los centros de preescolar y primaria, debido a lo cual están por encima de los demás directivos docentes de los planteles regidos por el MEN.

Validez y confiabilidad del instrumento

A continuación se muestra la validez del instrumento del presente estudio. El proceso de validación psicométrica o de factores se realizó mediante la técnica de análisis factorial, por el método de componentes principales con rotación Varimax. Se aplicó el criterio de valor propio mayor a la unidad para determinar el número de

factores. La confiabilidad se analizó mediante el alpha de Cronbach. Al respecto, Hernández Sampieri et al. (2010) señalan que de modo más o menos general, si se obtiene .25 en la correlación o coeficiente, la confiabilidad es baja; si es .50, la fiabilidad es media o regular; si supera el .75, es aceptable; y si es mayor a .90, la fiabilidad es elevada. A continuación se presentan los resultados para cada uno de los constructos.

Competencia gerencial

Para medir la competencia gerencial se utilizaron 15 ítems. El KMO resultó ser de .801, el cual es bueno, y la esfericidad de Bartlett fue de 2324.725 ($p = .000$). El análisis identificó cuatro factores, mediante los cuales se logra explicar el 61% de la varianza. En la Tabla 9 se presenta cada ítem con su carga factorial hacia cada uno de los factores. Se concluye entonces que la competencia gerencial tiene cuatro dimensiones que corresponden con lo siguiente: (a) resolución de problemas, con cuatro ítems; (b) habilidades para toma de decisiones de mejoramiento, con cuatro ítems; (c) habilidades para la comunicación organizacional, con cuatro ítems; (d) organización y control, con tres ítems. La confiabilidad general de la variable de la competencia gerencial fue de .840, la cual se considera aceptable.

Sentido de pertenencia

Para medir el sentido de pertenencia, se utilizaron 15 ítems. El KMO resultó ser de .814, el cual es bueno, y la esfericidad de Bartlett fue de 2818.721 ($p = .000$). El análisis identificó cuatro factores, mediante los cuales se logra explicar el 63% de la varianza. En la Tabla 10 se presenta cada ítem con su carga factorial hacia cada

uno de los factores. Se concluye, entonces, que el sentido de pertenencia tiene cuatro dimensiones que corresponden (a) orgullo por ser parte de la organización, con siete ítems; (b) identidad con valores institucionales, con tres ítems; (c) identificación con objetivos institucionales, con dos ítems y (d) entusiasmo por trabajar en la organización, con dos ítems. La confiabilidad general de la variable del sentido de pertenencia fue de .815, la cual se considera aceptable.

Tabla 9

Factores de la competencia gerencial y su confiabilidad

Ítem	Componente			
	REPR	TODE	HACO	ORCO
7. ...manejar y solucionar problemas administrativos	0.858	0.014	0.137	0.198
14. ...decisiones para el logro de los objetivos	0.840	0.204	0.115	0.140
6. ...manejar y solucionar problemas académicos	0.719	0.101	0.321	-0.088
4. ...liderazgo en las diversas áreas institucionales	0.519	0.382	0.285	0.078
8. ...buen estado de la infraestructura	0.062	0.745	0.103	0.152
3. ...decisiones que motivan a la acción	0.271	0.698	0.253	-0.132
5. ...resultados de la evaluación institucional	0.402	0.573	-0.018	0.347
1. ...orientación adecuada	-0.276	0.563	0.465	0.276
2. ...formas de comunicación efectivas	0.121	0.110	0.758	-0.024
15. ...el trabajo en equipo	0.190	0.011	0.621	0.135
11. ...procesos institucionales el servicio educativo	0.268	0.287	0.568	0.132
9. ...estilo de dirección en la institución	0.249	0.407	0.507	0.091
10. ...sistemas de control eficientes	-0.071	-0.080	0.250	0.810
12. ...Proyecto Educativo Institucional y quehacer	0.199	0.16	0.164	0.698
13. ...Proyecto Educativo Institucional y calidad	0.187	0.336	-0.238	0.604
Varianza explicada (total 61%)	19	15	15	12
Confiabilidad (general .840)	0.821	0.689	0.675	0.593

REPR: Resolución de problemas; TODE: Habilidades para toma de decisiones; HACO: Habilidades de comunicación; ORCO: Organización y control

Tabla 10

Factores del sentido de pertenencia y su confiabilidad

Ítem	Componente			
	OROR	IDVA	IDOI	ENTR
sepe23. ...orgullo de trabajar en esta institución	.809	.120	-.057	.110
sepe25. ...siento orgullo de llevar su vocería	.752	-.122	.096	-.037
sepe18. ...misión de mi institución es muy importante	.744	.243	.138	-.060
sepe28. ...gusto por que hablen bien de mi institución	.686	.421	.129	-.338
sepe16. ...orgullo al decir que soy directivo docente	.654	.191	.216	.290
sepe26. ...defensa de mi institución	.643	.403	.243	-.378
sepe20. ...familia contenta porque yo trabajo en esta institución	.619	-.226	.218	.211
sepe29. ...interés por asuntos de mi institución	.502	.347	.365	.124
sepe21. ...identificado con valores institucionales	-.023	.736	-.021	.216
sepe30. ...acatar valores de mi institución	.420	.683	.026	-.096
sepe27. ...emblemas de la institución	.000	.628	.266	.087
sepe22. ...objetivos de mi institución son míos	.044	.103	.874	.071
sepe17. ...gusto por trabajar en institución de calidad	.459	.118	.730	-.056
sepe 19. ...orgullo de trabajar donde hay pocos conflictos	-.097	.041	.101	.709
sepe24. ...alegría por carné de directivo docente	.283	.194	-.051	.699
Varianza explicada (64%)	28	14	12	10
Confiabilidad (.815)	.853	.575	.712	.377

OROR: Orgullo la organización; IDVA: Identidad con valores; IDOI: Identificación con objetivos; ENTR: Entusiasmo por trabajo

Compromiso organizacional

Para medir el compromiso organizacional, se utilizaron 15 ítems. El KMO resultó ser de .833, el cual es bueno, y la esfericidad de Bartlett fue de 2011.224 ($p = .000$). El análisis identificó cuatro factores, mediante los cuales se logra explicar el 58% de la varianza. En la Tabla 11 se presenta cada ítem con su carga factorial hacia cada uno de los factores. Se concluye, entonces, que el compromiso organizacional tiene cuatro dimensiones que corresponden con lo siguiente: (a) apego a la institución, con cinco ítems; (b) sujeción a las normas de la institución, con cuatro ítems; (c) trabajo en pro de los objetivos institucionales, con tres ítems y (d) equilibrio entre libertad y normas, con dos ítems. La confiabilidad general de la variable compromiso organizacional fue de .828, que se considera aceptable.

Tabla 11

Factores del compromiso organizacional y su confiabilidad

Ítem	Componente			
	APIN	SUNO	TROB	ELIN
coor32. ...normas institucionales para cumplir	.730	-.020	.093	.131
coor38. ...espíritu de servicio	.684	.057	.380	-.024
coor40. ...trabajo por convicción	.684	.140	-.097	.168
coor44. ...seguir en mi institución	.575	.376	.129	-.024
coor36. ...estilo de liderazgo comprometido	.570	.188	.459	.050
coor35. ...comprometido con la eficiencia	.042	.820	.078	.077
coor34. ...reglamentos institucionales	.188	.781	.056	-.017
coor45. ...normas de mi institución	.200	.706	.348	.045
coor42. ...tareas en forma adecuada y oportuna	.044	.516	.172	.371
coor41. ...retos interesantes que me motivan	.012	.377	.362	-.360
coor31. ...compromiso con el PEI	-.096	.091	.798	.315
coor39. ...trabajo de empleados es muy importante	.268	.257	.654	.087
coor43. ...trabajo en favor de objetivos institucionales	.373	.184	.646	.091
coor37. ...ambiente de libertad en los empleados	.084	.131	.147	.814
coor33. ...clarificar las normas	.324	.029	.319	.513
Varianza explicada (58%)	17	17	15	9
Confiabilidad (.828)	.721	.745	.654	.449

APIN: Apego a institución; SUNO: Sujeción a normas; TROB: Trabajo en pro de objetivos; ELIN: Equilibrio libertad y normas

Calidad institucional

Para medir la calidad institucional, se utilizaron 15 ítems. El KMO resultó ser de .783, el cual es aceptable, y la esfericidad de Bartlett fue de 1992.170 ($p = .000$). El análisis identificó cuatro factores, mediante los cuales se logra explicar el 59% de la varianza. En la Tabla 12 se presenta cada ítem con su carga factorial hacia cada uno de los factores. Se concluye, entonces, que la calidad institucional tiene cuatro dimensiones que corresponden a: (a) fomento de la calidad, con seis ítems; (b) habilidades gerenciales, con cuatro ítems; (c) ambiente de trabajo, con tres ítems y (d) habilidades de capacitación, con un ítem. La confiabilidad general de la variable de la calidad institucional fue de .797, que se considera aceptable.

Tabla 12

Factores de la calidad institucional y su confiabilidad

Ítem	Componente			
	FOCA	HAGE	AMTR	HACA
cain51. ...infraestructura de la institución	.805	.249	.111	.004
cain47. ...liderazgo orienta hacia la calidad	.747	.288	.028	-.006
cain57. ...procuro evitar o reproducir chismes	.730	.103	.160	-.138
cain55. ...responsabilidad ecológica como directivo docente	.580	-.069	-.086	.514
cain59. ...abstención de hacer insinuaciones	.567	-.116	.076	.074
cain53. ...servicio educativo de mi institución	.519	.484	-.008	.068
cain49. ...gestión por procesos	.066	.786	.073	.174
cain48. ...funciones con base en competencias	-.007	.715	-.012	.022
cain54. ...satisfacción del usuario	.251	.700	.128	.159
cain58. ...estándares de desempeño	.150	.698	-.064	-.315
cain56. ...insinuaciones o presiones como acoso sexual	.047	-.226	.824	-.157
cain60. ...mostrar objetivos de calidad a mis colaboradores	.018	.477	.616	-.005
cain52. ...ambiente de trabajo adecuado en la institución	.323	.126	.509	.280
cain50. ...capacitación a los equipos de trabajo	.098	.293	.113	.747
cain46. ...interés en sistema de calidad de mi institución	.339	.236	.314	-.552
Varianza explicada (59%)	20	20	10	9
Confiabilidad (.797)	.765	.751	.465	-

FOCA: Fomento de calidad; HAGE: Habilidades gerenciales; AMTR: Ambiente de trabajo; HACA: Habilidades para capacitar

Calidad de la gestión

Para medir la calidad de la gestión, se utilizaron 15 ítems. El KMO resultó ser de .779, el cual es aceptable, y la esfericidad de Bartlett fue de 2605.614 ($p = .000$). El análisis identificó cuatro factores, mediante los cuales se logra explicar el 63% de la varianza. En la Tabla 13, se presenta cada ítem con su carga factorial hacia cada uno de las dimensiones. Se concluye, entonces, que la calidad de la gestión tiene cuatro dimensiones que corresponden con lo siguiente: (a) habilidades para el liderazgo, con cinco ítems; (b) control y evaluación, con cuatro ítems; (c) fomento al trabajo por competencias, con cuatro ítems y (d) habilidades de planeación, con dos ítems. La confiabilidad general de la variable de la calidad de la gestión fue de .837, que se considera aceptable.

Tabla 13

Factores de la calidad de la gestión y sus dimensiones

Ítem	Componente			
	CONE	HALI	HAPL	FOCO
cage71 ...evaluar clima laboral	.870	.031	.125	-.013
cage74 ...expectativas que los padres de familia	.734	.048	.245	.231
cage75 ...gestión por competencias	.711	.380	.026	.071
cage73 ...premio a empleados	.560	.145	.485	-.194
cage64 ...identifico los recursos	.042	.874	.162	.049
cage61 ...liderar la planeación estratégica	.125	.760	.066	.201
cage69 ...reconocer el trabajo de empleados	.329	.731	-.038	.130
cage70 ...equipos de trabajo actúan en equipo	.211	.544	.383	.193
cage72 ...tomar decisiones	-.152	.506	.407	.092
cage65 ...seguimiento programado a las actividades	.190	.046	.841	.134
cage62 ...planea el tiempo de mis equipos de trabajo	.358	.224	.614	.040
cage67 ...prever las implicaciones de decisiones	-.232	.328	-.012	.708
cage66 ...claridad y precisión al comunicar información	.395	-.059	.204	.663
cage63 ...asignar tareas con sus competencias	.364	.188	-.079	.609
cage68 ...motiva a que los empleados valoren actividad	-.172	.198	.426	.561
Varianza (63%)	19	19	12	13
Confiabilidad (.837)	.794	.794	.630	.621

Nota: CONE: Control y evaluación; HALI: Habilidades de liderazgo; HAPL: Habilidades de planeación; FOCO: Fomento de competencias

Análisis descriptivo de las variables

Después de presentar la validez y confiabilidad de las variables centrales del estudio, se muestra el análisis univariado. Los resultados logrados constituyeron el material básico para el avance en la prueba de la hipótesis, a través del análisis multivariado. Se describe cada variable de forma general, así como el comportamiento de sus dimensiones e indicadores.

Competencia gerencial

A continuación se presentan la media (M) y la desviación estándar (DE) de los ítems de la competencia gerencial (ver Tabla 14). Como se puede observar, el ítem

de mayor media ($M = 4.6$, $DE = .535$) corresponde al 14: “Tomo decisiones para el logro de los objetivos”, donde el 66% de los encuestados contestó que están completamente de acuerdo (ver Apéndice G). La desviación estándar más baja corresponde al ítem 8 ($M = 4.5$, $DE = .526$): “Me preocupo por el buen estado de la infraestructura y el desarrollo tecnológico de mi institución”, lo que muestra un mayor consenso entre los encuestados (ver Apéndice G).

Por otra parte, el ítem con media más baja es el 10: “Los sistemas de control que establecí son eficientes” ($M = 4.2$); donde sólo el 24% está completamente de acuerdo (ver Apéndice G). El ítem que presenta la desviación estándar (DE) más alta es el 12: “El Proyecto Educativo Institucional es la herramienta principal que

Tabla 14

Análisis descriptivo de los indicadores de la competencia gerencial

Ítem	M	DE
coge14. Tomo decisiones para el logro de los objetivos	4.63	.536
coge07. Poseo capacidad para manejar y solucionar problemas administrativos	4.54	.589
coge08. Me preocupo por el buen estado de la infraestructura y el desarrollo tecnológico de mi institución	4.52	.526
coge15. Promuevo el trabajo en equipo	4.51	.609
coge04. Muestro liderazgo en las diversas áreas institucionales	4.50	.571
coge03. Tomo decisiones que motivan a la acción a los miembros de la comunidad institucional	4.47	.559
coge05. Utilizo los resultados de la evaluación institucional para tomar decisiones tendientes al mejoramiento organizacional	4.47	.597
coge06. Tengo capacidad para manejar y solucionar problemas académicos	4.46	.633
coge02. Las formas de comunicación directa que empleo para mantener un buen clima organizacional interno son efectivas	4.42	.530
coge11. Atiendo los procesos institucionales para la prestación del servicio educativo	4.40	.589
coge09. Mi estilo de dirección en la institución favorece el desarrollo organizacional	4.38	.645
coge01. La orientación que doy en la orientación del trabajo es adecuada	4.31	.621
coge13. El Proyecto Educativo Institucional me sirve para medir la calidad de mi plantel	4.25	.755
coge12. El Proyecto Educativo Institucional es la herramienta principal que empleo en el quehacer institucional	4.21	.802
coge10. Los sistemas de control que establecí son eficientes	4.16	.560

empleo en el quehacer institucional” ($DE = .802$), muestra un mayor disenso entre los encuestados (ver Apéndice G).

Luego de realizar el análisis por ítem, se ejecuta el análisis de la variable de la competencia gerencial, y se totalizan los puntajes obtenidos. En este orden de ideas, la variable puede obtener un puntaje mínimo de 1 y un puntaje máximo de 5. El valor de la media de la competencia gerencial de los encuestados ($M = 4.4$, $DE = .340$) permite establecer que el grado de competencia gerencial de los directivos docentes encuestados tiene un nivel de 85%. En cuanto a la distribución de la variable, se puede observar que no presenta problemas de asimetría (-0.034). Asimismo, la curtosis fue de -0.924 (ver Figura 1), lo que muestra una distribución mesocúrtica. El comportamiento de las dimensiones de la competencia gerencial se muestra en la Tabla 15.

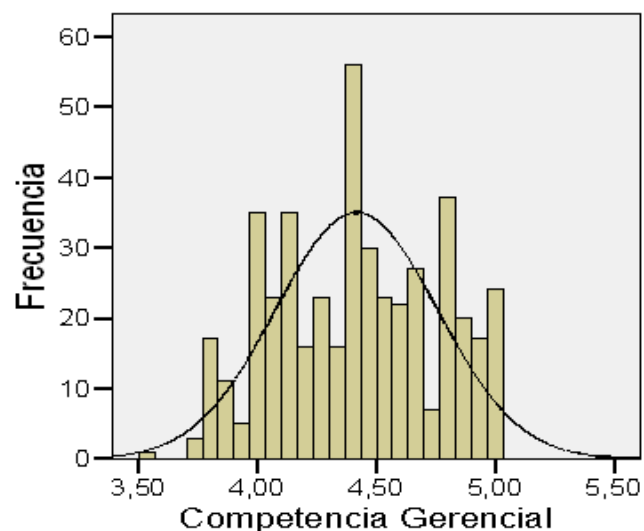


Figura 1. Histograma de frecuencias de la variable de la competencia gerencial.

Tabla 15

Dimensiones de la competencia gerencial

Dimensión	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Resolución de problemas	4.53	0.471	-0.661	-0.552
Habilidades para toma de decisiones de mejoramiento	4.44	0.415	-0.120	-0.849
Habilidades para la comunicación organizacional	4.43	0.423	-0.086	-0.902
Organización y control	4.21	0.530	-0.185	-0.553

Sentido de pertenencia

A continuación se presentan la media (*M*) y la desviación estándar (*DE*) de los ítems del sentido de pertenencia (ver Tabla 16), con los ítems que se destacan por sus características, dentro de la variable antes citada.

Tabla 16

Análisis descriptivo de la variable del sentido de pertenencia

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>
sepe26. Defiendo mi institución cuando procuran dañar su imagen	4.72	.465
sepe28. Me gusta que hablen bien de mi institución	4.72	.533
sepe16. Siento orgullo al decir que soy directivo docente en esta institución	4.71	.491
sepe30. Acato los valores de mi institución	4.69	.550
sepe18. Creo que la misión de mi institución es muy importante para la sociedad	4.67	.484
sepe23. Me siento orgulloso de trabajar en esta institución	4.65	.559
sepe21. Me siento altamente identificado con los valores institucionales	4.62	.589
sepe25. Cuando represento a la institución en distintos certámenes siento orgullo de llevar su vocería	4.56	.702
sepe17. Me gusta trabajar en esta institución pues ofrece a la sociedad servicios educativos de calidad	4.55	.573
sepe29. Me interesan todos los asuntos de mi institución	4.47	.714
sepe20. Mi familia está contenta porque yo trabajo en esta institución	4.44	.786
sepe22. Siento que los objetivos de mi institución son los mismos míos	4.42	.630
sepe24. Llevo con alegría el carné de directivo docente de mi institución	4.41	.814
sepe27. Los emblemas de la institución me llevan a identificarme más con ella	4.27	.746
sepe19. Me siento muy orgulloso de trabajar en una institución donde se presentan pocos conflictos	4.16	.869

Como se puede observar, el ítem de mayor media ($M = 4.7$) y menor desviación estándar (DE) es el 26. “Defiendo mi institución cuando procuran dañar su imagen”, con .464, donde el 73% de los encuestados respondió que estaba completamente de acuerdo (ver Apéndice G). El ítem que mostró mayor disenso fue el 19. “Me siento muy orgulloso de trabajar en una institución donde se presentan pocos conflictos”, con una desviación estándar (DE) de .869 (ver Apéndice G).

El ítem con media (M) más baja es el 19. “Me siento muy orgulloso de trabajar en una institución donde se presentan pocos conflictos”, con 4.2; como ya se observó, fue el que mostró mayor desviación estándar (DE), lo que refleja un menor consenso en la población encuestada. El 43% respondió que estaba completamente de acuerdo, y el 34% que estaba de acuerdo.

Después de haber efectuado el análisis por ítem, se ejecuta el análisis de la variable del sentido de pertenencia, totalizando los puntajes logrados. En este orden de ideas, la variable puede lograr un puntaje mínimo de 1 y un puntaje máximo de 5. El valor de la media (M) del sentido de pertenencia de los encuestados ($M = 4.5$, $DE = 0.341$) permite establecer que el grado de sentido de pertenencia de los directivos docentes encuestados tiene un nivel de 88%.

En cuanto a la distribución de la variable, se puede observar que presenta una asimetría negativa (-.550). La distribución es mesocúrtica, con un valor de -.691 (ver Figura 2).

El comportamiento de las dimensiones del sentido de pertenencia se muestra en la Tabla 17, donde se destaca el orgullo por formar parte de la respectiva institución.

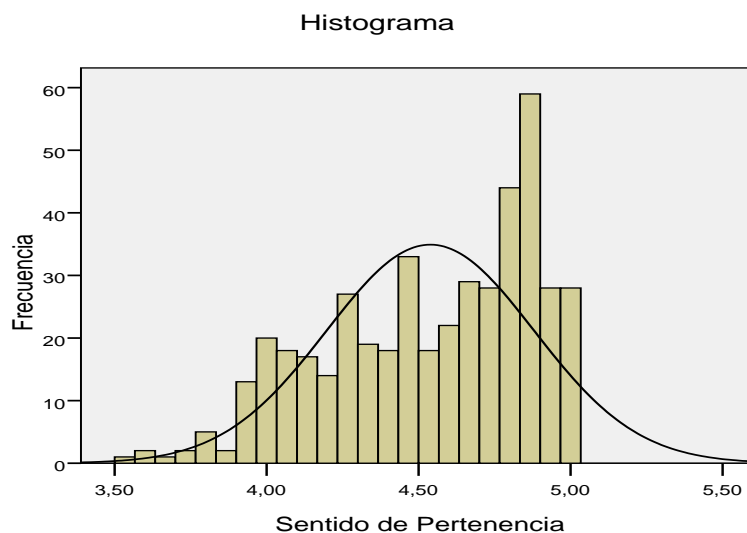


Figura 2. Histograma de frecuencias de la variable del sentido de pertenencia.

Tabla 17

Dimensiones del sentido de pertenencia

Dimensión	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Orgullo por ser parte de la organización	4.62	0.424	-0.784	-0.705
Identidad con valores institucionales	4.53	0.466	-1.059	0.583
Identificación con objetivos institucionales	4.49	0.531	-1.074	2.138
Entusiasmo por trabajar en la organización	4.29	0.661	-1.005	2.074

Compromiso organizacional

A continuación se presentan la media (*M*) y la desviación estándar (*DE*) de cada uno de los ítems del compromiso organizacional (ver Tabla 18). Como se puede observar, el ítem de mayor media (*M*) es el 45. “Conozco las normas de mi institución” (*M* = 4.8), donde el 79% manifiesta estar completamente de acuerdo (ver Apéndice G). A la vez que en este ítem se presenta la menor desviación estándar (*DE* = .433).

Por otro lado, el ítem 40 obtuvo la media (*M*) más baja: “Trabajo más por

convicción que por la remuneración que recibo”, que fue de 4.2; este ítem también presenta la desviación estándar más alta ($DE = .956$), lo cual indica que la población encuestada presenta un menor consenso (ver Apéndice G).

Luego de haber hecho el análisis por ítem, se ejecuta el análisis de la variable del compromiso organizacional, totalizando los puntajes obtenidos. En este orden de ideas, la variable puede obtener un puntaje mínimo de 1 y un puntaje máximo de 5. El valor de la media (M) del compromiso organizacional de los encuestados ($M = 4.6$, $DE = .320$) permite establecer que el grado de compromiso organizacional de los directivos docentes encuestados tiene un nivel de 89%.

En cuanto a la distribución de la variable, se puede observar que presenta una asimetría negativa ($-.803$), lo cual indica que la mayoría de los valores se ubican en los niveles altos, mientras que la distribución resultó mesocúrtica, con una curtosis de $-.024$ (ver Figura 3).

Estos resultados describen los rasgos de los 15 ítems de la variable *competencia gerencial*, que es de carácter predictor.

El comportamiento de las dimensiones del compromiso organizacional se muestra en la Tabla 19. La dimensión más relevante fue el apego a la institución.

Calidad institucional

A continuación se presentan la M y la DE de cada uno de los ítems de la calidad institucional (ver Tabla 20). La cantidad de ítems fue de 15. La calidad institucional es una variable criterio en el presente estudio.

Tabla 18

Análisis descriptivo de la variable del compromiso organizacional

Item	M	DE
coor45. Conozco las normas de mi institución	4.78	.433
coor35. Estoy comprometido con la eficiencia en la prestación del servicio educativo	4.74	.482
coor39. Considero que el trabajo que realizan los empleados es muy importante	4.71	.552
coor43. Trabajo en favor de los objetivos institucionales	4.68	.531
coor42. Procuero ejecutar mis tareas en forma adecuada y oportuna	4.66	.552
coor37. Fomento un ambiente de libertad en los empleados	4.65	.538
coor44. Deseo seguir en mi institución	4.64	.574
coor41. Encuentro en mi quehacer diario retos interesantes que me motivan a seguir mejorando	4.63	.532
coor34. Observo los reglamentos institucionales	4.62	.535
coor32. Creo que las normas institucionales son para cumplirlas	4.61	.602
coor38. Promuevo un espíritu de servicio en mi trabajo para motivar a otros a seguir en mi institución	4.60	.585
coor31. Estoy comprometido con el PEI	4.60	.578
coor36. Aplico un estilo de liderazgo comprometido que orienta a la institución hacia la satisfacción	4.52	.579
coor33. Trato de clarificar las normas de mi institución ante sus estamentos	4.41	.581
coor40. Trabajo más por convicción que por la remuneración que recibo	4.22	.956

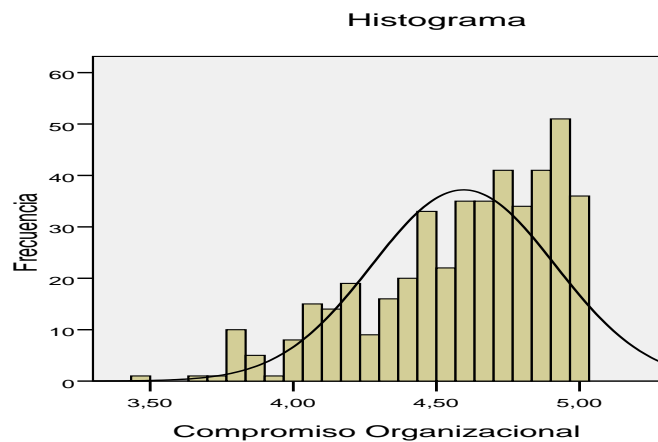


Figura 3. Histograma de frecuencias de la variable del compromiso organizacional.

Tabla 19

Dimensiones del compromiso organizacional

Dimensión	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Sujeción a las normas de la institución	4.70	0.378	-1.179	0.551
Trabajo en pro de los objetivos institucionales	4.65	0.384	-1.158	1.646
Apego a la institución	4.52	0.465	-0.804	-0.390
Equilibrio entre libertad y normas	4.45	0.491	-0.853	0.795

Como se puede observar, el ítem con mayor media es el 56: “Evito hacer insinuaciones o presiones que impliquen acoso sexual” ($M = 4.8$), donde el 83% contestó que está completamente de acuerdo (ver Apéndice G). La menor desviación estándar se presentó en el ítem 46. “Me interesa el sistema de calidad de mi institución” ($DE = .509$), lo que denota un mayor consenso entre los encuestados (ver Apéndice G).

Por otro lado, el ítem con media más baja es el 48: “He descrito en forma clara las funciones de los empleados y directivos con base en competencias” ($M = 4.0$). A la vez, este ítem presenta la desviación estándar más alta ($DE = .950$), lo cual refleja un mayor disenso entre los encuestados (ver Apéndice G).

Luego de realizar el análisis por ítem, se hace el análisis de la variable de la calidad institucional, totalizando los puntajes obtenidos. En este orden de ideas, la variable puede obtener un puntaje mínimo de 1 y un puntaje máximo de 5. El valor de la media de calidad institucional ($M = 4.0$, $DE = .769$) permite establecer que el grado de calidad institucional de los centros de los directivos docentes encuestados tiene un nivel de 75%. En cuanto a la distribución de la variable, se observa en la Figura 4 que presenta una asimetría negativa (-0.529), en tanto que la distribución tiende a ser mesocúrtica, con una curtosis de $.204$.

Tabla 20

Análisis descriptivo de la variable de la calidad institucional

Ítem	M	DE
cain56. Evito hacer insinuaciones o presiones que impliquen acoso sexual	4.7723	.61447
cain60. Doy a conocer los objetivos de calidad de mi institución a mis colaboradores	4.5290	.67493
cain50. He brindado capacitación a los equipos de trabajo de la institución	4.0156	.76980
cain48. He descrito en forma clara las funciones de los empleados y directivos con base en competencias	3.9777	.95042
cain54. Evalué la satisfacción del usuario	4.1362	.83906
cain52. Fomento un ambiente de trabajo adecuado en la institución	4.6540	.53798
cain49. En mi institución realizo mi gestión por procesos	4.1942	.80283
cain46. Me interesa el sistema de calidad de mi institución	4.6875	.50997
cain58. Defino estándares de desempeño para las diversas secciones de mi institución en busca de la calidad	4.1384	.77923
cain57. En la institución procuro evitar o reproducir chismes	4.5156	.82724
cain51. Tengo en cuenta la infraestructura de la institución para asegurar el logro de la satisfacción del usuario	4.5134	.63443
cain47. Mi liderazgo orienta a la institución hacia la calidad	4.5379	.57804
cain53. Considero que el servicio educativo de mi institución está de acuerdo con las normas y los estándares requeridos en el país	4.3705	.73349
cain55. Creo que tengo responsabilidad ecológica como directivo docente de mi institución	4.4152	.73087
cain59. Me abstengo de hacer insinuaciones para discriminar a otras personas en mi institución	4.6473	.64207

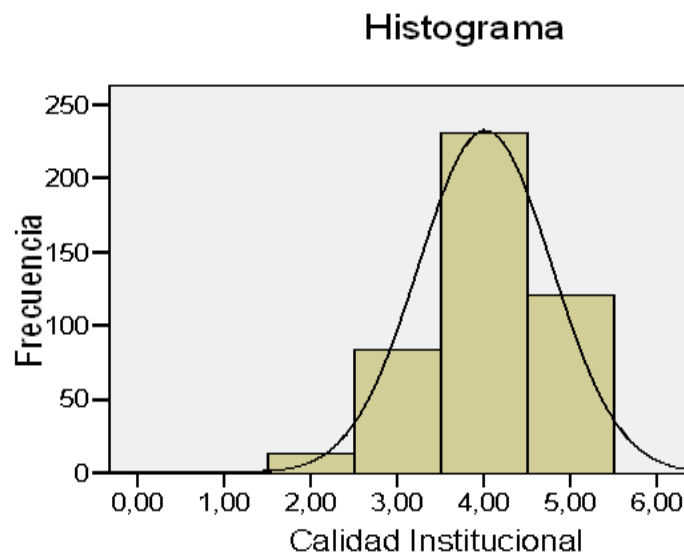


Figura 4. Histograma de frecuencias de la variable calidad institucional.

El comportamiento de las dimensiones de la calidad institucional se muestra en la Tabla 21. La dimensión más relevante de la mencionada variable criterio fue el ambiente de trabajo, dada la importancia que este aspecto tiene en las organizaciones en la actualidad.

Tabla 21

Dimensiones de la calidad institucional

Dimensión	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Ambiente de trabajo	4.65	0.425	-1.547	3.619
Fomento de la calidad	4.53	0.433	-0.776	0.205
Habilidades gerenciales	4.11	0.640	-1.245	2.288
Habilidad para capacitar	4.02	0.770	-0.529	0.204

Calidad de la gestión

A continuación se presentan la media y la desviación estándar de cada uno de los ítems de la calidad de la gestión (ver Tabla 22).

Como se puede observar, el ítem de mayor media es el 68: “Motivo a que los empleados valoren la actividad que realizan en pro de la educación” ($M = 4.6$), donde el 59% estuvo completamente de acuerdo. A la vez, en este ítem se presentó la menor desviación estándar ($DE = .511$).

Por otra parte, el ítem con media más baja fue el 73: “Premio a los empleados destacados de mi institución” ($M = 3.9$). A la vez, la mayor desviación estándar se observa en el ítem 74: “Me informo de las expectativas que mis padres tienen de mi institución” ($DE = 1.076$), lo cual muestra que hubo menos consenso entre los encuestados (ver Apéndice G).

Tabla 22

Análisis descriptivo de la variable de la calidad de la gestión

Ítem	M	DE
cake68 Motivo a que los empleados valoren la actividad que realizan en pro de la educación	4.58	.511
cake72 Cuando tengo que tomar decisiones evalúo todas las posibles alternativas y sus probables efectos para las personas y la institución	4.52	.602
cake66 Soy claro y preciso al comunicar información a los estamentos de mi institución	4.49	.567
cake67 En cualquier negociación trato de prever las implicaciones que tendrán para mi institución las decisiones que tome	4.49	.620
cake69 Reconozco el trabajo de los empleados sobresalientes	4.48	.587
cake61 Lidero la planeación estratégica en congruencia con la misión institucional	4.39	.589
cake70 Hago que los equipos de trabajo actúen realmente en equipo	4.35	.627
cake64 Identifico los recursos necesarios para realizar tareas específicas	4.35	.566
cake65 Hago un seguimiento programado a las actividades que delego a mis colaboradores	4.32	.574
cake63 Asigno a cada empleado aquellas tareas que son más acordes con sus competencias personales	4.31	.595
cake62 Planeo el tiempo de mis equipos de trabajo en calendarios, agendas y horarios bien definidos	4.25	.709
cake71 Evalúo en forma periódica el clima laboral existente en mi institución	4.16	1.00
cake74 Me informo de las expectativas que los padres de familia tienen de mi institución	4.08	1.077
cake75 Realizo mi gestión por competencias	4.07	.860
cake73 Premio a los empleados destacados de mi institución	3.85	.872

Después de haber realizado el análisis por ítem, se procede al análisis de la variable de la calidad de la gestión de los encuestados, totalizando los puntajes obtenidos. En este orden de ideas, la variable puede obtener un puntaje mínimo de 1 y un puntaje máximo de 5. El valor de la media de la calidad de la gestión de los encuestados

($M = 4.3$, $DE = 0.392$) permite establecer que el grado de calidad de la gestión de los directivos docentes encuestados tiene un nivel de 82%.

En cuanto a la distribución de la variable, se observa en la Figura 5 que presenta una pequeña asimetría negativa (-.162); la distribución es platocúrtica, con un valor de -.876 en la curtosis.

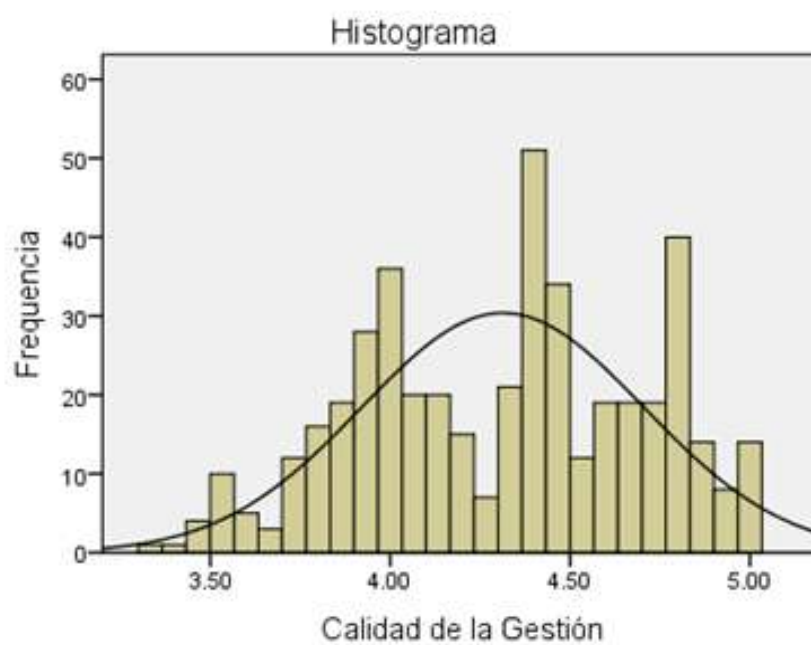


Figura 5. Histograma de frecuencias de la variable calidad de la gestión.

El comportamiento de las dimensiones de la calidad de la gestión se muestra en la Tabla 23. De acuerdo con los resultados de las variables centrales del presente estudio, se puede observar que la variable que mejor media obtuvo fue el compromiso organizacional ($M = 89\%$), y le siguió el sentido de pertenencia ($M = 88\%$); la variable con menos promedio fue calidad de la gestión ($M = 75\%$).

Tabla 23

Dimensiones de la calidad de la gestión

Dimensiones	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Fomento al trabajo por competencias	4.46	0.393	-0.568	0.168
Habilidades para el liderazgo	4.41	0.444	-0.273	-0.532
Habilidades de planeación	4.28	0.551	-0.163	-0.671
Control y evaluación	4.03	0.752	-1.330	1.728

Al relacionar las variables demográficas con las variables centrales del presente estudio, se hallaron los siguientes resultados:

Tamaño de la institución. Se observa que la variable del compromiso organizacional fue la que mayor media obtuvo ($M = 74$), en el 11% de las instituciones; en esta última cifra, el 6% de las instituciones tienen hasta 1.000 alumnos.

Cargo del directivo docente. Se encontró que también el compromiso organizacional obtuvo la mayor media ($M = 74$), en el 11% de los cargos de los directivos docentes, en donde el 4% son decanos y directores de facultades.

Nivel de las instituciones. La mayor media corresponde al compromiso organizacional ($M = 74$), en un 11% de los niveles institucionales, porcentaje del cual un 5% corresponde al nivel universitario.

Género del directivo docente. El compromiso organizacional obtuvo la mayor media ($M = 74$), en un 11%, del cual el 6% son hombres.

Tipo de institución. La variable de mayor media fue el compromiso organizacional ($M = 74$), en un 11%, del cual el 6% son instituciones laicas.

Otros resultados muestran que la variable del compromiso organizacional obtuvo la mayor media ($M = 74$); el sentido de pertenencia obtuvo una media de 73, por lo que

está en el segundo lugar; luego está la calidad institucional ($M = 72$); y al final están la calidad de la gestión y la competencia gerencial, con una media de 66 cada una, pero, la media más baja de estas cinco variables la obtuvo la calidad de la gestión ($M = 50$).

Prueba de hipótesis

La H_0 dice que la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes del sector privado de Medellín, en 2011, no se relacionan con la calidad institucional y la calidad de la gestión.

Para probar la hipótesis se recurrió a la prueba estadística multivariable denominada correlación canónica. Dicha prueba no exige, aunque es recomendable que las variables muestren un comportamiento normal (Hair, Tatham y Black, 2002). En este caso no todas las variables se comportan con normalidad. Los resultados permiten rechazar la H_0 , pues la Lambda de Wilks $\lambda = .20006$ es significativa ($F_{(6)} = 182.47751$, $p = .000$). La correlación canónica es de .884, lo que corresponde a una relación alta. Por consiguiente, se acepta la H_i .

El análisis ha generado dos valores teóricos para maximizar la relación entre las variables, uno para el conjunto de variables independientes ($2.643 \cdot \text{COGE} + 1.027 \cdot \text{SEPE} - .690 \cdot \text{COOR}$) y el otro para las dependientes ($1.580 \cdot \text{CAIN} + 1.206 \cdot \text{CAGE}$). La relación entre estos dos valores teóricos será alta siempre que sean calculados con los coeficientes identificados. Por otro lado, también se calcularon los coeficientes de correlación de cada variable con sus respectivos valores teóricos para determinar el orden de importancia en aporte (ver Tabla 24). Se percibe un aporte equilibrado en las variables dependientes, y mayor aporte de COGE en la variable independiente, a pesar de que las otras dos tienen aportes importantes.

Tabla 24

Coefficientes de correlación de las variables con sus valores teóricos

Variables Dependientes		Variables Independientes	
CAIN	.960	COGE	.975
CAGE	.940	SEPE	.808
		COOR	.731

Al considerar la correlación canónica de CAIN y CAGE (variables dependientes) con COGE, SEPE y COOR (variables independientes), el aporte de las variables independientes al valor teórico de las variables dependientes fue del 71%, en tanto que el de las variables dependientes al valor teórico de las variables independientes fue de 56%, considerando un nivel aceptable para los coeficientes de redundancia. Asimismo, las variables independientes explican el 71% de la varianza de su valor teórico correspondiente, a la par que las variables dependientes explican el 90%. Esto indica valores de los coeficientes de trazo también aceptables.

Para comprender con mayor profundidad estas relaciones, se aplicó un análisis de correlación canónica utilizando los factores o dimensiones de cada variable. El coeficiente de correlación canónica resultó en .917, siendo significativo (Wilks = .01848, $F_{(96)} = 24.36821$, $p = .000$).

Al observar los coeficientes de correlación de cada variable con sus valores teóricos correspondientes, se pueden hacer algunas inferencias importantes (ver Figura 6). Dentro de las dimensiones de calidad, se observa que hay dos componentes que muestran relaciones mayores a .8. Uno pertenece a la calidad institucional, el fomento de la calidad (FOCA, $r = .83$), y el otro a la calidad de la gestión, siendo las habilidades de liderazgo (HALI, $r = .83$). Es decir, ambos aspectos de la calidad

(institucional y de la gestión) aportan información para lograr la correlación canónica máxima, pero son esos componentes los que en realidad aportan la mayor información. Se percibe también que la habilidad para capacitar (componente de la calidad institucional) aporta muy poca información (HACA, $r = .35$). Por otro lado, en la calidad de la gestión, todos aportan de manera importante ($r > .5$).

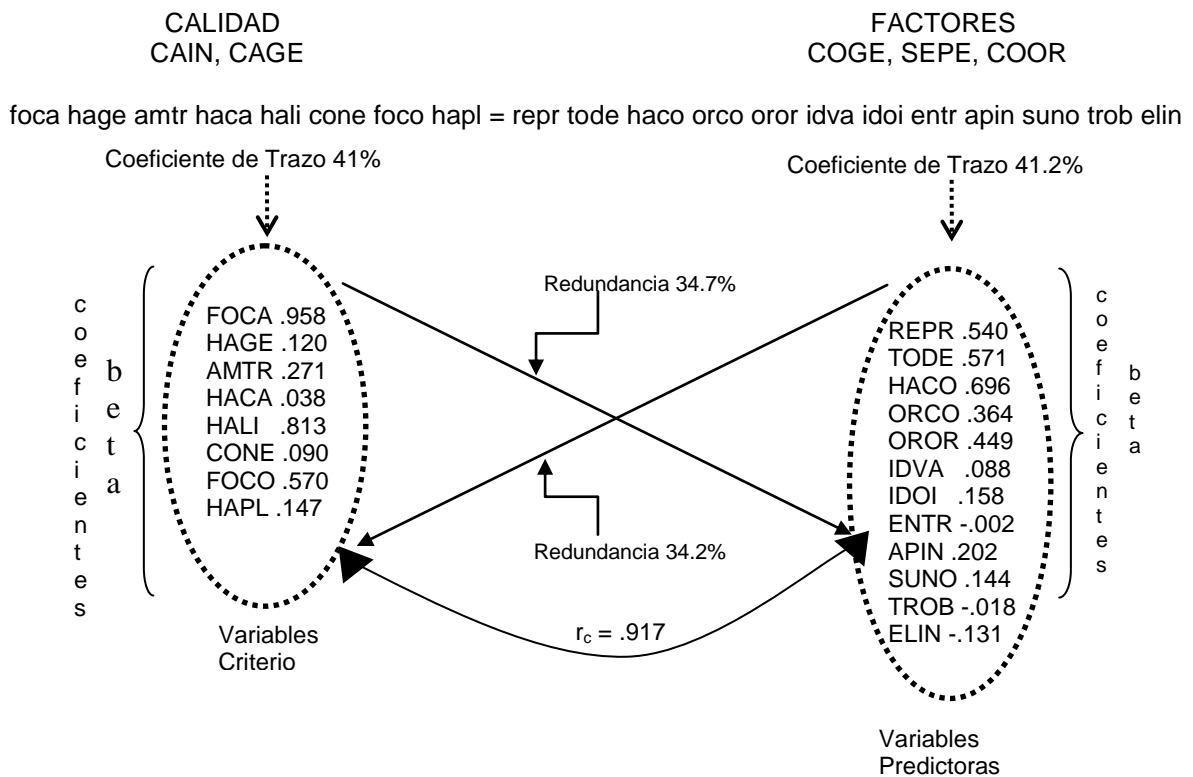


Figura 6. Análisis de correlación canónica de la hipótesis.

Dentro de los factores característicos de los administradores de las instituciones educativas, se observa que las dimensiones de competencia gerencial (COGE) son las que muestran mayores correlaciones con el valor teórico. Entre ellas, dominan las habilidades de comunicación (HACO, $r = .83$) siendo esta dimensión la que más aporta información. En el sentido de pertenencia (SEPE), se observa que el

orgullo por la organización (OROR, $r = .78$) es la que más aporta información, mientras que el entusiasmo por el trabajo (ENTR, $r = .14$) aporta muy poca información. Respecto al compromiso organizacional (COOR), el apego a la institución (APIN, $r = .76$) es la que más aporta información.

Otros análisis

Se aplicó la correlación canónica para diferentes agrupaciones de los administradores según las variables demográficas consideradas. En el Apéndice G se pueden observar que todas estas correlaciones resultan significativas. A continuación se muestran los aportes de cada dimensión para las diferentes agrupaciones.

Según el nivel de la institución, se consideraron dos grupos de administradores: los que laboran en universidades y los que laboran en instituciones no universitarias. Para el caso de los administradores en instituciones universitarias, el coeficiente de correlación canónica resultó $r_c = .959$. Para los administradores en instituciones no universitarias se observó una correlación canónica de $r_c = .921$. En la Tabla 25 se muestran los aportes de cada dimensión a sus valores teóricos correspondientes. Se perciben las mayores diferencias en los aportes en las escalas de AMTR y ORCO.

Según el tamaño de la institución, se consideraron dos grupos de administradores: los que laboran en instituciones con 1000 alumnos o menos y los que laboran en instituciones con más de 1000 alumnos. Para el caso de los administradores en instituciones con 1000 alumnos o menos, el coeficiente de correlación canónica resultó $r_c = .939$. Para los administradores en instituciones con más de 1000 alumnos se observó una correlación canónica de $r_c = .927$. En la Tabla 26 se muestran los aportes de cada dimensión a sus valores teóricos correspondientes. En este caso las diferencias

mayores en los aportes se dan en las escalas AMTR y CONE y en ORCO y SUNO.

Según el género, el coeficiente de correlación canónica para las administradoras resultó $r_c = .947$ y para los administradores se observó una correlación canónica de $r_c = .930$. En la Tabla 27 se muestran los aportes de cada dimensión a sus valores teóricos correspondientes. Resaltan las diferencias mayores de aporte en las escalas de HACA, CONE por un lado y REPR y ENTR por el otro.

Tabla 25

Aporte de las dimensiones según el nivel de la institución

Escala	Univ.	No Univ.	Escala	Univ.	No Univ.
FOCA	.86	.81	REPR	.78	.72
HAGE	.56	.62	TODE	.57	.80
AMTR	.77	.47	HACO	.82	.84
HACA	.16	.41	ORCO	.69	.39
HALI	.91	.78	OROR	.77	.82
CONE	.39	.63	IDVA	.53	.57
FOCO	.60	.78	IDOI	.63	.53
HAPL	.61	.34	ENTR	.17	.26
			APIN	.79	.78
			SUNO	.68	.47
			TROB	.76	.66
			ELIN	.53	.47

Tabla 26

Aporte de las dimensiones según el tamaño de la institución

Escala	1000 o menos	Más de 1000	Escala	1000 o menos	Más de 1000
FOCA	.82	.86	REPR	.71	.78
HAGE	.68	.58	TODE	.84	.60
AMTR	.38	.64	HACO	.86	.82
HACA	.38	.23	ORCO	.26	.61
HALI	.78	.86	OROR	.82	.79
CONE	.64	.38	IDVA	.55	.54
FOCO	.82	.63	IDOI	.60	.59
HAPL	.32	.50	ENTR	.23	-.02
			APIN	.80	.76
			SUNO	.38	.64
			TROB	.61	.74
			ELIN	.62	.44

Tabla 27

Aporte de las dimensiones según el género del administrador

Escala	Femenino	Masculino	Escala	Femenino	Masculino
FOCA	.79	.82	REPR	.55	.81
HAGE	.78	.49	TODE	.78	.66
AMTR	.37	.72	HACO	.84	.78
HACA	.59	.18	ORCO	.56	.61
HALI	.73	.83	OROR	.76	.77
CONE	.76	.32	IDVA	.75	.53
FOCO	.71	.73	IDOI	.64	.53
HAPL	.58	.48	ENTR	.25	.00
			APIN	.80	.81
			SUNO	.43	.59
			TROB	.68	.72
			ELIN	.45	.50

Según el tipo de institución donde labora el administrador, se identificaron dos grupos: confesionales y laicas. El coeficiente de correlación canónica para los administradores que laboran en instituciones confesionales resultó $r_c = .941$ y para los administradores que laboran en instituciones laicas se observó una correlación canónica de $r_c = .925$. En la Tabla 28 muestra diferencia importante en la escala ELIN.

Tabla 28

Aporte de las dimensiones según el tipo de institución

Escala	Confesional	Laica	Escala	Confesional	Laica
FOCA	.90	.81	REPR	.69	.76
HAGE	.63	.56	TODE	.76	.66
AMTR	.48	.55	HACO	.80	.83
HACA	.19	.35	ORCO	.58	.41
HALI	.84	.80	OROR	.74	.84
CONE	.48	.51	IDVA	.49	.63
FOCO	.63	.75	IDOI	.61	.52
HAPL	.49	.40	ENTR	.11	.12
			APIN	.68	.84
			SUNO	.39	.57
			TROB	.66	.67
			ELIN	.69	.33

Resumen

En el Capítulo IV se describió el proceso agotado para la ejecución del plan de investigación, y se presentaron los resultados que se obtuvieron. Los resultados giraron en torno a los hallazgos relacionados con las variables demográficas que caracterizan al grupo de directivos docentes que formaron la muestra. La segunda parte contiene los resultados de las variables centrales del estudio, de tipo métrico, a saber, competencia gerencial, sentido de pertenencia, compromiso organizacional, calidad institucional y calidad de la gestión de los directivos docentes del sector privado de Medellín, en los diversos niveles de la educación formal.

En esta dirección, se encontró que los niveles de percepción en las variables *competencia gerencial*, *sentido de pertenencia* y *compromiso organizacional* de los directivos docentes de Medellín, son los siguientes: 85%, 88% y 89%, respectivamente. Y en el caso de las variables *calidad institucional* y *calidad de la gestión* son 75% y 82%, respectivamente.

Al final, se mostraron los resultados relativos a la prueba de la hipótesis. Los resultados permiten rechazar la H_0 . La correlación canónica es de .917, lo que corresponde a una relación alta. La relación entre estos dos valores teóricos será alta siempre que sean calculados con los coeficientes identificados. Por otro lado, también se calcularon los coeficientes de correlación de cada variable con sus respectivos valores teóricos para determinar el orden de importancia en aporte. Se percibe un aporte equilibrado en las variables dependientes, y mayor aporte de COGE en la variable independiente, a pesar de que las otras dos tienen aportes importantes. El aporte de las variables independientes al valor teórico de las variables dependientes

fue del 71%, en tanto que el de las variables dependientes al valor teórico de las variables independientes fue de 56%, considerando un nivel aceptable para los coeficientes de redundancia. Asimismo, las variables independientes explican el 71% de la varianza de su valor teórico correspondiente, a la par que las variables dependientes explican el 90%. Esto indica valores de los coeficientes de trazo, también aceptables.

Agotado el Capítulo IV, se pasa al Capítulo V, en el que se registra un resumen del trabajo ejecutado, se discuten los resultados, se enuncian las conclusiones basadas en los resultados logrados y en los aportes conceptuales y teóricos encontrados en la literatura estudiada. En último término, se brindan algunas sugerencias atinentes a la práctica educativa, con elementos metodológicos y didácticos, y con la proyección hacia otras investigaciones.

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Resumen

En el presente capítulo se resume el trabajo de investigación, comenzando con el problema, a los cuales siguen los resultados; más adelante se reseña la metodología; a continuación se desarrolla la discusión sobre los hallazgos más relevantes; después se registran varias conclusiones fundamentadas en los resultados; y al final se muestran algunas recomendaciones de carácter educativo y metodológico; además, se sugieren otras investigaciones para enriquecer el conocimiento en este tema.

El problema

Mediante la presente investigación, se buscó conocer la relación existente entre la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes de la educación preescolar, básica, media y universitaria privada de Medellín con la calidad institucional y la calidad de la gestión, en 2011. El problema que se abordó se encuentra en el marco de las grandes tendencias del mercado mundial y de la competitividad, pues los gobiernos, los estados, la sociedad y los organismos internacionales que prestan dinero a los países exigen calidad a las instituciones y a los administradores de las mismas, y el sector educativo no se puede

sustraer a tales exigencias. Asimismo, la calidad de las instituciones educativas y de la gestión de los directivos docentes es un imperativo. ¿Qué relación existe entre la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes de la educación preescolar, básica, media y universitaria privada de Medellín y la calidad institucional y la calidad de la gestión, durante 2011?

Aunque existen factores intrínsecos que influyen sobre la calidad de las instituciones educativas de Medellín y la calidad de la gestión de los directivos docentes, también existen factores exógenos que están incidiendo sobre las organizaciones educativas y sus directivos, maestros, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad educativa. La violencia es uno de los factores.

Con respecto a las variables medulares y a las relaciones entre las mismas, en el presente estudio se encontraron en la literatura varios aportes pertinentes, en los cuales se reflejan los conceptos, las teorías y las dimensiones más relevantes para la presente investigación.

Síntesis del marco teórico

Competencia gerencial y calidad institucional

Ander-Egg (1999) afirma que la gestión es la administración y dirección de una empresa. Por ende, existe interés por mejorar la gestión de las instituciones escolares y el sistema educativo en general. Picardo Joao (2000) analizó los resultados de los estudios sobre el sistema educativo; encontró que las políticas y procedimientos administrativos generan secuelas negativas sobre el sistema educativo, en vista de lo cual se observaron vacíos en la administración de personal, duplicidad de funciones, ignorancia de los trabajos por realizar y lentitud en los procesos administrativos.

Asimismo, se observó que existe un divorcio entre la administración y las escuelas. Varela (2003) sugiere que el desarrollo de las competencias humanas conlleva un mejor desempeño de las organizaciones. La investigación de Mestry y Grobler (2004) se centró en los nexos entre las competencias de los administradores educativos y la calidad institucional. Aquellos tienen una multiforme y enorme tarea en lo que concierne a la creación de un ambiente en que se pueda liderar una escuela efectiva.

Según Ramírez Cavassa (2005), los problemas en la mayor parte de las instituciones educativas surgen, más que todo, porque faltan aptitudes y conocimientos en los administradores. En un estudio sobre las competencias personales y gerenciales de los directores y subdirectores de instituciones básicas, Marcano y Finol de Franco (2007) señalaron que tienen competencias personales, en autorrealización y en autocontrol. Asimismo, se observó que tienen un alto dominio en las competencias gerenciales. Santos Guerra (2007) sostiene que los directivos educativos deben velar por la calidad de sus organizaciones.

En la actualidad, son básicas las habilidades de liderazgo, comunicación, motivación y planificación, y las que conciernen a las actitudes, como empatía, congruencia y servicio (Ruiz, 2007).

Giraldo G. et al. (2008) enfocaron en su estudio la relación entre el nivel de desarrollo de las competencias gerenciales y la calidad institucional; ellos encontraron una alta correlación entre las competencias, lo que indica que el nivel de desarrollo de una de ellas afecta en forma directa el desenvolvimiento del gerente. Smeenk et al. (2009) encontraron que la nueva gestión es benéfica para la calidad del desempeño de los empleados. Después de analizar la potencial contradicción de la relación entre la nueva gestión y el desempeño laboral, se encontró que la nueva gestión

tiene efectos positivos sobre la calidad del desempeño y no existe contraste en la aplicación de los principios de la nueva gestión en el trabajo organizacional ejecutado.

Ascanio y González (2011) estudiaron las competencias gerenciales en relación con la dirección escolar. Concluyeron que en las instituciones educativas de primaria se necesitan gerentes con competencias que les permitan conseguir espacios de discusión, en donde se formulen opciones basadas en la calidad.

Bozeman y Spuck (1991) afirman que un componente esencial en el uso efectivo de la tecnología es la competencia de los líderes escolares en dicha área. Marqués (2001) analizó el impacto organizacional de la computación que permea la gestión administrativa. En el campo de la educación, señalan Bustamante Zamudio et al. (2004), la política educativa incluye la evaluación de la calidad, la que a su vez involucra las competencias. Los empresarios determinan las competencias.

Melville-Ross (2010) enfocó el liderazgo, el gobierno y la gestión en la educación superior; sostiene que los cambios venideros incluirán estas áreas, en donde se deberá asegurar una calidad alta. Rojas Quiñones (2006) sostiene que la institución educativa del siglo XXI es la que percibe, reelabora y genera el conocimiento que la sociedad requiere para su desarrollo armónico. En consecuencia, el sector educativo se convierte en gestor del conocimiento y los gerentes escolares deberán estar atentos a los cambios.

Como se observó, existe literatura que muestra las relaciones entre la competencia gerencial y la calidad institucional.

Competencia gerencial y calidad de la gestión

Pinkstaff y Pinkstaff (1982) afirman que el éxito de los gerentes depende de la

eficacia con que desarrollen y pongan en práctica las habilidades de análisis de tiempo, planeación, toma de decisiones, comunicación adecuada, lectura, ideas convincentes, autodesarrollo, desarrollo de personal, evaluación de personal y ejercicio de la autoridad. Éstas son habilidades administrativas que requieren los directivos.

La planeación es un área de la gestión en la institución escolar; es un proceso complejo que da fundamento a la toma de decisiones. La gestión administrativa involucra la planeación, la programación, la ejecución, el control y la evaluación. La evaluación de los administradores y directivos docentes debe incluir varios campos como eficiencia de la gestión y calidad (Peñate Montes y Santiago Pintado, 1995).

Los estudios de Bordage et al. (2000) mostraron las competencias y los atributos más deseables que deben tener los directores de programas educativos, para que los aporten a la calidad de la gestión. Jericó (2001) asevera que si la organización facilita el desarrollo del talento o competencia, el talento producirá un efecto multiplicador. Tejada Zabaleta (2003) menciona que la buena gestión se basa en criterios de calidad, productividad eficiente, eficaz y efectiva, congruencia y coherencia y en el compromiso y participación de los individuos y de los colectivos.

Los dirigentes deben estar convencidos de lo que quieren y del valor de los procesos, así como del significado de la gestión de la calidad (Fernández, 2003). Senlle y Gutiérrez (2005) sostienen que una buena gestión de la institución educativa es que el director sea competente en temas de gestión. En cuanto a las competencias comunicativas, Ramis Palmer et al. (2007) declaran que las habilidades y competencias comunicativas de los mandos y directivos docentes ejercen influencia sobre la motivación, la satisfacción y la autoeficacia de sus colaboradores en la empresa.

Blejmar (2007) afirma que dirigir es una profesión; Loli y Cuba (2007) no obstante, concluyeron que la autoestima se relaciona con el compromiso con el trabajo. Rangarajan (2009) señala que se espera de los administradores de la calidad que tienen inteligencia emocional, que escuchen los puntos de vista de los representantes de todos los departamentos de la compañía, y los consideren cuando vayan a tomar decisiones sobre la calidad de los productos y para lograr el aseguramiento de la calidad de la organización y de la gestión.

Wesslink y Arjen (2011) concuerdan en que la calidad se articula a la administración de la empresa, y se deben incluir programas para fomentar la educación en desarrollo ambiental en las organizaciones educativas, por lo que en el sistema de aseguramiento de la calidad se debe incluir la responsabilidad ambiental. Las instituciones del sector educativo necesitan líderes que impulsen los programas ecológicos.

Una dimensión del liderazgo educativo es la competencia tecnológica; el conocimiento de la tecnología y la habilidad en la aplicación de la tecnología a la educación son relevantes para un liderazgo educativo eficiente, la toma de decisiones y la administración competente (Bozeman y Spuck, 1991). Llanos (2002) también menciona que los dirigentes del siglo XXI deben tener carácter firme para cumplir sus funciones. Uribe (2008) sostiene que requieren conocimientos y habilidades para enfrentar la brecha digital.

La literatura antes reseñada permite concluir que existen nexos entre la competencia gerencial y la calidad de la gestión.

Sentido de pertenencia y calidad institucional

Petzinger (1996) mostró que las empresas que facilitan la participación de los

empleados en la planeación del mejoramiento, obtienen beneficios en su calidad y se incrementa el sentido de pertenencia. Según Malagón (2003), éste se apoya en la participación en la toma de decisiones institucionales; la escuela debe fomentar la capacitación permanente de sus miembros, para lograr mayor eficiencia en su trabajo. Asimismo, Llanos (2002) afirma que los directivos del siglo XXI deben tener sentido de pertenencia, para que sus organizaciones sean más simples.

Rodríguez Domínguez et al. (2006) concluyeron que el personal universitario no siente los procesos de cambio como propios a causa del poco sentido de pertenencia. Estas limitaciones impiden el compromiso con la transformación institucional. Charón Durive (2007) estudió la relación entre el sentido de pertenencia y la calidad institucional; señala que la identidad y el sentido de pertenencia como elementos de la cultura organizacional, facilitan la implantación de sistemas de calidad de la gestión en las empresas. Cuando el individuo se identifica con los valores y objetivos de su organización, surge una relación activa con la empresa e intenta lograr las metas empresariales (Juaneda Ayensa y González Menorca, 2007).

Wright et al. (2007) afirman que las mujeres a quienes encuestaron, se quejaron por la ocupación de bajos cargos y la carencia de sentido de pertenencia. Parra Castrillón et al. (2007) llegaron a la conclusión de que los procesos curriculares potencian las competencias socio-afectivas del sentido de pertenencia y la lealtad. Martínez Rodríguez y Robles Acosta (2009) concluyeron que el sentido de pertenencia y la identidad con la cultura de la organización facilitan a quienes gestionan la calidad, la generación y conservación del compromiso con la calidad. Kember et al. (2001) investigaron las relaciones existentes entre el sentido de pertenencia y la calidad institucional.

Como se pudo observar, las relaciones entre el sentido de pertenencia y la calidad institucional son variadas y relevantes.

Sentido de pertenencia y calidad de la gestión

Robbins et al. (1993) mostraron la necesidad de diseñar mecanismos por parte de los dirigentes educativos para fortalecer el sentido de pertenencia. Los hallazgos de Kember et al. (2001) se refieren a un crecimiento del sentido de pertenencia en los grupos pequeños y se fortalece por la influencia positiva administradores. Fernández López (2005) afirma que los profesionales de la gestión de las personas deben mantener la identificación de los empleados con el proyecto organizacional. Wright et al. (2007) mostraron que las personas objeto de su estudio, reflejaron un sentimiento de marginación.

Se puede observar que también existen nexos entre el sentido de pertenencia y la calidad de la gestión, en la literatura estudiada.

Compromiso organizacional y calidad institucional

La relevancia del compromiso con la empresa deriva de su asociación con algunos resultados principales que se logran en las empresas, tales como la eficiencia organizacional (De Cottis y Summers, 1987; Mathieu y Zajac, 1990; Meyer y Allen, 1991; Reichers, 1985; Schein, 1970).

Los tres componentes del compromiso organizacional se cuantificaron por parte de Meyer y Allen (1991), mientras que Meyer, Allen y Smith (1993) determinaron algunas transformaciones. Hackett, Bycio y Hausdorf (1994) comprobaron las tres facetas del compromiso organizacional

Hunt y Morgan (1994) aseveran que el compromiso organizacional es una variable importante para las empresas; de manera especial, porque la identificación de conductas y las intenciones de los individuos producen un impacto directo sobre la eficiencia y la productividad de la empresa.

Coyle-Shapiro y Morrow (2003) se refieren a los tres rasgos individuales que mejor explican la varianza y la predicción de la adopción de la calidad total en las organizaciones; tales rasgos son el compromiso organizacional, la confianza en los colegas y la importancia de las necesidades superiores para el logro y la satisfacción. Para Lepeley (2004), un adecuado clima organizacional es una condición relevante en el modelo de gestión de la calidad; cuando se logra dicho propósito, los individuos sienten el compromiso de participar y el líder impulsa la asunción de la misión organizacional por parte de los miembros de la corporación. Velando Rodríguez et al. (2006) afirman que existe la convicción de que el compromiso organizacional ejerce un gran impacto sobre el desempeño de los negocios.

Se observa, en consecuencia, una serie de relaciones entre el compromiso organizacional y la calidad institucional. La literatura recoge aportaciones conceptuales y teóricas referentes a estas dos variables centrales del presente estudio.

Compromiso organizacional y calidad de la gestión

Sager y Johnston (1989) señalan que la satisfacción con la administración guarda una vinculación positiva con el compromiso organizacional. Dunham et al. (1994) concluyeron que existe una relación positiva entre el compromiso afectivo con la organización y la participación de la administración. Además, afirman que la participación de la dirección se relaciona con el compromiso normativo.

El manejo de los recursos humanos, incluyendo ciertos factores del compromiso organizacional, en las estrategias administrativas, es un componente que las empresas deben considerar en su quehacer (Hunt y Morgan, 1994). Young et al. (1998) sostienen que existe una relación significativa y positiva entre el compromiso organizacional y la satisfacción con el liderazgo.

Bayona et al. (1999) muestran que el compromiso actitudinal guarda una relación significativa y positiva con la participación en las decisiones y la participación en la gestión en la organización. Asimismo, Arias Galicia (2001) afirma que por causa de la gran competencia en la economía globalizada, el compromiso organizacional de las personas será un aspecto relevante en la toma de decisiones en las empresas.

Charón Durive (2007) se refirió a los miembros de la organización que muestran un compromiso con la organización, en el marco de un sistema de calidad de la gestión, cuando los directivos siguen estilos proactivos y practican un liderazgo transformador. La cultura organizacional se promueve también dentro del contexto de la gestión de calidad. Igualmente, las organizaciones siguen la ruta de la excelencia y del éxito.

Juaneda Ayensa y González Menorca (2007) señalaron que el compromiso afectivo del empleado con la empresa parece reforzarse con experiencias positivas como las generadas por el liderazgo transformacional. Añadieron que las personas que afirman que dejar su organización sería muy gravoso, contribuyen de modo menos efectivo a la organización.

Como se observó, la literatura es abundante en su registro de las relaciones que existen entre las variables centrales del presente estudio.

Metodología

La presente investigación es empírica; su enfoque es cuantitativo. Por cuanto se pretendía identificar el carácter predictivo de las variables de la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional, con respecto a las variables criterio de la calidad institucional y de la calidad de la gestión, el presente estudio es correlacional, de tipo multivariante. Asimismo, es de campo y transversal.

Población y muestra

La población seleccionada son los directivos docentes de centros educativos de todos los niveles. La elección de la muestra se realizó en forma aleatoria simple, y los planteles se seleccionaron en forma aleatoria por estratos. Se consideró que una muestra representativa de los 904 directivos docentes que cumplían los criterios de elegibilidad era el 50%, es decir, 457. El porcentaje de directivos docentes elegidos al azar fue el mismo, o sea, el 50%. Participaron 448 directivos docentes, es decir, el 98%. Se seleccionaron como unidad muestral los directivos docentes.

Hipótesis nula

H₀: La competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes del sector privado de Medellín, en 2011, no predicen la calidad institucional ni la calidad de la gestión.

Instrumento de medición

Se utilizó un instrumento formado por cinco escalas, valorado mediante una escala tipo Likert de cinco opciones. Cada escala constó de 15 ítems, lo que da un total de 75 ítems. Esta escala se ha utilizado en estudios en instituciones educativas

(Senlle y Gutiérrez, 2005). También se usaron las pruebas de Valenzuela (2005), los instrumentos de García y Salazar (1995), los usados por Peñate y Santiago (1995), así como algunos instrumentos diseñados en la UNAC (2011). El instrumento también permitió observar cinco variables demográficas (ver Apéndice E).

Técnicas estadísticas utilizadas

Por causa de que el estudio incluye variables de tipo nominal y métrico, para probar la hipótesis nula se aplicó una prueba de correlación canónica, la cual utiliza los valores de cada variable de acuerdo con su nivel de medición, lo que facilitó el tratamiento estadístico conjunto.

Resultados

Algunos de los hallazgos referentes a las variables demográficas que caracterizan la muestra de la presente investigación son los siguientes: Con relación al cargo del directivo docente, se encontró que una tercera parte son decanos de facultades y directores académicos de facultades, mientras que una cuarta parte son directores de preescolares y escuelas primarias. En cuanto al nivel educativo en que prestan servicio las instituciones, se encontró que la mayoría está conformada por universidades y planteles de preescolar; las instituciones educativas que ofrecen el nivel medio son minoría, lo cual refleja la adopción de la norma que obliga a ofrecer todos los niveles educativos que regulan las secretarías de educación de Medellín y de Antioquia, o garantizar la terminación de la educación secundaria, mediante convenios con otras instituciones que los ofrecen. Las mujeres y los hombres están equilibrados. La mayoría de las instituciones son laicas.

Con respecto a los hallazgos de las variables métricas del estudio, se observa que la competencia gerencial de los directivos docentes de Medellín se ubicó en un nivel sobresaliente, con una media igual a 4.4; el sentido de pertenencia se ubicó en un nivel excelente, con una media de 4.5; el compromiso organizacional se ubicó en un nivel excelente, con una media de 4.5 puntos. La calidad institucional se ubicó en un nivel sobresaliente, con una media de 4.0 puntos; y la calidad de la gestión se ubicó en un nivel sobresaliente, con una media igual a 4.3. Se destaca la variable del compromiso organizacional, entre las variables predictoras, mientras que la variable criterio de media más baja fue la calidad institucional ($M = 4.0$).

La dimensión de la media más alta y que más aporta a la competencia gerencial es la resolución de problemas; la dimensión de más baja media es la de organización y control. Como se puede observar, existe un aporte importante hacia la competencia gerencial por parte de la resolución de problemas, lo que refleja habilidad administrativa de los directivos docentes.

La dimensión que más aporta al sentido de pertenencia es el orgullo por la organización; la dimensión de más baja media y de menor aporte es el entusiasmo por el trabajo, del sentido de pertenencia.

La dimensión de la media más alta es la sujeción a las normas, en el compromiso organizacional; las dos dimensiones que más aportan información en el compromiso organizacional son el apego a la institución y la sujeción a las normas. La dimensión de más baja media y de menor aporte es el equilibrio entre libertad y normas, del compromiso organizacional.

La dimensión de la media más alta es el ambiente de trabajo, en la calidad institucional; y la dimensión que más aporta a la calidad institucional es el fomento de la

calidad; la dimensión de más baja media y de menor aporte es la de habilidades para capacitar, en la calidad institucional.

La dimensión de la media más alta es el fomento de competencias, de la calidad de la gestión; la dimensión que más aporta a la calidad de la gestión son las habilidades para el liderazgo; la dimensión de más baja media es control y evaluación de la calidad de la gestión; y la de menor aporte de información es la de habilidades de planeación en la calidad de la gestión.

El grado de compromiso organizacional de los directivos docentes fue de 89%, el de sentido de pertenencia fue de 88%, el de la competencia llegó al 85%, el de la calidad de la gestión fue de 82% y el de la calidad institucional fue el más bajo, con 75%.

También se encontró que la mayor parte de los directivos docentes que tomaron parte en el estudio, laboran en instituciones cuyo número de estudiantes está entre 1 y 2.000. La mayor parte de los cargos que desempeñan los directivos docentes corresponde a decanos y directores académicos, directores de preescolares y escuelas primarias y coordinadores académicos. Los niveles educativos de las instituciones en que trabajan los directivos docentes corresponden en su mayor parte al universitario, preescolar y entre preescolar y media. En cuanto al género, los resultados muestran que no existe diferencia significativa. Y las instituciones son laicas en un su mayoría.

Discusión

Sobre las variables demográficas

Al aplicar la correlación canónica para diversas agrupaciones de administradores,

de acuerdo con las variables demográficas consideradas, se obtuvieron los aportes de cada dimensión para las diferentes agrupaciones.

Tamaño de la institución

La mayoría de las instituciones educativas tienen entre 1 y 2.000 alumnos, lo que muestra que no son muy grandes. Las que sobrepasan los 4.000 alumnos constituyen una minoría. Funcionan en la ciudad dos universidades oficiales que tienen más de 27.000 alumnos cada una. Los planteles privados no tienen, en general, la cobertura de los colegios del sector estatal; éstos son más grandes. Según el tamaño de la institución, al observar dos grupos de directivos docentes (los que trabajan en instituciones con 1.000 alumnos o menos y los que laboran en instituciones con más de 1.000 alumnos), se encontró que el coeficiente de correlación canónica resultó más alto para los administradores de instituciones con menos de 1.000 alumnos que para los directivos de instituciones de más de 1.000 alumnos. En este caso, las diferencias mayores en los aportes se encuentran en las escalas de ambiente de trabajo (de la calidad institucional) y control y evaluación (de la calidad de la gestión), así como en organización y control, de la competencia gerencial y sujeción a las normas del compromiso organizacional.

Con respecto al tamaño de las instituciones escolares, Cadwallader (2010) señala que las instituciones educativas grandes demandan una mayor cantidad de administradores y esfuerzos mayores de su parte. Mientras más alto sea el número de alumnos, mayor habilidad y más grandes esfuerzos se demandarán de los directivos. También, en los centros educativos grandes la congestión vuelve más difícil la educación. Además, este autor sostiene que las instituciones educativas no deben

crecer de manera indefinida, porque será desventajoso para las mismas. La masificación de la educación en Colombia viene desde el gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978) y comportó una inclusión relevante, pero a la par, significó desmejoramiento de la calidad.

Cargo

Se observó que la mayor parte corresponde a los decanos o directores de facultades, directores de centros educativos donde se ofrecen preescolar y básica primaria, y coordinadores académicos, desde preescolar hasta media, lo que se podría explicar por la existencia de una gran cantidad de planteles de preescolar y el gran número de decanatos o direcciones de facultades del nivel universitario. Estas dos últimas secciones tienen un gran protagonismo en las organizaciones educativas universitarias en Colombia, donde el decano es una especie de rector en su área, con autonomía amplia y no es así en la universidad confesional, que también formó parte de la muestra.

La mayoría de los directivos docentes trabajan en instituciones educativas que tienen entre 1 y 2.000 alumnos. Los hombres son mayoría en los cargos directivos, sobre todo en las universidades, mientras que las mujeres predominan en los planteles de preescolar y básica primaria. La tendencia en el país refleja aún el nombramiento de mujeres para los niveles de preescolar y primaria. Aunque existen normas constitucionales que promueven la igualdad de género, la paridad en los cargos públicos y particulares no se logra aún. En el sector oficial, la norma exige que las mujeres ocupen la tercera parte de los cargos; sin embargo, las organizaciones que aglutinan a las mujeres expresan que su interés es ocupar cargos por causa de sus perfiles y

competencias y no por causa de una ley.

Nivel educativo

La mayor parte de las instituciones corresponde a los niveles universitario, de preescolar y entre preescolar y media, en tanto que las instituciones de media son minoría. Esta última condición se explica por causa de la exigencia legal de que los planteles deben ofrecer servicio desde preescolar hasta media, a fin de asegurar el acceso, la permanencia y el grado a los alumnos. Según el nivel de la institución, se observaron dos grupos de administradores: los que trabajan en universidades y los que trabajan en instituciones no universitarias. El coeficiente de correlación canónica resultó mayor para los administradores de instituciones universitarias. Se perciben las mayores diferencias en los aportes en las escalas del ambiente de trabajo, de la calidad institucional y de la organización y control de la competencia gerencial.

Las universidades se esfuerzan por cumplir las normas de aseguramiento de la calidad y, en consecuencia, procuran estar al día en los distintos aspectos de su carácter superior. En ciertos casos, se inició la autoevaluación de la calidad antes de que el MEN, el CNA y la CONACES comenzaran sus funciones de inspección y vigilancia; otras lo hicieron por temor a las sanciones derivadas del incumplimiento de las normas que regulan la calidad. Ahora bien, a nivel universitario trabajan muchos profesores por horas o medio tiempo, lo que los obliga a pasar de una institución a otra, en desmedro de la calidad de su docencia, de su sentido de pertenencia o de su compromiso organizacional, lo que a su vez repercute en la calidad. En cambio, la estabilidad en el cargo es mayor en otros niveles de la educación.

Género

La mayoría de los directivos docentes son hombres; sin embargo, la diferencia es poca. No existe equilibrio entre planteles laicos y confesionales, ya que uno de cada tres directivos es mujer; en las instituciones educativas de menor tamaño, las mujeres son mayoría. En Medellín y en el resto del país, todavía existe la tendencia de las mujeres a estudiar el área de educación, en comparación con los hombres. A pesar de que los hombres ocupan la mayoría de los cargos públicos y privados de distintos campos de la actividad humana, son las mujeres las que predominan en la educación, especialmente en preescolar y primaria. Según el género, el coeficiente de correlación canónica para las administradoras resultó superior al de los administradores.

En los planteles de religiosas, se perciben más expresiones de calidad organizacional y de la gestión, así como de la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso con la escuela. Las religiosas que ocupan cargos directivos son cuidadosas, entregadas y esforzadas. La historia de Medellín muestra que los religiosos ejercieron y ejercen una influencia elevada sobre la educación.

Se resaltan las diferencias mayores de aporte en las escalas de habilidades para capacitar, en la calidad institucional y el factor de control y evaluación de la calidad de la gestión, por un lado; y la resolución de problemas, de la competencia gerencial y el entusiasmo por el trabajo y el sentido de pertenencia, por el otro.

Tipo de institución

La mayor parte de las instituciones educativas son laicas. Según el tipo de institución donde trabaja el administrador, se observaron dos grupos: las confesionales

y las laicas. El coeficiente de correlación canónica para los administradores que trabajan en instituciones confesionales resultó más alto que el de directivos que laboran en planteles laicos. En este caso sólo se identifica como diferencia importante la de la escala del equilibrio entre libertad y normas, del compromiso organizacional. Se percibe que en las instituciones confesionales el sentido de misión, acorde con una cosmovisión educativa, ejerce influencia elevada sobre el funcionamiento organizacional, con manifestaciones relevantes en la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso con la institución, lo que a su vez impacta de modo positivo la calidad.

Muchos centros educativos pertenecen a comunidades religiosas de diversos credos. Habenicht (1987) afirma que uno de los propósitos del establecimiento de escuelas religiosas o privadas fue la combinación de los aspectos morales, académicos y espirituales. Dentro del área moral se encuentra el desarrollo del carácter. Aunque el hogar ha tenido un protagonismo elevado en el desarrollo del carácter de los niños, la escuela también ha jugado un papel relevante.

En cuanto al grado de las variables métricas, se encontró que el compromiso organizacional es el más alto, en tanto que el más bajo corresponde a la calidad institucional. Este resultado permite deducir que los directivos docentes de Medellín son personas comprometidas con sus instituciones. No obstante, cabe señalar que el sentido de pertenencia y la competencia gerencial se hallan en un nivel sobresaliente. En la calidad institucional se requiere mejorar, en el marco de las exigencias de la sociedad y de los organismos que invierten en educación.

Sobre las variables principales

A continuación se presenta la discusión sobre las variables centrales del estudio realizado y sus dimensiones principales.

Varianza explicada. El análisis de la varianza permitió el estudio de los efectos de varias dimensiones. Al observar la varianza de las medias, se perciben diferencias entre las clases, que se deben al tratamiento. Por cuanto éste produce un efecto, la varianza explicada es grande. En general, la mayor varianza explicada correspondió a la variable del sentido de pertenencia, entre las variables predictoras; y a la calidad de la gestión, entre las variables criterio. Para una mejor comprensión, se deben considerar las dimensiones que explican la varianza, en los respectivos constructos. El mínimo para la varianza explicada debe ser el 51%.

Competencia gerencial

La competencia gerencial presenta una varianza explicada del 61%; al comprobar el porcentaje de varianza explicada de cada componente y cuáles son los componentes que se extrajeron, es decir, aquellos cuyos autovalores superan la unidad, los cuatro factores que predominan son la resolución de problemas, las habilidades para la toma de decisiones de mejoramiento, las habilidades para la comunicación organizacional y la organización y control.

Entre los cuatro componentes extraídos se acumula el 61% de la variabilidad de las variables originales. En otros términos, de la totalidad o el 100% de la competencia gerencial, el componente 1 la explica en un 33%; el componente 2 la explica en un 11%; el componente 3 en un 10% y el componente 4 en un 7%. Por tanto, si se unen los cuatro componentes, se observa que el porcentaje que explican los cuatro

componentes de la competencia gerencial es de 61%, o que la varianza total del sentido de pertenencia se explica en un 61% por los componentes 1, 2, 3 y 4.

Dimensión de las habilidades de comunicación

En el presente estudio se encontró que las habilidades de comunicación, como parte de la competencia gerencial, son la dimensión que más aporta información a las características de los directivos docentes de Medellín. Los administradores de la educación de Medellín podrían diseñar planes, programas o proyectos para que se ofrezca capacitación tecnológica. La gestión directiva de los administradores en los centros educativos de Medellín se beneficia con las bases de datos organizacionales, pues facilitan la economía de recursos y una mayor eficiencia institucional.

Dimensión de la resolución de problemas

Esta dimensión, relevante en el presente estudio, refleja que la capacidad de solución de problemas propios del servicio educativo es imprescindible para un directivo docente de Medellín. En el perfil de los cargos directivos docentes están las competencias que se conciben como saber hacer, querer hacer y poder hacer. Un dirigente educativo requiere competencias para solucionar problemas, tomar decisiones atinadas y delegar funciones pertinentes, de tal modo que forme escuela, a fin de que cuando deje la organización haya sustitutos, sin que la empresa educativa sufra. Formar líderes es una de las funciones sobresalientes del verdadero líder.

Dimensión de la toma de decisiones

Por otro lado, los resultados referentes a la toma de decisiones fueron relevantes en el presente estudio, pues dicha habilidad guarda relación con la competencia

tecnológica y el conocimiento de la tecnología y la experiencia acumulada en la aplicación de la misma a la educación, por parte de los directivos docentes de Medellín; tales condiciones son determinantes para la toma de decisiones y la administración competente. El desarrollo de las personas incluye el liderazgo, que a su vez guarda relación con la toma de decisiones. La conjugación de las competencias técnicas, humanas y conceptuales permite el éxito organizacional, e incluye la toma de decisiones en la administración de la empresa educativa. La habilidad gerencial se refleja en la toma de decisiones.

Dimensión de la organización y control

Por medio de la evaluación se trata de establecer el grado de consistencia entre las demandas laborales y las características individuales. La competencia gerencial tiene relación con la ejecución de funciones organizacionales. Asimismo, el directivo docente debe tener habilidad para controlar y evaluar. Los administradores educativos de Medellín muestran esa habilidad.

Las competencias contienen tres elementos; uno de ellos es poder hacer, que se refiere a los factores de ordenamiento de la organización. El directivo docente de Medellín tiene la capacidad de configurar la institución educativa, en prosecución de los objetivos organizacionales. Las competencias organizativas surgen del planteamiento estratégico de la empresa y del alineamiento de los objetivos corporativos; se desprenden de la alineación de los objetivos colectivos con los objetivos de los individuos; además, las competencias organizativas facilitan el diseño de la estructura empresarial, con miras al logro de las metas de la organización.

El PEI permite observar que el planeamiento estratégico es relevante en la escuela. De allí que las organizaciones escolares tengan el imperativo de diseñar, ejecutar y evaluar sus PEI, para saber dónde están en materia de calidad. Pero, uno de los resultados del presente estudio muestra que a este instrumento se le presta poca atención en la gestión de las organizaciones escolares.

Un plantel de calidad, con directivos hábiles, evidencia que la dirección y la administración de calidad son factores de la determinación de criterios de organización administrativa, gobierno escolar, manual de convivencia, costos educativos, servicios especiales para apoyar los procesos medulares de enseñanza-aprendizaje en la escuela y los recursos necesarios para desarrollar el PEI. Una de las funciones del directivo docente de Medellín es administrar los recursos institucionales con habilidad y talento.

La salud es parte del capital de un dirigente. Existe relación entre la salud y la eficiencia en el trabajo. Un estado irregular de salud en un líder influye sobre la marcha de la institución. Las autoridades educativas de Medellín estudian muy a menudo la problemática de la salud de los maestros y directivos, por cuanto la gastritis, la faringitis, la laringitis, el estrés y cierto estado de demencia perjudican el desempeño en la escuela. El alcoholismo, la drogadicción y el abuso intrafamiliar también ocasionan preocupación en las autoridades del sector y en la sociedad.

En la sociedad del conocimiento, las instituciones educativas necesitan una filosofía y una estructura administrativa diferentes de las convencionales, centradas en las personas más que en los procesos y focalizadas en las competencias más que en los objetivos. Las competencias tecnológicas de los directivos docentes de Medellín generan altos niveles de calidad institucional y productividad en el uso de los

recursos organizacionales; pero, los directivos docentes de Medellín deberían desarrollarse en sus dimensiones personal, social y profesional y mejorar sus tareas administrativas.

En resumen, los resultados permiten afirmar que las dimensiones de resolución de problemas, toma de decisiones, habilidades de comunicación, y organización y control son relevantes en la competencia gerencial de los directivos docentes de Medellín. Los administradores educativos de Medellín son personas que tienen capacidad de solucionar problemas, de comunicación, y de organización y control, factores que influyen, en consecuencia, sobre la calidad institucional y la calidad de la gestión que realizan al frente de sus planteles educativos.

Sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia presenta una varianza explicada del 63%; al comprobar el porcentaje de varianza explicada de cada componente y cuáles son los componentes que se extrajeron, es decir, aquellos cuyos autovalores superan la unidad, los cuatro factores que predominan son el orgullo por ser parte de la organización, la identidad con los valores institucionales, la identificación con los objetivos institucionales y el entusiasmo por trabajar en la organización. Entre los cuatro componentes extraídos se acumula el 63% de la variabilidad de las variables originales.

En otros términos, de la totalidad o el 100% del sentido de pertenencia, el componente 1 explica el sentido de pertenencia en un 35%; el componente 2 lo explica en un 11%; el componente 3 en un 9%; y el componente 4 en un 8%. Por tanto, si se unen los cuatro componentes, se observa que el porcentaje que explican los cuatro componentes del sentido de pertenencia es de 63%, o que la varianza total

del sentido de pertenencia se explica en un 63% por los componentes 1, 2, 3 y 4.

Dimensión del orgullo por ser parte de la organización

La dimensión más sobresaliente del sentido de pertenencia fue el orgullo por ser miembro de la organización. Los directivos docentes de Medellín muestran el sentimiento de ser parte de sus escuelas, como reacción ante la necesidad fundamental de hacer parte de la organización. Se deduce la relación entre el sentido de pertenencia y el agrado por ser parte de la organización, con base en los aportes conceptuales. La puntuación más alta de los directivos docentes de Medellín en el sentido de pertenencia corresponde a la reacción frente a los que critican a la institución; la mayoría respondió que defiende a su organización. Tal posición demuestra que sienten las instituciones como suyas.

Dimensión de identificación con los valores organizacionales

Los valores organizacionales también generan bienestar en los directivos docentes de Medellín. Un componente del sentido de pertenencia es axiológico, por lo que se puede deducir que los directivos docentes de esta ciudad tienen claro dicho elemento. Los esfuerzos que se hacen en las instituciones educativas de Medellín son elevados, en consecuencia con las misiones organizacionales y, en muchos casos, con los principios, sobre todo en los centros confesionales. Se percibe preocupación por este aspecto, dadas las condiciones de descomposición moral que afecta a los niños, a los adolescentes y a los jóvenes. En muchos centros educativos se fijan en carteleras las declaraciones de visión, misión y valores institucionales, que se evalúan en forma periódica.

Dimensión de la identificación con los objetivos

Los directivos docentes de Medellín se esfuerzan por un desempeño que posibilite el logro de los objetivos institucionales, a partir del conocimiento de los mismos y de los instrumentos que tienen para alcanzarlos.

Dimensión del entusiasmo por el trabajo

Aunque es la dimensión que menos aporta al sentido de pertenencia, la involucración de los directivos docentes de Medellín en su trabajo les genera bienestar, puesto que gozan de estabilidad, seguridad y satisfacción por ser parte integral de un colectivo cuyos objetivos y estrategias facilitan su realización personal. Se considera que el sentido de pertenencia se logra por la identificación de comportamientos adecuados y esfuerzos mediante el uso de herramientas convenientes de motivación. Se requiere aplicar principios de justicia, lealtad y respeto en Medellín, por cuanto se perciben estados anómalos que impactan negativamente el comportamiento de niños, adolescentes y jóvenes. La educación en Medellín, como ciudad en donde coexisten la modernidad y la posmodernidad, requiere instituciones calificadas y directivos competentes en los planos ético y moral.

Para cumplir esta misión, los dirigentes educativos de Medellín necesitan fidelidad a la organización educativa, desde un punto de partida, que es este sentimiento, para que sus colegas y estudiantes se motiven a actuar con fidelidad. Los líderes educativos deben ser leales a sus instituciones y actuar con justicia y misericordia. No obstante, en Medellín y en el resto de Colombia se advierte una corrupción alarmante de la rama jurisdiccional, lo que desencadena impunidad, violencia, muertes y otros estados objetables. La incertidumbre jurídica se nutre de sentencias moralmente

cuestionables de las altas cortes, lo que tiende un manto de duda sobre la justicia colombiana. Los fallos que se dictan muy a menudo desautorizan a los directivos docentes de Medellín que desean que se mantenga la moral.

Un gremio que sufre persecución en Medellín es el magisterial; muchos maestros están escondidos por causa de las amenazas de muerte. Los docentes que se atreven a exigir calidad en la formación a sus alumnos, o los directivos docentes que procuran mantener en alto las normas, sufren persecución. Uno de los resultados es el bajo rendimiento escolar, a la par que los centros educativos se estancan.

Los planteles escolares diseñan y aplican estrategias para fortalecer el sentido de pertenencia y promover el desarrollo personal y profesional. Las organizaciones no actúan; son las personas de la organización las que le imprimen al ente social su carácter de actuantes, por su sentido de pertenencia y desempeño.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que los directivos docentes de Medellín son personas que sienten orgullo por ser parte de sus centros educativos, tienen identidad con los valores organizacionales, se identifican con los objetivos de sus organizaciones escolares y sienten entusiasmo por trabajar en las mismas. Se puede deducir que un directivo docente que siente orgullo por ser parte de su organización educativa, se identifica con sus valores y con sus objetivos y trabaja con entusiasmo. Estas dimensiones explican la variable del sentido de pertenencia.

Compromiso organizacional

El compromiso organizacional muestra una varianza explicada del 58%; al comprobar el porcentaje de varianza explicada de cada componente y cuáles son los componentes que se extrajeron, es decir, aquellos cuyos autovalores superan la unidad, los

cuatro factores que predominan son el apego a la institución, la sujeción a las normas de la institución, el trabajo en pro de los objetivos institucionales y el equilibrio entre libertad y normas. Entre los cuatro componentes extraídos se acumula el 58% de la variabilidad de las variables originales. En otros términos, del 100% del compromiso organizacional, el componente 1 explica el compromiso organizacional en un 32%; el componente 2 lo explica en un 11%; el componente 3 en un 9%; y el componente 4 en un 7%. Por tanto, si se unen los cuatro componentes, se observa que el porcentaje que explican los cuatro componentes del compromiso organizacional es de 58%, o que la varianza total del compromiso organizacional se explica en un 58% por los componentes 1, 2, 3 y 4.

Dimensión del apego a la institución

Los administradores educativos de Medellín tienen un excelente compromiso con sus instituciones, lo que genera un efecto sobre la decisión del empleado de permanencia en la organización. Tales nexos demuestran la influencia del compromiso organizacional sobre el deseo de continuidad de los administradores educativos en sus planteles.

Dimensión de la sujeción a las normas organizacionales

Los directivos docentes tienen compromiso normativo. La puntuación más alta de los directivos docentes de Medellín corresponde al ítem del conocimiento de las normas institucionales en el constructo del comportamiento organizacional. Esta faceta que se muestra en el presente estudio tiene singular importancia porque se está observando la tendencia a criticar o atacar la normatividad en todo el país, principalmente con base en el precepto constitucional de 1991 que prescribe el libre desarrollo

de la personalidad (artículo 16) y en la regulación de los derechos del niño y del menor (artículo 44), lo que sirve como licencia para la comisión de delitos sin que los niños o menores sean imputables.

En esta área de acción para el mejoramiento los planteles confesionales se destacan. Han enfrentado fallos desfavorables de tutelas, pero prefieren las críticas por sus posiciones férreas a cuestionamientos por ser muy laxos en la moral.

Dimensión del trabajo en pro de los objetivos organizacionales

Una de las facetas del compromiso organizacional de los administradores educativos de Medellín es sentir como propios los objetivos de sus escuelas, lo que se refleja en apoyar y posibilitar decisiones comprometidas con el logro de los objetivos comunes y prevenir y superar las dificultades que impidan el alcance de los objetivos de la institución. La reducción de las intenciones de abandonar la organización facilita la aplicación de las estrategias y el desarrollo; y como efecto, se alcanzan las metas y los objetivos de calidad de los centros educativos.

Dimensión del equilibrio entre libertad y normas

En Medellín, los directivos docentes tienen que medir bien sus decisiones para no vulnerar derechos fundamentales de alumnos, maestros, empleados o padres de familia. La conducta coherente evita la pérdida de los beneficios que brinda la organización escolar. Se observa en los administradores educativos de Medellín una sujeción intencionada a las reglas, lo cual sería una especie de libertad para respetar las normas, pero pensando en la continuidad.

En resumen, los directivos docentes de Medellín son apegados a sus organizaciones, se someten a sus normas, trabajan en favor de los objetivos institucionales y

saben equilibrar la libertad con las normas. Es un directivo docente que siente apego hacia su organización, se somete a sus normas, trabaja en pro de los objetivos y mantiene equilibrio entre su libertad personal y las normas de la institución. Se considera que el resultado de esta última dimensión podría estudiarse en mejor forma, ya que la figura del acoso laboral está alcanzando niveles desafiantes para la autoridad. Las dimensiones citadas reflejan el compromiso organizacional de los directivos docentes.

Calidad institucional

La calidad institucional presenta una varianza explicada del 59%; al comprobar el porcentaje de varianza explicada de cada componente y cuáles son los componentes que se extrajeron, es decir, aquellos cuyos autovalores superan la unidad, los cuatro factores que predominan son el fomento de la calidad, las habilidades gerenciales, el ambiente de trabajo y el equilibrio entre libertad y normas.

Entre los cuatro componentes extraídos se acumula el 59% de la variabilidad de las variables originales. En otros términos, de la totalidad o 100% de la calidad institucional, el componente 1 la explica en un 29%; el componente 2 lo explica en un 13%; el componente 3 en un 10% y el componente 4 en un 8%. Por tanto, si se unen los cuatro componentes, se observa que el porcentaje que explican los cuatro componentes de la calidad institucional es de 59%, o que la varianza total de la calidad institucional se explica en un 59% por los componentes 1, 2, 3 y 4.

Dimensión del fomento de la calidad

Los directivos docentes tienen competencias gerenciales para el manejo institucional; el estudio refleja que son competentes, lideran en forma eficiente, trabajan en equipo, aprenden de manera continua y son servidores. La administración de la

calidad institucional es una prioridad para los administradores docentes de Medellín, especialmente para los del nivel universitario. Para lograr algunas habilidades, los líderes educativos también se capacitan.

Los dirigentes educativos de Medellín están comprometidos con la planeación de la calidad de sus instituciones; las competencias también se consideran como un componente básico. Pero, falta mucho por hacer para llegar a los niveles de países desarrollados en el rendimiento en pruebas internacionales. Por consiguiente, el estado colombiano enfatiza la calidad, tratando de articular todos los niveles de enseñanza, en torno al desarrollo de competencias y a la calificación institucional, para que los alumnos sean competentes y los centros educativos sean competitivos.

Para lograr competencia institucional, también se requiere tecnología, lo cual también guarda relación con el fomento de la calidad, y los directivos docentes de Medellín son conscientes de estas necesidades. Los entornos tecnológicos de la educación envuelven a maestros, directivos, empleados y alumnos, en virtud de lo cual se impulsan los procesos de perfeccionamiento institucional e individual. Por fin, los directivos docentes y los maestros de Medellín comprenden que la ola tecnológica hace crecer o margina.

Dimensión de las habilidades gerenciales

Aunque la calidad es un modelo de la administración de las empresas, la habilidad de manejo debería reflejarse en todos los niveles de la dirección. En la gestión de recursos escolares, los dirigentes educativos de Medellín se esmeran por la eficacia y la eficiencia de sus centros escolares, promueven el desarrollo de las habilidades de liderazgo y los perfiles de los nuevos directivos. De esta manera, los gerentes

educativos están dejando huella al preparar a los cuadros directivos que tomarán sus lugares en el futuro. La mentalidad estratégica de los dirigentes educativos de Medellín se deja traslucir en varios de los componentes del PEI. Los jefes de núcleos educativos son responsables de la supervisión y vigilancia de los centros educativos entre preescolar y media. Y el MEN, el CNA y la CONACES atienden la suprema inspección y vigilancia en las universidades. Un instrumento de examen riguroso es el PEI en cada visita.

El ambiente de trabajo como otra dimensión de la calidad institucional

La organización/dimensión burocrática es un componente del ambiente de trabajo que ejerce influencia sobre los directivos docentes de Medellín. En esta área, los directivos docentes de Medellín respondieron que tratan de evitar comentarios que causen malestar, perjudiquen a las personas o generen alguna dificultad en el ambiente de labores. Los líderes escolares reflejan su responsabilidad al crear un ambiente de trabajo adecuado en las instituciones educativas.

Dimensión de las habilidades para capacitar

Preocupa este resultado opaco. Si se aspira a la calidad, y por cuanto ésta demanda mejoramiento continuo, es necesaria la capacitación y los líderes educativos de Medellín no pueden desestimar esta responsabilidad. En consecuencia, los líderes educativos de las instituciones deberían diseñar planes, proyectos o programas de capacitación intencionada para que se logren mejores competencias que se pongan al servicio de los centros escolares de esta ciudad.

Otros aportes de la literatura consultada reflejan distintas facetas de la variable

de la calidad institucional. Existen patrones de calidad que se exigen a las organizaciones educativas. Éstas deben producir utilidades y evaluarse varias veces al año, con el objeto de verificar el estado de su administración y de sus finanzas.

En la valoración de la calidad institucional es preciso conocer y comprender su realidad física; su estado hace parte de la calidad. Las instituciones educativas de Medellín necesitan una administración más eficiente, ya que la calidad es una forma de vida organizacional y no se detiene. En dicha condición, serán organizaciones educativas exitosas, dado que aprenderán de acuerdo con la teoría de la gestión en boga hoy en día.

Una institución escolar exitosa se distingue también por ofrecer un ambiente adecuado para el aprendizaje, incluidos el espacio físico y otros elementos de la infraestructura. Al comparar las universidades de Medellín con los planteles de los demás niveles educativos se observan muchas diferencias; en las primeras, la calidad se convierte en una cultura, ya que los agentes del Estado brindan las condiciones mínimas de calidad de los programas académicos, las condiciones de calidad institucional, las condiciones para la transformación de categoría y otras facetas de la vida universitaria, mientras que en los otros centros escolares se detecta descuido, lo que va en contravía de la necesidad de tener escuelas calificadas, de tal suerte que las bases del sujeto se echen en forma adecuada, sin que se desee decir que las condiciones de las instituciones de nivel superior deban ser menos calificadas.

Otro indicador de calidad institucional es el rendimiento de los alumnos de los centros escolares que llenan estas condiciones; en pruebas internacionales es más elevado que el que logran los alumnos de planteles que no disponen de esas facilidades. En la era del conocimiento, Medellín, Ciudad Educadora necesita dirigentes

educativos que hagan eco a los aportes de la sociedad local.

Se requieren políticas y estrategias que transversalicen al centro educativo, con miras al mejoramiento continuo. La calidad institucional, como logro integral, requiere el concurso de todos los estamentos organizacionales, pero guiados y motivados por los administradores educativos.

En virtud de que la calidad institucional la hacen las personas: directivos, técnicos, administradores, docentes, alumnos y padres de familia, la calidad involucra las necesidades de los usuarios de la educación. Los cambios que afectan a la sociedad, la economía, la política, la tecnología, el ambiente y la educación constituyen desafíos para las instituciones educativas; por consiguiente, se requieren planes estructurados, y a la vez flexibles, para actuar en el medio. Las transformaciones reatan a las organizaciones de todo tipo. La actuación de la organización escolar en el medio social lleva en el centro los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, pertinentes a un sistema de planificación fundado en la cultura de calidad y de participación.

La tecnología impacta la calidad organizacional; por tanto, se debe asumir por parte de la alta gerencia educativa de Medellín como una de sus acciones estratégicas y como un componente de la calidad. Pero, sin dinero se entorpecen los planes de calificación. Las instituciones educativas deben ser eficientes para proveer adecuada formación, por lo que la administración financiera es primordial. La calidad institucional se logra cuando la gestión de los directivos es eficaz y eficiente y cumple la misión, la visión y los objetivos de su PEI. No obstante, en muchos centros educativos regulados por EDÚCAME, el PEI no contiene un presupuesto serio de ingresos y egresos, lo que pone en peligro su operación, aparte de que los colegios bilingües

internacionales o nacionales son una amenaza evidente.

Las autoridades educativas fijan también su mirada en la dotación tecnológica de los planteles privados. Y se observa una sinergia de voluntades, en procura de alianzas estratégicas que permitan enfrentar los serios problemas de la calidad institucional. Las instituciones educativas de la periferia de Medellín, en estratos socio-económicos 0, 1 o 2, carecen de adecuada planta física, mobiliario, laboratorios y otras facilidades.

Los resultados del presente trabajo guardan relación con la excelencia académica, la calidad humana, la competencia docente, el incremento del conocimiento de los alumnos, el uso de la evaluación para mejorar, el aprovechamiento de los resultados de pruebas externas, el currículo orientado hacia las competencias y el compromiso de los agentes educativos con la calidad organizacional. No obstante, queda una inquietud protuberante: ¿Qué puede hacer Medellín en favor de la calidad de la educación?

Por otro lado, los centros escolares que tienen un plan de mejoramiento reflejan procesos de gestión directiva muy organizados, donde participan de modo especial los equipos de trabajo. Se destacan los colegios y universidades confesionales, así como algunas instituciones privadas que regentan religiosos. También funciona en los planteles una comisión responsable de atender las necesidades de mejoramiento. En dicha comisión es vital la intervención de por lo menos un directivo docente, que sea líder y tenga un alto compromiso con la misión y la visión del centro educativo.

El equipo de gestión lidera la ejecución del plan de mejoramiento y le hace seguimiento. En forma periódica, se celebran reuniones donde participan representantes

de todos los estamentos institucionales, con el objeto de evaluar los resultados. Igualmente, se presta atención al sentido de pertenencia de todos los integrantes de la comunidad, a la planta física y al compromiso con las metas de calidad, entre otros aspectos de la institución.

Otro aspecto que conviene enfocar es la educación axiológica en el contexto de la calidad institucional. Las instituciones educativas no pueden escapar al influjo de la economía de mercado; la competencia entre las universidades privadas va en aumento; sin embargo, para ser competitivos se requiere calidad académica y moral de profesores, alumnos y exalumnos. La calidad académica es determinante para la integralidad de la educación. Por tanto, se debe insistir en una educación humana y axiológica. En torno a la frase *educación integral* se suscitaron en la historia de la educación colombiana, desde 1980, muchas discusiones.

Por primera vez se aludió a la educación integral en la normatividad. Concretamente, en el Decreto-Ley 080 del 22 de enero de 1980. Los enfoques son diversos, pero ni siquiera en los planteles confesionales que tienen en sus planes de estudio la labor educativa se han podido articular los componentes del ser humano. Es cierto que se toman la mente, el cuerpo y el espíritu, pero la formación del individuo es desarticulada. A pesar de ello, el Congreso ha expedido leyes en que ordena materias de formación física, de formación artística, de emprendimiento y otras, en la búsqueda de la formación integral.

La calidad institucional se refleja en las clasificaciones nacionales e internacionales. Las universidades de categoría mundial presentan un liderazgo relevante, hacen innovaciones, concentran en alto grado talentos humanos, disponen de muchos recursos para proveer un entorno que favorezca el aprendizaje y la investigación, y la

calidad de su infraestructura física es alta. En conclusión, la calidad institucional se observa en el liderazgo, en los procesos y en la infraestructura física que le sirve a la institución educativa.

Como se observa, la calidad institucional de los planteles donde laboran los directivos docentes de Medellín guarda relación con el fomento de la calidad, las habilidades gerenciales, el ambiente de trabajo y las habilidades para capacitar. Estas son las dimensiones relevantes. En la actualidad, la calidad es una de las exigencias que se les hacen a las instituciones educativas, por lo cual los directivos docentes de Medellín deben apuntar hacia ella. Una institución con personas incompetentes no podrá lograr calidad y será superada por otras organizaciones. La calidad es vida o muerte. Los líderes educativos deben desarrollar habilidades gerenciales; entonces, el ambiente de trabajo mejorará y los directivos docentes también tendrán habilidad para capacitar a sus colaboradores.

Calidad de la gestión

La calidad de la gestión presenta una varianza explicada del 63%; al comprobar el porcentaje de varianza explicada de cada componente y cuáles son los componentes que se extrajeron, es decir, aquellos cuyos autovalores superan la unidad, los cuatro factores que predominan son las habilidades para el liderazgo, el control y evaluación, el fomento al trabajo por competencias y las habilidades de planeación.

Entre los cuatro componentes extraídos se acumula el 63% de la variabilidad de las variables originales. En otros términos, de la totalidad o 100% de la calidad de la gestión, el componente 1 explica la gestión de calidad en un 32%; el componente 2 la explica en un 14%; el componente 3, en un 9% y el componente 4, en un 8%.

Por tanto, si se unen los cuatro componentes, se observa que el porcentaje que explican los cuatro componentes de la calidad de la gestión es de 63%, o que la varianza total de la calidad de la gestión se explica en un 63% por los componentes 1, 2, 3 y 4. La diferencia con relación al sentido de pertenencia, en la varianza explicada, fue muy baja.

Dimensiones de las habilidades de liderazgo

Los administradores educativos de Medellín son hábiles al dirigir; reflejan liderazgo en sus organizaciones, para efectos de los cambios orientados hacia la calidad; este tipo de cambios refleja calidad de la gestión del administrador. Se observa en estos directivos un conjunto de habilidades de liderazgo, comunicación y gestión. Su papel abarca el área académica como eje del quehacer organizacional.

El rol de los líderes escolares de Medellín es determinante en la formación de la cultura de las escuelas y de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que se producen en las aulas. Las instituciones educativas de Medellín cuentan con líderes eficaces. En el trabajo de responder a las demandas de los usuarios, los directivos llevan la bandera, con visión del desarrollo y de los resultados expresados mediante logros concretos de calidad. Para este objetivo se exige calidad de los líderes. La literatura consultada refleja en alguna medida los resultados logrados en la dimensión de las habilidades de liderazgo en su relación con la calidad de la gestión de los administradores educativos de Medellín.

Los docentes pueden moverse para fomentar las transformaciones organizacionales en las instituciones escolares, en la búsqueda del crecimiento de las mismas. En este campo, se muestra que los directivos docentes respondieron a favor de

la motivación de sus colaboradores. Este ítem fue el de mayor puntuación. Los cambios que se pretende lograr necesitan liderazgo. El dirigente eficiente se vale de una visión estratégica y de su capacidad para comunicarla. Es entonces cuando el directivo escolar toma sus competencias comunicativas para difundir información organizacional e inspirar hacia la acción en prosecución del cambio. Las competencias lingüísticas son necesarias para el liderazgo, con el objetivo de crear compromiso y confianza en los miembros de la organización.

Los directivos escolares fomentan el ordenamiento positivo de las organizaciones. Y el papel de los directivos académicos es básico para el cambio. Los líderes educativos ejercen un papel descollante en la cultura escolar y en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Dimensión del control y evaluación

La planeación es una disciplina de la gestión en la institución escolar; es un proceso que da base a la toma de decisiones orientadas hacia el mejoramiento. La gestión administrativa es un proceso formado por la planeación, la programación, la ejecución, el control y la evaluación. En estos procesos se observa un buen desempeño de los directivos docentes de Medellín, lo que a su vez beneficia la calidad de sus instituciones.

La evaluación de los administradores y directivos docentes debe incluir los siguientes campos: eficiencia de la gestión, calidad en las asesorías requeridas, comunicación, fomento de la participación, desempeño profesional, manejo del tiempo, calidad del trabajo, colaboración, solución de problemas académicos y administrativos, motivación al personal, participación en las actividades organizacionales como

líderes y cumplimiento y atención al público. Se deduce que estas funciones administrativas son importantes y exigentes. Hay un amplio abanico de procesos que demandan competencias gerenciales y calidad de la gestión, para lograr las metas de la empresa educativa.

Los resultados del presente estudio reflejan que los administradores educativos de Medellín incluyen el control interno. Los directivos escolares de Medellín se preocupan por la calidad de sus planteles; por ende, en sus manos está la coordinación de la evaluación de la calidad del colegio o universidad. La evaluación implica control interno. La dirección de las instituciones educativas exige capacidades diferentes de las que se muestran en la historia de las organizaciones educativas; en la actualidad, son fundamentales el liderazgo, la comunicación, la motivación y la planificación. De alguna manera, los PEI recogen las exigencias atinentes a los componentes citados. Sin embargo, en Medellín todavía se detectan ciertos errores en la evaluación de la calidad institucional, puesto que se valen solamente de agentes internos, es decir, se realiza una autoevaluación, pero no una heteroevaluación (con pares externos). La primera práctica requiere una transformación. Asimismo, varios colegios internacionales o locales reciben visitas de acreditación de agencias destacadas. En este orden de ideas, varios centros confesionales llevan una ventaja, porque se someten a procesos de acreditación de entes de reconocido prestigio.

Dimensión del fomento de competencias

Los resultados de la presente investigación permiten señalar que entre las competencias y los atributos más deseables que debieran tener los directores escolares de Medellín, están los siguientes: comunicación verbal, relaciones interpersonales,

prácticas habilidosas, definición de metas educativas, diseño educativo, resolución de problemas, toma de decisiones, formación de equipos de trabajo y actuación en los mismos, comunicación escrita y administración de la fiscalización y presupuestos.

Los atributos personales se refieren a la visión, la mente flexible y abierta, el manejo individual de los valores y la generación de confianza respetable. Pero existe una preocupación en el área del trabajo en equipo. Las misiones extranjeras que han visitado Colombia sostienen que existe talento individual; sin embargo, no se sabe trabajar en equipo. Es más, se confunde el trabajo en grupo con el trabajo en equipo. Entonces, falta mucho por hacer en este plano de la vida organizacional.

Como se observa, es una amplia gama de competencias. Los dirigentes educativos de Medellín tienen un nivel de desarrollo de sus variadas competencias que se articula con la calidad de su gestión.

Con base en las competencias gerenciales, convendría aplicar el enfoque transdisciplinario en las competencias gerenciales, con el objetivo de superar los obstáculos institucionales detectados en la presente investigación, sobre todo en el ambiente de trabajo y en las habilidades de planeación.

Dimensión de las habilidades de planeación

La gestión de los administradores educativos de Medellín incluye la planeación y la programación; en el PEI debería aparecer el instrumento de planeación de cada año como hoja de ruta organizacional. Los directivos docentes de Medellín tienen el control de estas acciones. Sin embargo, se debe mejorar, ya que muchas veces los modelos obsoletos de administración educativa impiden la participación democrática que la ley exige, a fin de que haya democracia, pluralidad e inclusión. El proceso de

evaluación es parte de la planeación que determinan los administradores; sin embargo, las normas exigen la representatividad democrática en los órganos de gobierno que son los que marcan rumbos organizacionales, y éstos son el quehacer de los planificadores educativos.

El Informe de McKinsey (2010) muestra que la continuidad en el liderazgo es esencial para la transformación de los sistemas educativos. Asimismo, demostró la capacidad de mantener las reformas, a pesar de los frecuentes cambios políticos. En Colombia, la educación está muy permeada por la política, por lo cual no se logra el desarrollo que sería de esperar. Cabe afirmar que la rotación alta de personal directivo obstaculiza la gestión directiva y desdibuja la calidad organizacional. En los planteles privados, a veces, los dueños imponen sus esquemas y baja la calidad gerencial, porque no se dispone de autonomía.

En resumen, la calidad de la gestión demanda liderazgo de los directivos docentes; tal papel no excluye el control ni la evaluación, pues una de las funciones del directivo docente, aunque sea líder, es darles seguimiento a los procesos y comparar los resultados con los objetivos que se planearon. También el directivo docente debe fomentar las competencias en la organización. Para que una escuela sea competitiva requiere dirigentes competentes en diversas áreas de su quehacer. Y, finalmente, el directivo escolar debe estar en capacidad de planear. En educación, la planificación a veces tiene tintes poco claros, o no se le da la debida relevancia.

El sentido de pertenencia, entre las variables predictoras, y la calidad de la gestión, entre las variables criterio, presentan la varianza explicada más alta. Y el compromiso organizacional, de las variables predictoras, presenta la varianza explicada más baja.

Discusión de las correlaciones

La H_0 dice que la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes del sector privado de Medellín, en 2011, no se relacionan con la calidad institucional y la calidad de la gestión. El análisis ha generado dos valores teóricos para maximizar la relación entre las variables, uno para el conjunto de variables independientes y el otro para las dependientes. También se calcularon los coeficientes de correlación de cada variable con sus respectivos valores teóricos para determinar el orden de importancia en aporte. Se encontró un aporte equilibrado en las variables dependientes y mayor aporte de la competencia gerencial en la variable independiente, a pesar de que las otras dos tienen aportes importantes.

El aporte de las variables independientes al valor teórico de las variables dependientes fue del 70%, en tanto que el de las variables dependientes al valor teórico de las variables independientes fue de 55%, considerando un nivel aceptable para los coeficientes de redundancia. Asimismo, las variables independientes explican el 71% de la varianza de su valor teórico correspondiente, a la par que las variables dependientes explican el 90%. Esto indica valores de los coeficientes de trazo también aceptables.

Para comprender con mayor profundidad estas relaciones, se aplicó un análisis de correlación canónica utilizando los factores o dimensiones de cada variable. Se comenzó con las variables independientes.

Las correlaciones entre las variables independientes y las variables canónicas produjeron el siguiente resultado: competencia gerencial con $r_c = .975$, sentido de pertenencia, con $r_c = .808$ y compromiso organizacional, con $r_c = .731$.

VARIABLES DEMOGRÁFICAS Y FACTORES. En cuanto a las variables demográficas del presente estudio, en su relación con los factores, los resultados son los siguientes:

Tamaño de la institución. La mayor correlación se produjo en las instituciones de menos de 1.000 alumnos; la más alta correlación entre las variables dependientes y las variables canónicas se obtuvo en la calidad institucional. A la par, la más alta correlación entre las variables independientes y las variables canónicas, en las instituciones de menos de 1.000 alumnos, se produjo en la competencia gerencial.

Cargo del directivo docente. La mayor correlación se obtuvo en las instituciones universitarias. La correlación más alta entre las variables dependientes y las variables canónicas, se logró en los cargos que están entre preescolar y media, en la calidad institucional; sin embargo, en los cargos universitarios el resultado estuvo muy cerca, en la calidad de la gestión. Igualmente, la correlación entre las variables independientes y las variables canónicas muestra el nivel más alto, en las instituciones que prestan servicio entre preescolar y media. Todas las correlaciones de las variables independientes, en las instituciones que funcionan entre preescolar y media están por encima de las correlaciones de las universitarias.

Género. La correlación fue de $r_c = .926$, en el género femenino. Asimismo, la correlación mayor entre las variables dependientes y las variables canónicas se produjo en el género femenino, donde $r_c = .982$, en la calidad institucional; a la par, la correlación más alta entre las variables independientes y las variables canónicas correspondió a la competencia gerencial en los hombres. La más baja correlación en las mujeres corresponde al compromiso organizacional, aun cuando en los hombres se produjo la más baja correlación en el compromiso organizacional.

Tipo de institución. La correlación más alta se produjo en las instituciones

confesionales, aunque las laicas estuvieron muy cerca. La más alta correlación entre las variables dependientes y las variables canónicas se produjo en la calidad institucional. Asimismo, la correlación más alta entre las variables independientes y las variables canónicas se obtuvo en las instituciones laicas en la competencia gerencial. Observando todas las instituciones, la correlación más baja corresponde al compromiso organizacional en las confesionales.

Como se puede observar, los coeficientes de correlación más relevantes de cada factor con el valor teórico, son las habilidades de comunicación, de la competencia gerencial; este resultado logrado con los directivos docentes de Medellín tiene relación con los aportes de la literatura sobre las habilidades de comunicación, factor en el cual las nuevas TIC demandarán de los administradores educativos planes, programas y proyectos para que se ofrezca formación tecnológica.

Luego, estuvo el orgullo por pertenecer a la organización, del sentido de pertenencia, lo que está en consonancia con el sentimiento de los directivos docentes de Medellín.

En cuanto a las variables dependientes, se encontró que el más alto coeficiente de correlación de cada factor con el valor teórico corresponde a las habilidades de liderazgo de la calidad de la gestión; los directivos docentes de Medellín ejercen liderazgo en sus organizaciones, lo que se refleja en la gestión de recursos, procesos y otros. Siguió el fomento de la calidad institucional, resultado que armoniza con los estudios sobre el liderazgo de la administración como elemento necesario de la calidad. Este papel puede motivar la acción en la organización.

Conclusiones

Los resultados permitieron identificar suficientes evidencias como para rechazar la H_0 ; por consiguiente, se considera que la H_i es verdadera. Esto significa que la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes de la educación preescolar, básica, media y universitaria privada de Medellín, se relacionan con la calidad institucional y la calidad de la gestión, en 2011. Algunas connotaciones al respecto son:

Primero, el coeficiente de correlación canónica resultó en .917, siendo no sólo significativo, sino también altamente importante. Se puede concluir que la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional guardan una muy fuerte relación con la calidad, tanto en sus dimensiones institucionales como en sus dimensiones gerenciales.

Segundo, se percibe un aporte equilibrado en las variables que componen el valor teórico dependiente, la calidad institucional y la calidad de la gestión. Sin embargo, la habilidad de liderazgo resultó ser el factor que más aporta y pertenece a la calidad de la gestión, lo que significa que el liderazgo conserva su relevancia en las organizaciones educativas. El factor de la calidad que menos aportó a las variables independientes fue la habilidad para capacitar. Las habilidades de comunicación, de la competencia gerencial, las de liderazgo y de la calidad de la gestión son factores prioritarios en la prosecución de la calidad de las instituciones educativas.

Tercero, en el valor teórico independiente se percibe mayor aporte de la competencia gerencial, a pesar de que el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional tienen aportes importantes. De hecho, el factor que más aporta a la calidad es el de las habilidades de comunicación que pertenece a la competencia gerencial.

El factor que menos aporta a la calidad es el entusiasmo por el trabajo, correspondiente al sentido de pertenencia.

Cuarto, según el nivel de la institución, se encontró que para el caso de los administradores en instituciones universitarias, el coeficiente de correlación canónica resultó más alto que para el caso de los administradores de instituciones no universitarias. También se percibe mayor diferencia en cuanto al ambiente de trabajo, cuyos resultados muestran que el ambiente de trabajo es mejor en las instituciones universitarias que en las no universitarias. Asimismo, mayor diferencia se observa en la dimensión de la organización y control de los directivos docentes de las universidades, pues superó a la dimensión de los directivos docentes de las instituciones no universitarias. Se deduce que existen entre los directivos docentes mayor organización y control en las instituciones universitarias.

Quinto, según el tamaño de la institución, se observó que para el caso de los administradores en instituciones con 1.000 alumnos o menos, el coeficiente de correlación canónica resultó más alto que para los administradores en instituciones con más estudiantes. La mayor diferencia entre las instituciones se observó en el ambiente de trabajo; éste es mejor en las instituciones de más de 1.000 alumnos. Con relación a las características de los directivos docentes, la mayor diferencia se percibe en la dimensión de la organización y control; estos procesos son mejores en las instituciones que tienen más de 1.000 alumnos.

Sexto, según el género, se percibió que el coeficiente de correlación canónica para las administradoras resultó más alto que en el caso de los administradores. Con respecto a las dimensiones de la calidad, se percibe que la mayor diferencia entre las correlaciones canónicas corresponde a la dimensión de la habilidad para capacitar,

pues las mujeres superaron a los hombres. En consecuencia, las mujeres tienen más habilidades para capacitar que los hombres. Asimismo, en las características de los directivos docentes se observa en la dimensión de la resolución de problemas mayor habilidad de los hombres. Por otra parte, también en las características de los directivos docentes, se percibe que existe gran diferencia entre las correlaciones canónicas de mujeres y hombres en la dimensión del entusiasmo por el trabajo. Las mujeres mostraron mayor entusiasmo por el trabajo.

Séptimo, según el tipo de institución donde labora el administrador, el coeficiente de correlación canónica para los administradores que laboran en instituciones confesionales resultó más alto que el de los administradores que laboran en instituciones laicas.

Octavo, los directivos docentes del sector privado de Medellín se distinguen por un excelente grado de compromiso organizacional, a la par que sus instituciones tienen un grado sobresaliente de calidad.

Recomendaciones

En esta sección se ofrecen algunas recomendaciones para el futuro; se clasifican en tres grupos: educativas, metodológicas e investigativas. En primera instancia, se muestran las recomendaciones referidas a la práctica educativa.

Relacionadas con la práctica educativa

Se dirigen de modo especial a la población en la cual se ejecutó el estudio, o sea, el grupo de instituciones educativas del sector privado de Medellín, aunque también se podrían adoptar en el sector oficial; igualmente, convendría adoptarlas en las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humanos, y en las que

ofrecen educación informal, tanto del sector privado como del sector público, con el objeto de comparar los resultados, dado que se percibe en Medellín que la seriedad de las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humanos, y de las informales, es limitada en ambos sectores, pero más que todo, en el privado, ya que cualquier persona abre un centro de este tipo, sin necesidad de cumplir con los requisitos de ley y se toma dinero del público.

De igual manera, convendría aplicarlas en las instituciones educativas oficiales y privadas del resto del país, en el sistema formal, en el sistema de educación para el trabajo y el desarrollo humanos y en el sistema informal, con miras al mejoramiento, por cuanto según la Constitución de 1991, la educación es un servicio público con una función social y al Estado le corresponde regular y ejercer la superior vigilancia e inspección de la educación, con el objeto de velar por su calidad, su cobertura, el acceso y la permanencia en el sistema escolar.

Las autoridades educativas podrían servirse de este trabajo para refinar ciertas prácticas en la planificación de la educación, considerando las variables centrales del presente estudio, ya que es un elemento indispensable para el mejoramiento de la calidad de la gestión y de la institución. El factor de habilidades de planeación ocupó un lugar secundario en la calidad de la gestión. Por tanto, se le debe prestar atención.

Otra aplicación podría relacionarse con el factor del entusiasmo por el trabajo, que hace parte del sentido de pertenencia. En Medellín y en el resto del país se observa un desgano en los maestros de ambos sectores. Y una de las causas es la baja remuneración, que va asociada a la poca identidad profesoral. Habría que explorar si los maestros están a gusto en sus cargos, o si desean cursar otras carreras para

retirarse después del magisterio.

Los resultados referidos a la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional podrían ser un punto de partida para evaluar en las instituciones educativas la praxis actual, con el objeto de establecer si se educa mediante el ejemplo de los directivos docentes y otros empleados, en cuanto a tales aspectos de la vida organizacional, como referentes de la calidad institucional y de la calidad de la gestión de los administradores de la educación.

Convendría estudiar más a fondo la posible contradicción entre la libertad de los directivos docentes y su sometimiento a las normas, para establecer si existe equilibrio con las explicaciones del caso. Parece que existe mayor libertad de acción en el magisterio oficial que en el privado, y una razón podría ser que la intervención estatal por medio de sus funcionarios es más objeto de cuidado, para evitar la violación de normas por omisión o comisión, o para evitar abusos de autoridad, llevando en mente los preceptos constitucionales pertinentes. En cambio, en el sector privado se aplican principios de la empresa capitalista, así como las leyes de la oferta y la demanda, lo que obliga a valorar la relación costo-beneficio en la gestión magisterial.

Relacionadas con la metodología

Se sugiere seguir realizando investigaciones de este tipo, por cuanto la calidad es un imperativo hoy en día en la educación. Desde este enfoque, sería conveniente diseñar y validar otros instrumentos para observar la competencia gerencial, el sentido de pertenencia, el compromiso organizacional, la calidad institucional y la calidad de la gestión, considerando las especificidades del contexto de Colombia, pues existen serias dificultades políticas, financieras y sociales que entorpecen el desarrollo de

las instituciones educativas, en vista de lo cual no figuran en los primeros lugares de las listas internacionales los centros escolares de nivel universitario, ni los de preescolar, secundaria y media.

Del mismo modo y desde igual perspectiva, se podrían diseñar y validar otros instrumentos para observar la competencia gerencial, el sentido de pertenencia, el compromiso organizacional, la calidad institucional y la calidad de la gestión, considerando las especificidades del contexto de Medellín, donde también los factores desestabilizadores de la sociedad contrarrestan los planes, proyectos y programas que la Secretaría de Educación de Medellín pretende ejecutar.

Convendría aplicar instrumentos de medición diseñados por las instituciones que prestan servicio entre preescolar y media, por cuanto son regidas por las secretarías de educación municipales o distritales. El control de la calidad de las instituciones educativas de nivel superior es mejor y más refinado, a causa de las exigencias de los organismos que prestan dinero al Estado. Pero, se observa un acompañamiento limitado en las instituciones de los otros niveles, lo que constituye una equivocación porque las bases del ciudadano o de la persona humana se echan cuando está pequeño, en el preescolar y en la primaria.

Convendría aplicar instrumentos de medición diseñados por las instituciones que prestan servicio a nivel universitario, en vista de que son controladas por el MEN, el CNA o la CONACES, según los tipos de acreditación, con el propósito de sacar conclusiones sobre mejoras de los instrumentos que se emplean para medir la calidad entre preescolar y media.

Relacionadas con futuras investigaciones

La investigación que se realizó y los hallazgos que se lograron facilitan la observación de un vasto campo para la ejecución de otros estudios.

Una vez que se determinen los factores más relacionados con las características de los administradores educativos y con la calidad, se sugiere enfocarlos con mayor detenimiento y proponer otros estudios cuyos resultados enriquezcan el quehacer institucional. Se sugiere incluir a docentes y estudiantes.

En el área de la calidad institucional, donde quedan profundas preocupaciones, se podrían investigar las facetas del ambiente de trabajo y las habilidades para capacitar, puesto que la escuela en Medellín y en el resto de Colombia no es el lugar tan atractivo para la estadía, la acción educativa, la interrelación entre los diversos estamentos o el sano ejercicio de la docencia. Entonces, no es un ambiente tan adecuado. De igual forma, la capacitación se debería atender con esmero, recursos y fines determinados, pues se advierte una desmotivación en los líderes educativos y en los docentes, derivada de los pocos estímulos, si no nulos, para aquellos que quieren superarse.

Si bien es cierto que debe existir una motivación intrínseca para la capacitación, también lo es que la motivación extrínseca ejerce impacto sobre las tendencias de los maestros frente a las ofertas de capacitación. En el contexto medellinense y colombiano se observa que muchos maestros sienten frustración por la falta de planes de capacitación, mientras que otros profesionales sí se comprometen con programas de mejoramiento profesional o personal, aun sacando dinero de su propio bolsillo. Otro fenómeno que se observa es que los docentes, más que todo del sector oficial, todo lo quieren gratis, aunque los maestros privados se acostumbraron a pedir, por

causa de sus exiguas remuneraciones, que no se basan en el escalafón sino en la oferta y la demanda.

Otro trabajo que se podría ejecutar se refiere a la funcionalidad del PEI en las organizaciones educativas; de acuerdo con la norma vigente, el PEI es obligatorio en todas las escuelas; por consiguiente, se podría indagar de qué manera el PEI contribuye al mejoramiento de la calidad institucional y de la gestión, en su relación con las características de los directivos docentes.

Se sugiere que se estudie el compromiso organizacional de los directivos docentes, según el cargo que ocupan.

Se recomienda comparar la competencia gerencial de los directivos docentes, de acuerdo con el cargo que ocupan.

Se podría investigar el sentido de pertenencia de los directivos docentes, según el cargo que ocupan.

También se recomienda implementar este mismo estudio en instituciones oficiales, para comparar los resultados con los que se han obtenido en la presente investigación.

Asimismo, convendría comparar la calidad de las instituciones educativas laicas con la calidad de las confesionales.

Se sugiere comparar el sentido de pertenencia de los directivos docentes que laboran en planteles laicos con el sentido de pertenencia de los directivos docentes que trabajan en instituciones confesionales.

Investigar el lugar que tienen los PEI en las organizaciones educativas de Medellín, por cuanto el presente estudio refleja que a dicho instrumento del quehacer diario en las escuelas se le presta poca atención. Dos razones son las siguientes:

1. Las concepciones administrativas que influyen en la gestión escolar dan realce a los planes estratégicos de desarrollo, sobre todo en las universidades; es decir, no existe aún la sana convicción de que un plan estratégico de desarrollo es un componente del PEI.

2. Aunque los PEI se diseñan con cuidado, se guardan en forma celosa, por causa de lo cual pierden su valor estratégico. Muchas instituciones omiten su consulta o su evaluación periódica.

Finalmente, se recomienda realizar un estudio similar en las instituciones de la Iglesia Adventista del Séptimo Día de Colombia, para comparar sus resultados con los obtenidos en los planteles confesionales y en los laicos en la presente investigación.

APÉNDICE A

LISTADO DE INSTITUCIONES PRIVADAS SELECCIONADAS

Listado de instituciones privadas seleccionadas

Nivel	Institución
Preescolar	Centro Educativo Luceros y Estrellas
	Centro Educativo Pandora
	Centro Educativo San José
	Maternal y Jardín Infantil Pimpilim
	Gimnasio Infantil Diversiones
	Preescolar Angelillos
	Centro Educativo Los Amigos de Santi
	Preescolar San Andrés Apóstol
	Centro Educativo Emanuel
	Centro Educativo Mi Patito
	Centro Educativo Momo
	Centro Educativo Nacional
	Centro Educativo Rafael Pombo
	Centro Educativo San Antonio de Padua
	Colegio Comfama-Sede Pedregal
	Preescolar Los Pingüinos
	Centro Educativo Marluc
	Centro Infantil Imagínate
	Centro de Educación Preescolar Mi Chanchito
	Centro Educativo Chispitas Alegres
	Centro Educativo Aprendiendo a Aprender
	Centro Educativo Mis Pequeños Tigrillos
	Centro Educativo Los Naranjitos
	Centro Educativo Castillo del Arte
	Centro Educativo Acrópolis
	Hogar Infantil Brisas de Robledo
	Centro Educativo Mundo Feliz
	Jardín Infantil Casita de Ilusiones
	Centro Infantil Huellitas de Ángeles
	Centro Infantil El Mago de Oz
	Preescolar Grimm´s Kindergarten
	Colegio Pedagógico Santa Lucía
	Institución Educativa Colombianitos
	Preescolar y Primaria Guille
	Jardín Infantil El Recreo de los Niños
	Jardín Infantil Coquí
	Centro Educativo Sol Renaciente
	Centro Educativo Chispitas del Saber
	Preescolar Ximena Rico Llano
	Centro Educativo Lazos
Centro Infantil Luna Nueva	
Guardería y Preescolar Guri Guri	
Colegio Comfama Sede Centro	
ABC Centro Educativo	

Jardín Infantil Mágico Universo
Centro Educativo Padre Bernardo Vélez Rendón
Jardín Infantil Pinocho
Preescolar Guardería La Casa de Los Colores
Jardín Infantil Pelusa
Genios Preescolar
Jardín Infantil El Mundo de Los Niños/Centro Infantil
Alegres Personitas
Preescolar Mickey Mouse
Jardín Infantil José María Córdoba
Guardería y Jardín Infantil Chupetín
Guardería y Preescolar Mundo de Ilusiones
Jardín Infantil Pequeñas Personitas
Centro Educativo Infantil Mi Tesoro
Jardín Infantil Caperucita Roja
Jardín Infantil Los Laureles
Centro Infantil Topo Gigio
Centro Infantil Notas y Colores
Centro Infantil Nubecitas
Preescolar Gotitas de Gente
Jardín Infantil El Arte y El Conocer
Jardín Infantil La Tata
Centro Educativo Descubriendo Maravillas
Preescolar Genios Escalando
Centro Precoz La Alegría del Saber
Preescolar Amadeus
Preescolar Heidy
Centro Infantil Preescolar Traviosos
Centro Educativo Hogar San Rafael
Jardín Infantil Piolín
Guardería Preescolar Cascanueces
Centro Educativo Los Delfines
Centro Educativo Hola Bebé
Centro Infantil Casita de Ilusiones
Centro Educativo El Principito
Preescolar El Rodeo
Centro Infantil Ventana Mágica
Preescolar La Casita del Saber
Centro Educativo La Crayola
Centro Educativo Los Arcángeles
Instituto Pedagógico Filadelfia
Jardín Infantil Los Santos Ángeles
Centro Educativo Caminito
Centro Educativo Mechuditos
Centro Educativo Mis Primeros Maestros
Centro Social San Francisco de Asís
Centro Educativo Mis Primeras Ideas

	<p>Centro Educativo Pequeños Ángeles Centro Infantil Piruetas Centro Educativo La Motica Jardín Infantil Chiquillos de La Colina Jardín Rondas Infantiles Centro Educativo Senderos de Paz Centro de Estimulación Infantil Luceritos de Colores Centro Educativo Campestre Caritas Felices Jardín Infantil Clara María</p>
Preescolar-Básica Primaria	<p>Centro Educativo Paraísos de Color Centro Educativo Sol y Luna Centro Educativo DIDAXIS Centro Educativo Caicedo Escuela Popular Eucarística Arzobispo Tulio Botero Salazar Centro Educativo El Principito Feliz, antes Jardín El Principito Feliz Escuela Popular Eucarística Santa Ángela</p>
Preescolar-Básica Secundaria	<p>Instituto Pedagógico Claret Colegio Bautista de Castilla Colegio Alfred Binet Centro Educativo Integado Prados Verdes</p>
Preescolar-Media	<p>Colegio Adventista Simón Bolívar Colegio Shalom Colegio Emilia Riquleme Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo Centro Educacional Don Bosco Liceo Jesús María de Castilla Colegio Parroquial San Judas Tadeo Colegio Bárbara Micarelli Colegio Santa Bertilla Boscardin Colegio Sagrados Corazones Colegio Divino Salvador Centro Educativo Guadalupano La Salle Colegio La Anunciación Escuela Normal Superior Antioqueña Colegio Fray Rafael de la Serna Colegio San Antonio María Claret Colegio Central Fraternal Cristiano Colegio Salesiano El Sufragio Colegio Militar Pedro Nel Ospina Colegio de Jesús María Colegio San Ignacio de Loyola Centro Educativo Coparticipativo del Aprendizaje</p>

	<p>CECODA Colegio de La Presentación Medellín Colegio Corazonista Colegio para la Educación Integral de Niños y Adultos EVART Colegio Gimnasio Los Pinares Colegio San José de Las Vegas Colegio Madre Antonia Cerini Gimnasio los Cedros Colegio de la Compañía de María Colegio Nuestra Señora de la Providencia Col. Montessori Colegio Manzanares Gimnasio Educativo El Tesoro Colegio de San José Centro Educacional Conquistadores Colegio San Francisco Javier</p>
Básica Primaria	<p>Escuela Popular Eucarística Julio C. Hernández Escuela Popular Eucarística San Esteban Promártir.</p>
Básica Primaria-Básica Secundaria	<p>Fundación Educativa Censa Juan S. Gutiérrez</p>
Básica Primaria-Media	<p>Col. Vida y Paz Sede Centro Corp. Estudios Técnicos CESTEC Inst. Corferrini Sede La Divisa</p>
Básica Secundaria-Media	<p>Lic. Bto. Universidad de Medellín Sem. Menor Arquidiócesis de Medellín Inst. Metropolitano de Educ. IME Centro de Estudios en Sistemas CES Inst. Educ. Formal Compuestudio Cent. Educ. de Formación en Competencias COMPUCEC Col. Bethlemitas Cent. de Enseñanza Latinoamericana CENLA Col. Luján Col. Heraldos del Evangelio</p>
Media	<p>Inst. Educ. no Formal y Formal TECNYVAL</p>
Universitario	<p>Academia Superior de Artes Corporación Universitaria Adventista Corporación Universitaria Ciencia y Desarrollo Escuela Ingeniería de Antioquia Fundación Universitaria Autónoma Las Américas Fundación Universitaria Luis Amigó</p>

Fundación Universitaria María Cano
Universitaria Autónoma Latinoamericana
Universidad de Medellín
Universidad EAFIT
Universidad Pontificia Bolivariana
Universidad Santo Tomás

APÉNDICE B

INSTITUCIONES PRIVADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MEDELLÍN EN 2011

INSTITUCIONES PRIVADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MEDELLÍN EN 2011

1. Academia Superior de Artes
2. Corporación Colegiatura Colombiana
3. Corporación IDEARTES
4. Corporación Universitaria Adventista
5. Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo
6. Corporación Universitaria Remington
7. Corporación Tecnológica de Colombia ATEC
8. Escuela de Ingeniería de Antioquia
9. Escuela de Tecnologías de Antioquia
10. Fundación Escuela de Mercadotecnia ESCOLME
11. Fundación Universitaria Autónoma de las Américas
12. Fundación Universitaria Luis Amigó
13. Fundación Universitaria María Cano
14. Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia
15. Institución Universitaria CEIPA
16. Institución Universitaria ESUMER
17. Institución Universitaria Salazar y Herrera
18. Universidad Antonio Nariño
19. Universidad Autónoma Latinoamericana
20. Universidad CES
21. Universidad Cooperativa de Colombia
22. Universidad de Medellín
23. Universidad de San Buenaventura
24. Universidad EAFIT
25. Universidad Pontificia Bolivariana
26. Universidad Santo Tomás

APÉNDICE C

CUESTIONARIO PARA PRUEBA PILOTO

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Respetado(a) directivo(a) docente de Medellín:

En el doctorado en administración educativa, que ofrece la Universidad de Montemorelos, situada en el Estado de Nuevo León, México, se pretende establecer la relación entre la competencia gerencial, el sentido de pertenencia, el compromiso organizacional, la calidad de las instituciones y la calidad de la gestión.

Instrucción: Se le ruega el favor de contestar con la mayor objetividad y seriedad posibles. Sus respuestas se usarán solamente para efectos de investigación y se guardará el anonimato.

Utilice la siguiente escala para marcar con una X la opción que exprese de mejor modo su opinión.

1 Completamente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Completamente de acuerdo
-------------------------------------	--------------------	--	-----------------	----------------------------------

No.	ÍTEM	ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	Trabajo más por convicción que por la remuneración que recibo.					
2	El Proyecto Educativo Institucional es la herramienta principal que empleo en el quehacer organizacional.					
3	Me siento altamente identificado con los valores institucionales.					
4	Evito hacer insinuaciones o presiones que impliquen acoso sexual.					
5	Doy a conocer los objetivos de calidad de mi institución a mis colaboradores.					
6	Me siento muy orgulloso de trabajar en una institución donde se presentan pocos conflictos.					
7	Llevo con alegría el carné de directivo docente de mi institución.					
8	Procuró ejecutar mis tareas en forma adecuada y oportuna.					
9	Los sistemas de control que establecí son eficientes.					
10	Encuentro en mi quehacer diario retos interesantes que me motivan a seguir mejorando.					
11	Motivo a que los empleados valoren la actividad que realizan en pro de la educación.					
12	Hago un seguimiento programado a las actividades que delego a mis colaboradores.					
13	He brindado capacitación a los equipos de trabajo de la institución.					
14	Premio a los empleados destacados de mi institución.					
15	El Proyecto Educativo Institucional me sirve para medir la calidad de mi plantel.					
16	Observo los reglamentos institucionales.					
17	Estoy comprometido con la eficiencia en la prestación del servicio educativo.					
18	Conozco las normas de mi institución.					
19	Acato los valores de mi institución.					
20	He descrito en forma clara las funciones de los empleados y directivos con base en competencias.					
21	Planeo el tiempo de mis equipos de trabajo en calendarios, agendas y horarios bien definidos.					
22	Los emblemas de la institución me ayudan a identificarme más con ella.					
23	Promuevo el trabajo en equipo.					
24	Aplico un estilo de liderazgo comprometido que orienta a la institución hacia la satisfacción del cliente.					
25	Deseo seguir en mi institución.					

26	Hago que los equipos de trabajo actúen realmente en equipo.					
27	Me preocupo por el buen estado de la infraestructura y el desarrollo tecnológico de mi institución.					
28	La orientación que doy en la ejecución del trabajo es adecuada.					
29	Evalúo la satisfacción del usuario.					
30	Fomento un ambiente de trabajo adecuado en la institución.					
31	Cuando tengo que tomar decisiones, evalúo todas las posibles alternativas y sus probables efectos para las personas y la institución.					
32	Creo que la misión de mi institución es muy importante para la sociedad.					
33	Lidero la planeación estratégica en congruencia con la misión institucional.					
34	Identifico los recursos necesarios para realizar tareas específicas.					
35	Defiendo mi institución cuando procuran dañar su imagen.					
36	Reconozco el trabajo de los empleados sobresalientes.					
37	Me gusta que hablen bien de mi institución.					
38	En mi institución, realizo mi gestión por procesos.					
39	Me gusta trabajar en esta institución pues ofrece a la sociedad servicios educativos de calidad.					
40	Siento que mis objetivos son los mismos de mi institución.					
41	En cualquier negociación trato de prever las implicaciones que tendrán para mi institución las decisiones que tome.					
42	Realizo mi gestión por competencias.					
43	Asigno a cada empleado aquellas tareas que son más acordes con sus competencias personales.					
44	Atiendo los procesos institucionales para la prestación del servicio educativo.					
45	Utilizo los resultados de la evaluación institucional para tomar decisiones tendientes al mejoramiento organizacional.					
46	Soy claro y preciso al comunicar información a los estamentos de mi institución.					
47	Evalúo en forma periódica el clima laboral existente en mi institución.					
48	Me interesa el sistema de calidad de mi institución.					
49	Fomento un ambiente de libertad en los empleados.					
50	Tengo capacidad para manejar y solucionar problemas académicos.					
51	Defino estándares de desempeño para las diversas secciones de mi institución en busca de la calidad.					
52	Estoy comprometido con el PEI.					
53	Tomo decisiones que motivan la acción en los miembros de la comunidad institucional.					
54	Cuando represento a la institución en distintos certámenes siento orgullo de llevar su vocería.					
55	Las formas de comunicación directa que empleo para mantener un buen clima organizacional interno son efectivas.					
56	Me interesan todos los asuntos de mi institución.					
57	Me informo de las expectativas que los padres de familia tienen de mi institución.					
58	Trabajo en favor de los objetivos institucionales.					
59	Siento orgullo al decir que soy directivo docente en esta institución.					
60	Poseo capacidad para manejar y solucionar problemas administrativos.					
61	Tomo decisiones para el logro de los objetivos.					
62	Considero que el trabajo que realizan los empleados es muy importante.					
63	Muestro liderazgo en las diversas áreas institucionales.					
64	Trato de clarificar las normas de mi institución ante sus estamentos.					
65	Me siento muy orgulloso de trabajar en esta institución.					
66	Creo que las normas institucionales son para cumplirlas.					
67	En la institución procuro evitar o reproducir chismes.					

APÉNDICE D

GUÍA PARA ELABORAR LA BASE DE DATOS PRUEBA PILOTO

GUÍA PARA ELABORAR LA BASE DE DATOS DE LA PRUEBA PILOTO

En este proceso que se realizó en el SPSS 20.0, se siguieron las pautas que se presentan a continuación:

Introducción de los datos de las variables demográficas con sus valores:

Tamaño de la institución-TI: _____ (cantidad de alumnos).

Cargo que desempeña el directivo docente:

- 1 rector universitario
- 2 vicerrector académico
- 3 decano o director de facultad
- 4 rector de otro(s) nivel(es)
- 5 director
- 6 coordinador académico
- 7 coordinador de convivencia

El nivel educativo en que usted presta su servicio a la institución es el:

- 1 Preescolar
- 2 Básico primario
- 3 Básico secundario
- 4 Medio
- 5 Universitario

Género-GÉ: 1 Femenino
2 Masculino

Tipo de institución-TIN: 1 Confesional
2 Laico

Preguntas sobre la competencia gerencial: 2. COGE12, 9. COGE10, 15. COGE13, 23. COGE15, 27. COGE08, 28. COGE01, 42. COGE75, 44. COGE11, 45. COGE05, 50. COGE06, 53. COGE03, 55. COGE02, 60. COGE07, 61. COGE14, 63. COGE04.

Preguntas sobre el sentido de pertenencia: 3. SEPE21, 6. SEPE19, 7. SEPE24, 19. SEPE30, 22. SEPE27, 32. SEPE18, 35. SEPE 26, 37. SEPE28, 39. SEPE17, 40. SEPE22, 54. SEPE25, 56. SEPE29, 59. SEPE16, 65. SEPE23, 72. SEPE20.

Preguntas sobre el compromiso organizacional: 1. COOR40, 8. COOR42, 10. COOR41, 16. COOR34, 17. COOR35, 18. COOR45, 24. COOR36, 25. COOR44, 49. COOR37, 52. COOR31, 58. COOR43, 62. COOR39, 64. COOR33, 66. COOR32, 74. COOR38.

Preguntas sobre la calidad institucional: 4. CAIN56, 5. CAIN60, 13. CAIN50, 20. CAIN48, 29. CAIN54, 30. CAIN52, 48. CAIN46, 51. CAIN58, 67. CAIN57, 68. CAIN51, 69. CAIN47, 71. CAIN53, 73. CAIN55, 55. CAIN59.

Preguntas sobre la calidad de la gestión: 11. CAGE68, 12. CAGE65, 14. CAGE73, 21. CAGE62, 26. CAGE70, 31. CAGE72, 33. CAGE61, 34. CAGE64, 36. CAGE69, 41. CAGE67, 43. CAGE63, 46. CAGE66, 47. CAGE71, 57. CAGE74, 70. CAGE75,

Terminada la tarea anterior, se introdujo en la base de datos la información contenida en las encuestas, con sus códigos respectivos.

APÉNDICE E

CUESTIONARIO DEFINITIVO

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Respetado(a) directivo(a) docente de Medellín:

En el doctorado en administración educativa, que ofrece la Universidad de Montemorelos, situada en el Estado de Nuevo León, México, se pretende establecer la relación entre la competencia gerencial, el sentido de pertenencia, el compromiso organizacional, la calidad de las instituciones y la calidad de la gestión.

Instrucción: Se le ruega el favor de contestar con la mayor objetividad y seriedad posibles. Sus respuestas se usarán solamente para efectos de investigación y se guardará el anonimato.

Utilice la siguiente escala para marcar con una X la opción que exprese de mejor modo su opinión.

	1 Completamente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Completamente de acuerdo
No.	ÍTEM				ESCALA
					1 2 3 4 5
1	Trabajo más por convicción que por la remuneración que recibo.				
2	El Proyecto Educativo Institucional es la herramienta principal que empleo en el quehacer organizacional.				
3	Me siento altamente identificado con los valores institucionales.				
4	Evito hacer insinuaciones o presiones que impliquen acoso sexual.				
5	Doy a conocer los objetivos de calidad de mi institución a mis colaboradores.				
6	Me siento muy orgulloso de trabajar en una institución donde se presentan pocos conflictos.				
7	Llevo con alegría el carné de directivo docente de mi institución.				
8	Procuró ejecutar mis tareas en forma adecuada y oportuna.				
9	Los sistemas de control que establecí son eficientes.				
10	Encuentro en mi quehacer diario retos interesantes que me motivan a seguir mejorando.				
11	Motivo a que los empleados valoren la actividad que realizan en pro de la educación.				
12	Hago un seguimiento programado a las actividades que delego a mis colaboradores.				
13	He brindado capacitación a los equipos de trabajo de la institución.				
14	Premio a los empleados destacados de mi institución.				
15	El Proyecto Educativo Institucional me sirve para medir la calidad de mi plantel.				
16	Observo los reglamentos institucionales.				
17	Estoy comprometido con la eficiencia en la prestación del servicio educativo.				
18	Conozco las normas de mi institución.				
19	Acato los valores de mi institución.				
20	He descrito en forma clara las funciones de los empleados y directivos con base en competencias.				
21	Planeo el tiempo de mis equipos de trabajo en calendarios, agendas y horarios bien definidos.				
22	Los emblemas de la institución me ayudan a identificarme más con ella.				
23	Promuevo el trabajo en equipo.				
24	Aplico un estilo de liderazgo comprometido que orienta a la institución				

	hacia la satisfacción del cliente.						
25	Deseo seguir en mi institución.						
26	Hago que los equipos de trabajo actúen realmente en equipo.						
27	Me preocupo por el buen estado de la infraestructura y el desarrollo tecnológico de mi institución.						
28	La orientación que doy en la ejecución del trabajo es adecuada.						
29	Evalúo la satisfacción del usuario.						
30	Fomento un ambiente de trabajo adecuado en la institución.						
31	Cuando tengo que tomar decisiones, evalúo todas las posibles alternativas y sus probables efectos para las personas y la institución.						
32	Creo que la misión de mi institución es muy importante para la sociedad.						
33	Lidero la planeación estratégica en congruencia con la misión institucional.						
34	Identifico los recursos necesarios para realizar tareas específicas.						
35	Defiendo mi institución cuando procuran dañar su imagen.						
36	Reconozco el trabajo de los empleados sobresalientes.						
37	Me gusta que hablen bien de mi institución.						
38	En mi institución, realizo mi gestión por procesos.						
39	Me gusta trabajar en esta institución pues ofrece a la sociedad servicios educativos de calidad.						
40	Siento que mis objetivos son los mismos de mi institución.						
41	En cualquier negociación trato de prever las implicaciones que tendrán para mi institución las decisiones que tome.						
42	Realizo mi gestión por competencias.						
43	Asigno a cada empleado aquellas tareas que son más acordes con sus competencias personales.						
44	Atiendo los procesos institucionales para la prestación del servicio educativo.						
45	Utilizo los resultados de la evaluación institucional para tomar decisiones tendientes al mejoramiento organizacional.						
46	Soy claro y preciso al comunicar información a los estamentos de mi institución.						
47	Evalúo en forma periódica el clima laboral existente en mi institución.						
48	Me interesa el sistema de calidad de mi institución.						
49	Fomento un ambiente de libertad en los empleados.						
50	Tengo capacidad para manejar y solucionar problemas académicos.						
51	Defino estándares de desempeño para las diversas secciones de mi institución en busca de la calidad.						
52	Estoy comprometido con el PEI.						
53	Tomo decisiones que motivan la acción en los miembros de la comunidad institucional.						
54	Cuando represento a la institución en distintos certámenes siento orgullo de llevar su vocería.						
55	Las formas de comunicación directa que empleo para mantener un buen clima organizacional interno son efectivas.						
56	Me interesan todos los asuntos de mi institución.						
57	Me informo de las expectativas que los padres de familia tienen de mi institución.						
58	Trabajo en favor de los objetivos institucionales.						
59	Siento orgullo al decir que soy directivo docente en esta institución.						
60	Poseo capacidad para manejar y solucionar problemas administrativos.						
61	Tomo decisiones para el logro de los objetivos.						
62	Considero que el trabajo que realizan los empleados es muy importante.						
63	Muestro liderazgo en las diversas áreas institucionales.						
64	Trato de clarificar las normas de mi institución ante sus estamentos.						
65	Me siento muy orgulloso de trabajar en esta institución.						

66	Creo que las normas institucionales son para cumplirlas.						
67	En la institución procuro evitar o reproducir chismes.						
68	Tengo en cuenta la infraestructura de la institución para asegurar el logro de la satisfacción del usuario.						
69	Mi liderazgo orienta a la institución hacia la calidad.						
70	Mi estilo de dirección en la institución favorece el desarrollo organizacional.						
71	Considero que el servicio educativo de mi institución está de acuerdo con las normas y los estándares requeridos en el país.						
72	Mi familia está contenta porque yo trabajo en esta institución.						
73	Creo que tengo responsabilidad ecológica como directivo docente de mi institución.						
74	Promuevo un espíritu de servicio en mi trabajo para motivar a otros a seguir en mi institución.						
75	Me abstengo de hacer insinuaciones para discriminar a otras personas en mi institución.						

Datos demográficos: Favor de registrar la cantidad en el ítem 76 y marcar una X en los demás.

76. La institución donde usted trabaja tiene la siguiente cantidad de estudiantes: _____.

77. Cargo que usted desempeña en la institución:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Rector universitario | <input type="checkbox"/> Director |
| <input type="checkbox"/> Vicerrector académico | <input type="checkbox"/> Coordinador académico |
| <input type="checkbox"/> Decano o director de facultad | <input type="checkbox"/> Coordinador de convivencia |
| <input type="checkbox"/> Rector de otro(s) nivel(es) | |

78. El nivel o niveles en que usted presta su servicio a la institución es (son) el (los):

- Preescolar
 Básico primario
 Básico secundario
 Medio
 Universitario

79. Su género es: F M

80. El tipo de institución donde usted trabaja es:
 Confesional Laico

MUCHAS GRACIAS!

APÉNDICE F

GUÍA PARA ELABORAR LA BASE DE DATOS DEFINITIVA

GUÍA PARA ELABORAR LA BASE DE DATOS DEFINITIVA

En este proceso que se realizó en el SPSS 20.0, se observaron las siguientes pautas:

Introducción de los datos de las variables demográficas con sus valores:

Tamaño de la institución-TI: _____ (cantidad de alumnos)

- 1 0-1.000
- 2 1.001-2.000
- 3 2.001-3.000
- 4 3.001-4.000
- 5 4.001 en adelante

Cargo que desempeña el directivo docente:

- 1 Rector universitario
- 2 Vicerrector académico
- 3 Decano o director de facultad
- 4 Rector de otro(s) nivel(es)
- 5 Director
- 6 Coordinador académico
- 7 Coordinador de convivencia
- 8 Coordinador académico y coordinador de convivencia

El nivel educativo en que usted presta su servicio a la institución es el:

- 1 Preescolar
- 2 Básico primario
- 3 Básico secundario
- 4 Medio
- 5 Universitario
- 6 Preescolar-básico primario
- 7 Preescolar-básico secundario
- 8 Preescolar-medio
- 9 Básico primario-básico secundario
- 10 Básico primario-medio
- 11 Básico secundario-medio
- 12 Todos

Género-GÉ: 1 Femenino
2 Masculino

Tipo de institución-TIN: 1. Confesional
2. Laico

Preguntas sobre la competencia gerencial: 2. COGE12, 9. COGE10, 15. COGE13, 23. COGE15, 27. COGE08, 28. COGE01, 42. COGE75, 44. COGE11, 45. COGE05, 50. COGE06, 53. COGE03, 55. COGE02, 60. COGE07, 61. COGE14, 63. COGE04.

Preguntas sobre el sentido de pertenencia: 3. SEPE21, 6. SEPE19, 7. SEPE24, 19. SEPE30, 22. SEPE27, 32. SEPE18, 35. SEPE 26, 37. SEPE28, 39. SEPE17, 40. SEPE22, 54. SEPE25, 56. SEPE29, 59. SEPE16, 65. SEPE23, 72. SEPE20.

Preguntas sobre el compromiso organizacional: 1. COOR40, 8. COOR42, 10. COOR41, 16. COOR34, 17. COOR35, 18. COOR45, 24. COOR36, 25. COOR44, 49. COOR37, 52. COOR31, 58. COOR43, 62. COOR39, 64. COOR33, 66. COOR32, 74. COOR38.

Preguntas sobre la calidad institucional: 4. CAIN56, 5. CAIN60, 13. CAIN50, 20. CAIN48, 29. CAIN54, 30. CAIN52, 48. CAIN46, 51. CAIN58, 67. CAIN57, 68. CAIN51, 69. CAIN47, 71. CAIN53, 73. CAIN55, 55. CAIN59.

Preguntas sobre la calidad de la gestión: 11. CAGE68, 12. CAGE65, 14. CAGE73, 21. CAGE62, 26. CAGE70, 31. CAGE72, 33. CAGE61, 34. CAGE64, 36. CAGE69, 41. CAGE67, 43. CAGE63, 46. CAGE66, 47. CAGE71, 57. CAGE74, 70. CAGE75,

Terminada la tarea anterior, se introdujo en la base de datos la información contenida en las encuestas, con sus códigos respectivos.

APÉNDICE G

SALIDAS COMPUTARIZADAS

ORDEN DE SALIDAS COMPUTARIZADAS DE VARIABLES
TABLAS DE FRECUENCIA, DESCRIPTIVOS
Y VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

1. Tablas de frecuencia.
2. Descriptivos de la calidad de la gestión.
3. Descriptivos de la calidad institucional.
4. Descriptivos de la competencia gerencial.
5. Descriptivos del compromiso organizacional.
6. Descriptivos del sentido de pertenencia.
7. Validez y confiabilidad de la calidad de la gestión.
8. Validez y confiabilidad de la calidad institucional.
9. Validez y confiabilidad de la competencia gerencial.
10. Validez y confiabilidad del compromiso organizacional.
11. Validez y confiabilidad del sentido de pertenencia.

ORDEN DE SALIDAS COMPUTARIZADAS
CORRELACIÓN CANÓNICA

12. Canónica general.
13. Canónica general cargo 123.
14. Canónica general cargo 45678.
15. Canónica general género 1.
16. Canónica general género 2.
17. Canónica general tamaño mayor 1.000
18. Canónica general tamaño menor 1.000
19. Canónica general tipo 1.
20. Canónica general tipo 2.
21. Canónica por factores.
22. Canónica por factores cargo 123.
23. Canónica por factores cargo 45678.
24. Canónica por factores género 1.
25. Canónica por factores género 2.
26. Canónica por factores tamaño mayor 1.000.
27. Canónica por factores tamaño menor 1.000
28. Canónica por factores tipo 1.
29. Canónica por factores tipo 2.
30. Tablas de frecuencia.

1. Frecuencias

Frequency Table

cage61 Lidero la planeación estratégica en congruencia con la misión institucional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21	4.7	4.7	4.9
	4.00 De acuerdo	226	50.4	50.4	55.4
	5.00 Completamente de acuerdo	200	44.6	44.6	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cage62 Planeo el tiempo de mis equipos de trabajo en calendarios, agendas y horarios bien definidos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	2.00 En desacuerdo	11	2.5	2.5	2.7
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31	6.9	6.9	9.6
	4.00 De acuerdo	235	52.5	52.5	62.1
	5.00 Completamente de acuerdo	170	37.9	37.9	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cage63 Asigno a cada empleado aquellas tareas que son más acordes con sus competencias personales

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	3	.7	.7	.7
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22	4.9	4.9	5.6
	4.00 De acuerdo	255	56.9	56.9	62.5
	5.00 Completamente de acuerdo	168	37.5	37.5	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cage64 Identifico los recursos necesarios para realizar tareas específicas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	4.0	4.0	4.2
4.00 De acuerdo	254	56.7	56.7	60.9
5.00 Completamente de acuerdo	175	39.1	39.1	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cage65 Hago un seguimiento programado a las actividades que delego a mis colaboradores

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22	4.9	4.9	5.1
4.00 De acuerdo	258	57.6	57.6	62.7
5.00 Completamente de acuerdo	167	37.3	37.3	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cage66 Soy claro y preciso al comunicar información a los estamentos de mi institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	2.2	2.2	2.5
4.00 De acuerdo	204	45.5	45.5	48.0
5.00 Completamente de acuerdo	233	52.0	52.0	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cage67 En cualquier negociación trato de prever las implicaciones que tendrán para mi institución las decisiones que tome

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
2.00 En desacuerdo	2	.4	.4	.9
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	2.7	2.7	3.6
4.00 De acuerdo	192	42.9	42.9	46.4
5.00 Completamente de acuerdo	240	53.6	53.6	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cage68 Motivo a que los empleados valoren la actividad que realizan en pro de la educación

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	.2	.2	.4
4.00 De acuerdo	182	40.6	40.6	41.1
5.00 Completamente de acuerdo	264	58.9	58.9	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cage69 Reconozco el trabajo de los empleados sobresalientes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	4.0	4.0	4.2
4.00 De acuerdo	192	42.9	42.9	47.1
5.00 Completamente de acuerdo	237	52.9	52.9	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cage70 Hago que los equipos de trabajo actúen realmente en equipo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34	7.6	7.6	7.8
4.00 De acuerdo	220	49.1	49.1	56.9
5.00 Completamente de acuerdo	193	43.1	43.1	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cage71 Evalúo en forma periódica el clima laboral existente en mi institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	9	2.0	2.0	2.0
2.00 En desacuerdo	33	7.4	7.4	9.4
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	41	9.2	9.2	18.5
4.00 De acuerdo	160	35.7	35.7	54.2
5.00 Completamente de acuerdo	205	45.8	45.8	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cage72 Cuando tengo que tomar decisiones evaluó todas las posibles alternativas y sus probables efectos para las personas y la institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	4.2	4.2	4.5
4.00 De acuerdo	175	39.1	39.1	43.5
5.00 Completamente de acuerdo	253	56.5	56.5	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cage73 Premio a los empleados destacados de mi institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
2.00 En desacuerdo	36	8.0	8.0	8.5
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	89	19.9	19.9	28.3
4.00 De acuerdo	222	49.6	49.6	77.9
5.00 Completamente de acuerdo	99	22.1	22.1	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cage74 Me informo de las expectativas que los padres de familia tienen de mi institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	21	4.7	4.7	4.7
2.00 En desacuerdo	14	3.1	3.1	7.8
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	75	16.7	16.7	24.6
4.00 De acuerdo	137	30.6	30.6	55.1
5.00 Completamente de acuerdo	201	44.9	44.9	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cage75 Realizo mi gestión por competencias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	10	2.2	2.2	2.2
	2.00 En desacuerdo	12	2.7	2.7	4.9
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	54	12.1	12.1	17.0
	4.00 De acuerdo	231	51.6	51.6	68.5
	5.00 Completamente de acuerdo	141	31.5	31.5	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cain46 Me interesa el sistema de calidad de mi institución

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	2	.4	.4	.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	.9	.9	1.3
	4.00 De acuerdo	126	28.1	28.1	29.5
	5.00 Completamente de acuerdo	316	70.5	70.5	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cain47 Mi liderazgo orienta a la institución hacia la calidad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	1.6	1.6	2.0
	4.00 De acuerdo	185	41.3	41.3	43.3
	5.00 Completamente de acuerdo	254	56.7	56.7	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cain48 He descrito en forma clara las funciones de los empleados y directivos con base en competencias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
	2.00 En desacuerdo	45	10.0	10.0	10.5
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	60	13.4	13.4	23.9
	4.00 De acuerdo	195	43.5	43.5	67.4
	5.00 Completamente de acuerdo	146	32.6	32.6	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cain49 En mi institución realizo mi gestión por procesos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.0 En desacuerdo	25	5.6	5.6	5.6
3.0 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34	7.6	7.6	13.2
4.0 De acuerdo	218	48.7	48.7	61.8
5.0 Completamente de acuerdo	171	38.2	38.2	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cain50 He brindado capacitación a los equipos de trabajo de la institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
2.00 En desacuerdo	13	2.9	2.9	3.1
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	84	18.8	18.8	21.9
4.00 De acuerdo	230	51.3	51.3	73.2
5.00 Completamente de acuerdo	120	26.8	26.8	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cain51 Tengo en cuenta la infraestructura de la institución para asegurar el logro de la satisfacción del usuario

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
2.00 En desacuerdo	3	.7	.7	.9
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	4.2	4.2	5.1
4.00 De acuerdo	167	37.3	37.3	42.4
5.00 Completamente de acuerdo	258	57.6	57.6	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cain52 Fomento un ambiente de trabajo adecuado en la institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	2.5	2.5	2.7
4.00 De acuerdo	130	29.0	29.0	31.7
5.00 Completamente de acuerdo	306	68.3	68.3	100.0
Total	448	100.0	100.0	

cain53 Considero que el servicio educativo de mi institución está de acuerdo con las normas y los estándares requeridos en el país

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	2.00 En desacuerdo	3	.7	.7	.9
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	53	11.8	11.8	12.7
	4.00 De acuerdo	163	36.4	36.4	49.1
	5.00 Completamente de acuerdo	228	50.9	50.9	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cain54 Evalúo la satisfacción del usuario

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
	2.00 En desacuerdo	17	3.8	3.8	4.2
	3.00 NI de acuerdo ni en desacuerdo	68	15.2	15.2	19.4
	4.00 De acuerdo	192	42.9	42.9	62.3
	5.00 Completamente de acuerdo	169	37.7	37.7	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cain55 Creo que tengo responsabilidad ecológica como directivo docente de mi institución

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
	2.00 En desacuerdo	4	.9	.9	1.3
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	41	9.2	9.2	10.5
	4.00 De acuerdo	160	35.7	35.7	46.2
	5.00 Completamente de acuerdo	241	53.8	53.8	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cain56 Evito hacer insinuaciones o presiones que impliquen acoso sexual

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	6	1.3	1.3	1.3
	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	1.6
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	1.3	1.3	2.9
	4.00 De acuerdo	63	14.1	14.1	17.0
	5.00 Completamente de acuerdo	372	83.0	83.0	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cain57 En la institución procuro evitar o reproducir chismes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	13	2.9	2.9	2.9
	2.00 En desacuerdo	4	.9	.9	3.8
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	1.6	1.6	5.4
	4.00 De acuerdo	139	31.0	31.0	36.4
	5.00 Completamente de acuerdo	285	63.6	63.6	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cain58 Defino estándares de desempeño para las diversas secciones de mi institución en busca de la calidad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	9	2.0	2.0	2.0
	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	2.2
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	52	11.6	11.6	13.8
	4.00 De acuerdo	243	54.2	54.2	68.1
	5.00 Completamente de acuerdo	143	31.9	31.9	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cain59 Me abstengo de hacer insinuaciones para discriminar a otras personas en mi institución

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	4	.9	.9	.9
	2.00 En desacuerdo	3	.7	.7	1.6
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	1.8	1.8	3.3
	4.00 De acuerdo	117	26.1	26.1	29.5
	5.00 Completamente de acuerdo	316	70.5	70.5	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

cain60 Doy a conocer los objetivos de calidad de mi institución a mis colaboradores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37	8.3	8.3	8.7
	4.00 De acuerdo	130	29.0	29.0	37.7
	5.00 Completamente de acuerdo	279	62.3	62.3	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge10 Los sistemas de control que establecí son eficientes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	2.00 En desacuerdo	2	.4	.4	.7
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	28	6.3	6.3	6.9
	4.00 De acuerdo	310	69.2	69.2	76.1
	5.00 Completamente de acuerdo	107	23.9	23.9	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge11 Atiendo los procesos institucionales para la prestación del servicio educativo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	3.3	3.3	3.8
	4.00 De acuerdo	234	52.2	52.2	56.0
	5.00 Completamente de acuerdo	197	44.0	44.0	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge12 El Proyecto Educativo Institucional es la herramienta principal que empleo en el que-hacer institucional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	25	5.6	5.6	5.6
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	32	7.1	7.1	12.7
	4.00 De acuerdo	216	48.2	48.2	60.9
	5.00 Completamente de acuerdo	175	39.1	39.1	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge13 El Proyecto Educativo Institucional me sirve para medir la calidad de mi plantel

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	14	3.1	3.1	3.1
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	43	9.6	9.6	12.7
	4.00 De acuerdo	206	46.0	46.0	58.7
	5.00 Completamente de acuerdo	185	41.3	41.3	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge14 Tomo decisiones para el logro de los objetivos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	2.7	2.7	2.7
	4.00 De acuerdo	141	31.5	31.5	34.2
	5.00 Completamente de acuerdo	295	65.8	65.8	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge15 Promuevo el trabajo en equipo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	2.00 En desacuerdo	3	.7	.7	.9
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	2.7	2.7	3.6
	4.00 De acuerdo	183	40.8	40.8	44.4
	5.00 Completamente de acuerdo	249	55.6	55.6	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge01 La orientación que doy en la orientación del trabajo es adecuada

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
	2.00 En desacuerdo	2	.4	.4	.9
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	4.5	4.5	5.4
	4.00 De acuerdo	253	56.5	56.5	61.8
	5.00 Completamente de acuerdo	171	38.2	38.2	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge02 Las formas de comunicación directa que empleo para mantener un buen clima organizacional interno son efectivas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	1.8	1.8	1.8
	4.00 De acuerdo	242	54.0	54.0	55.8
	5.00 Completamente de acuerdo	198	44.2	44.2	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge03 Tomo decisiones que motivan a la acción a los miembros de la comunidad institucional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	1.1	1.1	1.6
	4.00 De acuerdo	219	48.9	48.9	50.4
	5.00 Completamente de acuerdo	222	49.6	49.6	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge04 Muestro liderazgo en las diversas áreas institucionales

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	1.1	1.1	1.6
	4.00 De acuerdo	204	45.5	45.5	47.1
	5.00 Completamente de acuerdo	237	52.9	52.9	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge05 Utilizo los resultados de la evaluación institucional para tomar decisiones tendientes al mejoramiento organizacional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	2.7	2.7	3.1
	4.00 De acuerdo	206	46.0	46.0	49.1
	5.00 Completamente de acuerdo	228	50.9	50.9	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge06 Tengo capacidad para manejar y solucionar problemas académicos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22	4.9	4.9	5.4
	4.00 De acuerdo	192	42.9	42.9	48.2
	5.00 Completamente de acuerdo	232	51.8	51.8	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge07 Poseo capacidad para manejar y solucionar problemas administrativos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22	4.9	4.9	4.9
	4.00 De acuerdo	163	36.4	36.4	41.3
	5.00 Completamente de acuerdo	263	58.7	58.7	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coge08 Me preocupo por el buen estado de la infraestructura y el desarrollo tecnológico de mi institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	.7	.7	.9
4.00 De acuerdo	208	46.4	46.4	47.3
5.00 Completamente de acuerdo	236	52.7	52.7	100.0
Total	448	100.0	100.0	

coge09 Mi estilo de dirección en la institución favorece el desarrollo organizacional

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	3	.7	.7	.7
2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.9
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	4.2	4.2	5.1
4.00 De acuerdo	224	50.0	50.0	55.1
5.00 Completamente de acuerdo	201	44.9	44.9	100.0
Total	448	100.0	100.0	

coor31 Estoy comprometido con el PEI

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.7
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	1.3	1.3	2.0
4.00 De acuerdo	155	34.6	34.6	36.6
5.00 Completamente de acuerdo	284	63.4	63.4	100.0
Total	448	100.0	100.0	

coor32 Creo que las normas institucionales son para cumplirlas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.4
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	4.2	4.2	4.7
4.00 De acuerdo	128	28.6	28.6	33.3
5.00 Completamente de acuerdo	299	66.7	66.7	100.0
Total	448	100.0	100.0	

coor33 Trato de clarificar las normas de mi institución ante sus estamentos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	4.5	4.5	4.5
	4.00 De acuerdo	205	45.8	45.8	50.2
	5.00 Completamente de acuerdo	223	49.8	49.8	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor34 Observo los reglamentos institucionales

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	2	.4	.4	.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	1.1	1.1	1.6
	4.00 De acuerdo	155	34.6	34.6	36.2
	5.00 Completamente de acuerdo	286	63.8	63.8	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor35 Estoy comprometido con la eficiencia en la prestación del servicio educativo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	1.3	1.3	1.6
	4.00 De acuerdo	101	22.5	22.5	24.1
	5.00 Completamente de acuerdo	340	75.9	75.9	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor36 Aplico un estilo de liderazgo comprometido que orienta a la institución hacia la satisfacc

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	3.6	3.6	3.8
	4.00 De acuerdo	179	40.0	40.0	43.8
	5.00 Completamente de acuerdo	252	56.3	56.3	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor37 Fomento un ambiente de libertad en los empleados

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30	6.7	6.7	6.9
	4.00 De acuerdo	184	41.1	41.1	48.0
	5.00 Completamente de acuerdo	233	52.0	52.0	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor38 Promuevo un espíritu de servicio en mi trabajo para motivar a otros a seguir en mi institución

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17	3.8	3.8	4.0
	4.00 De acuerdo	139	31.0	31.0	35.0
	5.00 Completamente de acuerdo	291	65.0	65.0	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor39 Considero que el trabajo que realizan los empleados es muy importante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	3.6	3.6	3.8
	4.00 De acuerdo	94	21.0	21.0	24.8
	5.00 Completamente de acuerdo	337	75.2	75.2	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor40 Trabajo más por convicción que por la remuneración que recibo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
	2.00 En desacuerdo	31	6.9	6.9	7.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	61	13.6	13.6	21.0
	4.00 De acuerdo	127	28.3	28.3	49.3
	5.00 Completamente de acuerdo	227	50.7	50.7	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor41 Encuentro en mi quehacer diario retos interesantes que me motivan a seguir mejorando

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	.4	.4	.9
	4.00 De acuerdo	155	34.6	34.6	35.5
	5.00 Completamente de acuerdo	289	64.5	64.5	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor42 Procuo ejecutar mis tareas en forma adecuada y oportuna

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.7
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	.7	.7	1.3
	4.00 De acuerdo	135	30.1	30.1	31.5
	5.00 Completamente de acuerdo	307	68.5	68.5	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor43 Trabajo en favor de los objetivos institucionales

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	2	.4	.4	.4
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	1.8	1.8	2.2
	4.00 De acuerdo	123	27.5	27.5	29.7
	5.00 Completamente de acuerdo	315	70.3	70.3	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor44 Deseo seguir en mi institución

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	2.00 En desacuerdo	2	.4	.4	.7
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	2.2	2.2	2.9
	4.00 De acuerdo	132	29.5	29.5	32.4
	5.00 Completamente de acuerdo	303	67.6	67.6	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

coor45 Conozco las normas de mi institución

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	.9	.9	.9
	4.00 De acuerdo	89	19.9	19.9	20.8
	5.00 Completamente de acuerdo	355	79.2	79.2	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

sepe16 Siento orgullo al decir que soy directivo docente en esta institución

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	1.8	1.8	1.8
	4.00 De acuerdo	113	25.2	25.2	27.0
	5.00 Completamente de acuerdo	327	73.0	73.0	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

sepe17 Me gusta trabajar en esta institución pues ofrece a la sociedad servicios educativos de calidad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	4	.9	.9	.9
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	1.3	1.3	2.2
	4.00 De acuerdo	178	39.7	39.7	42.0
	5.00 Completamente de acuerdo	260	58.0	58.0	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

sepe18 Creo que la misión de mi institución es muy importante para la sociedad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	.7	.7	.7
	4.00 De acuerdo	141	31.5	31.5	32.1
	5.00 Completamente de acuerdo	304	67.9	67.9	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

sepe19 Me siento muy orgulloso de trabajar en una institución donde se presentan pocos conflictos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	2	.4	.4	.4
2.00 En desacuerdo	13	2.9	2.9	3.3
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	87	19.4	19.4	22.8
4.00 De acuerdo	153	34.2	34.2	56.9
5.00 Completamente de acuerdo	193	43.1	43.1	100.0
Total	448	100.0	100.0	

sepe20 Mi familia está contenta porque yo trabajo en esta institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00 En desacuerdo	14	3.1	3.1	3.1
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	41	9.2	9.2	12.3
4.00 De acuerdo	128	28.6	28.6	40.8
5.00 Completamente de acuerdo	265	59.2	59.2	100.0
Total	448	100.0	100.0	

sepe21 Me siento altamente identificado con los valores institucionales

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
2.00 En desacuerdo	2	.4	.4	.7
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	2.9	2.9	3.6
4.00 De acuerdo	132	29.5	29.5	33.0
5.00 Completamente de acuerdo	300	67.0	67.0	100.0
Total	448	100.0	100.0	

sepe22 Siento que los objetivos de mi institución son los mismos míos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00 En desacuerdo	5	1.1	1.1	1.1
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	4.2	4.2	5.4
4.00 De acuerdo	205	45.8	45.8	51.1
5.00 Completamente de acuerdo	219	48.9	48.9	100.0
Total	448	100.0	100.0	

sepe23 Me siento orgulloso de trabajar en esta institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00 En desacuerdo	2	.4	.4	.4
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	2.9	2.9	3.3
4.00 De acuerdo	124	27.7	27.7	31.0
5.00 Completamente de acuerdo	309	69.0	69.0	100.0
Total	448	100.0	100.0	

sepe24 Llevo con alegría el carné de directivo docente de mi institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	6	1.3	1.3	1.3
2.00 En desacuerdo	8	1.8	1.8	3.1
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34	7.6	7.6	10.7
4.00 De acuerdo	148	33.0	33.0	43.8
5.00 Completamente de acuerdo	252	56.3	56.3	100.0
Total	448	100.0	100.0	

sepe25 Cuando represento a la institución en distintos certámenes siento orgullo de llevar su voz

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Completamente en desacuerdo	4	.9	.9	.9
2.00 En desacuerdo	8	1.8	1.8	2.7
3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	1.6	1.6	4.2
4.00 De acuerdo	144	32.1	32.1	36.4
5.00 Completamente de acuerdo	285	63.6	63.6	100.0
Total	448	100.0	100.0	

sepe26 Defiendo mi institución cuando procuran dañar su imagen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	.7	.7	.7
4.00 De acuerdo	120	26.8	26.8	27.5
5.00 Completamente de acuerdo	325	72.5	72.5	100.0
Total	448	100.0	100.0	

sepe27 Los emblemas de la institución me llevan a identificarme más con ella

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	15	3.3	3.3	3.3
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	35	7.8	7.8	11.2
	4.00 De acuerdo	211	47.1	47.1	58.3
	5.00 Completamente de acuerdo	187	41.7	41.7	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

sepe28 Me gusta que hablen bien de mi institución

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	3.3	3.3	3.6
	4.00 De acuerdo	94	21.0	21.0	24.6
	5.00 Completamente de acuerdo	338	75.4	75.4	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

sepe29 Me interesan todos los asuntos de mi institución

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Completamente en desacuerdo	1	.2	.2	.2
	2.00 En desacuerdo	13	2.9	2.9	3.1
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	2.9	2.9	6.0
	4.00 De acuerdo	167	37.3	37.3	43.3
	5.00 Completamente de acuerdo	254	56.7	56.7	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

sepe30 Acato los valores de mi institución

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00 En desacuerdo	1	.2	.2	.2
	3.00 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17	3.8	3.8	4.0
	4.00 De acuerdo	101	22.5	22.5	26.6
	5.00 Completamente de acuerdo	329	73.4	73.4	100.0
	Total	448	100.0	100.0	

Género

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Femenino	201	44.9	44.9	44.9
2.00 Masculino	247	55.1	55.1	100.0
Total	448	100.0	100.0	

Cargo del directivo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Rector universitario	13	2.9	2.9	2.9
2.00 Vicerrector académico	15	3.3	3.3	6.3
3.00 Decano o director de facultad	133	29.7	29.7	35.9
4.00 Rector de otros niveles	63	14.1	14.1	50.0
5.00 Director	76	17.0	17.0	67.0
6.00 Coordinador académico	60	13.4	13.4	80.4
7.00 Coordinador de convivencia o de disciplina	45	10.0	10.0	90.4
8.00 Coordinador académico y de convivencia o disciplina	43	9.6	9.6	100.0
Total	448	100.0	100.0	

Tipo de institución

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Confesional	166	37.1	37.1	37.1
2.00 Laico	282	62.9	62.9	100.0
Total	448	100.0	100.0	

Nivel(es) educativo(s) en que presta servicio el directivo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Preescolar	78	17.4	17.4	17.4
2.00 Básica primaria	7	1.6	1.6	19.0
3.00 Básica secundaria	26	5.8	5.8	24.8
4.00 Media	5	1.1	1.1	25.9
5.00 Universitario	178	39.7	39.7	65.6
6.00 Preescolar y básica primaria	27	6.0	6.0	71.7
7.00 Preescolar a básica secundaria	16	3.6	3.6	75.2
8.00 Preescolar a media	57	12.7	12.7	87.9
9.00 Básica primaria a básica secundaria	19	4.2	4.2	92.2
10.00 Básica primaria a media	7	1.6	1.6	93.8
11.00 Básica secundaria a media	28	6.3	6.3	100.0
Total	448	100.0	100.0	

Tamaño

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 0-1.000	191	42.6	42.6	42.6
2.00 1.001-2.000	157	35.0	35.0	77.7
3.00 2.001-3.000	42	9.4	9.4	87.1
4.00 3.001-4.000	25	5.6	5.6	92.6
5.00 4.001 en adelante	33	7.4	7.4	100.0
Total	448	100.0	100.0	

2. Descriptivos de la calidad de gestión

DESCRIPTIVOS DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN

```
COMPUTE HALI=MEAN(cage64,cage69,cage61,cage70,cage72).  
VARIABLE LABELS HALI 'Habilidades de Liderazgo'.  
EXECUTE.
```

```
COMPUTE CONE=MEAN(cage71,cage74,cage73,cage75).  
VARIABLE LABELS CONE 'Control y Evaluación'.  
EXECUTE.
```

```
COMPUTE FOCO=MEAN(cage67,cage66,cage63,cage68).  
VARIABLE LABELS FOCO 'Fomento de Competencias'.  
EXECUTE.
```

```
COMPUTE HAPL=MEAN(cage65,cage62).  
VARIABLE LABELS HAPL 'Habilidades de Planeación'.  
EXECUTE.
```

```
COMPUTE  
CAGE=MEAN(cage61,cage62,cage63,cage64,cage65,cage66,cage67,cage68,cage6  
9,cage70,cage71,cage72,cage73,cage74,cage75).  
VARIABLE LABELS CAGE 'Calidad de la Gestión'.  
EXECUTE.
```

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=cage64 cage69 cage61 cage70 cage72 cage71  
cage74 cage75 cage73 cage67 cage66 cage63 cage68 cage65 cage62  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
cage64 Identifico los recursos necesarios para realizar tareas específicas	4.3460	.56634
cage69 Reconozco el trabajo de los empleados sobresalientes	4.4844	.58675
cage61 Lidero la planeación estratégica en congruencia con la misión institucional	4.3951	.58899
cage70 Hago que los equipos de trabajo actúen realmente en equipo	4.3504	.62745
cage72 Cuando tengo que tomar decisiones evalúo todas las posibles alternativas y sus probables efectos para las personas y la institución	4.5156	.60181
cage71 Evalúo en forma periódica el clima laboral existente en mi institución	4.1585	1.00084
cage74 Me informo de las expectativas que los padres de familia tienen de mi institución	4.0781	1.07677
cage75 Realizo mi gestión por competencias	4.0737	.85996
cage73 Premio a los empleados destacados de mi institución	3.8482	.87173
cage67 En cualquier negociación trato de prever las implicaciones que tendrán para mi institución las decisiones que tome	4.4866	.62017
cage66 Soy claro y preciso al comunicar información a los estamentos de mi institución	4.4911	.56751
cage63 Asigno a cada empleado aquellas tareas que son más acordes con sus competencias personales	4.3125	.59500
cage68 Motivo a que los empleados valoren la actividad que realizan en pro de la educación	4.5826	.51149
cage65 Hago un seguimiento programado a las actividades que delego a mis colaboradores	4.3192	.57415
cage62 Planeo el tiempo de mis equipos de trabajo en calendarios, agendas y horarios bien definidos	4.2545	.70946
Valid N (listwise)		

Descriptives

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
HALI CAGE Habilidades de Liderazgo	4.4183	.44038
CONE CAGE Control y Evaluación	4.0396	.75212
FOCO CAGE Fomento de Competencias	4.4682	.39320
HAPL CAGE Habilidades de Planeación	4.2868	.55137
Valid N (listwise)		

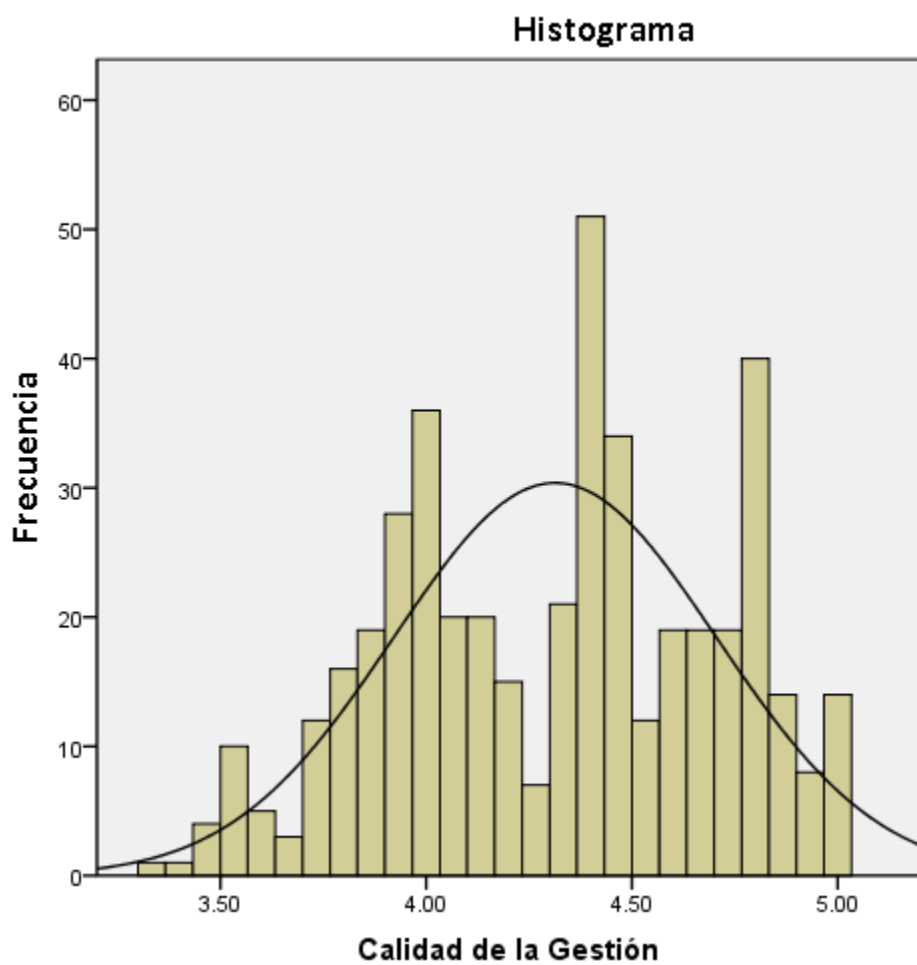
```
FRECUENCIAS VARIABLES=CAGE  
/STATISTICS=STDDEV VARIANCE MEAN SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT  
/HISTOGRAM NORMAL  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

CAGE Calidad de la Gestión

N	Valid	448
	Missing	0
Mean		4.3131
Std. Deviation		.39213
Variance		.154
Skewness		-.162
Std. Error of Skewness		.115
Kurtosis		-.876
Std. Error of Kurtosis		.230



3. Descriptivos de la calidad institucional.

FRECUENCIAS

VARIABLES=cain46 cain47 cain48 cain49 cain50 cain51 cain52 cain53 cain54
 cain55 cain56 cain57 cain58 cain59 cain60
 /STATISTICS=STDDEV MEAN
 /ORDER= ANALYSIS .

Frecuencias

Estadísticos

	Media	Desv. típ.
Me interesa el sistema de calidad de mi institución	4,6875	,50997
Mi liderazgo orienta a la institución hacia la calidad	4,5379	,57804
He descrito en forma clara las funciones de los empleados y directivos con base en competencias	3,9777	,95042
En mi institución realizo mi gestión por procesos	4,194	,8028
He brindado capacitación a los equipos de trabajo de la institución	4,0156	,76980
Tengo en cuenta la infraestructura de la institución para asegurar el logro de la satisfacción del usuario	4,5134	,63443
Fomento un ambiente de trabajo adecuado en la institución	4,6540	,53798
Considero que el servicio educativo de mi institución está de acuerdo con las normas y los estándares requeridos en el país	4,3705	,73349
Evalúo la satisfacción del usuario	4,1362	,83906
Creo que tengo responsabilidad ecológica como directivo docente de mi institución	4,4152	,73087
Evito hacer insinuaciones o presiones que impliquen acoso sexual	4,7723	,61447
En la institución procuro evitar o reproducir chismes	4,5156	,82724
Defino estándares de desempeño para las diversas secciones de mi institución en busca de la calidad	4,1384	,77923
Me abstengo de hacer insinuaciones para discriminar a otras personas en mi institución	4,6473	,64207
Doy a conocer los objetivos de calidad de mi institución a mis colaboradores	4,5290	,67493

Frecuencias

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos	Válidos	Perdidos
CAIN Fomento de Calidad	448	0	4,5268	,43319
CAIN Habilidades Gerenciales	448	0	4,1116	,63970
CAIN Ambiente de Trabajo	448	0	4,6518	,42513
CAIN Habilidades para Capacitar	448	0	4,0156	,76980

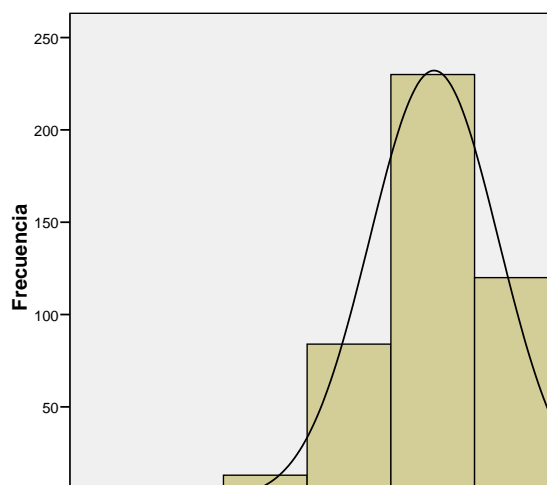
Frecuencias

Estadísticos

Calidad Institucional

N	Válidos	448
	Perdidos	0
Media		4,0156
Desv. típ.		,76980
Asimetría		-,529
Error típ. de asimetría		,115
Curtosis		,204
Error típ. de curtosis		,230

Histograma



Frecuencias

Estadísticos Notas

Calidad Institucional

N	Válidos	448
	Perdidos	0
Media		4,4070
Desv. típ.		,36648
Varianza		,134
Asimetría		-,455
Error típ. de asimetría		,115
Curtosis		-,558
Error típ. de curtosis		,230

4. Descriptivos de la competencia gerencial.

Estadísticos

	Media		Desv. típ.	
	Válidos	Perdidos	Válidos	Perdidos
La orientación que doy en la orientación del trabajo es adecuada	4,3147		,62143	
Las formas de comunicación directa que empleo para mantener un buen clima organizacional interno son efectivas	4,4241		,52970	
Tomo decisiones que motivan a la acción a los miembros de la comunidad institucional	4,4732		,55900	
Muestro liderazgo en las diversas áreas institucionales	4,5045		,57149	
Utilizo los resultados de la evaluación institucional para tomar decisiones tendientes al mejoramiento organizacional	4,4688		,59746	
Tengo capacidad para manejar y solucionar problemas académicos	4,4554		,63300	
Poseo capacidad para manejar y solucionar problemas administrativos	4,5379		,58953	
Me preocupo por el buen estado de la infraestructura y el desarrollo tecnológico de mi institución	4,5156		,52646	
Mi estilo de dirección en la institución favorece el desarrollo organizacional	4,3817		,64460	
Los sistemas de control que establecí son eficientes	4,1607		,56050	
Atiendo los procesos institucionales para la prestación del servicio educativo	4,3951		,58899	
El Proyecto Educativo Institucional es la herramienta principal que empleo en el quehacer institucional	4,2076		,80225	
El Proyecto Educativo Institucional me sirve para medir la calidad de mi plantel	4,2545		,75528	
Tomo decisiones para el logro de los objetivos	4,6317		,53560	
Promuevo el trabajo en equipo	4,5089		,60933	

Frecuencias

Estadísticos

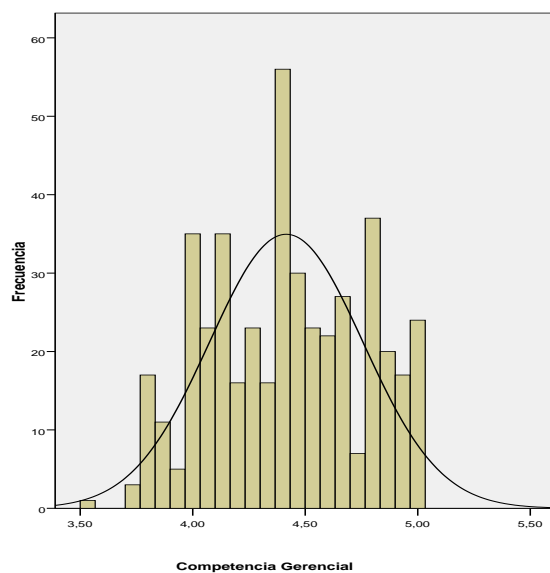
	N		Media	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos	Válidos	Perdidos
COGE Resolución de problemas	448	0	4,5324	,47069
COGE Toma de Decisiones	448	0	4,4431	,41517
COGE Habilidades de Comunicación	448	0	4,4275	,42310
COGE Organización y Control	448	0	4,2076	,52981

Frecuencias

Estadísticos

COGE

N	Válidos	448
	Perdidos	0
Media		4,4156
Desv. típ.		,34090
Varianza		,116
Asimetría		-,034
Error típ. de asimetría		,115
Curtosis		-,924
Error típ. de curtosis		,230



5. Descriptivos del compromiso organizacional.

Frecuencias

Estadísticos

	Media	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos
Estoy comprometido con el PEI	4,6027	,57789
Creo que las normas institucionales son para cumplirlas	4,6138	,60237
Trato de clarificar las normas de mi institución ante sus estamentos	4,4531	,58124
Observo los reglamentos institucionales	4,6183	,53456
Estoy comprometido con la eficiencia en la prestación del servicio educativo	4,7411	,48227
Aplico un estilo de liderazgo comprometido que orienta a la institución hacia la satisfacc	4,5223	,57885
Fomento un ambiente de libertad en los empleados	4,4464	,63934
Promuevo un espíritu de servicio en mi trabajo para motivar a otros a seguir en mi institución	4,6049	,58518
Considero que el trabajo que realizan los empleados es muy importante	4,7098	,55215
Trabajo más por convicción que por la remuneración que recibo	4,2188	,95604
Encuentro en mi quehacer diario retos interesantes que me motivan a seguir mejorando	4,6295	,53196
Procuró ejecutar mis tareas en forma adecuada y oportuna	4,6607	,55246
Trabajo en favor de los objetivos institucionales	4,6763	,53107
Deseo seguir en mi institución	4,6384	,57428
Conozco las normas de mi institución	4,7835	,43349

Frecuencias

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos		
COOR Apego a Institución	448	0	4,5196	,46475
COOR Sujección a Normas	448	0	4,7009	,37852
COOR Trabajo en Pro de Objetivos	448	0	4,6546	,38420
COOR Equilibrio Libertad y Normas	448	0	4,4498	,49067

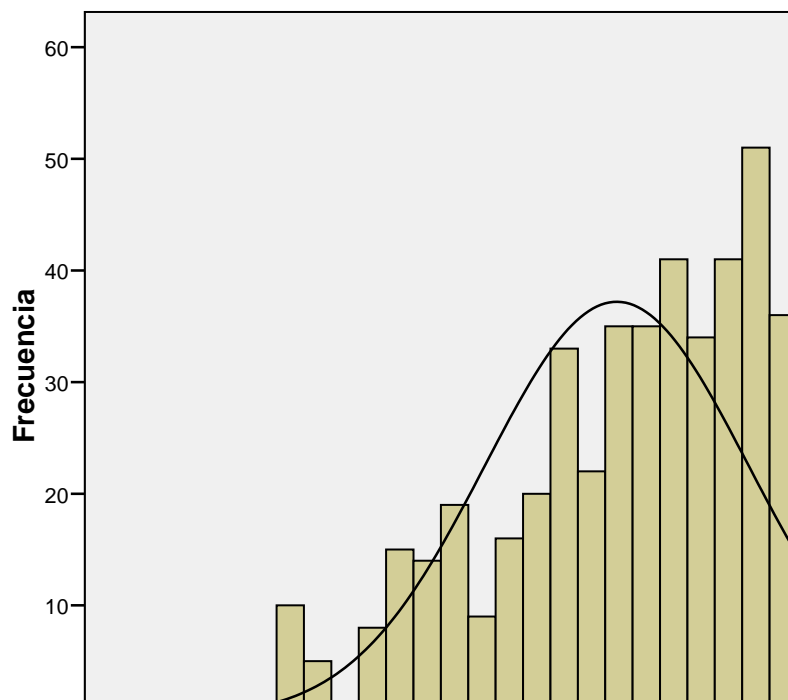
Frecuencias

Estadísticos

Compromiso Organizacional

N	Válidos	448
	Perdidos	0
Media		4,5946
Desv. típ.		,32035
Varianza		,103
Asimetría		-,803
Error típ. de asimetría		,115
Curtosis		-,024
Error típ. de curtosis		,230

Histograma



6. Descriptivos del sentido de pertenencia.

Estadísticos

	Media	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos
Me siento orgulloso de trabajar en esta institución	4,6518	,55900
Llevo con alegría el carné de directivo docente de mi institución	4,4107	,81434
Cuando represento a la institución en distintos certámenes siento orgullo de llevar su vocería	4,5580	,70233
Defiendo mi institución cuando procuran dañar su imagen	4,7188	,46478
Los emblemas de la institución me llevan a identificarme más con ella	4,2723	,74602
Me gusta que hablen bien de mi institución	4,7165	,53302
Me interesan todos los asuntos de mi institución	4,4732	,71369
Acato los valores de mi institución	4,6920	,55056
Siento orgullo al decir que soy directivo docente en esta institución	4,7121	,49121
Me gusta trabajar en esta institución pues ofrece a la sociedad servicios educativos de calidad	4,5491	,57331
Creo que la misión de mi institución es muy importante para la sociedad	4,6719	,48412
Me siento muy orgulloso de trabajar en una institución donde se presentan pocos conflictos	4,1652	,86928
Mi familia está contenta porque yo trabajo en esta institución	4,4375	,78614
Me siento altamente identificado con los valores institucionales	4,6250	,58886
Siento que los objetivos de mi institución son los mismos míos	4,4241	,63001

Frecuencias

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos		
SEPE Orgullo por Organización	448	0	4,6175	,42352
SEPE Identidad con Valores	448	0	4,5298	,46622
SEPE Identificación con Objetivos	448	0	4,4866	,53075
SEPE Entusiasmo por Trabajo	448	0	4,2879	,66109

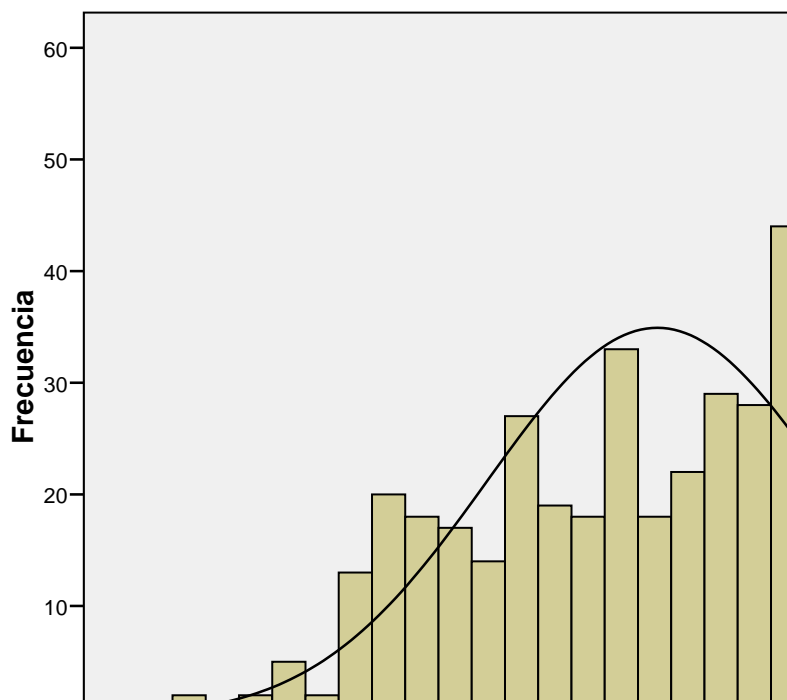
Frecuencias

Estadísticos

Sentido de Pertenencia

N	Válidos	448
	Perdidos	0
Media		4,5385
Desv. típ.		,34122
Varianza		,116
Asimetría		-,550
Error típ. de asimetría		,115
Curtosis		-,691
Error típ. de curtosis		,230

Histograma



7. Validez y confiabilidad de la calidad de la gestión.

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.779
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2605.614
	df	105
	Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
cage61 Lidero la planeación estratégica en congruencia con la misión institucional	1.000	.638
cage62 Planeo el tiempo de mis equipos de trabajo en calendarios, agendas y horarios bien definidos	1.000	.557
cage63 Asigno a cada empleado aquellas tareas que son más acordes con sus competencias personales	1.000	.544
cage64 Identifico los recursos necesarios para realizar tareas específicas	1.000	.794
cage65 Hago un seguimiento programado a las actividades que delego a mis colaboradores	1.000	.764
cage66 Soy claro y preciso al comunicar información a los estamentos de mi institución	1.000	.641
cage67 En cualquier negociación trato de prever las implicaciones que tendrán para mi institución las decisiones que tome	1.000	.663
cage68 Motivo a que los empleados valoren la actividad que realizan en pro de la educación	1.000	.565
cage69 Reconozco el trabajo de los empleados sobresalientes	1.000	.662
cage70 Hago que los equipos de trabajo actúen realmente en equipo	1.000	.524
cage71 Evaluó en forma periódica el clima laboral existente en mi institución	1.000	.774
cage72 Cuando tengo que tomar decisiones evaluó todas las posibles alternativas y sus probables efectos para las personas y la institución	1.000	.454
cage73 Premio a los empleados destacados de mi institución	1.000	.607
cage74 Me informo de las expectativas que los padres de familia tienen de mi institución	1.000	.655
cage75 Realizo mi gestión por competencias	1.000	.655

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.811	32.072	32.072	2.844	18.960	18.960
2	2.115	14.102	46.174	2.835	18.900	37.860
3	1.332	8.880	55.055	1.970	13.134	50.994
4	1.238	8.252	63.306	1.847	12.313	63.306
5	.883	5.889	69.196			
6	.799	5.330	74.525			
7	.696	4.639	79.164			
8	.661	4.408	83.572			
9	.560	3.732	87.304			
10	.431	2.874	90.178			
11	.359	2.394	92.572			
12	.335	2.235	94.807			
13	.292	1.947	96.754			
14	.264	1.758	98.511			
15	.223	1.489	100.000			

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	CONE	HALI	HAPL	FOCO
cage71 Evalúo en forma periódica el clima laboral existente en mi institución	.870	.031	.125	-.013
cage74 Me informo de las expectativas que los padres de familia tienen de mi institución	.734	.048	.245	.231
cage75 Realizo mi gestión por competencias	.711	.380	.026	.071
cage73 Premio a los empleados destacados de mi institución	.560	.145	.485	-.194
cage64 Identifico los recursos necesarios para realizar tareas específicas	.042	.874	.162	.049
cage61 Lidero la planeación estratégica en congruencia con la misión institucional	.125	.760	.066	.201
cage69 Reconozco el trabajo de los empleados sobresalientes	.329	.731	-.038	.130
cage70 Hago que los equipos de trabajo actúen realmente en equipo	.211	.544	.383	.193
cage72 Cuando tengo que tomar decisiones evalúo todas las posibles alternativas y sus probables efectos para las personas y la institución	-.152	.506	.407	.092
cage65 Hago un seguimiento programado a las actividades que delego a mis colaboradores	.190	.046	.841	.134
cage62 Planeo el tiempo de mis equipos de trabajo en calendarios, agendas y horarios bien definidos	.358	.224	.614	.040
cage67 En cualquier negociación trato de prever las implicaciones que tendrán para mi institución las decisiones que tome	-.232	.328	-.012	.708
cage66 Soy claro y preciso al comunicar información a los estamentos de mi institución	.395	-.059	.204	.663
cage63 Asigno a cada empleado aquellas tareas que son más acordes con sus competencias personales	.364	.188	-.079	.609
cage68 Motivo a que los empleados valoren la actividad que realizan en pro de la educación	-.172	.198	.426	.561

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	.560	.602	.448	.349
2	-.742	.556	-.100	.360
3	-.070	-.564	.229	.790
4	-.361	-.099	.858	-.352

Reliability

Scale: CONECase Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	448	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	448	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.794	4

Reliability

Scale: HALI

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	448	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	448	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.794	5

**Reliability
Scale: HAPL**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	448	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	448	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.630	2

**Reliability
Scale: FOCO**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	448	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	448	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.621	4

**Reliability
Scale: CAGE**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	448	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	448	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.837	15

8. Validez y confiabilidad de la calidad institucional.

A. factorial

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,783
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1992,170
	gl	105
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Me interesa el sistema de calidad de mi institución	1,000	,574
Mi liderazgo orienta a la institución hacia la calidad	1,000	,643
He descrito en forma clara las funciones de los empleados y directivos con base en competencias	1,000	,511
En mi institución realizo mi gestión por procesos	1,000	,658
He brindado capacitación a los equipos de trabajo de la institución	1,000	,666
Tengo en cuenta la infraestructura de la institución para asegurar el logro de la satisfacción del usuario	1,000	,722
Fomento un ambiente de trabajo adecuado en la institución	1,000	,458
Considero que el servicio educativo de mi institución está de acuerdo con las normas y los estándares requeridos en el país	1,000	,508
Evalúo la satisfacción del usuario	1,000	,595
Creo que tengo responsabilidad ecológica como directivo docente de mi institución	1,000	,612
Evito hacer insinuaciones o presiones que impliquen acoso sexual	1,000	,756
En la institución procuro evitar o reproducir chismes	1,000	,588
Defino estándares de desempeño para las diversas secciones de mi institución en busca de la calidad	1,000	,614
Me abstengo de hacer insinuaciones para discriminar a otras personas en mi institución	1,000	,346
Doy a conocer los objetivos de calidad de mi institución a mis colaboradores	1,000	,607

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,286	28,575	28,575	2,989	19,928	19,928
2	1,877	12,513	41,087	2,950	19,666	39,594
3	1,515	10,100	51,187	1,506	10,037	49,631
4	1,180	7,866	59,053	1,413	9,422	59,053
5	,886	5,906	64,959			
6	,853	5,684	70,644			
7	,743	4,952	75,596			
8	,690	4,603	80,199			
9	,579	3,862	84,061			
10	,551	3,672	87,733			
11	,479	3,195	90,927			
12	,408	2,722	93,650			
13	,360	2,401	96,051			
14	,317	2,113	98,164			
15	,275	1,836	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados(a)

	Componente			
	1	2	3	4
Tengo en cuenta la infraestructura de la institución para asegurar el logro de la satisfacción del usuario	,805	,249	,111	,004
Mi liderazgo orienta a la institución hacia la calidad	,747	,288	,028	-,006
En la institución procuro evitar o reproducir chismes	,730	,103	,160	-,138
Creo que tengo responsabilidad ecológica como directivo docente de mi institución	,580	-,069	-,086	,514
Me abstengo de hacer insinuaciones para discriminar a otras personas en mi institución	,567	-,116	,076	,074
Considero que el servicio educativo de mi institución está de acuerdo con las normas y los estándares requeridos en el país	,519	,484	-,008	,068
En mi institución realizo mi gestión por procesos	,066	,786	,073	,174
He descrito en forma clara las funciones de los empleados y directivos con base en competencias	-,007	,715	-,012	,022
Evalúo la satisfacción del usuario	,251	,700	,128	,159
Defino estándares de desempeño para las diversas secciones de mi institución en busca de la calidad	,150	,698	-,064	-,315
Evito hacer insinuaciones o presiones que impliquen acoso sexual	,047	-,226	,824	-,157
Doy a conocer los objetivos de calidad de mi institución a mis colaboradores	,018	,477	,616	-,005
Fomento un ambiente de trabajo adecuado en la institución	,323	,126	,509	,280
He brindado capacitación a los equipos de trabajo de la institución	,098	,293	,113	,747
Me interesa el sistema de calidad de mi institución	,339	,236	,314	-,552

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4
1	,697	,668	,242	,093
2	,650	-,742	,162	,036
3	-,109	,001	,612	-,784
4	-,282	-,057	,736	,613

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Análisis de fiabilidad

Escala: CAIN Fomento de Calidad

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,765	7

Análisis de fiabilidad

Escala: CAIN Habilidades Gerenciales

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,751	4

Análisis de fiabilidad

Escala: CAIN Ambiente de Trabajo

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,465	3

Análisis de fiabilidad

Escala: CAIN

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,797	15

9. Validez y confiabilidad de la competencia gerencial.

A. factorial

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,815
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2324,725
	gl	105
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Los sistemas de control que establecí son eficientes	1,000	,730
Atiendo los procesos institucionales para la prestación del servicio educativo	1,000	,494
El Proyecto Educativo Institucional es la herramienta principal que empleo en el quehacer institucional	1,000	,580
El Proyecto Educativo Institucional me sirve para medir la calidad de mi plantel	1,000	,569
Tomo decisiones para el logro de los objetivos	1,000	,780
Promuevo el trabajo en equipo	1,000	,441
La orientación que doy en la orientación del trabajo es adecuada	1,000	,685
Las formas de comunicación directa que empleo para mantener un buen clima organizacional interno son efectivas	1,000	,603
Tomo decisiones que motivan a la acción a los miembros de la comunidad institucional	1,000	,642
Muestro liderazgo en las diversas áreas institucionales	1,000	,502
Utilizo los resultados de la evaluación institucional para tomar decisiones tendientes al mejoramiento organizacional	1,000	,610
Tengo capacidad para manejar y solucionar problemas académicos	1,000	,638
Poseo capacidad para manejar y solucionar problemas administrativos	1,000	,794
Me preocupo por el buen estado de la infraestructura y el desarrollo tecnológico de mi institución	1,000	,593
Mi estilo de dirección en la institución favorece el desarrollo organizacional	1,000	,493

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componen- te	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varian- za	% acumulado	Total	% de la va- rianza	% acumulado
1	4,890	32,599	32,599	2,807	18,713	18,713
2	1,684	11,226	43,825	2,290	15,268	33,981
3	1,459	9,729	53,553	2,194	14,625	48,606
4	1,120	7,464	61,018	1,862	12,412	61,018
5	,938	6,253	67,270			
6	,828	5,518	72,788			
7	,726	4,842	77,630			
8	,583	3,885	81,515			
9	,535	3,564	85,079			
10	,504	3,360	88,438			
11	,470	3,130	91,569			
12	,391	2,609	94,178			
13	,345	2,297	96,475			
14	,305	2,033	98,508			
15	,224	1,492	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados(a)

	Componente			
	1	2	3	4
Poseo capacidad para manejar y solucionar problemas administrativos	,858	,014	,137	,198
Tomo decisiones para el logro de los objetivos	,840	,204	,115	,140
Tengo capacidad para manejar y solucionar problemas académicos	,719	,101	,321	-,088
Muestro liderazgo en las diversas áreas institucionales	,519	,382	,285	,078
Me preocupo por el buen estado de la infraestructura y el desarrollo tecnológico de mi institución	,062	,745	,103	,152
Tomo decisiones que motivan a la acción a los miembros de la comunidad institucional	,271	,698	,253	-,132
Utilizo los resultados de la evaluación institucional para tomar decisiones tendientes al mejoramiento organizacional	,402	,573	-,018	,347
La orientación que doy en la orientación del trabajo es adecuada	-,276	,563	,465	,276
Las formas de comunicación directa que empleo para mantener un buen clima organizacional interno son efectivas	,121	,110	,758	-,024
Promuevo el trabajo en equipo	,190	,011	,621	,135
Atiendo los procesos institucionales para la prestación del servicio educativo	,268	,287	,568	,132
Mi estilo de dirección en la institución favorece el desarrollo organizacional	,249	,407	,507	,091
Los sistemas de control que establecí son eficientes	-,071	-,080	,250	,810
El Proyecto Educativo Institucional es la herramienta principal que empleo en el quehacer institucional	,199	,160	,164	,698
El Proyecto Educativo Institucional me sirve para medir la calidad de mi plantel	,187	,336	-,238	,604

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4
1	,599	,539	,492	,329
2	-,722	,345	,106	,591
3	,346	-,157	-,673	,634
4	,026	-,752	,541	,374

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Análisis de fiabilidad

Escala: COGE Resolución de Problemas

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,821	4

Análisis de fiabilidad

Escala: COGE Toma de Decisiones

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,689	4

Análisis de fiabilidad

Escala: COGE Habilidades de Comunicación

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,675	4

Análisis de fiabilidad

Escala: COGE Organización y Control

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,593	3

Análisis de fiabilidad

Escala: COMPETENCIA GERENCIAL

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,840	15

10. Validez y confiabilidad del compromiso organizacional.

A. factorial

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,833
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2011,224
	gl	105
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Estoy comprometido con el PEI	1,000	,754
Creo que las normas institucionales son para cumplirlas	1,000	,560
Trato de clarificar las normas de mi institución ante sus estamentos	1,000	,470
Observo los reglamentos institucionales	1,000	,649
Estoy comprometido con la eficiencia en la prestación del servicio educativo	1,000	,686
Aplico un estilo de liderazgo comprometido que orienta a la institución hacia la satisfacc	1,000	,574
Trabajo más por convicción que por la remuneración que recibo	1,000	,525
Encuentro en mi quehacer diario retos interesantes que me motivan a seguir mejorando	1,000	,403
Procuró ejecutar mis tareas en forma adecuada y oportuna	1,000	,436
Trabajo en favor de los objetivos institucionales	1,000	,599
Deseo seguir en mi institución	1,000	,489
Conozco las normas de mi institución	1,000	,662
Fomento un ambiente de libertad en los empleados	1,000	,708
Promuevo un espíritu de servicio en mi trabajo para motivar a otros a seguir en mi institución	1,000	,617
Considero que el trabajo que realizan los empleados es muy importante	1,000	,574

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,785	31,901	31,901	2,537	16,911	16,911
2	1,609	10,726	42,627	2,517	16,782	33,692
3	1,307	8,712	51,339	2,286	15,239	48,931
4	1,004	6,693	58,032	1,365	9,100	58,032
5	,980	6,534	64,566			
6	,853	5,688	70,254			
7	,760	5,065	75,319			
8	,662	4,414	79,733			
9	,579	3,857	83,590			
10	,543	3,620	87,210			
11	,486	3,240	90,450			
12	,396	2,641	93,091			
13	,388	2,586	95,677			
14	,331	2,209	97,886			
15	,317	2,114	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados(a)

	Componente			
	1	2	3	4
Creo que las normas institucionales son para cumplirlas	,730	-,020	,093	,131
Promuevo un espíritu de servicio en mi trabajo para motivar a otros a seguir en mi institución	,684	,057	,380	-,024
Trabajo más por convicción que por la remuneración que recibo	,684	,140	-,097	,168
Deseo seguir en mi institución	,575	,376	,129	-,024
Aplico un estilo de liderazgo comprometido que orienta a la institución hacia la satisfacc	,570	,188	,459	,050
Estoy comprometido con la eficiencia en la prestación del servicio educativo	,042	,820	,078	,077
Observo los reglamentos institucionales	,188	,781	,056	-,017
Conozco las normas de mi institución	,200	,706	,348	,045
Procuró ejecutar mis tareas en forma adecuada y oportuna	,044	,516	,172	,371
Encuentro en mi quehacer diario retos interesantes que me motivan a seguir mejorando	,012	,377	,362	-,360
Estoy comprometido con el PEI	-,096	,091	,798	,315
Considero que el trabajo que realizan los empleados es muy importante	,268	,257	,654	,087
Trabajo en favor de los objetivos institucionales	,373	,184	,646	,091
Fomento un ambiente de libertad en los empleados	,084	,131	,147	,814
Trato de clarificar las normas de mi institución ante sus estamentos	,324	,029	,319	,513

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4
1	,570	,549	,563	,238
2	-,583	,775	-,064	-,236
3	-,569	-,200	,513	,611
4	,104	,243	-,645	,717

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Análisis de fiabilidad

Escala: COOR Apego a Institución

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,721	5

Análisis de fiabilidad

Escala: COOR Sujeción a Normas

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,745	4

Análisis de fiabilidad

Escala: COOR Trabajo en Pro de Objetivos

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,654	4

Análisis de fiabilidad

Escala: COOR Equilibrio Libertad y Normas

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,449	2

Análisis de fiabilidad

Escala: Compromiso Organizacional

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,828	15

Validez y confiabilidad del sentido de pertenencia.

A. factorial

Correlación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1,00	,412	,467	,127	,321	,129	,258	,555	,307	,383	,409	,111	,431	,607	,408
2	,412	1,00	,481	,033	,379	,094	,555	,340	,105	,354	,505	,173	,503	,452	,339
3	,467	,481	1,00	-,062	,337	,156	,230	,552	,280	,520	,653	,149	,592	,347	,451
4	,127	,033	-,062	1,00	,058	,134	,031	-,070	,233	-,060	-,139	,051	-,145	,025	-,048
5	,321	,379	,337	,058	1,00	-,007	,130	,398	,173	,489	,258	,071	,270	,332	,136
6	,129	,094	,156	,134	-,007	1,00	,110	,071	,187	,037	,161	,309	,167	,178	,381
7	,258	,555	,230	,031	,130	,110	1,00	,096	,139	,116	,233	,206	,146	,259	,145
8	,555	,340	,552	-,070	,398	,071	,096	1,00	,320	,513	,449	,137	,531	,397	,378
9	,307	,105	,280	,233	,173	,187	,139	,320	1,00	,076	,010	,143	,073	,192	,163
10	,383	,354	,520	-,060	,489	,037	,116	,513	,076	1,00	,448	,059	,406	,342	,191
11	,409	,505	,653	-,139	,258	,161	,233	,449	,010	,448	1,00	,273	,815	,463	,491
12	,111	,173	,149	,051	,071	,309	,206	,137	,143	,059	,273	1,00	,200	,371	,281
13	,431	,503	,592	-,145	,270	,167	,146	,531	,073	,406	,815	,200	1,000	,459	,578
14	,607	,452	,347	,025	,332	,178	,259	,397	,192	,342	,463	,371	,459	1,00	,389
15	,408	,339	,451	-,048	,136	,381	,145	,378	,163	,191	,491	,281	,578	,389	1,00

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,814
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado	2818,721
gl	105
Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
1. Siento orgullo al decir que soy directivo docente en esta institución	1,000	,595
2. Me gusta trabajar en esta institución pues ofrece a la sociedad servicios educativos de calidad	1,000	,761
3. Creo que la misión de mi institución es muy importante para la sociedad	1,000	,635
4. Me siento muy orgulloso de trabajar en una institución donde se presentan pocos conflictos	1,000	,524
5. Mi familia está contenta porque yo trabajo en esta institución	1,000	,526
6. Me siento altamente identificado con los valores institucionales	1,000	,589
7. Siento que los objetivos de mi institución son los mismos míos	1,000	,782
8. Me siento orgulloso de trabajar en esta institución	1,000	,685
9. Llevo con alegría el carné de directivo docente de mi institución	1,000	,609
10. Cuando represento a la institución en distintos certámenes siento orgullo de llevar su vocería	1,000	,591
11. Defiendo mi institución cuando procuran dañar su imagen	1,000	,777
12. Los emblemas de la institución me llevan a identificarme más con ella	1,000	,472
13. Me gusta que hablen bien de mi institución	1,000	,779
14. Me interesan todos los asuntos de mi institución	1,000	,521
15. Acato los valores de mi institución	1,000	,653

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,306	35,376	35,376	4,199	27,993	27,993
2	1,581	10,541	45,917	2,102	14,011	42,004
3	1,419	9,457	55,374	1,718	11,450	53,454
4	1,193	7,956	63,330	1,481	9,876	63,330
5	,866	5,774	69,104			
6	,800	5,333	74,436			
7	,779	5,196	79,633			
8	,650	4,333	83,966			
9	,549	3,659	87,625			
10	,437	2,915	90,540			
11	,383	2,556	93,097			
12	,335	2,231	95,328			
13	,313	2,087	97,415			
14	,245	1,635	99,051			
15	,142	,949	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes(a)

	Componente			
	1	2	3	4
Siento orgullo al decir que soy directivo docente en esta institución	,709	,098	,280	-,071
Me gusta trabajar en esta institución pues ofrece a la sociedad servicios educativos de calidad	,691	,003	,042	,530
Creo que la misión de mi institución es muy importante para la sociedad	,774	-,149	,011	-,115
Me siento muy orgulloso de trabajar en una institución donde se presentan pocos conflictos	-	,548	,472	-,024
Mi familia está contenta porque yo trabajo en esta institución	,510	-,197	,473	,062
Me siento altamente identificado con los valores institucionales	,274	,600	-,308	-,243
Siento que los objetivos de mi institución son los mismos míos	,387	,266	,040	,748
Me siento orgulloso de trabajar en esta institución	,713	-,178	,221	-,309
Llevo con alegría el carné de directivo docente de mi institución	,307	,459	,465	-,297
Cuando represento a la institución en distintos certámenes siento orgullo de llevar su vocería	,619	-,372	,256	-,065
Defiendo mi institución cuando procuran dañar su imagen	,787	-,200	-,343	,024
Los emblemas de la institución me llevan a identificarme más con ella	,348	,497	-,315	,065
Me gusta que hablen bien de mi institución	,791	-,202	-,319	-,104
Me interesan todos los asuntos de mi institución	,694	,174	,027	,094
Acato los valores de mi institución	,639	,201	-,381	-,242

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a 4 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados(a)

	Componente			
	1	2	3	4
Siento orgullo al decir que soy directivo docente en esta institución	,654	,191	,216	,290
Me gusta trabajar en esta institución pues ofrece a la sociedad servicios educativos de calidad	,459	,118	,730	-,056
Creo que la misión de mi institución es muy importante para la sociedad	,744	,243	,138	-,060
Me siento muy orgulloso de trabajar en una institución donde se presentan pocos conflictos	-,097	,041	,101	,709
Mi familia está contenta porque yo trabajo en esta institución	,619	-,226	,218	,211
Me siento altamente identificado con los valores institucionales	-,023	,736	-,021	,216
Siento que los objetivos de mi institución son los mismos míos	,044	,103	,874	,071
Me siento orgulloso de trabajar en esta institución	,809	,120	-,057	,110
Llevo con alegría el carné de directivo docente de mi institución	,283	,194	-,051	,699
Cuando represento a la institución en distintos certámenes siento orgullo de llevar su vocería	,752	-,122	,096	-,037
Defiendo mi institución cuando procuran dañar su imagen	,643	,403	,243	-,378
Los emblemas de la institución me llevan a identificarme más con ella	2,08E-005	,628	,266	,087
Me gusta que hablen bien de mi institución	,686	,421	,129	-,338
Me interesan todos los asuntos de mi institución	,502	,347	,365	,124
Acato los valores de mi institución	,420	,683	,026	-,096

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4
1	,844	,405	,352	,011
2	-,387	,617	,198	,656
3	,270	-,623	,046	,732
4	-,254	-,258	,914	-,183

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,853	8

Análisis de fiabilidad
Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,575	3

Análisis de fiabilidad
Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,712	2

Análisis de fiabilidad
Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,377	2

Análisis de fiabilidad

Escala: Sentido de Pertenencia

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	448	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	448	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,815	15

SALIDAS COMPUTARIZADAS

12. Correlación canónica general

 The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

448 cases accepted.
 0 cases rejected because of out-of-range factor values.
 0 cases rejected because of missing data.
 1 non-empty cell.
 1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 **

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
 Multivariate Tests of Significance (S = 2, M = 0, N = 220 1/2)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
-----------	-------	-----------	------------	----------	-----------

Pillais	.86456	112.69197	6.00	888.00	.000
Hotellings	3.67553	270.76401	6.00	884.00	.000
Wilks	.20006	182.47751	6.00	886.00	.000
Roys	.78192				

Note.. F statistic for WILKS' Lambda is exact.

 Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	3.585	97.549	97.549	.884	.782
2	.090	2.451	100.000	.287	.083

 Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 2	.20006	182.47751	6.00	886.00	.000
2 TO 2	.91736	19.99926	2.00	444.00	.000

 EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (3,444) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
CAIN	.72730	.72546	14.55471	.03687	394.72251
CAGE	.70003	.69800	16.03817	.04644	345.38257

Variable	Sig. of F
CAIN	.000
CAGE	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 **

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	1.580	-4.337
CAGE	1.206	4.142

 Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	.579	-1.589
CAGE	.473	1.624

 Correlations between DEPENDENT and canonical variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	.960	-.279
CAGE	.940	.342

 Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	90.239	90.239	70.560	70.560
2	9.761	100.000	.807	71.367

 Raw canonical coefficients for COVARIATES
 Function No.

COVARIATE	1	2
COGE	2.643	3.610
SEPE	1.027	-.569
COOR	-.690	-4.457

***** Analysis of Variance -- design 1 **

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
 CAN. VAR.

COVARIATE	1	2
COGE	.901	1.231
SEPE	.350	-.194
COOR	-.221	-1.428

 Correlations between COVARIATES and canonical variables
 CAN. VAR.

Covariate	1	2
COGE	.975	.008
SEPE	.808	-.422
COOR	.731	-.636

 Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	55.717	55.717	71.256	71.256
2	1.605	57.322	19.427	90.683

 Regression analysis for WITHIN CELLS error term
 --- Individual Univariate .9500 confidence intervals
 Dependent variable .. CAIN Calidad Institucional

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.71606	.66608	.043	16.722	.000
SEPE	.33617	.31300	.042	7.934	.000
COOR	-.08358	-.07306	.050	-1.663	.097

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.632	.800
SEPE	.253	.419
COOR	-.182	.015

□
 ***** Analysis of Variance -- design 1 **

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. CAGE Calidad de la Gestión

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	1.00037	.86970	.048	20.817	.000
SEPE	.31249	.27193	.048	6.572	.000
COOR	-.39685	-.32421	.056	-7.038	.000

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.906	1.095
SEPE	.219	.406
COOR	-.508	-.286

 ***** Analysis of Variance -- design 1 **

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 0, N = 220 1/2)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.00864	1.92983	2.00	443.00	.146
Hotellings	.00871	1.92983	2.00	443.00	.146
Wilks	.99136	1.92983	2.00	443.00	.146
Roys	.00864				

Note.. F statistics are exact.

 Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.009	100.000	100.000	.093

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Univariate F-tests with (1,444) D. F.

Variable	Hypoth.	SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
CAIN	02122	16.37173	.02122	.03687	.57551	.448	
CAGE	.17963	20.61756	.17963	.04644	3.86829	.050	

 EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

>Note # 12188
 >Because there are no functions significant at level alpha, MANOVA will not
 >report any canonical discriminant or correlation analysis for this effect.

13. Correlación canónica general cargo 123

 The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to
 WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial
 designs.

*****Analysis of Variance*****

161 cases accepted.
 0 cases rejected because of out-of-range factor values.
 0 cases rejected because of missing data.
 1 non-empty cell.

1 design will be processed.

 *****Analysis of Variance-- design 1*****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
 Multivariate Tests of Significance (S = 2, M = 0, N = 77)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.93170	45.64172	6.00	314.00	.000
Hotellings	4.31640	111.50711	6.00	310.00	.000
Wilks	.16913	74.44215	6.00	312.00	.000
Roys	.80671				

Note.. F statistic for WILKS' Lambda is exact.

 Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	4.174	96.691	96.691	.898	.807
2	.143	3.309	100.000	.354	.125

 Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
1 TO 2	.16913	74.44215	6.00 312.00	.000
2 TO 2	.87501	11.21341	2.00 157.00	.000

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (3,157) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
CAIN	.72774	.72254	5.94416	.04249	139.88494
CAGE	.75869	.75408	6.99846	.04253	164.53571

Variable	Sig. of F
CAIN	.000
CAGE	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	1.174	-4.265
CAGE	1.417	3.914

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	.459	-1.669
CAGE	.589	1.628

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	.940	-.340
CAGE	.964	.265

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	90.686	90.686	73.157	73.157
2	9.314	100.000	1.164	74.321

Raw canonical coefficients for COVARIATES
Function No.

COVARIATE	1	2
COGE	2.532	3.194
SEPE	1.372	-.244
COOR	-.945	-4.244

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2
COGE	.901	1.137
SEPE	.451	-.080
COOR	-.336	-1.509

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2
COGE	.949	-.071
SEPE	.822	-.377
COOR	.671	-.696

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var	DE	Cum Pct	DE	Pct Var	CO	Cum Pct	CO
1	54.480	54.480	67.534	67.534				
2	2.633	57.113	21.062	88.596				

Regression analysis for WITHIN CELLS error term

--- Individual Univariate .9500 confidence intervals

Dependent variable .. CAIN Calidad Institucional

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.68645	.62434	.074	9.227	.000
SEPE	.46488	.39024	.073	6.343	.000
COOR	-.11241	-.10211	.078	-1.450	.149

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.540	.833
SEPE	.320	.610
COOR	-.266	.041

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. CAGE Calidad de la Gestión

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	1.03649	.88708	.074	13.926	.000
SEPE	.48455	.38275	.073	6.608	.000
COOR	-.50589	-.43244	.078	-6.522	.000

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.889	1.184
SEPE	.340	.629
COOR	-.659	-.353

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 0, N = 77)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.01061	.83610	2.00	156.00	.435
Hotellings	.01072	.83610	2.00	156.00	.435
Wilks	.98939	.83610	2.00	156.00	.435
Roys	.01061				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.011	100.000	100.000	.103

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Univariate F-tests with (1,157) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
CAIN	.06239	6.67143	.06239	.04249	1.46825	.227
CAGE	.03325	6.67793	.03325	.04253	.78179	.378

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

>Note # 12188

>Because there are no functions significant at level alpha, MANOVA will not
 >report any canonical discriminant or correlation analysis for this effect.

14. Correlación canónica general cargo 45678

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

287 cases accepted.
0 cases rejected because of out-of-range factor values.
0 cases rejected because of missing data.
1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
Multivariate Tests of Significance (S = 2, M = 0, N = 140)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.83468	67.56792	6.00	566.00	.000
Hotellings	3.92059	183.61416	6.00	562.00	.000
Wilks	.19682	117.87892	6.00	564.00	.000
Roys	.79505				

Note.. F statistic for WILKS' Lambda is exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	3.879	98.948	98.948	.892	.795
2	.041	1.052	100.000	.199	.040

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
1 TO 2	.19682	117.87892	6.00 564.00	.000
2 TO 2	.96037	5.83858	2.00 283.00	.003

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)

Univariate F-tests with (3,283) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
CAIN	.74294	.74022	7.64509	.02804	272.64171
CAGE	.66184	.65825	7.33995	.03976	184.62475

Variable	Sig. of F
CAIN	.000
CAGE	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	1.986	-4.292
CAGE	1.197	4.396

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	.653	-1.410
CAGE	.408	1.499

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	.965	-.263
CAGE	.908	.420

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	87.734	87.734	69.753	69.753
2	12.266	100.000	.486	70.239

Raw canonical coefficients for COVARIATES

Function No.		
COVARIATE	1	2
COGE	2.243	4.853
SEPE	.928	-1.031
COOR	.064	-4.712

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2
COGE	.722	1.562
SEPE	.324	-.359
COOR	.019	-1.409

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2
COGE	.974	.166
SEPE	.866	-.344
COOR	.859	-.438

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	64.557	64.557	81.198	81.198
2	.446	65.003	11.263	92.461

Regression analysis for WITHIN CELLS error term
--- Individual Univariate .9500 confidence intervals
Dependent variable .. CAIN Calidad Institucional

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.55071	.53958	.053	10.302	.000
SEPE	.28015	.29735	.049	5.762	.000
COOR	.09908	.09016	.065	1.516	.131

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.445	.656
SEPE	.184	.376
COOR	-.030	.228

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. CAGE Calidad de la Gestión

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.75751	.71493	.064	11.901	.000
SEPE	.22688	.23196	.058	3.919	.000
COOR	-.11662	-.10222	.078	-1.498	.135

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.632	.883
SEPE	.113	.341
COOR	-.270	.037

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 0, N = 140)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.03404	4.96831	2.00	282.00	.008
Hotellings	.03524	4.96831	2.00	282.00	.008
Wilks	.96596	4.96831	2.00	282.00	.008
Roys	.03404				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.035	100.000	100.000	.184

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Univariate F-tests with (1,283) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
CAIN	.10451	7.93555	.10451	.02804	3.72694	.055
CAGE	.33471	11.25097	.33471	.03976	8.41906	.004

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Raw discriminant function coefficients
Function No.

Variable	1
CAIN	2.433
CAGE	4.099

Standardized discriminant function coefficients
Function No.

Variable	1
CAIN	.407
CAGE	.817

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
Estimates of effects for canonical variables
Canonical Variable

Parameter	1
1	2.912

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Canonical Variable

Variable	1
CAIN	.611
CAGE	.919

15. Correlación canónica general género 1

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

201 cases accepted.
0 cases rejected because of out-of-range factor values.
0 cases rejected because of missing data.
1 non-empty cell.

1 design will be processed.

□

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
Multivariate Tests of Significance (S = 2, M = 0, N = 97)

Test Name Value Approx. F Hypoth. DF Error DF Sig. of F

Pillais	.94027	58.26427	6.00	394.00	.000
Hotellings	6.09364	198.04331	6.00	390.00	.000
Wilks	.13093	115.22151	6.00	392.00	.000
Roys	.85721				

Note.. F statistic for WILKS' Lambda is exact.

----- Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	6.003	98.513	98.513	.926	.857
2	.091	1.487	100.000	.288	.083

----- Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
1 TO 2	.13093	115.22151	6.00 392.00	.000
2 TO 2	.91694	8.92309	2.00 197.00	.000

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (3,197) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
CAIN	.82960	.82700	6.62052	.02071	319.70058
CAGE	.70519	.70070	6.86487	.04370	157.07423

Variable	Sig. of F
CAIN	.000
CAGE	.000

 □

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	2.119	-4.287
CAGE	.818	4.252

 Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	.733	-1.483
CAGE	.312	1.625

 Correlations between DEPENDENT and canonical variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	.982	-.189
CAGE	.896	.443

 Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	88.399	88.399	75.776	75.776
2	11.601	100.000	.964	76.739

Raw canonical coefficients for COVARIATES
Function No.

COVARIATE	1	2
COGE	1.629	5.388
SEPE	1.184	-.789
COOR	.476	-5.131

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2
COGE	.525	1.737
SEPE	.408	-.272
COOR	.142	-1.531

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2
COGE	.947	.264
SEPE	.916	-.231
COOR	.912	-.312

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	73.330	73.330	85.546	85.546
2	.611	73.942	7.361	92.907

Regression analysis for WITHIN CELLS error term
--- Individual Univariate .9500 confidence intervals
Dependent variable .. CAIN Calidad Institucional

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.41086	.38291	.058	7.112	.000
SEPE	.38726	.38535	.053	7.350	.000
COOR	.24635	.21254	.073	3.394	.001

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.297	.525
SEPE	.283	.491
COOR	.103	.389

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. CAGE Calidad de la Gestión

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.77951	.65777	.084	9.288	.000
SEPE	.33698	.30360	.077	4.402	.000
COOR	-.09942	-.07766	.105	-.943	.347

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.614	.945
SEPE	.186	.488
COOR	-.307	.109

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT
 Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 0, N = 97)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.01311	1.30208	2.00	196.00	.274
Hotellings	.01329	1.30208	2.00	196.00	.274
Wilks	.98689	1.30208	2.00	196.00	.274
Roys	.01311				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.013	100.000	100.000	.115

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Univariate F-tests with (1,197) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
CAIN	.05060	4.07958	.05060	.02071	2.44341	.120
CAGE	.02450	8.60981	.02450	.04370	.56052	.455

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

>Note # 12188

>Because there are no functions significant at level alpha, MANOVA will not
 >report any canonical discriminant or correlation analysis for this effect.

16. Correlación canónica general género 2

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

247 cases accepted.
0 cases rejected because of out-of-range factor values.
0 cases rejected because of missing data.
1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
Multivariate Tests of Significance (S = 2, M = 0, N = 120)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.84417	59.15961	6.00	486.00	.000
Hotellings	3.14039	126.13907	6.00	482.00	.000
Wilks	.22485	89.44972	6.00	484.00	.000
Roys	.75244				

Note.. F statistic for WILKS' Lambda is exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	3.039	96.784	96.784	.867	.752
2	.101	3.216	100.000	.303	.092

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 2	.22485	89.44972	6.00	484.00	.000
2 TO 2	.90826	12.27183	2.00	243.00	.000

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (3,243) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
CAIN	.67370	.66967	7.52503	.04500	167.23893
CAGE	.69789	.69416	8.54995	.04569	187.11817

Variable	Sig. of F
CAIN	.000
CAGE	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	1.297	-4.323
CAGE	1.488	4.045

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	.479	-1.596
CAGE	.575	1.563

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	.939	-.345
CAGE	.958	.287

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	89.914	89.914	67.655	67.655
2	10.086	100.000	.925	68.580

Raw canonical coefficients for COVARIATES
Function No.

COVARIATE	1	2
COGE	3.036	2.809
SEPE	.836	-.342
COOR	-1.081	-4.157

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2
COGE	1.055	.976
SEPE	.283	-.116
COOR	-.365	-1.404

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2
COGE	.971	-.136
SEPE	.712	-.484
COOR	.616	-.767

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	45.859	45.859	60.947	60.947
2	2.570	48.429	28.016	88.963

Regression analysis for WITHIN CELLS error term

--- Individual Univariate .9500 confidence intervals

Dependent variable .. CAIN Calidad Institucional

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.80390	.75654	.060	13.426	.000
SEPE	.26427	.24211	.060	4.432	.000
COOR	-.16429	-.15031	.067	-2.460	.015

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.686	.922
SEPE	.147	.382
COOR	-.296	-.033

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. CAGE Calidad de la Gestión

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	1.06959	.96112	.060	17.727	.000
SEPE	.25684	.22468	.060	4.274	.000
COOR	-.48689	-.42535	.067	-7.234	.000

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.951	1.188
SEPE	.138	.375
COOR	-.619	-.354

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 0, N = 120)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.04285	5.41655	2.00	242.00	.005
Hotellings	.04476	5.41655	2.00	242.00	.005
Wilks	.95715	5.41655	2.00	242.00	.005
Roys	.04285				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.045	100.000	100.000	.207

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Univariate F-tests with (1,243) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
CAIN	.17209	10.93396	.17209	.04500	3.82450	.052
CAGE	.47758	11.10335	.47758	.04569	10.45195	.001

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
Raw discriminant function coefficients
Function No.

Variable	1
CAIN	1.029
CAGE	4.155

Standardized discriminant function coefficients
Function No.

Variable	1
CAIN	.218
CAGE	.888

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
Estimates of effects for canonical variables
Canonical Variable

Parameter	1
1	3.111

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Canonical Variable

Variable	1
CAIN	.593
CAGE	.980

17. Correlación canónica general tamaño mayor 1000

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

257 cases accepted.
0 cases rejected because of out-of-range factor values.
0 cases rejected because of missing data.
1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
Multivariate Tests of Significance (S = 2, M = 0, N = 125)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.87619	65.75198	6.00	506.00	.000
Hotellings	3.53091	147.70993	6.00	502.00	.000
Wilks	.20319	102.35122	6.00	504.00	.000
Roys	.77358				

Note.. F statistic for WILKS' Lambda is exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	3.417	96.761	96.761	.880	.774
2	.114	3.239	100.000	.320	.103

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 2	.20319	102.35122	6.00	504.00	.000
2 TO 2	.89738	14.46514	2.00	253.00	.000

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)

Univariate F-tests with (3,253) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
CAIN	.72626	.72301	9.06052	.04050	223.74243
CAGE	.68808	.68439	9.69410	.05211	186.03914

Variable	Sig. of F
CAIN	.000
CAGE	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	1.576	-4.125
CAGE	1.104	4.006

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	.603	-1.577
CAGE	.448	1.628

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	.964	-.266
CAGE	.934	.357

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	90.103	90.103	69.701	69.701
2	9.897	100.000	1.016	70.717

Raw canonical coefficients for COVARIATES

Function No.	1	2
COVARIATE		
COGE	2.666	3.072
SEPE	1.049	.103
COOR	-.788	-4.571

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2
COGE	.931	1.073
SEPE	.358	.035
COOR	-.264	-1.532

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2
COGE	.971	-.054
SEPE	.783	-.375
COOR	.698	-.700

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	52.690	52.690	68.112	68.112
2	2.165	54.855	21.099	89.211

Regression analysis for WITHIN CELLS error term

--- Individual Univariate .9500 confidence intervals

Dependent variable .. CAIN Calidad Institucional

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.76448	.69851	.056	13.556	.000
SEPE	.33662	.30024	.056	6.000	.000
COOR	-.10675	-.09355	.065	-1.652	.100

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.653	.876
SEPE	.226	.447

COOR -.234 .021

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. CAGE Calidad de la Gestión

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	1.03275	.88796	.064	16.144	.000
SEPE	.35484	.29783	.064	5.575	.000
COOR	-.47536	-.39203	.073	-6.483	.000
COVARIATE Lower -95% CL- Upper					
COGE	.907	1.159			
SEPE	.230	.480			
COOR	-.620	-.331			

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT
 Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 0, N = 125)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.01041	1.32509	2.00	252.00	.268
Hotellings	.01052	1.32509	2.00	252.00	.268
Wilks	.98959	1.32509	2.00	252.00	.268
Roys	.01041				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.011	100.000	100.000	.102

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Univariate F-tests with (1,253) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
CAIN	.00218	10.24531	.00218	.04050	.05383	.817
CAGE	.09933	13.18329	.09933	.05211	1.90624	.169

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

>Note # 12188

>Because there are no functions significant at level alpha, MANOVA will not
 >report any canonical discriminant or correlation analysis for this effect.

18. Correlación canónica general tamaño menor 1.000

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

191 cases accepted.
0 cases rejected because of out-of-range factor values.
0 cases rejected because of missing data.
1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
Multivariate Tests of Significance (S = 2, M = 0, N = 92)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.89305	50.28883	6.00	374.00	.000
Hotellings	5.08927	156.91925	6.00	370.00	.000
Wilks	.15614	94.90229	6.00	372.00	.000
Roys	.83407				

Note.. F statistic for WILKS' Lambda is exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	5.027	98.768	98.768	.913	.834
2	.063	1.232	100.000	.243	.059

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 2	.15614	94.90229	6.00	372.00	.000
2 TO 2	.94101	5.86081	2.00	187.00	.003

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)

Univariate F-tests with (3,187) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
CAIN	.75063	.74663	4.44223	.02368	187.62800
CAGE	.72273	.71829	4.71747	.02903	162.48135

Variable	Sig. of F
CAIN	.000
CAGE	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	1.874	-4.575
CAGE	1.545	4.447

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	.573	-1.399
CAGE	.496	1.428

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	.945	-.328
CAGE	.925	.379

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	87.435	87.435	72.927	72.927
2	12.565	100.000	.741	73.668

Raw canonical coefficients for COVARIATES

Function No.		
COVARIATE	1	2
COGE	1.992	5.204
SEPE	.781	-2.363
COOR	.597	-3.282

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2
COGE	.628	1.641
SEPE	.264	-.798
COOR	.179	-.985

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2
COGE	.968	.248
SEPE	.867	-.400
COOR	.911	-.279

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	69.988	69.988	83.911	83.911
2	.588	70.576	9.968	93.880

Regression analysis for WITHIN CELLS error term
--- Individual Univariate .9500 confidence intervals
Dependent variable .. CAIN Calidad Institucional

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.39862	.41120	.064	6.266	.000
SEPE	.26352	.29118	.057	4.601	.000
COOR	.23745	.23315	.078	3.045	.003

COVARIATE	Lower -95% CL	Upper
COGE	.273	.524
SEPE	.151	.376
COOR	.084	.391

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. CAGE Calidad de la Gestión

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.69428	.68196	.070	9.856	.000
SEPE	.14208	.14949	.063	2.240	.026
COOR	.06506	.06083	.086	.753	.452

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.555	.833
SEPE	.017	.267
COOR	-.105	.235

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT
 Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 0, N = 92)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.04815	4.70399	2.00	186.00	.010
Hotellings	.05058	4.70399	2.00	186.00	.010
Wilks	.95185	4.70399	2.00	186.00	.010
Roys	.04815				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.051	100.000	100.000	.219

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Univariate F-tests with (1,187) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
CAIN	.15077	4.42736	.15077	.02368	6.36820	.012
CAGE	.11811	5.42934	.11811	.02903	4.06815	.045

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Raw discriminant function coefficients
Function No.

Variable	1
CAIN	4.934
CAGE	3.374

Standardized discriminant function coefficients
Function No.

Variable	1
CAIN	.759
CAGE	.575

□

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
Estimates of effects for canonical variables
Canonical Variable

Parameter	1
1	3.495

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Canonical Variable

Variable	1
CAIN	.821
CAGE	.656

19. Correlación canónica general tamaño menor 1.000

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

166 cases accepted.
0 cases rejected because of out-of-range factor values.
0 cases rejected because of missing data.
1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
Multivariate Tests of Significance (S = 2, M = 0, N = 79 1/2)

Test Name Value Approx. F Hypoth. DF Error DF Sig. of F

Pillais	.89814	44.01569	6.00	324.00	.000
Hotellings	3.55075	94.68673	6.00	320.00	.000
Wilks	.19851	66.78602	6.00	322.00	.000
Roys	.77313				

Note.. F statistic for WILKS' Lambda is exact.

----- Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No. Eigenvalue Pct. Cum. Pct. Canon Cor. Sq. Cor

1	3.408	95.977	95.977	.879	.773
2	.143	4.023	100.000	.354	.125

----- Dimension Reduction Analysis

Roots Wilks L. F Hypoth. DF Error DF Sig. of F

1 TO 2	.19851	66.78602	6.00	322.00	.000
2 TO 2	.87500	11.57158	2.00	162.00	.000

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)

Univariate F-tests with (3,162) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
CAIN	.74827	.74360	5.84306	.03640	160.51183
CAGE	.67737	.67139	5.71481	.05041	113.37344

Variable	Sig. of F
CAIN	.000
CAGE	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	1.829	-4.392
CAGE	.897	4.489

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	.689	-1.655
CAGE	.351	1.758

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Function No.

Variable	1	2
CAIN	.981	-.196
CAGE	.923	.384

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	90.694	90.694	70.118	70.118
2	9.306	100.000	1.163	71.282

Raw canonical coefficients for COVARIATES

Function No.		
COVARIATE	1	2
COGE	3.100	1.838
SEPE	.978	1.747
COOR	-.988	-4.680

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2
COGE	1.002	.594
SEPE	.338	.604
COOR	-.340	-1.611

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2
COGE	.966	-.204
SEPE	.729	-.153
COOR	.629	-.753

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	47.925	47.925	61.989	61.989
2	2.635	50.561	21.083	83.071

Regression analysis for WITHIN CELLS error term
--- Individual Univariate .9500 confidence intervals
Dependent variable .. CAIN Calidad Institucional

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.95919	.82273	.069	13.840	.000
SEPE	.27231	.24982	.062	4.390	.000
COOR	-.19890	-.18167	.071	-2.799	.006

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.822	1.096
SEPE	.150	.395

COOR -.339 -.059

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. CAGE Calidad de la Gestión

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	1.08333	.89397	.082	13.283	.000
SEPE	.40406	.35662	.073	5.535	.000
COOR	-.56325	-.49495	.084	-6.737	.000

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.922	1.244
SEPE	.260	.548
COOR	-.728	-.398

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 0, N = 79 1/2)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.01638	1.34094	2.00	161.00	.265
Hotellings	.01666	1.34094	2.00	161.00	.265
Wilks	.98362	1.34094	2.00	161.00	.265
Roys	.01638				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.017	100.000	100.000	.128

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Univariate F-tests with (1,162) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
CAIN	.01591	5.89724	.01591	.03640	.43707	.509
CAGE	.04918	8.16592	.04918	.05041	.97565	.325

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

>Note # 12188

>Because there are no functions significant at level alpha, MANOVA will not
>report any canonical discriminant or correlation analysis for this effect.

20. Correlación canónica general tipo 2.

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to
WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial
designs.

***** Analysis of Variance *****

282 cases accepted.
0 cases rejected because of out-of-range factor values.
0 cases rejected because of missing data.
1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
Multivariate Tests of Significance (S = 2, M = 0, N = 137 1/2)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.85435	69.10490	6.00	556.00	.000
Hotellings	3.55026	163.31176	6.00	552.00	.000
Wilks	.20641	110.89738	6.00	554.00	.000
Roys	.77605				

Note.. F statistic for WILKS' Lambda is exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	3.465	97.607	97.607	.881	.776
2	.085	2.393	100.000	.280	.078

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 2	.20641	110.89738	6.00	554.00	.000
2 TO 2	.92170	11.80838	2.00	278.00	.000

 EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (3,278) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
CAIN	.70554	.70236	7.40941	.03337	222.03619
CAGE	.67337	.66985	7.66773	.04014	191.04183

Variable	Sig. of F
CAIN	.000
CAGE	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	1.743	-4.196
CAGE	1.387	4.137

 Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	.584	-1.405
CAGE	.484	1.443

 Correlations between DEPENDENT and canonical variables
 Function No.

Variable	1	2
CAIN	.948	-.318
CAGE	.923	.384

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	87.590	87.590	67.974	67.974
2	12.410	100.000	.972	68.946

 Raw canonical coefficients for COVARIATES
 Function No.

COVARIATE	1	2
COGE	2.160	4.909
SEPE	1.074	-2.656
COOR	.024	-2.919

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
 CAN. VAR.

COVARIATE	1	2
COGE	.703	1.597
SEPE	.358	-.886
COOR	.007	-.890

 Correlations between COVARIATES and canonical variables
 CAN. VAR.

Covariate	1	2
COGE	.969	.225
SEPE	.874	-.435
COOR	.868	-.288

 Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	63.540	63.540	81.876	81.876
2	.841	64.381	10.744	92.620

 Regression analysis for WITHIN CELLS error term
 --- Individual Univariate .9500 confidence intervals
 Dependent variable .. CAIN Calidad Institucional

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.45774	.44474	.060	7.662	.000
SEPE	.37959	.37791	.055	6.854	.000

COOR .09358 .08524 .072 1.291 .198

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.340	.575
SEPE	.271	.489
COOR	-.049	.236

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
Dependent variable .. CAGE Calidad de la Gestión

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COGE	.79629	.74299	.066	12.153	.000
SEPE	.20533	.19632	.061	3.380	.001
COOR	-.10255	-.08970	.079	-1.290	.198

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

COGE	.667	.925
SEPE	.086	.325
COOR	-.259	.054

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 0, N = 137 1/2)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.01831	2.58388	2.00	277.00	.077
Hotellings	.01866	2.58388	2.00	277.00	.077
Wilks	.98169	2.58388	2.00	277.00	.077
Roys	.01831				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.019	100.000	100.000	.135

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Univariate F-tests with (1,278) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
CAIN	.08001	9.27694	.08001	.03337	2.39776	.123
CAGE	.16472	11.15791	.16472	.04014	4.10408	.044

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

>Note # 12188

>Because there are no functions significant at level alpha, MANOVA will not report any canonical discriminant or correlation analysis for this effect.

21. Correlación canónica por factores

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

448 cases accepted.
0 cases rejected because of out-of-range factor values.
0 cases rejected because of missing data.
1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
Multivariate Tests of Significance (S = 8, M = 1 1/2, N = 213)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	2.49256	16.40600	96.00	3480.00	.000
Hotellings	8.28887	36.80343	96.00	3410.00	.000
Wilks	.01848	24.36821	96.00	2893.45	.000
Roys	.84144				

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	5.307	64.023	64.023	.917	.841
2	1.534	18.511	82.534	.778	.605
3	.659	7.945	90.479	.630	.397
4	.290	3.499	93.978	.474	.225
5	.239	2.882	96.860	.439	.193
6	.171	2.067	98.927	.382	.146
7	.060	.725	99.652	.238	.057
8	.029	.348	100.000	.167	.028

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 8	.01848	24.36821	96.00	2893.45	.000
2 TO 8	.11652	14.44843	77.00	2578.19	.000
3 TO 8	.29531	9.86481	60.00	2257.96	.000
4 TO 8	.48978	7.42420	45.00	1931.07	.000
5 TO 8	.63181	6.60774	32.00	1594.73	.000
6 TO 8	.78275	5.27456	21.00	1243.89	.000
7 TO 8	.91687	3.20788	12.00	868.00	.000
8 TO 8	.97196	2.50992	5.00	435.00	.030

 EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,435) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCA	.66978	.66067	4.68192	.06368	73.52572
HAGE	.53580	.52300	8.16741	.19520	41.84183
AMTR	.39212	.37536	2.63997	.11290	23.38393
HACA	.38784	.37096	8.56135	.37277	22.96691
HALI	.62661	.61631	4.52675	.07441	60.83434
CONE	.56260	.55053	11.85489	.25425	46.62613

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,435) D. F. (Cont.)

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCO	.50938	.49585	2.93360	.07794	37.63677
HAPL	.56315	.55110	6.37733	.13647	46.73070

Variable	Sig. of F
FOCA	.000
HAGE	.000
AMTR	.000
HACA	.000
HALI	.000
CONE	.000
FOCO	.000
HAPL	.000

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables

Function No.						
Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.958	1.328	-.062	-1.191	.761	-.866
HAGE	-.120	-.413	-.129	.951	-.670	1.899
AMTR	-.271	-.177	1.345	-.585	-1.012	.986
HACA	-.038	-.441	.428	-.893	.348	.616
HALI	-.813	.735	-.020	.860	2.065	-.302
CONE	-.090	-.388	-1.229	-.720	-.027	-.619
FOCO	-.570	-.051	-.321	.618	-2.488	-.091
HAPL	-.147	-.882	.833	.754	.377	-1.706
Variable	7	8				
FOCA	1.597	1.124				
HAGE	.583	1.666				
AMTR	1.173	-1.313				
HACA	-.639	.361				
HALI	-1.515	-1.903				
CONE	-.011	-1.381				
FOCO	-1.904	.742				
HAPL	.682	.542				

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.415	.575	-.027	-.516	.330	-.375
HAGE	-.077	-.264	-.083	.609	-.428	1.215
AMTR	-.115	-.075	.572	-.249	-.430	.419
HACA	-.029	-.340	.330	-.687	.268	.474
HALI	-.358	.324	-.009	.379	.909	-.133
CONE	-.067	-.292	-.924	-.542	-.021	-.466
FOCO	-.224	-.020	-.126	.243	-.978	-.036
HAPL	-.081	-.486	.459	.416	.208	-.941
Variable	7	8				
FOCA	.692	.487				
HAGE	.373	1.066				
AMTR	.499	-.558				
HACA	-.492	.278				
HALI	-.667	-.838				
CONE	-.009	-1.038				
FOCO	-.749	.292				
HAPL	.376	.299				

Correlations between DEPENDENT and canonical variables

Function No.							
Variable	1	2	3	4	5	6	
FOCA	-.826	.332	-.095	-.288	.036	-.105	
HAGE	-.637	-.417	-.330	.280	.118	.390	
AMTR	-.542	-.078	.509	-.068	-.322	.209	
HACA	-.352	-.543	.199	-.544	.249	.153	
HALI	-.827	.008	.037	.320	.326	.157	
CONE	-.525	-.570	-.564	-.155	-.005	-.003	
FOCO	-.723	.051	.035	.005	-.528	-.186	
HAPL	-.508	-.701	.211	.203	.097	-.361	
Variable	7	8					
FOCA	.212	.239					
HAGE	.225	.128					
AMTR	.293	-.450					
HACA	-.341	.211					
HALI	-.176	-.224					
CONE	.152	-.186					
FOCO	-.388	.096					
HAPL	.129	.095					

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between DEPENDENT and canonical variables (Cont.)

Function No.			
Variable	7	8	

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	40.588	40.588	34.152	34.152
2	17.537	58.125	10.617	44.770
3	9.779	67.904	3.883	48.652
4	7.862	75.766	1.767	50.420
5	7.195	82.961	1.387	51.807
6	5.245	88.206	.767	52.575
7	6.495	94.701	.368	52.943
8	5.299	100.000	.149	53.091

Raw canonical coefficients for COVARIATES

Function No.							
COVARIATE	1	2	3	4	5	6	
REPR	-.540	.342	.061	1.108	-.542	1.300	
TODE	-.571	-.130	.139	.962	-2.109	1.193	
HACO	-.696	-.285	-.780	1.532	1.439	-.885	
ORCO	-.364	-1.341	-1.010	-1.006	.249	-.243	
OROR	-.449	.517	-1.546	-1.589	-.039	1.343	
IDVA	-.088	-1.023	.881	.451	.060	.293	
IDOI	-.158	-.125	-.031	.698	.601	-.248	
ENTR	.002	-.139	.101	-.267	-.432	.233	
APIN	-.202	.763	1.308	-1.119	1.246	-.161	
SUNO	-.144	.619	1.621	.999	-.565	-.221	
TROB	.018	.442	.696	-1.535	-.311	-1.785	
ELIN	.131	.344	-.667	-.431	-.592	-1.429	

COVARIATE	7	8
REPR	2.169	.602
TODE	-1.811	-.283
HACO	-.286	1.214
ORCO	.722	-.335
OROR	-.317	-1.755
IDVA	.072	.855
IDOI	-.307	-1.196
ENTR	-.112	.506
APIN	-.562	1.416
SUNO	.328	-1.619

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for COVARIATES (Cont.)

Function No.			
COVARIATE	7	8	
TROB	-.174	-.571	
ELIN	.240	.703	

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	-.254	.161	.029	.521	-.255	.612
TODE	-.237	-.054	.058	.399	-.876	.495
HACO	-.294	-.120	-.330	.648	.609	-.375
ORCO	-.193	-.710	-.535	-.533	.132	-.129
OROR	-.190	.219	-.655	-.673	-.016	.569
IDVA	-.041	-.477	.411	.210	.028	.137
IDOI	-.084	-.066	-.016	.370	.319	-.132

ENTR	.001	-.092	.067	-.177	-.285	.154
APIN	-.094	.355	.608	-.520	.579	-.075
SUNO	-.054	.234	.613	.378	-.214	-.084
TROB	.007	.170	.268	-.590	-.120	-.686
ELIN	.064	.169	-.327	-.211	-.291	-.701

COVARIATE 7 8

REPR	1.021	.284
TODE	-.752	-.117
HACO	-.121	.514
ORCO	.382	-.177
OROR	-.134	-.743
IDVA	.034	.399
IDOI	-.163	-.635
ENTR	-.074	.334
APIN	-.261	.658
SUNO	.124	-.613
TROB	-.067	-.219
ELIN	.118	.345

 ***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between COVARIATES and canonical variables
 CAN. VAR.

Covariate	1	2	3	4	5	6
REPR	-.746	.279	-.049	.060	-.142	.149
TODE	-.741	-.066	-.062	.082	-.454	.027
HACO	-.828	.099	-.112	.269	.202	-.244
ORCO	-.559	-.695	-.035	-.281	-.075	-.148
OROR	-.780	.371	-.080	-.252	.160	.198
IDVA	-.589	-.416	.515	-.004	.123	.010
IDOI	-.593	-.077	-.138	.135	.273	-.122
ENTR	-.145	-.244	.122	-.284	-.262	.086
APIN	-.756	.228	.264	-.314	.277	.060
SUNO	-.482	.042	.609	.078	-.100	-.280
TROB	-.683	.101	.222	-.253	-.240	-.345
ELIN	-.492	.324	-.251	-.003	-.276	-.551

Covariate	7	8
REPR	.521	.050
TODE	-.406	.060
HACO	-.111	.176
ORCO	.199	-.084
OROR	-.116	-.121
IDVA	-.102	.148
IDOI	-.110	-.468
ENTR	.048	.070
APIN	-.160	.221
SUNO	.144	-.236

TROB	.141	-.202
ELIN	-.030	.243

 Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	34.672	34.672	41.206	41.206
2	5.650	40.322	9.333	50.539
3	2.906	43.228	7.318	57.856
4	.924	44.152	4.111	61.967
5	1.088	45.240	5.642	67.609
6	.817	46.057	5.585	73.194
7	.280	46.337	4.947	78.141
8	.119	46.456	4.240	82.381

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term
 --- Individual Univariate .9500 confidence intervals
 Dependent variable .. FOCA CAIN Fomento de Calidad

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.18025	.19585	.037	4.920	.000
TODE	.03271	.03135	.041	.801	.424
HACO	.16650	.16262	.046	3.644	.000
ORCO	.07096	.08678	.031	2.324	.021
OROR	.27835	.27214	.052	5.363	.000
IDVA	-.12343	-.13284	.040	-3.066	.002
IDOI	-.02166	-.02654	.028	-.782	.435
ENTR	-.00378	-.00577	.020	-.192	.848
APIN	.20748	.22260	.045	4.622	.000
SUNO	-.00558	-.00488	.044	-.128	.898
TROB	.13136	.11651	.047	2.769	.006
ELIN	.07644	.08658	.032	2.356	.019

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.108	.252
TODE	-.048	.113
HACO	.077	.256
ORCO	.011	.131
OROR	.176	.380
IDVA	-.203	-.044
IDOI	-.076	.033
ENTR	-.043	.035
APIN	.119	.296
SUNO	-.091	.080
TROB	.038	.225
ELIN	.013	.140

Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.40554	.29839	.064	6.322	.000
TODE	.28147	.18268	.071	3.937	.000
HACO	.52322	.34606	.080	6.541	.000
ORCO	.46873	.38821	.053	8.767	.000
OROR	.22352	.14799	.091	2.460	.014
IDVA	.21051	.15342	.070	2.986	.003
IDOI	.11772	.09767	.049	2.427	.016
ENTR	.00297	.00307	.035	.086	.932
APIN	-.32619	-.23698	.079	-4.150	.000
SUNO	-.25639	-.15171	.076	-3.356	.001
TROB	-.51590	-.30985	.083	-6.211	.000
ELIN	-.20612	-.15810	.057	-3.629	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.279	.532
TODE	.141	.422
HACO	.366	.680
ORCO	.364	.574
OROR	.045	.402
IDVA	.072	.349
IDOI	.022	.213
ENTR	-.065	.071
APIN	-.481	-.172
SUNO	-.407	-.106
TROB	-.679	-.353
ELIN	-.318	-.094

Dependent variable .. AMTR CAIN Ambiente de Trabajo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.22040	.24401	.049	4.518	.000
TODE	.25284	.24692	.054	4.651	.000
HACO	-.13674	-.13609	.061	-2.248	.025
ORCO	-.00341	-.00425	.041	-.084	.933
OROR	-.01279	-.01275	.069	-.185	.853
IDVA	.14024	.15379	.054	2.616	.009
IDOI	.00762	.00951	.037	.207	.836
ENTR	.03501	.05443	.026	1.333	.183
APIN	.07404	.08094	.060	1.239	.216
SUNO	.31001	.27602	.058	5.336	.000
TROB	.07193	.06501	.063	1.139	.255
ELIN	-.15002	-.17315	.043	-3.473	.001

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.125	.316
TODE	.146	.360
HACO	-.256	-.017
ORCO	-.083	.077
OROR	-.149	.123
IDVA	.035	.246
IDOI	-.065	.080
ENTR	-.017	.087
APIN	-.043	.192
SUNO	.196	.424
TROB	-.052	.196
ELIN	-.235	-.065

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HACA CAIN Habilidades para Capacitar

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.29706	-.18163	.089	-3.351	.001
TODE	-.01147	-.00618	.099	-.116	.908
HACO	.01796	.00987	.111	.162	.871
ORCO	.58400	.40193	.074	7.904	.000
OROR	.13895	.07644	.126	1.107	.269
IDVA	.38722	.23451	.097	3.975	.000
IDOI	-.03541	-.02442	.067	-.528	.598
ENTR	.10259	.08810	.048	2.150	.032
APIN	.32202	.19441	.109	2.965	.003
SUNO	-.32902	-.16178	.106	-3.117	.002
TROB	.11251	.05615	.115	.980	.328
ELIN	-.23363	-.14892	.079	-2.976	.003

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.471	-.123
TODE	-.206	.183
HACO	-.199	.235
ORCO	.439	.729
OROR	-.108	.386
IDVA	.196	.579
IDOI	-.167	.096
ENTR	.009	.196
APIN	.109	.535
SUNO	-.537	-.122
TROB	-.113	.338
ELIN	-.388	-.079

Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.20650	.22071	.040	5.214	.000
TODE	.19294	.18189	.044	4.371	.000
HACO	.37826	.36341	.049	7.658	.000
ORCO	.04169	.05015	.033	1.263	.207
OROR	.09748	.09375	.056	1.738	.083
IDVA	.06196	.06560	.044	1.424	.155
IDOI	.15541	.18730	.030	5.189	.000
ENTR	-.04515	-.06777	.021	-2.117	.035
APIN	.06965	.07351	.049	1.435	.152
SUNO	.11267	.09684	.047	2.389	.017
TROB	-.15430	-.13462	.051	-3.009	.003
ELIN	-.16974	-.18913	.035	-4.840	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.129	.284
TODE	.106	.280
HACO	.281	.475
ORCO	-.023	.107
OROR	-.013	.208
IDVA	-.024	.148
IDOI	.097	.214
ENTR	-.087	-.003
APIN	-.026	.165
SUNO	.020	.205
TROB	-.255	-.054
ELIN	-.239	-.101

Dependent variable .. CONE CAGE Control y Evaluación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.04891	.03061	.073	.668	.504
TODE	.11996	.06622	.082	1.470	.142
HACO	.43322	.24370	.091	4.745	.000
ORCO	.93161	.65625	.061	15.267	.000
OROR	.52262	.29429	.104	5.040	.000
IDVA	.09430	.05845	.080	1.172	.242
IDOI	.08742	.06169	.055	1.579	.115
ENTR	.01906	.01676	.039	.484	.629
APIN	-.51934	-.32091	.090	-5.790	.000
SUNO	-.59438	-.29913	.087	-6.817	.000
TROB	-.24418	-.12473	.095	-2.576	.010
ELIN	.03244	.02116	.065	.500	.617

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.095	.193
TODE	-.040	.280
HACO	.254	.613
ORCO	.812	1.052
OROR	.319	.726
IDVA	-.064	.252
IDOI	-.021	.196
ENTR	-.058	.097
APIN	-.696	-.343
SUNO	-.766	-.423
TROB	-.430	-.058
ELIN	-.095	.160

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. FOCO CAGE Fomento de Competencias

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.08571	.10261	.041	2.115	.035
TODE	.37187	.39265	.045	8.232	.000
HACO	.08330	.08963	.051	1.648	.100
ORCO	.02010	.02708	.034	.595	.552
OROR	.07688	.08281	.057	1.339	.181
IDVA	.00404	.00479	.045	.091	.928
IDOI	-.00478	-.00645	.031	-.156	.876
ENTR	.03808	.06402	.022	1.745	.082
APIN	-.00490	-.00579	.050	-.099	.921
SUNO	.09760	.09395	.048	2.022	.044
TROB	.08789	.08588	.052	1.675	.095
ELIN	.05483	.06842	.036	1.528	.127

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.006	.165
TODE	.283	.461
HACO	-.016	.183
ORCO	-.046	.087
OROR	-.036	.190
IDVA	-.084	.092
IDOI	-.065	.055
ENTR	-.005	.081
APIN	-.103	.093
SUNO	.003	.192
TROB	-.015	.191
ELIN	-.016	.125

Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.02980	.02544	.054	.556	.579
TODE	.07375	.05553	.060	1.234	.218
HACO	.39534	.30337	.067	5.911	.000
ORCO	.40270	.38695	.045	9.008	.000
OROR	-.36171	-.27784	.076	-4.761	.000
IDVA	.40667	.34386	.059	6.900	.000
IDOI	.13026	.12539	.041	3.211	.001
ENTR	.00932	.01118	.029	.323	.747
APIN	-.09688	-.08166	.066	-1.474	.141
SUNO	.01782	.01223	.064	.279	.780
TROB	-.04736	-.03300	.069	-.682	.496
ELIN	-.10367	-.09226	.047	-2.183	.030

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.076	.135
TODE	-.044	.191
HACO	.264	.527
ORCO	.315	.491
OROR	-.511	-.212
IDVA	.291	.523
IDOI	.051	.210
ENTR	-.047	.066
APIN	-.226	.032
SUNO	-.108	.143
TROB	-.184	.089
ELIN	-.197	-.010

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT
 Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 3, N = 213)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.05045	2.84251	8.00	428.00	.004
Hotellings	.05313	2.84251	8.00	428.00	.004
Wilks	.94955	2.84251	8.00	428.00	.004
Roys	.05045				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.053	100.000	100.000	.225

 EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Univariate F-tests with (1,435) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
FOCA	.00471	27.69962	.00471	.06368	.07397	.786
HAGE	.07117	84.91076	.07117	.19520	.36459	.546
AMTR	1.45443	49.11006	1.45443	.11290	12.88286	.000
HACA	1.09572	162.15444	1.09572	.37277	2.93940	.087
HALI	.04842	32.36886	.04842	.07441	.65076	.420
CONE	.11935	110.60057	.11935	.25425	.46942	.494
FOCO	.22946	33.90607	.22946	.07794	2.94383	.087
HAPL	.64482	59.36436	.64482	.13647	4.72497	.030

 EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Raw discriminant function coefficients
 Function No.

Variable	1
FOCA	-.030
HAGE	-.482
AMTR	-2.342
HACA	-.678
HALI	.145
CONE	.205
FOCO	-1.114
HAPL	-.886

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Standardized discriminant function coefficients
 Function No.

Variable	1
FOCA	-.008
HAGE	-.213
AMTR	-.787
HACA	-.414
HALI	.040
CONE	.104
FOCO	-.311
HAPL	-.327

Estimates of effects for canonical variables
Canonical Variable

Parameter	1
1	-3.705

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Canonical Variable

Variable	1
FOCA	-.057
HAGE	-.126
AMTR	-.747
HACA	-.357
HALI	-.168
CONE	-.143
FOCO	-.357
HAPL	-.452

22. Correlación canónica por factores cargo 123.

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

161 cases accepted.

0 cases rejected because of out-of-range factor values.

0 cases rejected because of missing data.

1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression

Multivariate Tests of Significance (S = 8, M = 1 1/2, N = 69 1/2)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	3.76489	10.96396	96.00	1184.00	.000
Hotellings	21.01362	30.48069	96.00	1114.00	.000
Wilks	.00071	19.31928	96.00	960.09	.000
Roys	.91956				

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	11.432	54.402	54.402	.959	.920
2	4.636	22.061	76.463	.907	.823
3	2.441	11.615	88.078	.842	.709
4	1.408	6.701	94.779	.765	.585
5	.753	3.586	98.365	.656	.430
6	.194	.923	99.287	.403	.162
7	.116	.554	99.841	.323	.104
8	.033	.159	100.000	.180	.032

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 8	.00071	19.31928	96.00	960.09	.000
2 TO 8	.00887	13.37969	77.00	858.37	.000
3 TO 8	.04997	9.69991	60.00	754.28	.000
4 TO 8	.17195	6.93672	45.00	647.25	.000
5 TO 8	.41405	4.52707	32.00	536.33	.000
6 TO 8	.72603	2.35785	21.00	419.78	.001
7 TO 8	.86682	1.81488	12.00	294.00	.045

8 TO 8 .96764 .98984 5.00 148.00 .426

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,148) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCA	.75387	.73391	1.68159	.04452	37.77506
HAGE	.60264	.57043	4.63540	.24781	18.70515
AMTR	.72894	.70697	1.11362	.03358	33.16787
HACA	.51777	.47867	4.49750	.33964	13.24212
HALI	.83542	.82208	2.09724	.03350	62.60546
CONE	.67770	.65157	7.77403	.29977	25.93322

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,148) D. F. (Cont.)

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCO	.62099	.59026	1.13732	.05628	20.20753
HAPL	.78788	.77068	2.78306	.06075	45.80908

Variable Sig. of F

FOCA	.000
HAGE	.000
AMTR	.000
HACA	.000
HALI	.000
CONE	.000
FOCO	.000
HAPL	.000

 Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.977	-.751	.022	.818	-1.517	-.459
HAGE	.251	.422	1.237	-.554	1.712	-.567
AMTR	-.286	.296	1.739	-.721	.305	3.664
HACA	.080	.118	.189	-.944	-.297	.550
HALI	-1.244	-1.889	-2.530	-.142	.350	-.365
CONE	-.076	.439	-.741	1.053	-.578	.863
FOCO	-.168	.951	1.730	.634	-.485	-1.928
HAPL	-.447	1.189	-.393	-.667	-.162	-1.147

Variable 7

FOCA	-2.368
HAGE	-1.231
AMTR	2.490
HACA	-.790
HALI	1.145
CONE	.232
FOCO	-.586

HAPL 1.315
 ***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.400	-.307	.009	.335	-.620	-.188
HAGE	.191	.321	.940	-.421	1.300	-.431
AMTR	-.097	.100	.589	-.244	.103	1.240
HACA	.065	.095	.153	-.762	-.240	.444
HALI	-.540	-.820	-1.098	-.062	.152	-.158
CONE	-.070	.408	-.688	.977	-.536	.800
FOCO	-.062	.352	.641	.235	-.180	-.714
HAPL	-.230	.612	-.202	-.343	-.084	-.590

Variable 7

FOCA	-.968
HAGE	-.935
AMTR	.843
HACA	-.637
HALI	.497
CONE	.215
FOCO	-.217
HAPL	.677

 Correlations between DEPENDENT and canonical variables
 Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.864	-.125	.155	.174	-.110	.040
HAGE	-.558	.360	-.062	.096	.664	.123
AMTR	-.766	-.057	.472	.004	.073	.356
HACA	-.165	.367	-.199	-.705	-.311	.254
HALI	-.914	-.110	-.162	-.115	.264	.040
CONE	-.391	.656	-.342	.329	.197	.318
FOCO	-.602	.160	.543	.090	-.296	-.215
HAPL	-.607	.658	-.238	-.279	.025	-.177

Variable 7

FOCA	-.348
HAGE	-.299
AMTR	.234
HACA	-.305
HALI	.044
CONE	-.203
FOCO	.184
HAPL	.080

□

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between DEPENDENT and canonical variables (Cont.)

Function No.
Variable 7

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	42.366	42.366	38.958	38.958
2	14.798	57.164	12.172	51.131
3	9.819	66.983	6.965	58.096
4	9.308	76.291	5.443	63.539
5	9.393	85.684	4.036	67.575
6	4.850	90.534	.788	68.362
7	5.521	96.054	.575	68.937

Raw canonical coefficients for COVARIATES
Function No.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	-.612	-.389	.836	-.245	1.256	.454
TODE	-.434	1.601	3.055	.118	.447	.119
HACO	-.552	.396	-1.611	-.306	1.910	-1.493
ORCO	-.437	.986	-1.803	.342	-.890	.748
OROR	-.287	.474	.255	2.007	-.312	1.348
IDVA	.452	.342	.216	-1.732	.825	-1.452
IDOI	.008	-.033	.228	.448	.112	-.360
ENTR	-.071	.236	.318	-.711	.505	1.178
APIN	-.523	-.712	-.382	-.953	-.846	1.058
SUNO	-.317	-.787	1.378	-.340	-.171	-.227
TROB	-.478	-1.413	-.195	-.777	-1.300	.316
ELIN	.306	-.346	-.172	1.112	-1.106	-1.001

COVARIATE 7

REPR	.530
TODE	.717
HACO	1.402
ORCO	.655
OROR	-.871
IDVA	-1.700
IDOI	-1.402
ENTR	-.339
APIN	.550
SUNO	-.945
TROB	1.545

□

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for COVARIATES (Cont.)

Function No.

COVARIATE 7

ELIN -1.456

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	-.301	-.192	.412	-.121	.619	.224
TODE	-.178	.656	1.252	.048	.183	.049
HACO	-.244	.175	-.712	-.135	.844	-.660
ORCO	-.236	.531	-.972	.184	-.480	.403
OROR	-.118	.195	.105	.828	-.129	.556
IDVA	.212	.160	.101	-.812	.387	-.680
IDOI	.004	-.017	.120	.237	.059	-.190
ENTR	-.033	.111	.150	-.335	.238	.554
APIN	-.283	-.386	-.207	-.516	-.458	.573
SUNO	-.103	-.255	.447	-.110	-.055	-.074
TROB	-.162	-.480	-.066	-.264	-.442	.107
ELIN	.162	-.184	-.091	.589	-.586	-.531

COVARIATE 7

REPR	.261
TODE	.294
HACO	.620
ORCO	.353
OROR	-.359
IDVA	-.797
IDOI	-.740
ENTR	-.159
APIN	.298
SUNO	-.306
TROB	.525
ELIN	-.772

□

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2	3	4	5	6
REPR	-.775	-.265	.207	.179	.322	.042
TODE	-.567	.563	.423	-.031	-.286	-.283
HACO	-.821	-.006	-.228	.081	.262	-.331
ORCO	-.690	.549	-.230	-.076	-.341	.022
OROR	-.774	-.014	-.052	.045	.188	.249
IDVA	-.526	.300	-.002	-.649	-.039	-.187
IDOI	-.634	.068	-.231	.224	.136	-.168
ENTR	.166	.086	-.040	.010	.158	.583
APIN	-.790	-.086	-.044	-.348	-.213	-.023
SUNO	-.675	-.347	.109	-.153	-.165	.002
TROB	-.762	-.215	.046	-.143	-.303	-.166
ELIN	-.532	-.057	.170	.341	-.379	-.354

Covariate 7

REPR	.126
TODE	.098
HACO	-.134
ORCO	.006
OROR	-.391
IDVA	-.339
IDOI	-.274
ENTR	-.412
APIN	-.264
SUNO	-.361
TROB	.191
ELIN	-.270

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	40.777	40.777	44.344	44.344
2	6.634	47.410	8.065	52.408
3	2.535	49.945	3.573	55.982
4	3.896	53.841	6.663	62.644
5	2.714	56.555	6.317	68.961
6	1.097	57.652	6.754	75.715
7	.751	58.404	7.212	82.927

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term

--- Individual Univariate .9500 confidence intervals

Dependent variable .. FOCA CAIN Fomento de Calidad

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.20298	.24446	.051	4.016	.000
TODE	.21705	.21750	.074	2.934	.004
HACO	-.07048	-.07615	.071	-.996	.321
ORCO	.02315	.03051	.052	.445	.657
OROR	.21850	.22027	.083	2.626	.010
IDVA	-.23154	-.26523	.066	-3.483	.001
IDOI	.12079	.15585	.048	2.541	.012
ENTR	.00081	.00093	.047	.017	.986
APIN	.18029	.23863	.071	2.526	.013
SUNO	.26902	.21315	.097	2.786	.006
TROB	.10964	.09112	.076	1.439	.152
ELIN	.03709	.04805	.054	.684	.495

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.103	.303
TODE	.071	.363
HACO	-.210	.069
ORCO	-.080	.126
OROR	.054	.383
IDVA	-.363	-.100
IDOI	.027	.215
ENTR	-.092	.093
APIN	.039	.321
SUNO	.078	.460
TROB	-.041	.260
ELIN	-.070	.144

Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.49890	.32357	.119	4.184	.000
TODE	.55818	.30121	.175	3.198	.002
HACO	.84279	.49038	.167	5.046	.000
ORCO	.19907	.14125	.123	1.622	.107
OROR	.34716	.18847	.196	1.768	.079
IDVA	.13786	.08504	.157	.879	.381
IDOI	.13141	.09131	.112	1.172	.243
ENTR	.27108	.16785	.110	2.458	.015
APIN	-.28174	-.20082	.168	-1.673	.096
SUNO	-.13560	-.05786	.228	-.595	.553
TROB	-.72373	-.32390	.180	-4.026	.000
ELIN	-.43822	-.30574	.128	-3.426	.001

n

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.263	.735
TODE	.213	.903
HACO	.513	1.173
ORCO	-.043	.442
OROR	-.041	.735
IDVA	-.172	.448
IDOI	-.090	.353
ENTR	.053	.489
APIN	-.615	.051
SUNO	-.586	.315
TROB	-1.079	-.368
ELIN	-.691	-.185

Dependent variable .. AMTR CAIN Ambiente de Trabajo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.32742	.47649	.044	7.459	.000
TODE	.52400	.63449	.064	8.156	.000
HACO	-.09275	-.12109	.061	-1.509	.133
ORCO	-.11248	-.17908	.045	-2.490	.014
OROR	.13586	.16549	.072	1.880	.062
IDVA	-.19274	-.26679	.058	-3.338	.001
IDOI	-.02045	-.03189	.041	-.496	.621
ENTR	.11251	.15632	.041	2.772	.006
APIN	.14346	.22944	.062	2.314	.022
SUNO	.24102	.23075	.084	2.874	.005
TROB	.14818	.14880	.066	2.239	.027
ELIN	-.19689	-.30823	.047	-4.182	.000

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.241	.414
TODE	.397	.651
HACO	-.214	.029
ORCO	-.202	-.023
OROR	-.007	.279
IDVA	-.307	-.079
IDOI	-.102	.061
ENTR	.032	.193
APIN	.021	.266
SUNO	.075	.407
TROB	.017	.279
ELIN	-.290	-.104

n

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HACA CAIN Habilidades para Capacitar

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.25365	-.15480	.140	-1.817	.071
TODE	-.13919	-.07068	.204	-.681	.497
HACO	-.00936	-.00512	.196	-.048	.962
ORCO	.57661	.38500	.144	4.013	.000
OROR	-.43947	-.22450	.230	-1.912	.058
IDVA	.68471	.39747	.184	3.728	.000
IDOI	-.22432	-.14667	.131	-1.709	.090
ENTR	.37792	.22020	.129	2.928	.004
APIN	.45559	.30558	.197	2.311	.022
SUNO	-.16917	-.06792	.267	-.634	.527
TROB	.23043	.09704	.210	1.095	.275
ELIN	-.33934	-.22279	.150	-2.266	.025

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.530	.022
TODE	-.543	.265
HACO	-.396	.377
ORCO	.293	.861
OROR	-.894	.015
IDVA	.322	1.048
IDOI	-.484	.035
ENTR	.123	.633
APIN	.066	.845
SUNO	-.696	.358
TROB	-.185	.646
ELIN	-.635	-.043

Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.30513	.34640	.044	6.959	.000
TODE	-.07070	-.06679	.064	-1.102	.272
HACO	.44692	.45518	.061	7.279	.000
ORCO	.16236	.20166	.045	3.598	.000
OROR	.01434	.01363	.072	.199	.843
IDVA	-.06953	-.07508	.058	-1.206	.230
IDOI	-.06100	-.07419	.041	-1.479	.141
ENTR	.06759	.07326	.041	1.667	.098
APIN	.20140	.25128	.062	3.253	.001
SUNO	.04364	.03259	.084	.521	.603
TROB	.23209	.18182	.066	3.511	.001
ELIN	-.21297	-.26009	.047	-4.529	.000

n

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.218	.392
TODE	-.198	.056
HACO	.326	.568
ORCO	.073	.252
OROR	-.128	.157
IDVA	-.184	.044
IDOI	-.142	.020
ENTR	-.013	.148
APIN	.079	.324
SUNO	-.122	.209
TROB	.101	.363
ELIN	-.306	-.120

Dependent variable .. CONE CAGE Control y Evaluación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.11592	-.06156	.131	-.884	.378
TODE	.24768	.10945	.192	1.290	.199
HACO	.74069	.35290	.184	4.033	.000
ORCO	1.20258	.69873	.135	8.910	.000
OROR	.97943	.43540	.216	4.536	.000
IDVA	-.37565	-.18976	.173	-2.177	.031
IDOI	.04959	.02821	.123	.402	.688
ENTR	.12346	.06260	.121	1.018	.310
APIN	-.37963	-.22158	.185	-2.050	.042
SUNO	-.78611	-.27466	.251	-3.137	.002
TROB	-.91632	-.33581	.198	-4.634	.000
ELIN	-.13252	-.07571	.141	-.942	.348

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.375	.143
TODE	-.132	.627
HACO	.378	1.104
ORCO	.936	1.469
OROR	.553	1.406
IDVA	-.717	-.035
IDOI	-.194	.293
ENTR	-.116	.363
APIN	-.746	-.014
SUNO	-1.281	-.291
TROB	-1.307	-.526
ELIN	-.410	.145

n

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. FOCO CAGE Fomento de Competencias

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.14470	.19232	.057	2.546	.012
TODE	.64912	.71787	.083	7.803	.000
HACO	-.19092	-.22765	.080	-2.399	.018
ORCO	-.09168	-.13332	.058	-1.568	.119
OROR	.19979	.22228	.094	2.135	.034
IDVA	-.09923	-.12544	.075	-1.327	.186
IDOI	-.02241	-.03191	.053	-.419	.676
ENTR	-.01964	-.02492	.053	-.374	.709
APIN	-.03173	-.04635	.080	-.395	.693
SUNO	.21382	.18697	.109	1.969	.051
TROB	.14428	.13233	.086	1.684	.094
ELIN	.02506	.03584	.061	.411	.682

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.032	.257
TODE	.485	.814
HACO	-.348	-.034
ORCO	-.207	.024
OROR	.015	.385
IDVA	-.247	.049
IDOI	-.128	.083
ENTR	-.123	.084
APIN	-.190	.127
SUNO	-.001	.428
TROB	-.025	.314
ELIN	-.095	.146

Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.00943	.00903	.059	.160	.873
TODE	.32052	.25523	.086	3.709	.000
HACO	.57147	.49067	.083	6.911	.000
ORCO	.55397	.58003	.061	9.117	.000
OROR	-.11289	-.09043	.097	-1.161	.247
IDVA	.15358	.13980	.078	1.977	.050
IDOI	-.06543	-.06708	.056	-1.178	.241
ENTR	.09662	.08828	.055	1.770	.079
APIN	.07548	.07939	.083	.905	.367
SUNO	-.23666	-.14900	.113	-2.098	.038
TROB	-.21910	-.14470	.089	-2.461	.015
ELIN	-.31207	-.32129	.063	-4.928	.000

n

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.107	.126
TODE	.150	.491
HACO	.408	.735
ORCO	.434	.674
OROR	-.305	.079
IDVA	.000	.307
IDOI	-.175	.044
ENTR	-.011	.205
APIN	-.089	.240
SUNO	-.460	-.014
TROB	-.395	-.043
ELIN	-.437	-.187

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 3, N = 69 1/2)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.16355	3.44614	8.00	141.00	.001
Hotellings	.19553	3.44614	8.00	141.00	.001
Wilks	.83645	3.44614	8.00	141.00	.001
Roys	.16355				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.196	100.000	100.000	.404

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Univariate F-tests with (1,148) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
FOCA	.06241	6.58834	.06241	.04452	1.40191	.238
HAGE	1.21386	36.67647	1.21386	.24781	4.89829	.028
AMTR	.00007	4.96916	.00007	.03358	.00196	.965
HACA	.17505	50.26607	.17505	.33964	.51542	.474
HALI	.02893	4.95789	.02893	.03350	.86370	.354
CONE	.72878	44.36613	.72878	.29977	2.43113	.121
FOCO	.01180	8.32970	.01180	.05628	.20975	.648
HAPL	.19400	8.99151	.19400	.06075	3.19325	.076

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Raw discriminant function coefficients

Function No.	
Variable	1
FOCA	-.415
HAGE	-2.658
AMTR	.198
HACA	-.338
HALI	.479
CONE	2.114
FOCO	-.650
HAPL	1.902

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Standardized discriminant function coefficients
 Function No.

Variable	1
FOCA	-.088
HAGE	-1.323
AMTR	.036
HACA	-.197
HALI	.088
CONE	1.157
FOCO	-.154
HAPL	.469

 Estimates of effects for canonical variables
 Canonical Variable

Parameter	1
1	10.555

 Correlations between DEPENDENT and canonical variables
 Canonical Variable

Variable	1
FOCA	-.220
HAGE	-.411
AMTR	-.008
HACA	.133
HALI	-.173
CONE	.290
FOCO	.085
HAPL	.332

23.Canónica por factores cargo 45678

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

287 cases accepted.

0 cases rejected because of out-of-range factor values.

0 cases rejected because of missing data.

1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression

Multivariate Tests of Significance (S = 8, M = 1 1/2, N = 132 1/2)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	2.43272	9.97742	96.00	2192.00	.000
Hotellings	8.36834	23.12191	96.00	2122.00	.000
Wilks	.01980	14.88452	96.00	1808.88	.000
Roys	.84832				

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	5.593	66.835	66.835	.921	.848
2	1.465	17.511	84.346	.771	.594
3	.447	5.342	89.688	.556	.309
4	.363	4.340	94.028	.516	.266
5	.281	3.357	97.385	.468	.219
6	.156	1.867	99.252	.368	.135
7	.047	.566	99.819	.213	.045
8	.015	.181	100.000	.122	.015

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
1 TO 8	.01980	14.88452	96.00 1808.88	.000
2 TO 8	.13057	8.47716	77.00 1613.41	.000
3 TO 8	.32191	5.69375	60.00 1414.43	.000
4 TO 8	.46581	5.01139	45.00 1210.88	.000
5 TO 8	.63500	4.09930	32.00 1000.99	.000
6 TO 8	.81338	2.77586	21.00 781.59	.000
7 TO 8	.94047	1.41792	12.00 546.00	.153
8 TO 8	.98504	.83204	5.00 274.00	.528

 EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,274) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCA	.69476	.68139	3.18598	.06130	51.97086
HAGE	.52188	.50094	2.89868	.11630	24.92317
AMTR	.39453	.36801	2.05103	.13786	14.87812
HACA	.36159	.33364	4.47248	.34582	12.93286
HALI	.60821	.59105	2.83594	.08001	35.44669
CONE	.51176	.49038	2.25828	.09436	23.93311

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,274) D. F. (Cont.)

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCO	.54590	.52601	2.14043	.07798	27.44881
HAPL	.50755	.48598	3.66292	.15565	23.53320

Variable	Sig. of F
FOCA	.000
HAGE	.000
AMTR	.000
HACA	.000
HALI	.000
CONE	.000
FOCO	.000
HAPL	.000

 Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-1.013	1.388	1.293	.961	.183	-.457
HAGE	-.268	-.786	-1.018	-.852	1.626	.860
AMTR	-.339	-.567	-.475	1.487	.351	1.633
HACA	-.043	-.321	-.789	.728	.268	-1.078
HALI	-.723	.703	-1.095	-.514	-2.540	-.628
CONE	-.168	-.282	1.381	-.947	.931	-.409
FOCO	-.612	-.130	-.264	-.716	.490	.844
HAPL	.082	-.875	1.397	.184	-1.289	-.392

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.444	.609	.567	.422	.080	-.201
HAGE	-.129	-.380	-.491	-.411	.785	.415
AMTR	-.158	-.265	-.222	.694	.164	.763
HACA	-.031	-.232	-.568	.525	.193	-.776
HALI	-.320	.311	-.484	-.227	-1.123	-.278
CONE	-.072	-.121	.594	-.408	.401	-.176
FOCO	-.248	-.053	-.107	-.290	.199	.342
HAPL	.045	-.481	.769	.101	-.709	-.215

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.813	.403	.247	.198	.128	-.145
HAGE	-.621	-.449	-.266	-.406	.104	-.011
AMTR	-.466	-.398	-.063	.533	-.044	.528
HACA	-.408	-.417	-.235	.346	.215	-.651
HALI	-.776	-.106	-.328	-.257	-.425	-.011
CONE	-.631	-.431	.262	-.252	.295	-.132
FOCO	-.781	-.057	.178	-.118	.114	.039
HAPL	-.343	-.748	.372	.021	-.361	-.130

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	39.466	39.466	33.480	33.480
2	18.197	57.663	10.816	44.296
3	6.718	64.381	2.075	46.371
4	9.402	73.783	2.505	48.876
5	6.073	79.856	1.332	50.208
6	9.495	89.351	1.283	51.491

Raw canonical coefficients for COVARIATES
Function No.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	-.377	.153	.305	-.498	-.208	.291
TODE	-.549	-.480	-1.612	-1.220	.195	2.470
HACO	-.818	-.036	1.209	-1.354	-.536	-2.111
ORCO	-.280	-1.113	-.848	-.162	1.878	-1.091
OROR	-.531	1.577	-1.818	.813	.618	-.842
IDVA	-.163	-1.135	-.351	.290	-.683	.798
IDOI	-.148	-.350	-.207	-.457	-1.058	-.605
ENTR	.003	-.014	.399	.078	.244	-.159
APIN	-.335	.244	.284	1.535	.161	-.251
SUNO	-.089	.374	.703	.929	-1.846	.431
TROB	.010	-.096	1.630	1.016	.827	.884
ELIN	.150	.201	1.015	-.577	.601	.328

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	-.172	.069	.139	-.227	-.095	.133
TODE	-.226	-.198	-.665	-.504	.080	1.019
HACO	-.338	-.015	.499	-.559	-.221	-.872
ORCO	-.128	-.509	-.388	-.074	.859	-.499
OROR	-.228	.678	-.781	.349	.265	-.362
IDVA	-.076	-.527	-.163	.135	-.317	.371
IDOI	-.078	-.184	-.109	-.241	-.557	-.319
ENTR	.002	-.011	.298	.058	.182	-.118
APIN	-.140	.101	.118	.640	.067	-.105
SUNO	-.035	.146	.274	.363	-.721	.168
TROB	.004	-.039	.661	.412	.335	.359
ELIN	.070	.094	.475	-.270	.281	.154

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2	3	4	5	6
REPR	-.719	.154	.202	.023	.207	.146
TODE	-.798	-.003	-.168	-.297	.072	.434
HACO	-.843	.037	.226	-.298	-.141	-.176
ORCO	-.388	-.733	.030	.173	.380	-.172
OROR	-.820	.459	-.140	.191	.026	-.073
IDVA	-.574	-.534	.021	.323	-.297	.071
IDOI	-.528	-.104	-.092	-.127	-.320	-.271
ENTR	-.262	-.354	.226	.219	.301	-.170
APIN	-.782	.247	-.131	.340	.058	-.035
SUNO	-.465	-.389	.350	.356	-.319	.151
TROB	-.655	-.055	.431	.257	.179	.252

ELIN	-0.466	0.321	0.444	-0.356	0.098	0.129
------	--------	-------	-------	--------	-------	-------

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	34.218	34.218	40.336	40.336
2	7.495	41.713	12.610	52.946
3	1.861	43.574	6.024	58.969
4	1.882	45.455	7.062	66.031
5	1.173	46.628	5.347	71.379
6	.549	47.177	4.062	75.440

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term

--- Individual Univariate .9500 confidence intervals

Dependent variable .. FOCA CAIN Fomento de Calidad

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.15945	.16557	.050	3.217	.001
TODE	-.09758	-.09180	.052	-1.889	.060
HACO	.33019	.31083	.058	5.730	.000
ORCO	-.04321	-.04507	.046	-.932	.352
OROR	.32726	.32063	.069	4.736	.000
IDVA	-.14330	-.15168	.050	-2.868	.004
IDOI	-.06237	-.07490	.033	-1.906	.058
ENTR	.02960	.05038	.023	1.266	.207
APIN	.26145	.24835	.064	4.087	.000
SUNO	.11242	.10006	.059	1.899	.059
TROB	.10107	.09344	.059	1.711	.088
ELIN	.01431	.01525	.041	.348	.728

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.062	.257
TODE	-.199	.004
HACO	.217	.444
ORCO	-.134	.048
OROR	.191	.463
IDVA	-.242	-.045
IDOI	-.127	.002
ENTR	-.016	.076
APIN	.136	.387
SUNO	-.004	.229
TROB	-.015	.217
ELIN	-.067	.095

Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.19379	.18285	.068	2.839	.005
TODE	.44434	.37980	.071	6.245	.000
HACO	.31153	.26647	.079	3.925	.000
ORCO	.37979	.35995	.064	5.947	.000
OROR	-.11514	-.10250	.095	-1.210	.227
IDVA	.23169	.22283	.069	3.366	.001
IDOI	.10614	.11582	.045	2.355	.019
ENTR	-.04059	-.06277	.032	-1.260	.209
APIN	-.07682	-.06630	.088	-.872	.384
SUNO	-.22916	-.18532	.082	-2.810	.005
TROB	-.24464	-.20552	.081	-3.007	.003
ELIN	-.09639	-.09340	.057	-1.704	.090

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.059	.328
TODE	.304	.584
HACO	.155	.468
ORCO	.254	.506
OROR	-.303	.072
IDVA	.096	.367
IDOI	.017	.195
ENTR	-.104	.023
APIN	-.250	.097
SUNO	-.390	-.069
TROB	-.405	-.084
ELIN	-.208	.015

Dependent variable .. AMTR CAIN Ambiente de Trabajo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.01359	.01325	.074	.183	.855
TODE	.26829	.23703	.077	3.464	.001
HACO	-.22994	-.20329	.086	-2.661	.008
ORCO	.08447	.08275	.070	1.215	.225
OROR	-.05560	-.05116	.104	-.537	.592
IDVA	.32965	.32770	.075	4.399	.000
IDOI	-.00036	-.00041	.049	-.007	.994
ENTR	-.00803	-.01284	.035	-.229	.819
APIN	.17647	.15743	.096	1.840	.067
SUNO	.10528	.08801	.089	1.186	.237
TROB	.21354	.18542	.089	2.411	.017
ELIN	-.12553	-.12572	.062	-2.038	.043

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.133	.160
TODE	.116	.421
HACO	-.400	-.060
ORCO	-.052	.221
OROR	-.260	.148
IDVA	.182	.477
IDOI	-.097	.096
ENTR	-.077	.061
APIN	-.012	.365
SUNO	-.070	.280
TROB	.039	.388
ELIN	-.247	-.004

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HACA CAIN Habilidades para Capacitar

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.13427	-.08490	.118	-1.141	.255
TODE	-.14562	-.08341	.123	-1.187	.236
HACO	.25421	.14571	.137	1.858	.064
ORCO	.72145	.45820	.110	6.551	.000
OROR	.27068	.16148	.164	1.649	.100
IDVA	.17778	.11457	.119	1.498	.135
IDOI	.11834	.08654	.078	1.522	.129
ENTR	.02493	.02583	.056	.449	.654
APIN	.24676	.14272	.152	1.624	.105
SUNO	-.20985	-.11372	.141	-1.492	.137
TROB	-.07555	-.04253	.140	-.538	.591
ELIN	-.26061	-.16922	.098	-2.671	.008

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.366	.097
TODE	-.387	.096
HACO	-.015	.524
ORCO	.505	.938
OROR	-.052	.594
IDVA	-.056	.411
IDOI	-.035	.271
ENTR	-.084	.134
APIN	-.052	.546
SUNO	-.487	.067
TROB	-.352	.201
ELIN	-.453	-.069

Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.15864	.16337	.057	2.802	.005
TODE	.36292	.33856	.059	6.150	.000
HACO	.28723	.26815	.066	4.364	.000
ORCO	.03610	.03735	.053	.682	.496
OROR	.15119	.14690	.079	1.915	.057
IDVA	.17651	.18527	.057	3.092	.002
IDOI	.20475	.24386	.037	5.476	.000
ENTR	-.05831	-.09842	.027	-2.182	.030
APIN	-.03767	-.03549	.073	-.516	.607
SUNO	.04643	.04098	.068	.686	.493
TROB	-.25880	-.23728	.067	-3.835	.000
ELIN	-.16104	-.17030	.047	-3.432	.001

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.047	.270
TODE	.247	.479
HACO	.158	.417
ORCO	-.068	.140
OROR	-.004	.307
IDVA	.064	.289
IDOI	.131	.278
ENTR	-.111	-.006
APIN	-.182	.106
SUNO	-.087	.180
TROB	-.392	-.126
ELIN	-.253	-.069

Dependent variable .. CONE CAGE Control y Evaluación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.09279	.09822	.061	1.509	.132
TODE	.13266	.12721	.064	2.070	.039
HACO	.33965	.32594	.071	4.751	.000
ORCO	.30860	.32814	.058	5.365	.000
OROR	-.17344	-.17322	.086	-2.023	.044
IDVA	.12546	.13537	.062	2.024	.044
IDOI	.08367	.10243	.041	2.061	.040
ENTR	.04672	.08105	.029	1.610	.109
APIN	-.04683	-.04535	.079	-.590	.556
SUNO	-.19504	-.17695	.073	-2.655	.008
TROB	.13345	.12577	.073	1.821	.070
ELIN	.06106	.06638	.051	1.198	.232

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.028	.214
TODE	.006	.259
HACO	.199	.480
ORCO	.195	.422
OROR	-.342	-.005
IDVA	.003	.248
IDOI	.004	.164
ENTR	-.010	.104
APIN	-.203	.109
SUNO	-.340	-.050
TROB	-.011	.278
ELIN	-.039	.161

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. FOCO CAGE Fomento de Competencias

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.01796	.02017	.056	.321	.748
TODE	.18553	.18874	.058	3.185	.002
HACO	.27998	.28503	.065	4.308	.000
ORCO	.12391	.13977	.052	2.370	.019
OROR	.09974	.10568	.078	1.280	.202
IDVA	-.00484	-.00554	.056	-.086	.932
IDOI	.03353	.04354	.037	.908	.365
ENTR	.02702	.04974	.026	1.024	.307
APIN	.05270	.05414	.072	.730	.466
SUNO	.02486	.02393	.067	.372	.710
TROB	.09297	.09295	.067	1.396	.164
ELIN	.04705	.05426	.046	1.016	.311

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.092	.128
TODE	.071	.300
HACO	.152	.408
ORCO	.021	.227
OROR	-.054	.253
IDVA	-.116	.106
IDOI	-.039	.106
ENTR	-.025	.079
APIN	-.089	.195
SUNO	-.107	.156
TROB	-.038	.224
ELIN	-.044	.138

Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.07989	.06613	.079	1.012	.313
TODE	-.02986	-.02239	.082	-.363	.717
HACO	.41054	.30807	.092	4.472	.000
ORCO	.16240	.13503	.074	2.198	.029
OROR	-.66748	-.52129	.110	-6.062	.000
IDVA	.38783	.32722	.080	4.871	.000
IDOI	.20363	.19494	.052	3.905	.000
ENTR	.02617	.03550	.037	.702	.483
APIN	.04123	.03122	.102	.405	.686
SUNO	.15980	.11337	.094	1.694	.091
TROB	.08931	.06582	.094	.949	.343
ELIN	-.04702	-.03997	.065	-.718	.473

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.076	.235
TODE	-.192	.132
HACO	.230	.591
ORCO	.017	.308
OROR	-.884	-.451
IDVA	.231	.545
IDOI	.101	.306
ENTR	-.047	.100
APIN	-.159	.242
SUNO	-.026	.346
TROB	-.096	.275
ELIN	-.176	.082

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT
 Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 3, N = 132 1/2)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.05451	1.92420	8.00	267.00	.057
Hotellings	.05765	1.92420	8.00	267.00	.057
Wilks	.94549	1.92420	8.00	267.00	.057
Roys	.05451				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.058	100.000	100.000	.233

 EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Univariate F-tests with (1,274) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
FOCA	.00653	16.79706	.00653	.06130	.10653	.744
HAGE	.28747	31.86744	.28747	.11630	2.47172	.117
AMTR	1.26049	37.77244	1.26049	.13786	9.14355	.003
HACA	.03864	94.75538	.03864	.34582	.11173	.738
HALI	.14428	21.92159	.14428	.08001	1.80337	.180
CONE	.10681	25.85406	.10681	.09436	1.13194	.288
FOCO	.00707	21.36624	.00707	.07798	.09067	.764
HAPL	.61180	42.64780	.61180	.15565	3.93065	.048

 EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

- >Note # 12188
- >Because there are no functions significant at level alpha, MANOVA will not
- >report any canonical discriminant or correlation analysis for this effect.

24. Correlación canónica por factores género 1.

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

201 cases accepted.

0 cases rejected because of out-of-range factor values.

0 cases rejected because of missing data.

1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression

Multivariate Tests of Significance (S = 8, M = 1 1/2, N = 89 1/2)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	2.92830	9.04562	96.00	1504.00	.000
Hotellings	13.05038	24.36751	96.00	1434.00	.000
Wilks	.00615	14.46058	96.00	1229.55	.000
Roys	.89735				

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	8.742	66.983	66.983	.947	.897
2	2.282	17.487	84.470	.834	.695
3	.823	6.305	90.775	.672	.451
4	.522	3.997	94.772	.585	.343
5	.373	2.858	97.630	.521	.272
6	.193	1.480	99.110	.402	.162
7	.091	.701	99.811	.289	.084
8	.025	.189	100.000	.155	.024

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 8	.00615	14.46058	96.00	1229.55	.000
2 TO 8	.05996	8.54744	77.00	1098.06	.000
3 TO 8	.19678	5.84422	60.00	963.85	.000
4 TO 8	.35870	4.72936	45.00	826.18	.000
5 TO 8	.54580	3.81326	32.00	683.84	.000
6 TO 8	.74940	2.69065	21.00	534.64	.000
7 TO 8	.89412	1.79365	12.00	374.00	.047
8 TO 8	.97590	.92873	5.00	188.00	.464

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,188) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCA	.74417	.72784	2.31982	.05091	45.57119
HAGE	.67605	.65538	2.79244	.08541	32.69534
AMTR	.32291	.27969	1.28195	.17158	7.47163
HACA	.59889	.57328	6.66573	.28497	23.39140
HALI	.61767	.59327	1.86521	.07369	25.31047
CONE	.71632	.69822	4.55387	.11511	39.56062

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,188) D. F. (Cont.)

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCO	.56022	.53215	1.45607	.07296	19.95744
HAPL	.66535	.64399	4.24135	.13616	31.14883

Variable Sig. of F

FOCA	.000
HAGE	.000
AMTR	.000
HACA	.000
HALI	.000
CONE	.000
FOCO	.000
HAPL	.000

 Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.888	1.386	.449	-1.434	-.053	1.322
HAGE	-.584	-.434	-.067	1.731	1.921	.079
AMTR	-.169	-.030	-.041	-.576	1.445	-1.585
HACA	-.075	-.305	.877	-.515	-.505	-.715
HALI	-.245	1.268	.054	.488	-2.671	-1.836
CONE	-.283	-.548	.811	.351	.248	.751
FOCO	-.553	-.002	-1.395	.544	.911	.603
HAPL	-.111	-.815	-1.551	-.824	-.784	.569

Variable 7

FOCA	-1.552
HAGE	1.081
AMTR	-.469
HACA	.962
HALI	-.699
CONE	-1.374
FOCO	2.670

HAPL -.422
 ***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.384	.599	.194	-.620	-.023	.572
HAGE	-.291	-.216	-.033	.862	.956	.039
AMTR	-.082	-.015	-.020	-.281	.705	-.774
HACA	-.061	-.249	.717	-.421	-.412	-.584
HALI	-.104	.540	.023	.208	-1.137	-.782
CONE	-.175	-.339	.501	.217	.153	.464
FOCO	-.218	-.001	-.551	.215	.360	.238
HAPL	-.069	-.504	-.959	-.510	-.485	.352

Variable	7
FOCA	-.671
HAGE	.538
AMTR	-.229
HACA	.786
HALI	-.298
CONE	-.848
FOCO	1.054
HAPL	-.261

 Correlations between DEPENDENT and canonical variables
 Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.792	.431	.130	-.321	.022	.232
HAGE	-.778	-.264	.069	.477	-.039	-.076
AMTR	-.371	-.041	-.236	-.347	.488	-.625
HACA	-.593	-.443	.448	-.306	-.226	-.118
HALI	-.733	.177	-.158	.356	-.370	-.356
CONE	-.759	-.489	.202	.160	.007	.074
FOCO	-.706	.235	-.318	-.104	.145	.087
HAPL	-.577	-.620	-.395	-.151	-.261	-.046

Variable	7
FOCA	-.045
HAGE	-.068
AMTR	-.205
HACA	.299
HALI	-.118
CONE	-.217
FOCO	.441
HAPL	-.149

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between DEPENDENT and canonical variables (Cont.)

Function No.
Variable 7

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	45.832	45.832	41.128	41.128
2	14.543	60.375	10.112	51.239
3	7.508	67.883	3.389	54.628
4	9.138	77.022	3.133	57.761
5	6.461	83.483	1.755	59.517
6	7.582	91.065	1.227	60.744
7	5.207	96.271	.436	61.180

Raw canonical coefficients for COVARIATES
Function No.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	-.175	.888	.182	.048	-.372	-.697
TODE	-.330	.214	-.820	1.575	1.089	-2.277
HACO	-1.053	-.072	-1.153	.853	-.994	2.254
ORCO	-.521	-1.237	1.087	1.250	.740	.699
OROR	-.417	1.377	1.681	.185	-.134	.830
IDVA	-.054	-.580	-.531	-.521	-.869	.010
IDOI	-.089	-.141	-.125	.157	-1.474	-1.182
ENTR	-.027	-.017	-.159	-.888	.197	-.210
APIN	-.328	-.126	.906	-1.495	-.035	-.474
SUNO	-.157	.580	-1.361	-.891	-.390	-.985
TROB	-.057	-.429	-.462	-1.072	2.214	.869
ELIN	.159	.040	-.004	.030	.927	.761

COVARIATE 7

REPR	-.082
TODE	-.232
HACO	1.852
ORCO	1.187
OROR	2.388
IDVA	-2.088
IDOI	-.270
ENTR	.536
APIN	-1.295
SUNO	.412
TROB	-.680

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for COVARIATES (Cont.)

Function No.

COVARIATE 7

ELIN -1.524

Standardized canonical coefficients for COVARIATES

CAN. VAR.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	-.071	.358	.074	.019	-.150	-.281
TODE	-.139	.090	-.344	.660	.457	-.955
HACO	-.446	-.030	-.488	.361	-.421	.954
ORCO	-.279	-.662	.582	.669	.396	.374
OROR	-.174	.575	.701	.077	-.056	.347
IDVA	-.026	-.281	-.257	-.252	-.421	.005
IDOI	-.043	-.068	-.061	.076	-.712	-.571
ENTR	-.018	-.011	-.104	-.580	.129	-.137
APIN	-.164	-.063	.452	-.746	-.017	-.237
SUNO	-.057	.209	-.491	-.321	-.141	-.355
TROB	-.020	-.149	-.160	-.371	.767	.301
ELIN	.074	.018	-.002	.014	.430	.353

COVARIATE 7

REPR -.033
TODE -.097
HACO .784
ORCO .636
OROR .996
IDVA -1.010
IDOI -.131
ENTR .350
APIN -.646
SUNO .149
TROB -.236
ELIN -.707

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2	3	4	5	6
REPR	-.551	.380	-.042	-.039	.331	-.149
TODE	-.785	.246	-.059	.310	.210	-.354
HACO	-.845	.228	-.269	.145	-.166	.304
ORCO	-.558	-.749	.103	-.013	.215	-.086
OROR	-.763	.452	.339	-.112	-.060	.025
IDVA	-.753	-.385	-.053	-.263	-.161	.015
IDOI	-.639	-.109	-.028	.098	-.402	-.329
ENTR	-.254	-.316	-.182	-.587	.131	-.200
APIN	-.796	.165	.437	-.177	-.071	-.045
SUNO	-.427	-.139	-.602	-.376	.122	-.086
TROB	-.680	-.039	-.163	-.245	.472	-.077
ELIN	-.447	.411	-.199	.184	.184	.341

Covariate 7

REPR	-.146
TODE	-.069
HACO	.007
ORCO	.070
OROR	.032
IDVA	-.277
IDOI	-.031
ENTR	.438
APIN	-.237
SUNO	.000
TROB	-.034
ELIN	-.435

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	37.739	37.739	42.056	42.056
2	8.691	46.430	12.500	54.556
3	3.233	49.663	7.162	61.718
4	2.345	52.008	6.840	68.558
5	1.610	53.619	5.928	74.486
6	.712	54.331	4.402	78.887
7	.383	54.714	4.573	83.461

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term
 --- Individual Univariate .9500 confidence intervals
 Dependent variable .. FOCA CAIN Fomento de Calidad

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.16102	.15011	.059	2.730	.007
TODE	-.09791	-.09493	.062	-1.574	.117
HACO	.28113	.27507	.069	4.100	.000
ORCO	-.05262	-.06514	.049	-1.063	.289
OROR	.43595	.42063	.088	4.963	.000
IDVA	-.04162	-.04656	.063	-.665	.507
IDOI	-.06706	-.07492	.043	-1.558	.121
ENTR	.06203	.09371	.031	2.013	.045
APIN	.22337	.25786	.072	3.081	.002
SUNO	.13176	.10987	.062	2.130	.034
TROB	.05406	.04333	.081	.670	.503
ELIN	.00505	.00541	.052	.096	.923

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.045	.277
TODE	-.221	.025
HACO	.146	.416
ORCO	-.150	.045
OROR	.263	.609
IDVA	-.165	.082
IDOI	-.152	.018
ENTR	.001	.123
APIN	.080	.366
SUNO	.010	.254
TROB	-.105	.213
ELIN	-.098	.108

Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.03059	-.02477	.076	-.400	.689
TODE	.34284	.28876	.081	4.255	.000
HACO	.40522	.34444	.089	4.563	.000
ORCO	.51622	.55520	.064	8.053	.000
OROR	.09148	.07668	.114	.804	.422
IDVA	.02986	.02901	.081	.368	.713
IDOI	.09288	.09015	.056	1.666	.097
ENTR	-.11849	-.15552	.040	-2.969	.003
APIN	-.05594	-.05611	.094	-.596	.552
SUNO	-.10402	-.07536	.080	-1.298	.196
TROB	-.17572	-.12234	.104	-1.682	.094
ELIN	-.03560	-.03316	.068	-.525	.600

n

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.181	.120
TODE	.184	.502
HACO	.230	.580
ORCO	.390	.643
OROR	-.133	.316
IDVA	-.130	.190
IDOI	-.017	.203
ENTR	-.197	-.040
APIN	-.241	.129
SUNO	-.262	.054
TROB	-.382	.030
ELIN	-.169	.098

Dependent variable .. AMTR CAIN Ambiente de Trabajo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.04728	.03906	.108	.437	.663
TODE	.37389	.32122	.114	3.274	.001
HACO	-.25198	-.21848	.126	-2.002	.047
ORCO	-.13422	-.14725	.091	-1.477	.141
OROR	-.31138	-.26622	.161	-1.931	.055
IDVA	.06235	.06180	.115	.543	.588
IDOI	-.01445	-.01430	.079	-.183	.855
ENTR	.13972	.18706	.057	2.470	.014
APIN	.23767	.24313	.133	1.786	.076
SUNO	.25449	.18805	.114	2.241	.026
TROB	.36926	.26223	.148	2.494	.013
ELIN	.02375	.02256	.096	.247	.805

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.166	.261
TODE	.149	.599
HACO	-.500	-.004
ORCO	-.313	.045
OROR	-.630	.007
IDVA	-.164	.289
IDOI	-.170	.141
ENTR	.028	.251
APIN	-.025	.500
SUNO	.030	.479
TROB	.077	.661
ELIN	-.166	.213

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HACA CAIN Habilidades para Capacitar

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.09999	-.04933	.140	-.717	.475
TODE	-.37179	-.19076	.147	-2.526	.012
HACO	.22410	.11604	.162	1.382	.169
ORCO	.68960	.45182	.117	5.890	.000
OROR	.32930	.16815	.208	1.584	.115
IDVA	.08174	.04839	.148	.552	.582
IDOI	.19550	.11559	.102	1.919	.056
ENTR	.13562	.10844	.073	1.861	.064
APIN	.55346	.33814	.172	3.227	.001
SUNO	-.18998	-.08384	.146	-1.298	.196
TROB	-.11214	-.04756	.191	-.588	.557
ELIN	-.30852	-.17506	.124	-2.492	.014

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.375	.175
TODE	-.662	-.081
HACO	-.096	.544
ORCO	.459	.921
OROR	-.081	.739
IDVA	-.210	.374
IDOI	-.005	.396
ENTR	-.008	.279
APIN	.215	.892
SUNO	-.479	.099
TROB	-.489	.264
ELIN	-.553	-.064

Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.18074	.17119	.071	2.547	.012
TODE	.33874	.33368	.075	4.525	.000
HACO	.35662	.35453	.082	4.323	.000
ORCO	.01489	.01873	.060	.250	.803
OROR	.06823	.06689	.106	.646	.519
IDVA	.05823	.06617	.075	.773	.440
IDOI	.23533	.26713	.052	4.544	.000
ENTR	-.07603	-.11671	.037	-2.051	.042
APIN	-.03096	-.03631	.087	-.355	.723
SUNO	.14647	.12410	.074	1.968	.051
TROB	-.30205	-.24594	.097	-3.113	.002
ELIN	-.14542	-.15842	.063	-2.310	.022

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.041	.321
TODE	.191	.486
HACO	.194	.519
ORCO	-.103	.132
OROR	-.140	.277
IDVA	-.090	.207
IDOI	.133	.338
ENTR	-.149	-.003
APIN	-.203	.141
SUNO	.000	.293
TROB	-.493	-.111
ELIN	-.270	-.021

Dependent variable .. CONE CAGE Control y Evaluación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.11176	-.07296	.089	-1.260	.209
TODE	.06341	.04305	.094	.678	.499
HACO	.44954	.30800	.103	4.360	.000
ORCO	.65194	.56518	.074	8.761	.000
OROR	-.15505	-.10476	.132	-1.174	.242
IDVA	.17236	.13501	.094	1.831	.069
IDOI	.07008	.05483	.065	1.083	.280
ENTR	-.07351	-.07777	.046	-1.587	.114
APIN	.23504	.19000	.109	2.156	.032
SUNO	-.32426	-.18935	.093	-3.486	.001
TROB	.14309	.08030	.121	1.180	.240
ELIN	-.03637	-.02731	.079	-.462	.645

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.287	.063
TODE	-.121	.248
HACO	.246	.653
ORCO	.505	.799
OROR	-.416	.106
IDVA	-.013	.358
IDOI	-.058	.198
ENTR	-.165	.018
APIN	.020	.450
SUNO	-.508	-.141
TROB	-.096	.382
ELIN	-.192	.119

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. FOCO CAGE Fomento de Competencias

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.09539	.09740	.071	1.351	.178
TODE	.10667	.11327	.074	1.432	.154
HACO	.48069	.51508	.082	5.856	.000
ORCO	-.00675	-.00916	.059	-.114	.909
OROR	.14244	.15052	.105	1.354	.177
IDVA	-.10632	-.13025	.075	-1.419	.158
IDOI	-.04526	-.05537	.052	-.878	.381
ENTR	.06973	.11537	.037	1.891	.060
APIN	-.01437	-.01817	.087	-.166	.869
SUNO	.17852	.16303	.074	2.411	.017
TROB	.14230	.12489	.097	1.474	.142
ELIN	-.10511	-.12342	.063	-1.678	.095

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.044	.235
TODE	-.040	.254
HACO	.319	.643
ORCO	-.124	.110
OROR	-.065	.350
IDVA	-.254	.041
IDOI	-.147	.056
ENTR	-.003	.142
APIN	-.186	.157
SUNO	.032	.325
TROB	-.048	.333
ELIN	-.229	.018

Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.22680	-.14786	.096	-2.351	.020
TODE	.04100	.02780	.102	.403	.687
HACO	.51180	.35019	.112	4.564	.000
ORCO	.23266	.20142	.081	2.875	.005
OROR	-.61814	-.41707	.144	-4.302	.000
IDVA	.44878	.35105	.102	4.384	.000
IDOI	.22732	.17759	.070	3.229	.001
ENTR	.06135	.06482	.050	1.218	.225
APIN	.11610	.09373	.119	.979	.329
SUNO	.19284	.11245	.101	1.906	.058
TROB	.08673	.04860	.132	.658	.512
ELIN	-.09989	-.07490	.086	-1.167	.245

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)

Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.417	-.037
TODE	-.160	.242
HACO	.291	.733
ORCO	.073	.392
OROR	-.902	-.335
IDVA	.247	.651
IDOI	.088	.366
ENTR	-.038	.161
APIN	-.118	.350
SUNO	-.007	.392
TROB	-.173	.347
ELIN	-.269	.069

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 3, N = 89 1/2)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.05486	1.31322	8.00	181.00	.239
Hotellings	.05804	1.31322	8.00	181.00	.239
Wilks	.94514	1.31322	8.00	181.00	.239
Roys	.05486				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.058	100.000	100.000	.234

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Univariate F-tests with (1,188) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
FOCA	.11759	9.57022	.11759	.05091	2.30995	.130
HAGE	.01420	16.05667	.01420	.08541	.16621	.684
AMTR	.58635	32.25619	.58635	.17158	3.41743	.066
HACA	.42037	53.57343	.42037	.28497	1.47517	.226
HALI	.30288	13.85431	.30288	.07369	4.10997	.044
CONE	.11865	21.64090	.11865	.11511	1.03077	.311
FOCO	.02904	13.71623	.02904	.07296	.39805	.529
HAPL	.00300	25.59883	.00300	.13616	.02204	.882

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

>Note # 12188

>Because there are no functions significant at level alpha, MANOVA will not
>report any canonical discriminant or correlation analysis for this effect.

25.Canónica por factores género 2.

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to
WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial
designs.

***** Analysis of Variance *****

247 cases accepted.

0 cases rejected because of out-of-range factor values.

0 cases rejected because of missing data.

1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression

Multivariate Tests of Significance (S = 8, M = 1 1/2, N = 112 1/2)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	2.88268	10.98471	96.00	1872.00	.000
Hotellings	10.29940	24.16604	96.00	1802.00	.000
Wilks	.00881	16.33511	96.00	1539.43	.000
Roys	.86404				

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	6.355	61.704	61.704	.930	.864
2	1.487	14.438	76.142	.773	.598
3	1.241	12.047	88.189	.744	.554
4	.600	5.824	94.013	.612	.375
5	.365	3.547	97.559	.517	.268
6	.156	1.517	99.076	.368	.135
7	.076	.741	99.817	.266	.071
8	.019	.183	100.000	.136	.019

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 8	.00881	16.33511	96.00	1539.43	.000
2 TO 8	.06479	10.32606	77.00	1373.71	.000
3 TO 8	.16115	8.37002	60.00	1204.86	.000
4 TO 8	.36109	5.86443	45.00	1031.95	.000
5 TO 8	.57768	4.27913	32.00	853.48	.000
6 TO 8	.78870	2.73609	21.00	666.73	.000
7 TO 8	.91189	1.83292	12.00	466.00	.041
8 TO 8	.98146	.88385	5.00	234.00	.493

 EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,234) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCA	.68711	.67106	2.61815	.06114	42.82205
HAGE	.52908	.50493	5.24082	.23922	21.90789
AMTR	.60011	.57960	1.64501	.05621	29.26306
HACA	.25732	.21923	2.77895	.41132	6.75624
HALI	.68821	.67222	2.83623	.06590	43.04147
CONE	.54418	.52080	7.19554	.30909	23.27978

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,234) D. F. (Cont.)

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCO	.60433	.58404	1.90590	.06399	29.78396
HAPL	.53016	.50606	2.58148	.11732	22.00325

Variable	Sig. of F
FOCA	.000
HAGE	.000
AMTR	.000
HACA	.000
HALI	.000
CONE	.000
FOCO	.000
HAPL	.000

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables

Function No.						
Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	.980	-1.446	-.087	-.141	.861	-1.184
HAGE	-.114	.618	.064	.563	-2.144	-.374
AMTR	.514	1.253	1.528	-.738	.116	1.559
HACA	-.027	.544	.193	-.309	.269	.339
HALI	.843	-.693	.128	1.837	1.345	.721
CONE	.016	-.071	-1.144	-.128	.883	.979
FOCO	.596	-.134	-.547	-1.904	-2.170	.215
HAPL	.303	.915	-.036	-.062	1.084	-2.086
Function No.						
Variable	7					
FOCA	1.940					
HAGE	.887					
AMTR	1.551					
HACA	.428					
HALI	-2.501					
CONE	-.173					
FOCO	-1.347					
HAPL	-.371					

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Function No.						
Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	.423	-.623	-.037	-.061	.371	-.510
HAGE	-.079	.429	.045	.392	-1.490	-.260
AMTR	.188	.458	.559	-.270	.042	.570
HACA	-.019	.395	.140	-.224	.195	.246
HALI	.378	-.311	.057	.824	.603	.323
CONE	.013	-.057	-.919	-.103	.709	.786
FOCO	.234	-.053	-.215	-.747	-.851	.084
HAPL	.147	.446	-.017	-.030	.528	-1.017
Function No.						
Variable	7					
FOCA	.836					
HAGE	.617					
AMTR	.567					
HACA	.311					
HALI	-1.122					
CONE	-.139					
FOCO	-.528					
HAPL	-.181					

Correlations between DEPENDENT and canonical variables

Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	.821	-.372	-.130	.001	.053	-.118
HAGE	.493	.397	-.403	.508	-.362	-.001
AMTR	.716	.311	.382	-.040	-.036	.317
HACA	.181	.539	-.007	-.198	.321	.144
HALI	.832	.102	.076	.441	.010	.155
CONE	.325	.298	-.832	.121	.071	.236
FOCO	.732	.008	-.128	-.529	-.282	.009
HAPL	.484	.653	-.249	-.010	.158	-.479

Variable

7

FOCA	.382
HAGE	.218
AMTR	.168
HACA	.084
HALI	-.245
CONE	.165
FOCO	-.291
HAPL	-.107

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between DEPENDENT and canonical variables (Cont.)

Function No.

Variable 7

 Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	37.876	37.876	32.727	32.727
2	15.110	52.986	9.034	41.761
3	13.762	66.748	7.620	49.381
4	9.847	76.594	3.692	53.073
5	4.347	80.941	1.163	54.236
6	5.552	86.494	.750	54.986
7	5.149	91.643	.365	55.351

Raw canonical coefficients for COVARIATES

Function No.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	.549	.222	-.059	.415	-1.715	-1.371
TODE	.545	.420	-.162	-1.336	-2.364	.490
HACO	.261	.104	-.749	2.303	.328	-1.018
ORCO	.388	.922	-1.169	-.275	1.591	.307
OROR	.416	-.670	-.710	-.339	.640	3.464
IDVA	.137	1.500	.680	-.003	-.302	-.193
IDOI	.114	-.015	-.108	.419	-.205	.064
ENTR	-.090	.218	-.022	-.044	-.569	.230
APIN	.455	-.740	1.546	.234	.316	-.732
SUNO	.123	-.051	.967	-.219	-.129	.135
TROB	.189	-.602	.595	-1.195	1.872	-.102
ELIN	-.087	-.818	-.608	-.739	.180	-.711

COVARIATE 7

REPR	2.079
TODE	-.759
HACO	-1.257
ORCO	.909
OROR	.253
IDVA	-.579
IDOI	-.869
ENTR	.137
APIN	-.510
SUNO	1.008
TROB	-.788

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Raw canonical coefficients for COVARIATES (Cont.)

Function No.

COVARIATE 7

ELIN	-.140
------	-------

Standardized canonical coefficients for COVARIATES

CAN. VAR.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	.279	.113	-.030	.211	-.873	-.698
TODE	.220	.170	-.066	-.540	-.956	.198
HACO	.111	.044	-.317	.976	.139	-.431
ORCO	.196	.464	-.589	-.138	.801	.154
OROR	.178	-.288	-.305	-.145	.275	1.487
IDVA	.062	.678	.308	-.001	-.137	-.087
IDOI	.064	-.009	-.061	.237	-.116	.036
ENTR	-.059	.142	-.014	-.028	-.371	.150
APIN	.197	-.320	.670	.101	.137	-.317
SUNO	.048	-.020	.377	-.085	-.050	.053
TROB	.076	-.241	.238	-.479	.750	-.041
ELIN	-.045	-.419	-.312	-.379	.092	-.364

COVARIATE 7

REPR	1.058
TODE	-.307
HACO	-.533
ORCO	.458
OROR	.108
IDVA	-.262
IDOI	-.492
ENTR	.089
APIN	-.221
SUNO	.393
TROB	-.316
ELIN	-.072

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2	3	4	5	6
REPR	.812	-.223	-.031	.170	-.172	-.153
TODE	.659	.158	-.209	-.468	-.321	-.073
HACO	.775	-.072	-.149	.379	.035	-.090
ORCO	.612	.475	-.397	-.202	.354	-.055
OROR	.766	-.306	.047	.187	-.042	.489
IDVA	.526	.595	.435	-.006	-.002	.042
IDOI	.530	-.107	-.228	.260	.028	.121
ENTR	.003	.044	-.055	-.057	-.158	.395
APIN	.809	-.164	.397	.040	.053	-.003
SUNO	.589	.046	.469	-.058	.184	.116
TROB	.715	-.242	.144	-.278	.287	-.119

ELIN	.502	-.411	-.299	-.358	-.023	-.212
------	------	-------	-------	-------	-------	-------

Covariate 7

REPR .385
TODE -.338
HACO -.268
ORCO .119
OROR .069
IDVA -.189
IDOI -.310
ENTR .091
APIN -.031
SUNO .066
TROB -.091
ELIN -.173

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	35.835	35.835	41.474	41.474
2	5.097	40.932	8.525	49.999
3	4.421	45.353	7.983	57.982
4	2.339	47.691	6.237	64.219
5	.906	48.597	3.385	67.605
6	.590	49.187	4.371	71.976
7	.317	49.505	4.472	76.448

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term
--- Individual Univariate .9500 confidence intervals
Dependent variable .. FOCA CAIN Fomento de Calidad

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.24931	.29421	.051	4.862	.000
TODE	.06167	.05782	.057	1.081	.281
HACO	.07811	.07675	.058	1.338	.182
ORCO	.11709	.13676	.040	2.924	.004
OROR	.19939	.19857	.067	2.962	.003
IDVA	-.19648	-.20609	.053	-3.719	.000
IDOI	-.00244	-.00321	.034	-.072	.943
ENTR	-.05524	-.08350	.027	-2.078	.039
APIN	.18490	.18573	.061	3.042	.003
SUNO	.03613	.03269	.066	.547	.585
TROB	.10258	.09537	.059	1.735	.084
ELIN	.10585	.12583	.043	2.464	.014

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.148	.350
TODE	-.051	.174
HACO	-.037	.193
ORCO	.038	.196
OROR	.067	.332
IDVA	-.301	-.092
IDOI	-.069	.065
ENTR	-.108	-.003
APIN	.065	.305
SUNO	-.094	.166
TROB	-.014	.219
ELIN	.021	.190

Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.63031	.46134	.101	6.214	.000
TODE	.28439	.16538	.113	2.520	.012
HACO	.66885	.40764	.115	5.794	.000
ORCO	.33504	.24270	.079	4.229	.000
OROR	-.01158	-.00715	.133	-.087	.931
IDVA	.23581	.15341	.105	2.257	.025
IDOI	.13516	.11010	.067	2.008	.046
ENTR	.09531	.08936	.053	1.812	.071
APIN	-.33908	-.21125	.120	-2.820	.005
SUNO	-.16845	-.09453	.131	-1.290	.198
TROB	-.72472	-.41789	.117	-6.197	.000
ELIN	-.26490	-.19531	.085	-3.117	.002

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)

Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales (Cont.)

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.430	.830
TODE	.062	.507
HACO	.441	.896
ORCO	.179	.491
OROR	-.274	.251
IDVA	.030	.442
IDOI	.003	.268
ENTR	-.008	.199
APIN	-.576	-.102
SUNO	-.426	.089
TROB	-.955	-.494
ELIN	-.432	-.097

Dependent variable .. AMTR CAIN Ambiente de Trabajo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.13942	.19398	.049	2.835	.005
TODE	.19345	.21384	.055	3.536	.000
HACO	-.10761	-.12467	.056	-1.923	.056
ORCO	.06763	.09313	.038	1.761	.080
OROR	.12941	.15195	.065	2.005	.046
IDVA	.22595	.27943	.051	4.460	.000
IDOI	.01550	.02400	.033	.475	.635
ENTR	-.00627	-.01117	.025	-.246	.806
APIN	.12295	.14561	.058	2.110	.036
SUNO	.18273	.19494	.063	2.887	.004
TROB	.03103	.03401	.057	.547	.585
ELIN	-.17932	-.25133	.041	-4.353	.000

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.043	.236
TODE	.086	.301
HACO	-.218	.003
ORCO	-.008	.143
OROR	.002	.257
IDVA	.126	.326
IDOI	-.049	.080
ENTR	-.056	.044
APIN	.008	.238
SUNO	.058	.307
TROB	-.081	.143
ELIN	-.260	-.098

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HACA CAIN Habilidades para Capacitar

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.16471	-.11546	.133	-1.238	.217
TODE	.01605	.00894	.148	.108	.914
HACO	-.09050	-.05283	.151	-.598	.550
ORCO	.59911	.41564	.104	5.767	.000
OROR	.05035	.02978	.175	.288	.773
IDVA	.39122	.24375	.137	2.855	.005
IDOI	-.12335	-.09623	.088	-1.397	.164
ENTR	.07508	.06742	.069	1.089	.277
APIN	-.02720	-.01623	.158	-.173	.863
SUNO	-.11205	-.06022	.171	-.654	.513
TROB	.17171	.09482	.153	1.120	.264
ELIN	-.21642	-.15282	.111	-1.942	.053

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.427	.097
TODE	-.276	.308
HACO	-.389	.208
ORCO	.394	.804
OROR	-.294	.394
IDVA	.121	.661
IDOI	-.297	.051
ENTR	-.061	.211
APIN	-.338	.283
SUNO	-.449	.225
TROB	-.130	.474
ELIN	-.436	.003

Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.14352	.16285	.053	2.696	.008
TODE	.06533	.05890	.059	1.103	.271
HACO	.37212	.35160	.061	6.142	.000
ORCO	.09169	.10298	.042	2.205	.028
OROR	.13963	.13371	.070	1.998	.047
IDVA	.12593	.12701	.055	2.296	.023
IDOI	.10738	.13562	.035	3.039	.003
ENTR	-.02167	-.03151	.028	-.785	.433
APIN	.21281	.20554	.063	3.373	.001
SUNO	-.00058	-.00051	.069	-.008	.993
TROB	-.05842	-.05223	.061	-.952	.342
ELIN	-.17931	-.20496	.045	-4.021	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)

Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo (Cont.)

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.039	.248
TODE	-.051	.182
HACO	.253	.491
ORCO	.010	.174
OROR	.002	.277
IDVA	.018	.234
IDOI	.038	.177
ENTR	-.076	.033
APIN	.088	.337
SUNO	-.136	.134
TROB	-.179	.063
ELIN	-.267	-.091

Dependent variable .. CONE CAGE Control y Evaluación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.16157	.10235	.115	1.401	.162
TODE	.15179	.07640	.128	1.183	.238
HACO	.47629	.25125	.131	3.630	.000
ORCO	.92543	.58022	.090	10.277	.000
OROR	.58620	.31339	.151	3.874	.000
IDVA	-.06684	-.03763	.119	-.563	.574
IDOI	.08120	.05725	.077	1.061	.290
ENTR	.01915	.01554	.060	.320	.749
APIN	-.86767	-.46787	.137	-6.349	.000
SUNO	-.41108	-.19967	.148	-2.770	.006
TROB	-.41540	-.20731	.133	-3.125	.002
ELIN	.03939	.02514	.097	.408	.684

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.066	.389
TODE	-.101	.405
HACO	.218	.735
ORCO	.748	1.103
OROR	.288	.884
IDVA	-.301	.167
IDOI	-.070	.232
ENTR	-.099	.137
APIN	-1.137	-.598
SUNO	-.703	-.119
TROB	-.677	-.153
ELIN	-.151	.230

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. FOCO CAGE Fomento de Competencias

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.12814	.16621	.052	2.442	.015
TODE	.48049	.49518	.058	8.231	.000
HACO	-.17346	-.18736	.060	-2.905	.004
ORCO	.06723	.08631	.041	1.641	.102
OROR	.13677	.14972	.069	1.986	.048
IDVA	.04863	.05607	.054	.900	.369
IDOI	.01659	.02395	.035	.477	.634
ENTR	.01489	.02474	.027	.547	.585
APIN	.03653	.04033	.062	.587	.557
SUNO	-.00472	-.00470	.068	-.070	.944
TROB	.09608	.09819	.060	1.589	.114
ELIN	.08360	.10924	.044	1.902	.058

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.025	.231
TODE	.365	.595
HACO	-.291	-.056
ORCO	-.013	.148
OROR	.001	.272
IDVA	-.058	.155
IDOI	-.052	.085
ENTR	-.039	.068
APIN	-.086	.159
SUNO	-.138	.128
TROB	-.023	.215
ELIN	-.003	.170

Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.20310	.21202	.071	2.859	.005
TODE	.11797	.09784	.079	1.493	.137
HACO	.25425	.22101	.081	3.145	.002
ORCO	.43997	.45457	.055	7.930	.000
OROR	-.27915	-.24593	.093	-2.994	.003
IDVA	.35270	.32727	.073	4.819	.000
IDOI	.03428	.03983	.047	.727	.468
ENTR	-.01581	-.02114	.037	-.429	.668
APIN	-.15731	-.13979	.084	-1.869	.063
SUNO	-.08923	-.07142	.091	-.976	.330
TROB	-.06436	-.05293	.082	-.786	.433
ELIN	-.09133	-.09604	.060	-1.535	.126

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.063	.343
TODE	-.038	.274
HACO	.095	.414
ORCO	.331	.549
OROR	-.463	-.095
IDVA	.209	.497
IDOI	-.059	.127
ENTR	-.088	.057
APIN	-.323	.009
SUNO	-.269	.091
TROB	-.226	.097
ELIN	-.209	.026

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 3, N = 112 1/2)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.16770	5.71733	8.00	227.00	.000
Hotellings	.20149	5.71733	8.00	227.00	.000
Wilks	.83230	5.71733	8.00	227.00	.000
Roys	.16770				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.201	100.000	100.000	.410

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Univariate F-tests with (1,234) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
FOCA	.26536	14.30684	.26536	.06114	4.34023	.038
HAGE	.13074	55.97761	.13074	.23922	.54654	.460
AMTR	.79611	13.15419	.79611	.05621	14.16194	.000
HACA	2.45272	96.24779	2.45272	.41132	5.96310	.015
HALI	.00601	15.41949	.00601	.06590	.09123	.763
CONE	1.65798	72.32705	1.65798	.30909	5.36406	.021
FOCO	.09824	14.97385	.09824	.06399	1.53521	.217
HAPL	1.64289	27.45346	1.64289	.11732	14.00321	.000

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Raw discriminant function coefficients

Function No.

Variable	1
FOCA	-1.215
HAGE	.406
AMTR	-2.925
HACA	-.656
HALI	.704
CONE	-.337
FOCO	-.231
HAPL	-1.707

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Standardized discriminant function coefficients

Function No.

Variable	1
FOCA	-.301
HAGE	.198
AMTR	-.693
HACA	-.421
HALI	.181
CONE	-.188
FOCO	-.058
HAPL	-.585

Estimates of effects for canonical variables

Canonical Variable

Parameter	1
1	-7.147

Correlations between DEPENDENT and canonical variables

Canonical Variable

Variable	1
FOCA	-.303
HAGE	-.108
AMTR	-.548
HACA	-.356
HALI	.044
CONE	-.337
FOCO	-.180
HAPL	-.545

26. Correlación canónica por factores tamaño mayor 1.000

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

257 cases accepted.

0 cases rejected because of out-of-range factor values.

0 cases rejected because of missing data.

1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression

Multivariate Tests of Significance (S = 8, M = 1 1/2, N = 117 1/2)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	2.79603	10.92486	96.00	1952.00	.000
Hotellings	9.99199	24.48559	96.00	1882.00	.000
Wilks	.01008	16.38074	96.00	1606.79	.000
Roys	.86002				

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	6.144	61.487	61.487	.927	.860
2	1.818	18.194	79.681	.803	.645
3	.936	9.365	89.045	.695	.483
4	.467	4.678	93.724	.564	.319
5	.409	4.091	97.815	.539	.290
6	.134	1.338	99.153	.343	.118
7	.056	.565	99.718	.231	.053
8	.028	.282	100.000	.165	.027

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 8	.01008	16.38074	96.00	1606.79	.000
2 TO 8	.07201	10.26303	77.00	1433.64	.000
3 TO 8	.20292	7.45618	60.00	1257.25	.000
4 TO 8	.39280	5.55855	45.00	1076.68	.000
5 TO 8	.57642	4.48302	32.00	890.36	.000
6 TO 8	.81206	2.49008	21.00	695.44	.000
7 TO 8	.92062	1.70985	12.00	486.00	.062
8 TO 8	.97264	1.37288	5.00	244.00	.235

 EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,244) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCA	.70677	.69235	2.79025	.05693	49.01041
HAGE	.55492	.53303	6.13658	.24206	25.35163
AMTR	.42502	.39675	1.52758	.10163	15.03040
HACA	.43850	.41089	5.74202	.36161	15.87920
HALI	.68834	.67301	3.04826	.06788	44.90910
CONE	.61607	.59719	9.28525	.28458	32.62773

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,244) D. F. (Cont.)

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCO	.50749	.48327	1.54034	.07352	20.95176
HAPL	.57134	.55026	3.67000	.13542	27.10155

Variable	Sig. of F
FOCA	.000
HAGE	.000
AMTR	.000
HACA	.000
HALI	.000
CONE	.000
FOCO	.000
HAPL	.000

 Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	1.196	-1.028	-.515	1.086	-1.135	.090
HAGE	-.002	.162	.243	-1.548	1.184	-.506
AMTR	.217	.039	.697	-.005	.778	-1.562
HACA	-.016	.405	.608	.641	.146	-.891
HALI	1.017	-.465	.414	-.261	-1.853	.357
CONE	-.018	.701	-1.143	.527	-.577	-.313
FOCO	.195	.005	-.988	.213	2.955	.657
HAPL	.239	.674	.857	.029	-.348	1.986

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	.514	-.442	-.222	.467	-.488	.039
HAGE	-.002	.117	.175	-1.115	.852	-.365
AMTR	.089	.016	.286	-.002	.319	-.641
HACA	-.013	.317	.477	.503	.114	-.698
HALI	.463	-.212	.189	-.119	-.844	.163
CONE	-.015	.589	-.961	.443	-.485	-.263
FOCO	.073	.002	-.373	.080	1.115	.248
HAPL	.131	.370	.470	.016	-.191	1.090

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	.858	-.192	-.240	.217	-.049	-.039
HAGE	.575	.482	-.131	-.580	.001	-.169
AMTR	.636	-.059	.232	-.058	.302	-.303
HACA	.231	.583	.431	.469	.034	-.286
HALI	.860	.075	.167	-.271	-.120	-.066
CONE	.380	.748	-.500	-.086	-.135	-.130
FOCO	.633	.002	-.161	.269	.642	.197
HAPL	.503	.675	.268	.024	.041	.435

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	38.308	38.308	32.946	32.946
2	20.425	58.733	13.177	46.123
3	8.627	67.360	4.170	50.293
4	9.508	76.869	3.029	53.322
5	6.771	83.640	1.965	55.287
6	5.658	89.297	.667	55.954

Raw canonical coefficients for COVARIATES

Function No.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	.710	-.603	-.010	-1.661	.701	-.314
TODE	.472	.078	-.325	-.403	2.379	.041
HACO	.557	.384	-.195	-1.300	-1.066	1.624
ORCO	.305	1.517	-.744	.723	-.681	-.345
OROR	.247	.447	-1.336	.653	-.195	-3.240
IDVA	-.060	.767	1.484	-.599	.877	-.155
IDOI	.167	.064	.015	-.467	-.589	.903
ENTR	-.063	.119	.080	.070	.380	-.032
APIN	.213	-.756	.886	.627	-.813	.137
SUNO	.624	-1.219	.682	.312	.228	.808
TROB	.096	-.600	.568	2.346	-.234	.587
ELIN	-.257	-.269	-.934	.549	.242	.411

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	.352	-.299	-.005	-.824	.348	-.156
TODE	.198	.033	-.136	-.169	.997	.017
HACO	.237	.164	-.083	-.554	-.454	.692
ORCO	.163	.812	-.399	.387	-.365	-.185
OROR	.103	.187	-.558	.273	-.081	-1.354
IDVA	-.030	.380	.735	-.297	.434	-.077
IDOI	.088	.034	.008	-.246	-.310	.476
ENTR	-.040	.076	.051	.045	.242	-.020
APIN	.103	-.366	.429	.303	-.394	.066
SUNO	.229	-.447	.250	.114	.084	.296
TROB	.035	-.217	.206	.849	-.084	.212
ELIN	-.127	-.133	-.462	.272	.120	.203

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2	3	4	5	6
REPR	.783	-.316	-.188	-.261	.017	-.137
TODE	.595	.232	-.184	.131	.616	.177
HACO	.816	.076	-.055	-.172	-.133	.250
ORCO	.612	.658	-.083	.316	-.022	.075
OROR	.788	-.086	-.077	.064	-.156	-.460
IDVA	.542	.406	.624	.077	.170	-.058
IDOI	.588	.177	-.165	-.069	-.362	.192
ENTR	-.018	.101	.029	.069	.136	-.079
APIN	.763	-.065	.289	.244	-.125	-.148
SUNO	.645	-.254	.348	.277	.041	.045
TROB	.738	-.186	-.017	.441	.020	.181
ELIN	.445	-.163	-.491	.345	.244	.266

 Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	35.901	35.901	41.745	41.745
2	5.030	40.931	7.797	49.542
3	3.822	44.753	7.907	57.449
4	1.817	46.570	5.702	63.151
5	1.639	48.209	5.648	68.799
6	.495	48.704	4.195	72.994

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term

--- Individual Univariate .9500 confidence intervals

Dependent variable .. FOCA CAIN Fomento de Calidad

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.23401	.26999	.044	5.271	.000
TODE	.07841	.07637	.051	1.544	.124
HACO	.05038	.04992	.055	.920	.359
ORCO	.10712	.13332	.040	2.708	.007
OROR	.19491	.18929	.065	3.014	.003
IDVA	-.15208	-.17498	.051	-3.001	.003
IDOI	.05859	.07174	.038	1.556	.121
ENTR	-.04323	-.06405	.026	-1.654	.099
APIN	.05736	.06455	.056	1.030	.304
SUNO	.25944	.22135	.061	4.225	.000
TROB	.13979	.11757	.065	2.166	.031
ELIN	.07904	.09094	.042	1.876	.062

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.147	.321
TODE	-.022	.178
HACO	-.058	.158
ORCO	.029	.185
OROR	.068	.322
IDVA	-.252	-.052
IDOI	-.016	.133
ENTR	-.095	.008
APIN	-.052	.167
SUNO	.138	.380
TROB	.013	.267
ELIN	-.004	.162

Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.55362	.38165	.092	6.048	.000
TODE	.25226	.14680	.105	2.409	.017
HACO	.53996	.31968	.113	4.780	.000
ORCO	.43418	.32288	.082	5.323	.000
OROR	.27354	.15873	.133	2.051	.041
IDVA	.30693	.21101	.104	2.938	.004
IDOI	.15922	.11648	.078	2.051	.041
ENTR	-.00057	-.00050	.054	-.010	.992
APIN	-.37519	-.25228	.115	-3.269	.001
SUNO	-.28261	-.14406	.127	-2.232	.027
TROB	-.73288	-.36831	.133	-5.506	.000
ELIN	-.20318	-.13969	.087	-2.339	.020

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.373	.734
TODE	.046	.459
HACO	.317	.762
ORCO	.274	.595
OROR	.011	.536
IDVA	.101	.513
IDOI	.006	.312
ENTR	-.107	.106
APIN	-.601	-.149
SUNO	-.532	-.033
TROB	-.995	-.471
ELIN	-.374	-.032

Dependent variable .. AMTR CAIN Ambiente de Trabajo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.24304	.29388	.059	4.097	.000
TODE	.31709	.32368	.068	4.673	.000
HACO	-.05850	-.06075	.073	-.799	.425
ORCO	-.04544	-.05927	.053	-.860	.391
OROR	.09574	.09745	.086	1.108	.269
IDVA	.10771	.12988	.068	1.591	.113
IDOI	.01691	.02170	.050	.336	.737
ENTR	-.03185	-.04945	.035	-.912	.363
APIN	.05549	.06545	.074	.746	.456
SUNO	.28864	.25809	.082	3.518	.001
TROB	-.06544	-.05769	.086	-.759	.449
ELIN	-.15159	-.18282	.056	-2.694	.008

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.126	.360
TODE	.183	.451
HACO	-.203	.086
ORCO	-.150	.059
OROR	-.074	.266
IDVA	-.026	.241
IDOI	-.082	.116
ENTR	-.101	.037
APIN	-.091	.202
SUNO	.127	.450
TROB	-.235	.104
ELIN	-.262	-.041

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HACA CAIN Habilidades para Capacitar

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.39648	-.25117	.112	-3.544	.000
TODE	-.08468	-.04529	.128	-.662	.509
HACO	-.15536	-.08453	.138	-1.125	.262
ORCO	.59998	.41002	.100	6.018	.000
OROR	.25693	.13701	.163	1.576	.116
IDVA	.54797	.34619	.128	4.291	.000
IDOI	-.17912	-.12043	.095	-1.888	.060
ENTR	.12660	.10297	.066	1.922	.056
APIN	.08197	.05065	.140	.584	.560
SUNO	-.28174	-.13198	.155	-1.821	.070
TROB	.44472	.20539	.163	2.734	.007
ELIN	-.25694	-.16234	.106	-2.420	.016

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.617	-.176
TODE	-.337	.167
HACO	-.427	.117
ORCO	.404	.796
OROR	-.064	.578
IDVA	.296	.800
IDOI	-.366	.008
ENTR	-.003	.256
APIN	-.194	.358
SUNO	-.587	.023
TROB	.124	.765
ELIN	-.466	-.048

Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.29301	.31919	.048	6.045	.000
TODE	.15849	.14575	.055	2.858	.005
HACO	.39609	.37057	.060	6.622	.000
ORCO	.08409	.09882	.043	1.947	.053
OROR	.03352	.03074	.071	.475	.635
IDVA	.02543	.02762	.055	.460	.646
IDOI	.05531	.06395	.041	1.346	.180
ENTR	-.01020	-.01427	.029	-.357	.721
APIN	.13465	.14308	.061	2.215	.028
SUNO	.16171	.13026	.067	2.412	.017
TROB	-.07769	-.06170	.070	-1.102	.271
ELIN	-.26205	-.28470	.046	-5.698	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.198	.388
TODE	.049	.268
HACO	.278	.514
ORCO	-.001	.169
OROR	-.106	.173
IDVA	-.084	.134
IDOI	-.026	.136
ENTR	-.066	.046
APIN	.015	.254
SUNO	.030	.294
TROB	-.217	.061
ELIN	-.353	-.171

Dependent variable .. CONE CAGE Control y Evaluación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.05439	-.03212	.099	-.548	.584
TODE	.15139	.07547	.114	1.333	.184
HACO	.45642	.23146	.122	3.726	.000
ORCO	1.09950	.70037	.088	12.433	.000
OROR	.79876	.39703	.145	5.524	.000
IDVA	-.08767	-.05163	.113	-.774	.440
IDOI	.11129	.06974	.084	1.322	.187
ENTR	-.01659	-.01258	.058	-.284	.777
APIN	-.56343	-.32452	.124	-4.527	.000
SUNO	-.66825	-.29180	.137	-4.867	.000
TROB	-.55912	-.24069	.144	-3.874	.000
ELIN	.00977	.00576	.094	.104	.917

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.250	.141
TODE	-.072	.375
HACO	.215	.698
ORCO	.925	1.274
OROR	.514	1.084
IDVA	-.311	.135
IDOI	-.054	.277
ENTR	-.132	.099
APIN	-.809	-.318
SUNO	-.939	-.398
TROB	-.843	-.275
ELIN	-.176	.195

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. FOCO CAGE Fomento de Competencias

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.12308	.16195	.050	2.440	.015
TODE	.42795	.47537	.058	7.415	.000
HACO	.00462	.00523	.062	.074	.941
ORCO	.04268	.06059	.045	.950	.343
OROR	.04490	.04974	.073	.611	.542
IDVA	-.03322	-.04359	.058	-.577	.565
IDOI	-.06930	-.09677	.043	-1.620	.107
ENTR	.04680	.07907	.030	1.576	.116
APIN	-.03154	-.04049	.063	-.499	.618
SUNO	.15974	.15544	.070	2.289	.023
TROB	.13473	.12924	.073	1.837	.067
ELIN	.02504	.03286	.048	.523	.601

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.024	.222
TODE	.314	.542
HACO	-.118	.127
ORCO	-.046	.131
OROR	-.100	.190
IDVA	-.147	.080
IDOI	-.154	.015
ENTR	-.012	.105
APIN	-.156	.093
SUNO	.022	.297
TROB	-.010	.279
ELIN	-.069	.119

Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.01247	-.01128	.068	-.182	.856
TODE	.13306	.10160	.078	1.699	.091
HACO	.29958	.23272	.084	3.546	.000
ORCO	.42344	.41316	.061	6.941	.000
OROR	-.20395	-.15528	.100	-2.045	.042
IDVA	.38150	.34412	.078	4.882	.000
IDOI	.15751	.15120	.058	2.713	.007
ENTR	.01175	.01364	.040	.291	.771
APIN	-.09670	-.08531	.086	-1.126	.261
SUNO	-.03066	-.02050	.095	-.324	.746
TROB	-.06232	-.04109	.100	-.626	.532
ELIN	-.17848	-.16100	.065	-2.747	.006

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.147	.122
TODE	-.021	.287
HACO	.133	.466
ORCO	.303	.544
OROR	-.400	-.007
IDVA	.228	.535
IDOI	.043	.272
ENTR	-.068	.091
APIN	-.266	.072
SUNO	-.217	.156
TROB	-.258	.134
ELIN	-.306	-.051

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT
 Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 3, N = 117 1/2)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.10469	3.46408	8.00	237.00	.001
Hotellings	.11693	3.46408	8.00	237.00	.001
Wilks	.89531	3.46408	8.00	237.00	.001
Roys	.10469				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.117	100.000	100.000	.324

 EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Univariate F-tests with (1,244) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
FOCA	.11291	13.89137	.11291	.05693	1.98325	.160
HAGE	.02146	59.06235	.02146	.24206	.08865	.766
AMTR	1.00257	24.79834	1.00257	.10163	9.86465	.002
HACA	.75414	88.23194	.75414	.36161	2.08553	.150
HALI	.00344	16.56178	.00344	.06788	.05074	.822
CONE	1.70670	69.43790	1.70670	.28458	5.99723	.015
FOCO	.25228	17.93854	.25228	.07352	3.43150	.065
HAPL	.46074	33.04168	.46074	.13542	3.40237	.066

 EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Raw discriminant function coefficients
 Function No.

Variable	1
FOCA	1.970
HAGE	.073
AMTR	-1.977
HACA	-.534
HALI	1.452
CONE	-1.079
FOCO	-1.043
HAPL	-.335

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Standardized discriminant function coefficients
 Function No.

Variable	1
FOCA	.470
HAGE	.036
AMTR	-.630
HACA	-.321
HALI	.378
CONE	-.576
FOCO	-.283
HAPL	-.123

Estimates of effects for canonical variables
Canonical Variable

Parameter	1
1	-5.797

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Canonical Variable

Variable	1
FOCA	.264
HAGE	-.056
AMTR	-.588
HACA	-.270
HALI	.042
CONE	-.458
FOCO	-.347
HAPL	-.345

27.Canónica por factores tamaño menor 1.000

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

191 cases accepted.
0 cases rejected because of out-of-range factor values.
0 cases rejected because of missing data.
1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
Multivariate Tests of Significance (S = 8, M = 1 1/2, N = 84 1/2)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	2.78328	7.91403	96.00	1424.00	.000
Hotellings	10.98868	19.37327	96.00	1354.00	.000
Wilks	.00955	12.04296	96.00	1162.19	.000
Roys	.88100				

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	7.403	67.370	67.370	.939	.881
2	1.743	15.860	83.230	.797	.635
3	.638	5.804	89.034	.624	.389
4	.578	5.256	94.290	.605	.366
5	.302	2.744	97.034	.481	.232
6	.222	2.018	99.052	.426	.181
7	.075	.679	99.730	.263	.069
8	.030	.270	100.000	.170	.029

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
1 TO 8	.00955	12.04296	96.00	1162.19 .000
2 TO 8	.08021	7.05890	77.00	1038.14 .000
3 TO 8	.21999	5.09039	60.00	911.46 .000
4 TO 8	.36029	4.45160	45.00	781.45 .000
5 TO 8	.56840	3.34690	32.00	646.96 .000
6 TO 8	.73979	2.66618	21.00	505.93 .000
7 TO 8	.90380	1.53024	12.00	354.00 .111
8 TO 8	.97120	1.05574	5.00	178.00 .387

 EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,178) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCA	.73867	.72106	2.16701	.05168	41.92847
HAGE	.56688	.53768	1.28655	.06627	19.41431
AMTR	.44188	.40426	1.37778	.11732	11.74404
HACA	.36232	.31933	2.67000	.31679	8.42822
HALI	.63860	.61423	1.64657	.06282	26.21019
CONE	.51462	.48190	1.46276	.09301	15.72707

□

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,178) D. F. (Cont.)

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCO	.61912	.59344	1.68640	.06994	24.11129
HAPL	.54758	.51708	2.18172	.12152	17.95331

Variable	Sig. of F
FOCA	.000
HAGE	.000
AMTR	.000
HACA	.000
HALI	.000
CONE	.000
FOCO	.000
HAPL	.000

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.928	-1.389	1.833	.946	.083	.241
HAGE	-.378	.731	-1.366	-1.571	-.542	2.545
AMTR	-.230	.651	.970	-1.663	1.269	.173
HACA	-.059	.250	.128	-.741	-1.214	-.753
HALI	-.752	-.881	-1.428	.436	.842	-2.610
CONE	-.167	.195	.145	1.874	-.398	.743
FOCO	-.723	.479	-.483	-.992	.051	.484
HAPL	.017	1.141	.505	1.463	.256	-.781

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.400	-.598	.789	.407	.036	.104
HAGE	-.143	.277	-.517	-.595	-.205	.964
AMTR	-.102	.289	.431	-.738	.563	.077
HACA	-.040	.171	.088	-.506	-.828	-.514
HALI	-.304	-.356	-.576	.176	.340	-1.053
CONE	-.071	.083	.062	.794	-.169	.315
FOCO	-.300	.199	-.200	-.412	.021	.201
HAPL	.008	.572	.253	.734	.128	-.392

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.817	-.375	.365	.098	-.102	.074
HAGE	-.681	.277	-.467	-.018	-.091	.283
AMTR	-.375	.472	.414	-.393	.459	-.045
HACA	-.380	.271	.218	-.251	-.740	-.326
HALI	-.771	-.034	-.458	.029	.201	-.344
CONE	-.636	.371	.065	.296	-.204	.265
FOCO	-.820	.139	.016	-.043	-.029	.105
HAPL	-.324	.780	.034	.374	.091	-.228

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	39.926	39.926	35.175	35.175
2	15.994	55.920	10.163	45.338
3	9.812	65.732	3.821	49.158
4	5.724	71.456	2.096	51.254
5	10.854	82.310	2.514	53.769
6	5.562	87.873	1.009	54.778

Raw canonical coefficients for COVARIATES
Function No.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	-.209	-.016	.640	1.236	-.346	.110
TODE	-.512	.484	-1.868	-2.239	1.904	1.209
HACO	-.837	.232	-.024	2.404	-1.687	-.267
ORCO	-.307	1.018	-.510	-.604	-2.040	1.219
OROR	-.422	-1.631	-.172	-.902	-.301	.105
IDVA	-.046	.562	.448	.001	1.374	-.814
IDOI	-.237	.220	-.913	-.005	-.321	-1.273
ENTR	-.027	.032	.514	-.240	.369	-.067
APIN	-.454	-.124	1.388	-.690	-1.248	-.782
SUNO	-.040	.531	.048	.175	.709	-1.107
TROB	-.035	.096	1.192	.176	.725	.785
ELIN	-.037	-.164	-.385	.358	.995	1.046

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	-.090	-.007	.276	.533	-.149	.048
TODE	-.205	.194	-.749	-.898	.763	.485
HACO	-.351	.097	-.010	1.009	-.708	-.112
ORCO	-.138	.458	-.229	-.272	-.917	.548
OROR	-.182	-.705	-.074	-.390	-.130	.046
IDVA	-.019	.232	.185	.000	.568	-.336
IDOI	-.127	.118	-.488	-.003	-.172	-.681
ENTR	-.018	.021	.340	-.159	.244	-.045
APIN	-.199	-.054	.608	-.302	-.547	-.342
SUNO	-.015	.206	.019	.068	.275	-.429
TROB	-.014	.039	.488	.072	.297	.321
ELIN	-.018	-.079	-.185	.172	.479	.503

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2	3	4	5	6
REPR	-.711	.043	.253	.128	.009	.307
TODE	-.845	.002	-.241	-.262	.246	.216
HACO	-.863	-.047	-.120	.393	.019	-.016
ORCO	-.261	.811	.136	-.191	-.331	.221
OROR	-.817	-.476	.115	-.158	.032	-.075
IDVA	-.554	.449	.264	.008	.267	-.396
IDOI	-.595	.145	-.377	-.035	-.071	-.444
ENTR	-.232	.373	.495	-.250	.023	.048
APIN	-.795	-.287	.287	-.207	-.140	-.123
SUNO	-.378	.626	.199	.107	.337	-.203
TROB	-.613	.273	.375	-.020	.280	.188

ELIN -.621 -.163 -.142 .451 .221 .274

 Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	36.363	36.363	41.274	41.274
2	9.674	46.037	15.225	56.500
3	2.946	48.982	7.564	64.064
4	1.901	50.884	5.193	69.257
5	.982	51.865	4.238	73.495
6	1.087	52.953	5.991	79.486

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term

--- Individual Univariate .9500 confidence intervals

Dependent variable .. FOCA CAIN Fomento de Calidad

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.14614	.14634	.063	2.316	.022
TODE	-.13618	-.12683	.068	-2.014	.045
HACO	.35605	.34714	.073	4.885	.000
ORCO	-.03867	-.04040	.055	-.703	.483
OROR	.27562	.27675	.081	3.415	.001
IDVA	-.05857	-.05622	.063	-.927	.355
IDOI	-.06880	-.08550	.037	-1.854	.065
ENTR	.04267	.06558	.032	1.324	.187
APIN	.34843	.35453	.071	4.883	.000
SUNO	-.06033	-.05431	.069	-.869	.386
TROB	.09939	.09459	.068	1.472	.143
ELIN	.00335	.00374	.052	.064	.949

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.022	.271
TODE	-.270	-.003
HACO	.212	.500
ORCO	-.147	.070
OROR	.116	.435
IDVA	-.183	.066
IDOI	-.142	.004
ENTR	-.021	.106
APIN	.208	.489
SUNO	-.197	.077
TROB	-.034	.233
ELIN	-.100	.107

Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.04033	-.04591	.071	-.564	.573
TODE	.43180	.45722	.077	5.640	.000
HACO	.22669	.25128	.083	2.746	.007
ORCO	.29358	.34874	.062	4.716	.000
OROR	-.08845	-.10097	.091	-.968	.335
IDVA	-.08716	-.09513	.072	-1.219	.225
IDOI	.10932	.15446	.042	2.602	.010
ENTR	-.05661	-.09893	.036	-1.551	.123
APIN	.04118	.04764	.081	.510	.611
SUNO	.04433	.04537	.079	.564	.573
TROB	-.12281	-.13289	.076	-1.607	.110
ELIN	.08866	.11257	.059	1.494	.137

□

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.181	.101
TODE	.281	.583
HACO	.064	.390
ORCO	.171	.416
OROR	-.269	.092
IDVA	-.228	.054
IDOI	.026	.192
ENTR	-.129	.015
APIN	-.118	.201
SUNO	-.111	.199
TROB	-.274	.028
ELIN	-.028	.206

Dependent variable .. AMTR CAIN Ambiente de Trabajo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.01489	-.01446	.095	-.157	.876
TODE	.33824	.30556	.102	3.321	.001
HACO	-.30871	-.29196	.110	-2.811	.005
ORCO	.00369	.00374	.083	.044	.965
OROR	-.15966	-.15550	.122	-1.313	.191
IDVA	.26057	.24262	.095	2.738	.007
IDOI	-.01650	-.01989	.056	-.295	.768
ENTR	.12291	.18325	.049	2.531	.012
APIN	.17275	.17049	.108	1.607	.110
SUNO	.19533	.17057	.105	1.868	.063
TROB	.20916	.19309	.102	2.057	.041
ELIN	-.00201	-.00218	.079	-.025	.980

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.202	.173
TODE	.137	.539
HACO	-.525	-.092
ORCO	-.160	.167
OROR	-.400	.080
IDVA	.073	.448
IDOI	-.127	.094
ENTR	.027	.219
APIN	-.039	.385
SUNO	-.011	.402
TROB	.008	.410
ELIN	-.158	.154

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HACA CAIN Habilidades para Capacitar

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.07894	.04987	.156	.505	.614
TODE	-.33110	-.19457	.167	-1.978	.049
HACO	.38574	.23729	.180	2.137	.034
ORCO	.61301	.40411	.136	4.503	.000
OROR	-.00845	-.00535	.200	-.042	.966
IDVA	-.14671	-.08885	.156	-.938	.349
IDOI	.22370	.17540	.092	2.435	.016
ENTR	-.00446	-.00433	.080	-.056	.955
APIN	.68855	.44204	.177	3.898	.000
SUNO	.03607	.02049	.172	.210	.834
TROB	-.13673	-.08211	.167	-.818	.414
ELIN	-.41797	-.29451	.130	-3.221	.002

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.229	.387
TODE	-.661	-.001
HACO	.030	.742
ORCO	.344	.882
OROR	-.403	.386
IDVA	-.455	.162
IDOI	.042	.405
ENTR	-.162	.153
APIN	.340	1.037
SUNO	-.303	.375
TROB	-.467	.193
ELIN	-.674	-.162

Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.01311	-.01400	.070	-.188	.851
TODE	.34723	.34495	.075	4.658	.000
HACO	.18769	.19520	.080	2.336	.021
ORCO	-.02627	-.02928	.061	-.433	.665
OROR	.11124	.11914	.089	1.250	.213
IDVA	.03353	.03434	.070	.482	.631
IDOI	.24382	.32321	.041	5.960	.000
ENTR	-.03812	-.06250	.036	-1.073	.285
APIN	.00145	.00158	.079	.018	.985
SUNO	.12557	.12058	.077	1.641	.103
TROB	-.15240	-.15471	.074	-2.048	.042
ELIN	.04779	.05693	.058	.827	.409

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.150	.124
TODE	.200	.494
HACO	.029	.346
ORCO	-.146	.093
OROR	-.064	.287
IDVA	-.104	.171
IDOI	.163	.325
ENTR	-.108	.032
APIN	-.154	.157
SUNO	-.025	.277
TROB	-.299	-.006
ELIN	-.066	.162

Dependent variable .. CONE CAGE Control y Evaluación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.26247	.26701	.085	3.101	.002
TODE	-.08502	-.08044	.091	-.937	.350
HACO	.39727	.39350	.098	4.063	.000
ORCO	.29005	.30787	.074	3.932	.000
OROR	-.08734	-.08910	.108	-.807	.421
IDVA	-.03005	-.02931	.085	-.355	.723
IDOI	.08482	.10709	.050	1.704	.090
ENTR	-.02771	-.04327	.043	-.641	.522
APIN	.01849	.01911	.096	.193	.847
SUNO	.01698	.01553	.093	.182	.855
TROB	.09164	.08860	.091	1.012	.313
ELIN	.02200	.02496	.070	.313	.755

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.095	.430
TODE	-.264	.094
HACO	.204	.590
ORCO	.144	.436
OROR	-.301	.126
IDVA	-.197	.137
IDOI	-.013	.183
ENTR	-.113	.058
APIN	-.170	.207
SUNO	-.167	.201
TROB	-.087	.270
ELIN	-.117	.161

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. FOCO CAGE Fomento de Competencias

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.05901	.06133	.073	.804	.422
TODE	.19130	.18490	.079	2.432	.016
HACO	.30210	.30568	.085	3.563	.000
ORCO	.20756	.22505	.064	3.245	.001
OROR	.18168	.18932	.094	1.935	.055
IDVA	.08805	.08771	.073	1.198	.232
IDOI	.05562	.07174	.043	1.289	.199
ENTR	.01783	.02844	.037	.475	.635
APIN	.00463	.00489	.083	.056	.956
SUNO	-.08753	-.08178	.081	-1.084	.280
TROB	.06437	.06358	.079	.820	.413
ELIN	-.02371	-.02748	.061	-.389	.698

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.086	.204
TODE	.036	.347
HACO	.135	.469
ORCO	.081	.334
OROR	-.004	.367
IDVA	-.057	.233
IDOI	-.030	.141
ENTR	-.056	.092
APIN	-.159	.168
SUNO	-.247	.072
TROB	-.091	.219
ELIN	-.144	.097

Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.10410	.08944	.097	1.076	.283
TODE	-.02233	-.01785	.104	-.215	.830
HACO	.49227	.41184	.112	4.404	.000
ORCO	.18230	.16344	.084	2.162	.032
OROR	-.63031	-.54306	.124	-5.092	.000
IDVA	.25491	.20997	.097	2.632	.009
IDOI	.11073	.11808	.057	1.946	.053
ENTR	.00895	.01181	.049	.181	.856
APIN	.05776	.05043	.109	.528	.598
SUNO	.28067	.21681	.106	2.638	.009
TROB	.01674	.01367	.104	.162	.872
ELIN	-.03134	-.03004	.080	-.390	.697

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.087	.295
TODE	-.227	.182
HACO	.272	.713
ORCO	.016	.349
OROR	-.875	-.386
IDVA	.064	.446
IDOI	-.002	.223
ENTR	-.089	.106
APIN	-.158	.274
SUNO	.071	.491
TROB	-.188	.221
ELIN	-.190	.127

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT
 Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 3, N = 84 1/2)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.08808	2.06465	8.00	171.00	.042
Hotellings	.09659	2.06465	8.00	171.00	.042
Wilks	.91192	2.06465	8.00	171.00	.042
Roys	.08808				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.097	100.000	100.000	.297

 EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Univariate F-tests with (1,178) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
FOCA	.13995	9.19966	.13995	.05168	2.70775	.102
HAGE	.29581	11.79571	.29581	.06627	4.46382	.036
AMTR	.62512	20.88254	.62512	.11732	5.32845	.022
HACA	.00893	56.38926	.00893	.31679	.02818	.867
HALI	.23359	11.18229	.23359	.06282	3.71836	.055
CONE	.00767	16.55557	.00767	.09301	.08246	.774
FOCO	.06275	12.44973	.06275	.06994	.89710	.345
HAPL	.41297	21.63089	.41297	.12152	3.39836	.067

 EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Raw discriminant function coefficients
 Function No.

Variable	1
FOCA	2.258
HAGE	1.592
AMTR	1.718
HACA	-.129
HALI	1.093
CONE	-.216
FOCO	-.350
HAPL	.729

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Standardized discriminant function coefficients
 Function No.

Variable	1
FOCA	.513
HAGE	.410
AMTR	.588
HACA	-.073
HALI	.274
CONE	-.066
FOCO	-.092
HAPL	.254

Estimates of effects for canonical variables

Canonical Variable

Parameter 1

1 5.116

Correlations between DEPENDENT and canonical variables

Canonical Variable

Variable 1

FOCA .397
HAGE .510
AMTR .557
HACA -.040
HALI .465
CONE .069
FOCO -.228
HAPL .445

29. Canónica por factores tipo 2.

The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

282 cases accepted.

0 cases rejected because of out-of-range factor values.

0 cases rejected because of missing data.

1 non-empty cell.

1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression

Multivariate Tests of Significance (S = 8, M = 1 1/2, N = 130)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	2.39122	9.55699	96.00	2152.00	.000
Hotellings	8.82652	23.92816	96.00	2082.00	.000
Wilks	.01894	14.82775	96.00	1775.20	.000
Roys	.85523				

 Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	5.908	66.930	66.930	.925	.855
2	1.736	19.665	86.594	.797	.634
3	.481	5.455	92.049	.570	.325
4	.299	3.383	95.431	.479	.230
5	.227	2.568	97.999	.430	.185
6	.122	1.381	99.380	.330	.109
7	.033	.373	99.753	.178	.032
8	.022	.247	100.000	.146	.021

 Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth.	DF	Error DF	Sig. of F
1 TO 8	.01894	14.82775	96.00	1775.20	.000
2 TO 8	.13082	8.31057	77.00	1583.45	.000
3 TO 8	.35789	5.01321	60.00	1388.23	.000
4 TO 8	.53020	4.02499	45.00	1188.51	.000
5 TO 8	.68850	3.27035	32.00	982.55	.000
6 TO 8	.84453	2.21442	21.00	767.23	.001
7 TO 8	.94749	1.22092	12.00	536.00	.265
8 TO 8	.97865	1.17367	5.00	269.00	.322

 EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,269) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCA	.66279	.64775	2.93510	.06662	44.06038
HAGE	.45936	.43524	2.91872	.15324	19.04656
AMTR	.43429	.40906	1.98730	.11548	17.20926
HACA	.30686	.27594	3.50430	.35311	9.92402
HALI	.61931	.60233	3.19382	.08758	36.46839
CONE	.46545	.44161	2.10072	.10762	19.51901

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (12,269) D. F. (Cont.)

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
FOCO	.55046	.53041	2.01549	.07343	27.44945
HAPL	.56823	.54897	3.87821	.13146	29.50156

Variable	Sig. of F
FOCA	.000
HAGE	.000
AMTR	.000
HACA	.000
HALI	.000
CONE	.000
FOCO	.000
HAPL	.000

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-1.129	-1.050	.055	1.361	-.582	-.815
HAGE	-.077	.591	.488	-.043	2.017	1.549
AMTR	-.449	.362	1.713	.963	-.343	1.455
HACA	.045	.094	.914	-.124	.495	-1.176
HALI	-.800	-.900	-.393	-2.408	-1.376	-.978
CONE	.074	.750	-1.506	.871	-.103	-.351
FOCO	-.603	-.004	-.892	.146	1.455	1.294
HAPL	-.110	1.176	-.241	-.032	-1.454	-.755

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.491	-.457	.024	.592	-.253	-.354
HAGE	-.040	.308	.254	-.023	1.051	.807
AMTR	-.198	.160	.757	.426	-.152	.643
HACA	.031	.065	.638	-.087	.346	-.821
HALI	-.375	-.422	-.185	-1.130	-.646	-.459
CONE	.032	.329	-.661	.382	-.045	-.154
FOCO	-.239	-.001	-.353	.058	.575	.511
HAPL	-.060	.635	-.130	-.017	-.785	-.408

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5	6
FOCA	-.807	-.327	-.054	.351	.063	-.241
HAGE	-.558	.427	.070	-.373	.461	.066
AMTR	-.546	.279	.529	.164	-.266	.391
HACA	-.354	.342	.380	.020	.442	-.618
HALI	-.795	.076	.015	-.566	-.009	.025
CONE	-.511	.534	-.323	.174	.258	-.141
FOCO	-.747	.166	-.342	.140	.195	.060
HAPL	-.401	.801	-.069	-.077	-.296	-.151

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	37.479	37.479	32.053	32.053
2	18.060	55.539	11.458	43.511
3	8.234	63.772	2.676	46.187
4	8.322	72.094	1.913	48.101
5	8.435	80.530	1.559	49.659
6	8.050	88.580	.875	50.534

Raw canonical coefficients for COVARIATES
Function No.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	-.408	.020	.178	-.314	.127	1.194
TODE	-.364	.435	-.276	-.918	.961	2.748
HACO	-.718	.506	-1.629	-.756	.061	-2.222
ORCO	.001	.861	.021	.552	1.603	-.642
OROR	-.466	-1.633	.712	.248	1.906	-.890
IDVA	-.204	.895	.568	-.665	-.150	-.875
IDOI	-.076	.150	-.360	-1.057	-.664	.283
ENTR	-.017	.210	.187	.560	.284	.112
APIN	-.499	-.516	1.032	.523	-1.003	.180
SUNO	-.352	-.114	.863	-.112	-2.481	1.413
TROB	-.093	.158	-.754	1.795	-.628	-.501
ELIN	.210	-.139	-1.023	1.287	-.129	-.112

***** Analysis of Variance-- design 1 *****

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2	3	4	5	6
REPR	-.195	.010	.085	-.150	.061	.569
TODE	-.145	.173	-.110	-.365	.382	1.092
HACO	-.302	.213	-.685	-.318	.026	-.934
ORCO	.001	.395	.009	.253	.735	-.294
OROR	-.199	-.697	.304	.106	.814	-.380
IDVA	-.095	.419	.266	-.311	-.070	-.409
IDOI	-.037	.073	-.175	-.513	-.322	.137
ENTR	-.012	.146	.130	.389	.197	.077
APIN	-.222	-.229	.459	.233	-.446	.080
SUNO	-.138	-.045	.337	-.044	-.970	.552
TROB	-.037	.063	-.300	.716	-.250	-.200
ELIN	.094	-.062	-.457	.575	-.058	-.050

 Correlations between COVARIATES and canonical variables
 CAN. VAR.

Covariate	1	2	3	4	5	6
REPR	-.759	-.096	.039	.178	.069	.233
TODE	-.665	.165	-.334	-.136	.272	.452
HACO	-.829	.066	-.418	-.108	-.032	-.264
ORCO	-.413	.724	.205	.208	.183	-.036
OROR	-.838	-.448	.081	.033	.128	-.094
IDVA	-.629	.540	.280	-.111	-.086	-.214
IDOI	-.522	.056	-.211	-.307	-.179	.074
ENTR	-.123	.452	.275	.432	.111	-.021
APIN	-.841	-.277	.208	.063	.077	-.018
SUNO	-.574	.365	.165	.165	-.581	.033
TROB	-.671	.143	-.117	.492	-.124	.158
ELIN	-.333	-.121	-.687	.290	-.134	.012

 Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR. Pct Var DE Cum Pct DE Pct Var CO Cum Pct CO

1	34.627	34.627	40.489	40.489
2	7.991	42.618	12.595	53.084
3	2.954	45.573	9.090	62.174
4	1.451	47.024	6.312	68.486
5	.861	47.885	4.659	73.146
6	.377	48.262	3.471	76.616

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term

--- Individual Univariate .9500 confidence intervals

Dependent variable .. FOCA CAIN Fomento de Calidad

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.09930	.10881	.051	1.955	.052
TODE	-.07740	-.07075	.054	-1.424	.156
HACO	.24949	.24116	.061	4.085	.000
ORCO	-.03497	-.03685	.052	-.675	.500
OROR	.36924	.36241	.075	4.935	.000
IDVA	-.06354	-.06834	.052	-1.212	.226
IDOI	-.10507	-.11724	.038	-2.771	.006
ENTR	.02594	.04143	.025	1.018	.310
APIN	.22973	.23486	.067	3.421	.001
SUNO	.03763	.03382	.060	.628	.530
TROB	.14207	.13024	.065	2.194	.029
ELIN	.05040	.05174	.043	1.170	.243

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.001	.199
TODE	-.184	.030
HACO	.129	.370
ORCO	-.137	.067
OROR	.222	.517
IDVA	-.167	.040
IDOI	-.180	-.030
ENTR	-.024	.076
APIN	.098	.362
SUNO	-.080	.156
TROB	.015	.270
ELIN	-.034	.135

Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.25987	.23773	.077	3.374	.001
TODE	.36726	.28026	.082	4.454	.000
HACO	.34850	.28124	.093	3.762	.000
ORCO	.22102	.19443	.079	2.814	.005
OROR	-.04314	-.03535	.113	-.380	.704
IDVA	.27612	.24795	.079	3.474	.001
IDOI	.04769	.04443	.058	.829	.408
ENTR	.03378	.04504	.039	.874	.383
APIN	-.09649	-.08235	.102	-.947	.344
SUNO	-.14568	-.10932	.091	-1.604	.110
TROB	-.22522	-.17237	.098	-2.293	.023
ELIN	-.25078	-.21492	.065	-3.837	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)

Dependent variable .. HAGE CAIN Habilidades Gerenciales (Cont.)

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.108	.412
TODE	.205	.530
HACO	.166	.531
ORCO	.066	.376
OROR	-.267	.180
IDVA	.120	.433
IDOI	-.066	.161
ENTR	-.042	.110
APIN	-.297	.104
SUNO	-.324	.033
TROB	-.419	-.032
ELIN	-.379	-.122

Dependent variable .. AMTR CAIN Ambiente de Trabajo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.15053	.16226	.067	2.251	.025
TODE	.14702	.13220	.072	2.054	.041
HACO	-.19991	-.19010	.080	-2.486	.014
ORCO	.00373	.00387	.068	.055	.956
OROR	-.07336	-.07083	.099	-.745	.457
IDVA	.15663	.16574	.069	2.270	.024
IDOI	.03342	.03668	.050	.669	.504
ENTR	.05341	.08390	.034	1.592	.113
APIN	.26219	.26369	.088	2.965	.003
SUNO	.35752	.31614	.079	4.534	.000
TROB	.03524	.03178	.085	.413	.680
ELIN	-.14451	-.14594	.057	-2.547	.011

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.019	.282
TODE	.006	.288
HACO	-.358	-.042
ORCO	-.131	.138
OROR	-.267	.121
IDVA	.021	.292
IDOI	-.065	.132
ENTR	-.013	.119
APIN	.088	.436
SUNO	.202	.513
TROB	-.133	.203
ELIN	-.256	-.033

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HACA CAIN Habilidades para Capacitar

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	-.07421	-.05064	.117	-.635	.526
TODE	-.14809	-.08430	.125	-1.183	.238
HACO	.29358	.17672	.141	2.088	.038
ORCO	.49757	.32649	.119	4.173	.000
OROR	.32225	.19696	.172	1.871	.062
IDVA	.40459	.27100	.121	3.353	.001
IDOI	-.11310	-.07859	.087	-1.296	.196
ENTR	.08956	.08907	.059	1.527	.128
APIN	.01205	.00767	.155	.078	.938
SUNO	-.35403	-.19817	.138	-2.568	.011
TROB	-.03388	-.01934	.149	-.227	.820
ELIN	-.21205	-.13555	.099	-2.138	.033

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.304	.156
TODE	-.395	.098
HACO	.017	.570
ORCO	.263	.732
OROR	-.017	.661
IDVA	.167	.642
IDOI	-.285	.059
ENTR	-.026	.205
APIN	-.292	.316
SUNO	-.625	-.083
TROB	-.327	.260
ELIN	-.407	-.017

Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.20586	.20903	.058	3.535	.000
TODE	.24344	.20620	.062	3.905	.000
HACO	.33308	.29836	.070	4.757	.000
ORCO	-.05404	-.05277	.059	-.910	.364
OROR	.07776	.07073	.086	.906	.366
IDVA	.19507	.19444	.060	3.246	.001
IDOI	.18508	.19137	.043	4.257	.000
ENTR	-.06088	-.09010	.029	-2.084	.038
APIN	.08158	.07729	.077	1.059	.290
SUNO	.12179	.10144	.069	1.774	.077
TROB	-.17899	-.15206	.074	-2.411	.017
ELIN	-.24406	-.23217	.049	-4.940	.000

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)

Dependent variable .. HALI CAGE Habilidades de Liderazgo (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	.091	.321
TODE	.121	.366
HACO	.195	.471
ORCO	-.171	.063
OROR	-.091	.247
IDVA	.077	.313
IDOI	.099	.271
ENTR	-.118	-.003
APIN	-.070	.233
SUNO	-.013	.257
TROB	-.325	-.033
ELIN	-.341	-.147

Dependent variable .. CONE CAGE Control y Evaluación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.07525	.08167	.065	1.166	.245
TODE	.09474	.08578	.069	1.371	.171
HACO	.36445	.34897	.078	4.695	.000
ORCO	.27019	.28202	.066	4.104	.000
OROR	-.13909	-.13523	.095	-1.462	.145
IDVA	.18260	.19455	.067	2.741	.007
IDOI	.04404	.04868	.048	.914	.362
ENTR	.05319	.08415	.032	1.642	.102
APIN	-.14451	-.14634	.085	-1.693	.092
SUNO	-.22583	-.20108	.076	-2.967	.003
TROB	.19841	.18017	.082	2.410	.017
ELIN	.06027	.06129	.055	1.100	.272

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.052	.202
TODE	-.041	.231
HACO	.212	.517
ORCO	.141	.400
OROR	-.326	.048
IDVA	.051	.314
IDOI	-.051	.139
ENTR	-.011	.117
APIN	-.313	.024
SUNO	-.376	-.076
TROB	.036	.360
ELIN	-.048	.168

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. FOCO CAGE Fomento de Competencias

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.01850	.02229	.053	.347	.729
TODE	.19963	.20068	.057	3.498	.001
HACO	.27985	.29751	.064	4.365	.000
ORCO	.13953	.16169	.054	2.566	.011
OROR	.09824	.10604	.079	1.251	.212
IDVA	.00669	.00791	.055	.122	.903
IDOI	.01619	.01987	.040	.407	.685
ENTR	.01986	.03488	.027	.742	.459
APIN	.03135	.03525	.071	.445	.657
SUNO	-.02726	-.02695	.063	-.434	.665
TROB	.12365	.12466	.068	1.819	.070
ELIN	.05443	.06145	.045	1.203	.230

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.086	.123
TODE	.087	.312
HACO	.154	.406
ORCO	.032	.247
OROR	-.056	.253
IDVA	-.102	.115
IDOI	-.062	.095
ENTR	-.033	.073
APIN	-.107	.170
SUNO	-.151	.097
TROB	-.010	.258
ELIN	-.035	.143

Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
REPR	.04062	.03585	.071	.569	.570
TODE	.13390	.09859	.076	1.753	.081
HACO	.45170	.35172	.086	5.265	.000
ORCO	.18695	.15868	.073	2.569	.011
OROR	-.60955	-.48192	.105	-5.799	.000
IDVA	.36279	.31433	.074	4.928	.000
IDOI	.09594	.08624	.053	1.801	.073
ENTR	.04420	.05687	.036	1.235	.218
APIN	-.02275	-.01874	.094	-.241	.810
SUNO	.18473	.13375	.084	2.196	.029
TROB	.07557	.05581	.091	.831	.407
ELIN	-.08674	-.07172	.061	-1.433	.153

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. HAPL CAGE Habilidades de Planeación (Cont.)
 COVARIATE Lower -95% CL- Upper

REPR	-.100	.181
TODE	-.016	.284
HACO	.283	.621
ORCO	.044	.330
OROR	-.816	-.403
IDVA	.218	.508
IDOI	-.009	.201
ENTR	-.026	.115
APIN	-.208	.163
SUNO	.019	.350
TROB	-.104	.255
ELIN	-.206	.032

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 3 , N = 130)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	.07452	2.63706	8.00	262.00	.009
Hotellings	.08052	2.63706	8.00	262.00	.009
Wilks	.92548	2.63706	8.00	262.00	.009
Roys	.07452				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	.081	100.000	100.000	.273

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Univariate F-tests with (1,269) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
FOCA	.11272	17.91957	.11272	.06662	1.69209	.194
HAGE	.53001	41.22186	.53001	.15324	3.45869	.064
AMTR	1.03943	31.06374	1.03943	.11548	9.00102	.003
HACA	1.24844	94.98740	1.24844	.35311	3.53552	.061
HALI	.10930	23.55842	.10930	.08758	1.24799	.265
CONE	.34598	28.95094	.34598	.10762	3.21468	.074
FOCO	.02462	19.75143	.02462	.07343	.33524	.563
HAPL	.31152	35.36216	.31152	.13146	2.36974	.125

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Raw discriminant function coefficients

Function No.

Variable	1
FOCA	-1.526
HAGE	-1.109
AMTR	-2.389
HACA	-.385
HALI	.225
CONE	-.225
FOCO	-.332
HAPL	-.642

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Standardized discriminant function coefficients

Function No.

Variable	1
FOCA	-.394
HAGE	-.434
AMTR	-.812
HACA	-.229
HALI	.067
CONE	-.074
FOCO	-.090
HAPL	-.233

Estimates of effects for canonical variables

Canonical Variable

Parameter	1
1	-4.904

Correlations between DEPENDENT and canonical variables

Canonical Variable

Variable	1
FOCA	-.279
HAGE	-.400
AMTR	-.645
HACA	-.404
HALI	-.240
CONE	-.385
FOCO	-.124
HAPL	-.331

LISTA DE REFERENCIAS

- Abbott, G. N., White, F. A. y Charles, M. A. (2005). Linking values and organizational commitment: A correlational and experimental investigation in two organizations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(4), 531-551. doi:10.1348/096317905X26174
- Aguayo, R. (1993). *El método Deming. Los fundamentos sobre calidad y dirección de empresas que el famoso experto enseñó a los japoneses*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Ahire, S. L. y O'Shaughnessy, K. C. (1998). The rol of top management commitment in quality management: An empirical analysis of the auto parts industry. *International Journal of Quality Science*, 3(1), 5-37. doi:10.1108/13598539810196868
- Alcaldía de Medellín. (s.f.). *Medellín y su población*. Recuperado de http://www.medellin.gov.co/alcaldia/jsp/modulos/P_ciudad/pot/Acuerdo%2046/4%MEDELLIN%20Y POBLACION.pdf
- Alles, M. A. (2005a). *5 pasos para transformar una oficina de personal en un área de recursos humanos*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. A. (2005b). *Diccionario de comportamientos. Gestión por competencias. Cómo descubrir las competencias a través de los comportamientos*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. A. (2005c). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias. Casos*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Alles, M. A. (2006). *Selección por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alonso, J. A., Renzulli, J. S. y Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para Profesores y Padres*. Madrid: EOS.
- Alvarado Tovar, P. E. (2010). Los rankings mundiales de universidades. Su prestigio académico y el interés público. *Didac*, 55, 11-15.
- Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de pedagogía* (2ª ed.). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- Anderson, J. C., Rungtusanatham M., Schroeder, R. G. y Devaraj, S. (1995). A path analytic model of a theory of quality management underlying the Deming management method: Preliminary empirical findings. *Decision Sciences*, 26(5), 637-658. doi:10.1111/j.1540-5915.1995.tb01444.x
- Antón, C. (2009). The impact of role stress on workers' behaviour through job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Psychology*, 44(3), 187-194. doi:10.1080/002075907017005
- Antúnez, S. y Gairín, J. (2000). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Argüelles Álvarez, I., Blanco Cotano, J. y Hernández Bermejo, J. (2006). Adaptación del primer curso de la Escuela Universitaria de Ingenieros Técnicos de Telecomunicaciones (UPM) al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Investigación e Innovación Educativa Tarbiya*, 38,13.
- Arias Galicia, F. (1991). *Administración de recursos humanos*. México: Trillas.
- Arias Galicia, F. (2001). El compromiso personal hacia la organización y la intención de permanencia: algunos factores para su incremento. *Revista de Contaduría y Administración*, 200, 5-12.
- Arias Gómez, M. L., Arbeláez de Yepes, A. C., Saldarriaga, M. O., Moreno Arango, L. y Riaño Montoya, F. (1992). *Timidez y agresividad en la escuela* (3ª ed.). Bogotá: Fundación para la Educación Superior.
- Ariza Montes, J. A., Morales Gutiérrez, A. C. y Morales Fernández, E. (2004). *Dirección y administración integrada de personas. Fundamentos, procesos y técnicas en prácticas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Ascanio, T. y González, V. (2011). Vinculación del enfoque de la transdisciplinariedad en las competencias gerenciales del director de educación primaria bolivariana. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 1. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2011-1-3\(32-53\)%20Ascanio%20Gonzales%20rcieg%20febrero%202011_articulo_id18.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2011-1-3(32-53)%20Ascanio%20Gonzales%20rcieg%20febrero%202011_articulo_id18.pdf)
- Ashman, I. y Winstanley, D. (2006). The ethics of organization commitment. *Business Ethics European Review*, 15(2), 142-153. doi:10.1111/j.1467-8608.2006.00438.x

- Asociación Adventista de Acreditación. (2004). *Acreditación de colegios y universidades*. Miami: Documento inédito.
- Asociación de Instituciones de Educación Superior de Antioquia. (2009). *Directorio de la educación superior de Antioquia 2009-2010*. Medellín: Zuluaga.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (s.f.). *Anexo No. 73 Orientaciones programáticas: programas nacionales para el mejoramiento de las funciones de la educación superior*. Recuperado de http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res073/txt8.htm
- Asociación Peruana de Facultades de Enfermería (ASPEFEEN). (s/f). *Proyecto: Planificación e implementación del proceso de autoevaluación y acreditación de programas de pregrado en facultades/escuelas de Enfermería (ASPEFEEN)*. Recuperado de http://www.ASPEFEEN_Estudios_Basicos_de_Calidad_Pregrado.pdf
- Assens, J. (2008). *Huevos con tocino. ¿Conoce usted la verdadera diferencia entre colaborar y comprometerse con la empresa?* Bogotá: Norma.
- Ayala Espinosa, F. (2008). *Diccionario bilingüe de términos de recursos humanos y administración*. México: Limusa.
- Ballenato, G. (2007). *Educación sin gritar*. Bogotá: Intermedio.
- Banco Mundial Colombia. (2008, febrero). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Recuperado de http://icfes.gov.co/pisa/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=4:p-2009Itemid=90
- Bank, J. (1995). *La esencia de la calidad total. Cómo introducirla efectivamente en nuestro negocio*. Bogotá: Legis.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bayona, C., Goñi, S. y Madorrán, C. (1999). *Comportamiento organizacional: implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos*. Navarra, España. Universidad Pública de Navarra.
- Béla Székely, L. c. (1958). *Diccionario de la psique* (2ª ed.). Buenos Aires: Claridad.
- Bensimon, E. M. y Neumann, A. (1993). *Redesigning collegiate leadership: Teams and teamwork in higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). México: Pearson Educación.

- Berry, T. H. (1994). *Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Betanzos Díaz, N. y Paz Rodríguez, F. (2007). Análisis psicométrico del compromiso organizacional como variable actitudinal. *Anales de Psicología*, 23(2), 207-215.
- Betanzos Díaz, N., Andrade Palos, P. y Paz Rodríguez, F. (2006). Compromiso organizacional en una muestra de trabajadores mexicanos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 25-43.
- Blanchard, K. (2007). *Liderazgo al más alto nivel. Cómo crear y dirigir organizaciones de alto desempeño*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Blejmar, B. (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: Competencias, actividades y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bock, K. B. y Greene, B. (2010). Administración-liderazgo vs. Administración dictatorial. ¿Calidad o coerción? *Revista de Educación Adventista*, 29, 28-32.
- Bordage, G., Foley, R. y Goldyn, S. (2000). Skills and attributes of directors of educational programs. *Medical Education*, 34(3), 206-210.
- Boyer, E. L. (1989). The third wave of school reform. *Christianity Today*, 33(13), 16-19.
- Bozeman, W. C. y Spuck, D. W. (1991). Technological competence: Training educational leaders. *Journal of Research on Computing in Education*, 23(4), 514-529. doi:10.1177/0013161X04269517
- Briones, G. (1998). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Brocka, B. y Brocka, M. S. (1994). *Quality management (gestión de calidad)*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Brown, W. J. (1981). *Un manual para administradores de colegios de la Iglesia Adventista del Séptimo día*. Departamento de Educación de la Asociación General de los Adventistas del Séptimo Día. Documento inédito.
- Brubaker, C. W., Bordwell, R. y Christopher, G. (1998). *Planning and designing schools*. New York: McGraw-Hill.
- Bustamante Zamudio, G. (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Bustamante Zamudio, G. (2003). *El concepto de competencia III. Las "competencias" en la educación colombiana*. Bogotá: Alejandría Libros.

- Bustamante Zamudio, G., De Zubiría, S., Bacarat, M. P., Graziano, N. A., Marín Ardi-
la, L. F., Gómez Esteban, J. H. y Serrano Orjuela, E. (2004). *El concepto de
competencia II* (2 ed.). Bogotá: Alejandría Libros.
- Byrne, H. H. (1977). *A Christian approach to religious education: Educational theory
and application*. Milford, MI: Mott Media.
- Cabero Almenara, J. (Coord). (2007). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill In-
teramericana.
- Cadwallader, E. M. (1993). *Filosofía básica de la educación adventista*. Libertador
San Martín, Argentina: Centro de Investigación White.
- Cadwallader, E. M. (2010). *Principios de la educación adventista en el pensamiento
de Elena de White: filosofía, objetivos, métodos y misión*. Montemorelos,
México: Adventus.
- Cajiao Restrepo, F. (1995). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: Fun-
dación para la Educación Superior.
- Cajiao Restrepo, F. (2002). *En las fronteras de la normalidad. Un llamado ético para
evitar el maltrato en la escuela*. Bogotá: Norma.
- Cano, E. (1999). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cantú Delgado, H., Juran, J. M., Koontz, H., Weihrich, H., Lepeley, M. T. y Gutiérrez
Pulido, H. (2004). *Calidad para la globalización*. México: McGraw-Hill Inter-
americana.
- Carmines, E. G. y Zeller, R. A. (1991). *Reliability and validity assessment*. Newbury
Park, CA: Sage.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Za-
ragoza: Edelvives.
- Castaldi, B. (1974). *Diseño de centros educativos*. México: Pax México.
- Castaldi, B. (1994). *Educational facilities. Planning, modernization, and management*.
Boston: Allyn and Bacon.
- Castro Aguilera, F. y Marchant Ramírez, L. (2005). *Actualizaciones para el desarrollo
organizacional. Primer Seminario*. Recuperado de [http://www.eumed.net/libros/
2005/lmr/index.htm](http://www.eumed.net/libros/2005/lmr/index.htm)
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Chamorro P., J. (1994). *El proyecto educativo institucional*. San Juan de Pasto, Co-
lombia: Universidad de Nariño.

- Chang, J. Y. y Choi, J. N. (2007). The dynamic relation between organizational and professional commitment of highly educated research and development (R & D) professionals. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 299-315.
- Charón Durive, L. (2007). La cultura organizacional para el desarrollo del sistema de gestión de la calidad. *Ciencia en su PC*, 7, 87-95.
- Charry, L. (2011, 26 de abril). Pobreza, mayor atraso del país en metas del milenio. *El Tiempo*, p.8.
- Chiang Vega, M. M., Salazar Botello, C. M. y Núñez Partido, A. (2007). Clima organizacional y laboral en un establecimiento de salud estatal: hospital tipo 1. *Theoria*, 2, 61-76. Recuperado de <http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29916206>
- Chiang Vega, M., Núñez Partido, A. y Martín, M. J. (2010). Compromiso del trabajador hacia su organización y la relación con el clima organizacional: un análisis de género y edad. *Panorama Socioeconómico*, 28(40), 90-100.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. México: Thomson.
- Chung-lim, H. (2002) *Job satisfaction in teachers: Its latent construct, predictors and measurement* (Tesis doctoral). The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- Cobo, P. y Tello, R. (2009). *Bullying: el asecho cotidiano en las escuelas*. México: Limusa.
- Colbert, V. (2006, marzo). *Transformar la institución y el saber del estudiante*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107523.html>
- Colom, A. y Mélich, J. C. (1997). *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paídos.
- Comellas, M. J. y Lojo, M. (Coord.). (2009). *Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela. El grupo como posibilidad de socialización y de convivencia*. Barcelona: Octaedro.
- Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). (2005). *Criterios e indicadores sobre la pertinencia de la nueva oferta educativa del nivel superior en el Estado de Guanajuato*. Recuperado de http://www.coepesguanajuato.org.mx/archivos/CRITERIOS_INDICADORES.doc
- Comisión Nacional del Servicio Civil. (2011). Informe sobre nombramiento de maestros. Fecode pide incentivos para docentes de colegios. *El Tiempo*, p.2.

- Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas. (2001). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones escolares*. Recuperado de <http://www.capfe.gob.mx/web/doc/normas/Libro2-03.pdf>
- Conger, J. A. (1991). Inspiring others: The language of leadership. *Executive*, 5(1), 31-45.
- Congreso de Colombia. (1997). *Ley 388*. Bogotá: Autor.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2003). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Corcas.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (s/f). *Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior*. Recuperado de <http://www.marcogralacred.pdf>
- Corporación para la Calidad y Gestión Ambiental para la Competitividad e Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2006). *Herramientas para implementar un sistema de gestión de calidad. Calidad y gestión ambiental en la pequeña y mediana empresa (2ª ed.)*. Bogotá: CYGA-ICONTEC.
- Corporación Universitaria Adventista. (2011). *Evaluación de desempeño por competencia*. Medellín: Documento inédito.
- Corrales Avendaño, A. M., Palacio Vélez, L. M. y Figueroa Ospina, R. D. *Diseño de un programa para generar sentido de pertenencia a la Corporación Universitaria Adventista*. Tesis 1999, Corporación Universitaria Adventista, Facultad de Administración de Empresas.
- Correa de Molina, C. (2004). *Gestión y evaluación de la calidad en la educación: referentes generales para la acreditación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Correa, A. D. (2011, 2 de abril). Fecode pide incentivos para docentes de colegios. *El Tiempo*, p.2.
- Covey, S. R. (2004). *El liderazgo centrado en principios* (Trad. Orestes Pantelides). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Coyle-Shapiro, J. A. y Morrow, P. (2003). The role of individual differences in employee adoption TQM orientation. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 320-340. doi:10.1016/S0001-8791(02)00041-6
- Crosby, P. B. (1990). *Hablemos de calidad*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Crosby, P. B. (1993). *Completeness (plenitud). Calidad para el siglo XXI*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Cuervo, F. (2005). *Otra escuela es posible*. Recuperado de <http://www.redacademica.edu.co/redacod/export...2005>
- Cumbre Latinoamericana de Educación Básica. (2001, Marzo). *Declaración de Acción*. Miami: Autor.
- Dale, K. (2008). Leadership style and organizational commitment: Mediating effect of role stress. *Journal of Managerial Issues*, 20(1), 109-130.
- De Cottis, T. A. y Summers, T. P. (1987). A path analysis of a model of the antecedents and consequents of organizational commitment. *Human Relations*, 40(7), 445-470. doi:10.1177/001872678704000704
- De Klerk, S. (2010). The importance of networking as a management skill. *South Africa Journal Business Management*, 41(1), 37-49.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (s.f). *Censo 2005*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/censo/>
- Departamento de Planeación Municipal. (1996). *Sistema Municipal para la Prevención y Atención de Desastres del Municipio de Medellín. Programa de Sentido de Pertenencia*. Medellín: Imprenta Municipal.
- Díaz-Aguado, M. J. (2007). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- División Interamericana de los Adventistas del Séptimo Día. (s.f.). *Oficina de Educación de la Unión Colombiana. Asociación Adventista de Acreditación*. Miami: Documento inédito.
- Dorman, J. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107-127. doi:10.1023/A:1023296126723
- Drake, D. y Hebert, E. P. (2002). Perception of occupational stress and strategies for avoiding burnout: Case studies of two female teacher-coaches. *The Physical Educator*, 59(4), 170-184.
- Dressler, G. (2001). *Administración de personal* (8ª ed.). México: Pearson Educación.
- Drucker, P. F. (1994). *Dirección de instituciones sin fines de lucro: teoría y práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Duan, J., Lam, W., Chen, Z. y Zhong, J. A. (2010). Leadership justice, negative organizational behaviors, and the mediating effect of an affective commitment. *Social Behavior and Personality*, (38)9, 1287-1296. doi:10.2224/sbp.2010.38.9.1287
- DuBrin, A. J. (2004). *Comportamiento organizacional* (2ª ed.). México: Thomson.
- Dunham, R. B.; Grube, J. A. y Castañeda, M. B. (1994). Organizational commitment: The utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 370-380. doi:10.1037/0021-9010.79.3.370
- Durán Acosta, J. A. (1994). *El proyecto educativo institucional. Una alternativa para el desarrollo pedagógico-cultural*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Easton, G. S. (1995). A Baldrige examiner's view of U. S. TQM. *California Management Review*, 35, 32-72.
- Edwards, D. (1995). The school counselor's role in helping teachers and students belong. Elementary school. *Guidance and Counseling*, 29(3), 191-198.
- Edwards, T. (1980). *Spiritual friend: Reclaiming the gift of spiritual direction*. New York: Paulist Press.
- England, G. (1973). Personal value systems of managers and administrators. *Academy of Management Proceedings*. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/proceedings/4981211/personal-value-systems-managers-administrators>
- Escrig-Tena, A. B. y Bou-Llusar, J. C. (2005). A model for evaluating organizational competencies: An application in the context of a quality management initiative. *Decision Sciences*, 36(2), 221-257. doi:10.1111/j.1540-5414.2005.00072.x
- Evans, J. R. y Lindsay, W. M. (2008). *Administración y control de la calidad* (7ª ed.). México: Cengage Learning.
- Evers, J. G. y Tomic, W. (2003). Student's perceptions of the incidence of burnout among their teachers. *Research in Education*, 69, 1-15.
- Falieres, N. y Antolin, M. (2005). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Bogotá: Printer Colombiana.
- Fedor, D. B, Caldwell, S. y Herold, D. M. (2006). The effects of organizational changes on employee commitment. A multilevel investigation. *Personnel Psychology*, 59(1), 1-29. doi:10.1111/j.1744-6570.2006.00852.x
- Fernández García, I., Villaoslada Hernán, E. y Funes Lapponi, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de 'alumno ayudante' como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.

- Fernández Gómez, H. G. (2010). *El plan de mejoramiento institucional en la calidad de la educación: experiencias de instituciones educativas destacadas por sus buenos resultados en las Pruebas Saber*. Bogotá: Magisterio.
- Fernández López, J. (2005). *Gestión por competencias. Un modelo estratégico para la dirección de recursos humanos*. Madrid: Pearson Educación.
- Fernández, M. A. (2003). *El control, fundamento de la gestión por procesos y la calidad total*. Madrid: ESIC.
- Fiorito, J., Bozeman, D. P., Young, A. y Meurs, J. A. (2007). Organizational commitment, human resource practices, and organizational characteristics. *Journal of Managerial Issues*, 19(2), 186-207.
- Flynn, B. B., Schroeder, R. G. y Sakakibara, S. (1995). The impact of quality management practices on performance and competitive advantage. *Decision Science*, 26(5) 659-691. doi:10.1111/j.1540-5915.1995.tb01445.x
- Freeman, T. M., Anderman, L. H. y Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. doi:10.3200/JEXE.75.3.203-220
- Freire Santos, J. L., Zabala Alfonso, I., Rivera, J. e Ysasmendi, Y. (s.f.). *La nueva ISO 9000: 2000. Análisis comparado con la ISO 9000: 1994*. Madrid: Fundación Confemetal.
- Freire Seoane, M. J. y Teijeiro Álvarez, M. (2010). Revisión histórica de la garantía de calidad externa de las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 39(155), 123-135.
- Freire, Paulo. (2001). *Política y educación*. (5ª ed.). México: Siglo XXI.
- Freund, A. y Drach-Zahavy, A. (2007). Organizational (role structuring) and personal (organizational commitment and job involvement) factors: Do they predict interprofessional team effectiveness? *Journal of Interprofessional Care*, 21(3), 319-334. doi:10.1080/13561820701283918
- Friedman, I. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 229-251. doi:10.1023/A:1016321210858
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (Coord.). (2005). *Educación virtual: reflexiones y experiencias*. Medellín: FUCN.
- Furst, L. G. (2005). Los directores y las juntas forman un equipo. *Revista de Educación Adventista*, 20, 4-8.

- Gallardo Gallardo, E. (2008). *Evolución en el estudio y medida del compromiso organizativo. Problemáticas y soluciones*. Recuperado de http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2734826...O
- García de Ruiz, S. y Salazar Puentes, I. (1995). *Proyecto Educativo Institucional. Un enfoque práctico para su elaboración*. Bogotá: Libros & Libres.
- García, T (Ed.). (2005). *El pequeño Larousse ilustrado* (16^a ed.). Bogotá: Printer.
- Gasalla, J. M. (2008). *La nueva dirección de personal. La dirección por confianza (DPC)*. Madrid: Pirámide.
- Gellatly, I. R., Hunter, K. H., Currie, L. G. e Irving, P. G. (2009). HRM practices and organizational commitment profiles. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(4). doi:10.1080/09585190902770794
- General Conference of Seventh-day Adventist Church. (2010). *Yearbook 2010*. Hagerstown, MD: Review and Herald.
- Giraldo G., L. A., Grisales F., L. M. y Ortiz P., P. (2008). Relación entre el nivel de desarrollo de las competencias en los gerentes de las IPS y la calidad institucional, Antioquia, 2005. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(2), 153-163.
- Goman, C. K. (1992). *Cómo dirigir para lograr compromiso. Promover la lealtad dentro de las organizaciones*. México: Iberoamérica.
- Gómez Samaniego, R. (1996) *Guía para diagnosticar necesidades de entrenamiento en base a las normas ISO 9000* (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, México.
- Gómez Samaniego, R. (2006). *Administración de los recursos humanos en las instituciones educativas*. México: Trillas.
- Gómez-Llera, G. y Pin Arboledas, J. R. (2000). *Dirigir es educar. El gobierno de la organización y el desarrollo de sus recursos directivos*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González Kipper, L. (2004). *Niveles de participación en la realidad asociativa lasallista en América Latina y España* (Tesis doctoral). Universidad de Morelia, Morelia, México.

- González, S y Bernard, H. (2006). Academic workload typologies and burnout among faculty in Seventh-day Adventist colleges and universities in North America. *Journal of Research on Christian Education*, 15(1), 13-37. doi:10.1080/10656210609484992.
- Goodenow, C. (1999). *The sense of belonging and its relationship to academic motivation among pre and early adolescent students*. Chicago, IL: Annual Conference of the American Educational Research Association.
- Gordon, J. (1997). *Comportamiento organizacional* (5^a ed.). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Grajales Guerra, T. (2004a). *Cómo elaborar una propuesta de investigación*. Montemorelos, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Grajales Guerra, T. (2004b). *Re-pensar en la educación*. Montemorelos, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Grajales Guerra, T. (2008). *Cómo planear una investigación empírica. Una experiencia de autoaprendizaje*. Montemorelos, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Greenleaf, F. (2010). ¿Quién está a cargo? Observaciones sobre el gobierno de la educación superior adventista. *Revista de Educación Adventista*, 29, 19-27.
- Greenleaf, R. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Mahwah, NJ: Paulist Press.
- Greenleaf, R. (1998). *The power of servant leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Griffin, R. W. y Bateman T. S. (1986). Job satisfaction and organizational commitment. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 1, 157-188. Recuperado de <http://rphrm.curtin.edu.au/1995/issue1ethics.html>
- Grinnell, R. M.; Williams, M. y Unran, Y. A. (2009). *Social work research and evaluation foundations of evidence-based*. New York: Oxford University Press.
- Habenicht, D. J. (1987). *A Christian perspective on the psychology of the character development: A study guide*. Berrien Springs, MI: Andrews University.
- Hackett, R. D., Bycio, P. y Hausdorf, P. A. (1994). Further assessments of Meyer and Allen's (1991) three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 79(1), 15-23. doi:10.1037/0021-9010.79.1.15
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2002). *Análisis multivariante*. (5^a ed.). Madrid: Prentice-Hall.

- Harrington, H. J. (2001). *Mejoramiento de los procesos de la empresa*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Hartmann, L. C. y Bambacas, M. (2000). Organizational commitment: A multi method scale analysis and test of effects. *International Journal of Organizational Analysis*, 8(1), 89-108. doi:10.1108/eb028912
- Hattrup, K., Mueller, K. y Aguirre, P. (2008). An evaluation of the cross-national generalizability of organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(2), 219-240. doi:10.1348/096317907X238717
- Hellriegel, D. y Slocum, J. W. (2004). *Comportamiento organizacional* (10^a ed.). México: Thomson.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. y Jackson, S. E. (2002). *Administración. Un enfoque basado en competencias*. Bogotá: Thomson.
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprende el espacio educativo: investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Herzog, A. N. (2001). Tintim por tintim. *Exame*, 735, 100-104.
- Hill, C. W. L. y Jones, G. R. (2004). *Administración estratégica* (6^a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hulpia, H., Devos, G. y Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary school and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317. doi:10.1080/09243450902909840
- Hulpia, H., Devos, G. y Van Keer, H. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52. doi:10.1080/00220670903231201
- Hunt, S. D. y Morgan, R. M. (1994). Organizational commitment: One of many commitments of key mediating construct? *Academy of Management Journal*, 37(6), 1568-1587. doi:10.2307/256799
- Hur, M. H. (2009). The influence of total quality management practices on the transformation of how organisations work. *Total Quality Management and Business Excellence*, 20(8), 847-861. doi:10.1080/14783360903128306
- Instituto Colombiano de Construcciones Escolares. (1980). *Manual de diseño*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (1999). *Normas técnicas colombianas NTC 4595*. Bogotá: ICONTEC.
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2000). *Estándares básicos para las construcciones escolares*. Bogotá: ICONTEC.
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2004a). *Norma técnica colombiana NTC-ISO 9000. Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario*. Bogotá: ICONTEC.
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2004b). *NT colombiana. NTC-ISO 9004. Sistemas de gestión de la calidad. Directrices para la mejora del desempeño*. Bogotá: ICONTEC.
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2006a). *GTC 200. Guía para la implementación de la norma ISO 9001 en establecimientos educativos de educación formal en los niveles de preescolar, básica, media y establecimientos de educación no formal*. Bogotá: ICONTEC.
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2006b). *Norma técnica 4595*. Recuperado de <http://www.icontec.gov.co>
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2006c). *Norma técnica 4596*. Recuperado de <http://www.icontec.gov.co>
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2006d). *Norma técnica 4732*. Recuperado de <http://www.icontec.gov.co>
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2006e). *Norma técnica 4733*. Recuperado de <http://www.icontec.gov.co>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2006, 27 de octubre). *Comunicado de Prensa*.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-Ministerio de Educación Nacional. (2008, 20 de junio). *Boletín de Prensa 26*.
- Ivancevich, J. M., Konopaske, R. y Matteson, M. T. (2006). (7^a ed.). *Comportamiento organizacional*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jaim Etcheverry, G. (2000). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Javius, E. L. (2009). Skills for courageous leaders: School leaders can develop culture of equity and excellence for all students by improving the quality of instruction. *Leadership*, 38(3), 30-32.
- Jericó, P. (2001). *Gestión del talento*. Madrid: Prentice Hall Pearson Educación.

- Jiménez, M., Nieto, A. M. y Lleras, J. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13(3), 347-359.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2004). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnston, J. (1995). *Carta pastoral: el desafío: vivir hoy nuestra historia fundacional*. Roma: Casa Generalicia.
- Juaneda Ayensa, E. (2009). *Retos de las organizaciones del tercer sector en el modelo de bienestar: implicación de sistemas de gestión de calidad total y compromiso organizativo* (Tesis doctoral). Universidad de La Rioja, La Rioja, España.
- Juaneda Ayensa, E. y González Menorca, L. (2007). Definición, antecedentes y consecuencias del compromiso organizativo. *Conocimiento, Innovación y Emprendedores: Camino al Futuro*. Recuperado de http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2234965...
- Juran, J. M., Gryna, Jr. F. M. y Bingham Jr., R. S. (1992). *Manual de control de calidad*. (2ª ed.). Bogotá: Reverte Colombiana.
- Keith, K. M. (2008). *The case for servant leadership*. Westfield, IN: Greenleaf Center.
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2(1), 51-60. doi:10.1177/002200275800200106
- Kember, D., Lee, K. y Li, N. (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, 20(4), 326-342. doi:10.1080/026013701117754
- Ketchand, A. y Strawser, R. (2001). Multiple dimension of organizational commitment: Implications for future account research. *Behavioral Research in Accounting*, 13(1), 221. doi:10.2308/bria.2001.13.1.221
- Khan, S. M. y Mishra, P. C. (2004). Search for predictors of multidimensional organizational commitment. *Journal of Management Research*, 4(2), 120-126.
- Knight, G. R. (1989). *Issues and alternatives in educational philosophy*. (2ª ed.). Berrien Springs, MI: Andrews University Press.
- Knight, G. R. (2002). *Filosofía y educación: una introducción en la perspectiva cristiana*. Bogotá: APIA.
- Koontz, H. y O'Donnel, C. (1973). *Curso de administración moderna, un análisis de las funciones de la administración*. Bogotá: McGraw-Hill.

- Koontz, H. y Weihrich, H. (2001). *Elementos de administración. Enfoque internacional*. (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Korniejczuk, R. I. (2005). *Integración de la fe en la enseñanza y el aprendizaje. Teoría y práctica*. Montemorelos, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Lacueva, A. (s.f.). *Escuelas como casas de cultura: la experiencia del Estado Bolívar*. Recuperado de <http://servicios.iesa.edu.ve/foroeducativo/temasreflexion2.htm>
- Leming, J. (1985). *School curriculum and social development in early adolescence. Childhood Education*, 61(4), 257-262.
- Lepeley, M. T. (2004). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Leva, A. M. y Fraire, M. (s.f.). *Violencia en la escuela. Prevención para crecer en valores*. Bogotá: D´vinni.
- Levy, S. M. (2002). *Administración de proyectos de construcción*. México: McGraw-Hill.
- Levy-Leboyer, C. (1992). *La gestión des compétences*. París: Les Éditions d´ Organisation.
- Lewis, R. y Smith, D. (1994). *Total quality in higher education*. Delray Beach, FL: The St. Lucie Press.
- Lickona, J. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Liou, S. (2008). An analysis of the concept of organizational commitment. *Nursing Forum*, 43(3), 116 -126. doi:10.1111/j.1744-6198.2008.00103.x
- Llanos Cifuentes, C. (2002). Caracterología del directivo al inicio del siglo XXI. *Revista Empresa y Humanismo*, 5(2), 321-344. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=258960>
- Loli, A. y Cuba, B. E. (2007). Autoestima y compromiso organizacional en trabajadores de una universidad pública de provincias. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 103-108. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348650>
- López Carrizosa, F. J. (2006). *ISO 9000 y la planificación de la calidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación.
- Maddux, R. B. (1992). *Delegación eficaz de facultades*. México: Iberoamérica.

- Maestas, R., Vaquera, G. y Muñoz Zehr, L. (2007). Factors impacting sense of belonging at hispanic-serving institution. *Journal of Hispanic Higher Education*, 10(3), 237-256. doi:10.1177/1538192707302801
- Malagón Malagón, F. A. (2003). *Planificación institucional en la educación. Un reto estratégico de cambio para los gerentes educativos innovadores*. Bogotá: Panamericana.
- Marcano, N. y Finol de Franco, M. (2007). Competencias personales y gerenciales de los directores y subdirectores de las escuelas básicas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 39, 410-430.
- Mariño Navarrete, H. (2002). *Calidad. Lecciones aprendidas*. Bogotá: Alfaomega.
- Marqués, P. (2001). *Cambios en los centros educativos: una metamorfosis hacia la escuela del futuro*. Recuperado de http://dewey.uab.es/marques/evte2/varios/link_externo_marco.htm?
- Martí Castro, I. (Ed.). (2005). *Diccionario enciclopédico de educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Martínez Rodríguez, E. y Robles Acosta, C. (2009). Cultura organizacional en el sistema de gestión de calidad de las dependencias de educación superior del Valle de México. *Gestión y Estrategia*, 36, 53-65.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2010). Reversing burnout. How to rekindle your passion for your work. *Engineering Management*, 38(4), 91-96. doi:10.1109/EMR.2010.5645760
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Masses Gómez, A. (s.f.). *Líneas de acción en el jardín infantil susceptibles de ser planificadas*. Recuperado de <http://biblioteca-digital.ucentral.cl/publicaciones/revista/numero3/rev3e.htm>
- Mateo, J. y Valdano, J. (1999). *Liderazgo*. Madrid: El País-Aguilar.
- Mathieu, J. E. y Zajac, D. M. (1990). A review and metanalysis of the antecedents, correlates and consequents of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194. doi:10.1037/0033-2909.108.2.171
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, A. (s.f.). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Motala, Suecia: Centro de Alternativas de Desarrollo.
- Mayer, S. V. (2003). A virtual environment for process management. A step by step implementation. *European Journal of Engineering Education*, 28(4), 465-481. doi:10.1080/0304379032000101836

- McClelland, D. C. (1999). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. doi:10.1037/h0034092
- McCovey, S. M. R. y Merrill, R. (2007). *El factor confianza. El valor que lo transforma todo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- McInerney, P. (2003). Moving into dangerous territory? Educational leadership in a devolving education system. *International Journal Leadership in Education*, 6(1), 57-72. doi:10.1080/136031203765062780
- McKinsey. (2010). *¿Cómo continúan mejorando los mejores sistemas educativos del mundo?* Recuperado de <http://www.eduteka.org/EstudioMcKinsey2010.php>
- McQuiag, J. (1990). *Cómo motivar a la gente*. México: Diana.
- McWilliam, E. y Hatcher, C. (2007). Killing me softly: the 'making up' of the educational leader. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 233-246. doi:10.1080/13603120701303489
- Melville-Ross, T. (2010). Leadership, governance and management. Challenges for the future of higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 14(1), 3-6. doi:10.1080/13603100903450569
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749. doi:10.1037//0003-066X.50.9.741
- Mestry, R. y Grobler, B. R. (2004). The training of development of principals to manage schools effectively using the competence approach. *International Studies in Educational Administration*, 32(3), 2-19.
- Meyer, J. P. y Allen, N. J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management*, 1(1), 61-98. doi:10.1016/1053-4822(91)90011-Z.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. y Smith, C. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. doi:10.1037/0021-9010.78.4.538
- Millán, A., Rivera, R. y Ramírez, M. S. (2007). *Calidad y efectividad en instituciones educativas*. México: Trillas.
- Mínguez Vela, A. (2000). *Dirección práctica de recursos humanos*. Madrid: ESIC.
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Ley 30*.

- Ministerio de Educación Nacional. (1994a). *Ley 115*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994b). *Decreto 1860*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Diseño de edificios escolares, definición de especificaciones y procedimientos: una interpretación de la Ley 115 de 1994*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Ley 715*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto 2566*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003a). *Guía de autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Corcas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003b). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Corcas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006- 2016*. Bogotá: Industrias Casals Asociados.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006, 11 de septiembre). *Impulsar y sostener la calidad educativa*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-152276.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Norma 4595*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.cocvn/1665/article-96894.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008a). *Ley 1188*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008b). *Plan Sectorial de Educación*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Decreto 1295*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011, 2 de abril). Cinco puntos clave de la reforma. *El Tiempo*, p.2.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011, 3 de abril). *Foro de Reformas de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvne>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Estadísticas de la educación superior*. Recuperado de <http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/>
- Ministerio de Educación Nacional-Consejo Nacional de Acreditación. (2006). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá: Corcas.

- Molina-Azorín, J. F., Tarí, J. J., Claver Cortés, E. y López-Gamero, M. D. (2009). Quality management, environmental management and firm performance: A review of empirical studies and issues of integration. *International Journal of Management Reviews*, 11(2), 197-222. doi:10.1111/j.1468-2370.2008.00238.x
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Colofón.
- Morales Orozco, J. (2010). ¿Qué se está haciendo en la Universidad Iberoamericana? Rol de la universidad en el siglo XXI. *Didac*, 55, 48-51.
- Moreno M. H. (Ed.). (2003). *Evaluación del sistema educativo (sistema, programas, instituciones, docentes y alumnos)*. Bogotá: Géminis.
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Morphet, E. L., Johns, R. L. y Reller, T. L. (1982). *Educational organization and administration. Concepts, practices and issues*. (4ª ed.). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8(3), 486-500.
- Mostaedi, A. (2003). *Equipamientos para la cultura y la educación*. Barcelona: Instituto Monsa.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. y Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. Nueva York: Academic Press.
- Namakfoorosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Nave, B. (1990). *Self-esteem: The key to student success. A series of solutions and strategies*. Clemson, SC: Clemson University, National Dropout Prevention Center.
- Noriega García, J. L. (2003). La calidad educativa. Recuperado de http://www.Monografias_com.htm
- Núñez, M. Á. (2007). *Educación es redimir: bases para una filosofía de la educación cristiana*. Lima: Fortaleza.
- Ñopo, H. (2011). *The challenge of higher education in Latin America and the Caribbean*. Recuperado de <http://www.hacu.net/images/hacu/conf/9thHugoNopo.pdf>
- O'Reilly, C. A. y Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499. doi:10.1037/0021-9010.71.3.492

- O'Reilly, C. A., Chatman, J. y Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516.
- Oakland, J. (1989). *Total quality management*. Oxford: Heinemann.
- Oldfield, S., McLaren, S. y McLachlan, A. J. (2003). Sense of belonging as a predictor of mental and physical health in regional university staff. *Australian Journal of Psychology*, 55, 201.
- Organización Panamericana de la Salud. (2004). *La iniciativa regional de escuelas promotoras de salud de la Organización Panamericana de la Salud*. Recuperado de http://www.oas.org/udsc/cie/espanol/web_cic/CIE-II-INF4-ESP.doc
- Orozco Gómez, G., Spiegel, A., Táboas, B., Noblia, M. V. y Björn, M. (2007). *Nuevas tecnologías: saberes, amores y violencia. Construcción de identidad dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Osborne, R. C. (2005). Participando en las juntas escolares con responsabilidad de mayordomo. *Revista de Educación Adventista*, 20(3), 27.
- Ouchi, W. (1982). *Teoría Z* (2ª ed.). Barcelona: Orbis.
- Parra Castrillón, E., Londoño Giraldo, E. y Ángel Franco, M. B. (2007). *Educación virtual: escenarios para la afectividad y la convivencia*. Bogotá: Teoría del Color.
- Parra Sandoval, R., González, A., Moritz, O. P., Blandón, A. y Bustamante, R. (1997). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Peñate Montes, L. R. y Santiago Peinado, H. (1995). *Administración de instituciones educativas desde la perspectiva del proyecto educativo institucional*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Perdomo-Ortiz, J., González-Benito, J. y Galende, J. (2009). An analysis of the relationship between total quality management-based human resource management practices and innovation. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(5), 1191-1218. doi:10.1080/09585190902850190
- Pérez Guardado, M. Á. (2005). *Desarrollo de habilidades del personal directivo en instituciones educativas*. México: Trillas.
- Pérez-Fernández de Velasco, J. A. (1999). *Gestión de calidad orientada a los procesos*. Madrid: ESIC.
- Petrie, G., Gooden, J., Lindauer, P. y Bennett, B. (2001). Universities, principals, and group process skills. *Educational Research Quarterly*, 24(4), 44-55.

- Petzinger, T. (1996). Jane Biering tells managers at Staples to lead by listening. *Wall Street Journal-Eastern Edition*, 227(53), 3-7.
- Phérez Gómez, G. A. (2010). *Factores de la docencia que se relacionan a la percepción del profesor sobre el rendimiento académico de los alumnos de educación básica y media del Sistema Educativo Adventista de Colombia en el año 2009* (Tesis de maestría). Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile.
- Picardo Joao, O. (2000, abril-junio). *Problemas, desafíos y retos de la administración educativa en el marco de la reforma educativa*. Recuperado de <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/abril20/cientifico02.html>
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Training: Theory and Practice*, 8(2), 121-140. doi:10.1080/13540600220127331
- Pinilla Díaz, Á. (2009). Conflicto escolar y formación ciudadana. Apuntes para una cultura agonística de la cotidianidad escolar. *Revista para el Instituto de Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, 17, 37-52.
- Pinkstaff, M. A. y Pinkstaff, D. (1982). *Cómo desarrollar sus habilidades gerenciales*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Piña Jiménez, I. (2010). Políticas educativas en Iberoamérica. *Revista de la Educación Superior*, 39(155), 139-144.
- Porter, J. M., Crampon, W. J. y Smith, F. J. (1976). Organizational commitment and managerial turnover: A longitudinal study. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(1), 87-98. doi:10.1016/0030-5073(76)90030-1
- Porter, J. M., Steers, R. M., Mowday, R. T. y Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609. doi:10.1037/h0037335
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Quintero Félix, J. E., Corrales Bagueño, V. A., Martínez Huerta, R. H. y Aréchiga Sánchez, G. (2010). El cambio conducido en la universidad: la percepción de los académicos. *Revista de la Educación Superior*, 39(155), 27-42.
- Ramírez Cavassa, C. (2005). *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. México: Noriega.

- Ramis Palmer, M. C., Manassero Mas, M. A., Ferrer Pérez, V. A. y García-Buades, E. (2007). ¡No es fácil ser un buen jefe/a! Influencia de las habilidades comunicativas de la dirección sobre la motivación, la autoeficacia y la satisfacción de sus equipos de trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 23(2), 161-181.
- Rangarajan, P. (2009). Emotional intelligence and the quality manager: Beauty and the beast? *Journal of Quality and Participation*, 31(4), 31-34.
- Rath, T. y Clifton, D. O. (2005). *¿Está lleno su cubo? Estrategias para potenciar sus emociones positivas*. Barcelona: Urano.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.
- Renard, S. y Sokol, K. (1987). *Creative drama: Enhancing self-concepts and learning*. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Ríos Ariza, J. M. y Cebrián de la Serna, M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Aljibe.
- Rivera, J. (2004). *Consideraciones sociológicas sobre la pertenencia asociativa. Aplicaciones concretas al momento lasallista actual*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Robbins S. P. (2004). *Comportamiento organizacional* (10ª ed.). México: Pearson Educación.
- Robbins, S. P. (1998). *Fundamentos de comportamiento organizacional* (6ª ed.). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Robbins, S. P. y Coulter, M. (2000). *Administración* (6ª ed.). México: Pearson Educación.
- Robbins, S. P., Lase, K. P. y Herrick, S. M. (1993). Interactions between goal instability and social support on college freshman adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 71(3), 343-348.
- Rodríguez Domínguez, K., Annicchiárico Díaz, E. y Díaz Barrios, J. (2006). Valores necesarios en la transformación de la Universidad del Zulia. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 3(3), 51-66. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2223280>
- Rodríguez Trujillo, N. (1999, julio). Selección efectiva de personal basada en competencias. *Competencia Laboral*. Recuperado de http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/otros/sel_efe/

- Rodríguez, N. (2000). *Gestión escolar y calidad de la enseñanza*. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectornicas/educere/vol4num10/articulo4-10-5.pdf>
- Rodríguez, N. (2005). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos. De los 4 a los 16 años*. Bogotá: Planeta Colombiana.
- Rodríguez, R. G., McCollum, P. y Villarreal, A. (2002a). Community engagement review and planning guide. *Intercultural Development Research Association Newsletter*, 1-21.
- Rodríguez, R. G., Villarreal, A. y Danini Cortez, J. (2002b). Family community engagement survey. *Intercultural Development Research Association Newsletter*, 1-13.
- Rodríguez, R. G., Villarreal, A. y Danini Cortez, J. (2002c). Promoting student leadership on campus – A guide for creating a culture of engagement. *Intercultural Development Research Association Newsletter*, 1-16.
- Rodríguez, R. G., Villarreal, A., Montemayor, A. M. y Danini Cortez, J. (2002d). Improving educational impact through family engagement. A review and planning guide. *Intercultural Development Research Association Newsletter*, 1-21.
- Roger, J. (2005). Aspiring to leadership-identifying teacher-leaders. *Medical Teacher*, 27, 629-633. doi:10.1080/01421590500156228
- Rojas Quiñones, J. M. (2006). *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Romeuf, J. y Guinot, J. P. (1966). *Diccionario de la empresa*. Barcelona: Labor.
- Rosso, P. P. (2001). *Plan de desarrollo*. Recuperado de <http://www.upcch.edu.ch>
- Ruiz Cantisani, I. (2007). *Sistema de planificación para instituciones educativas*. México: Trillas.
- Rungruang, P. (2007). The three-component model of organizational commitment in Thailand. *TMC Academic Journal*, 2(2), 55-70.
- Runyon, R. P. y Haber, A. (1992). *Estadística para las ciencias sociales*. México: Addison Wesley Interamericana.
- Sager, J. K. y Johnston, M. W. (1989). Antecedents and outcomes of organizational commitment: A study of salespeople. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 9(1), 30-41.
- Saldarriaga Vélez, J. A. y Toro Vanegas, J. I. (2002). *¿Qué reformó la reforma educativa? Un estudio para Medellín*. Medellín: Corporación Región.

- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación* (3ª ed.). México: Prentice-Hall.
- Salmi, J. (2009). *The change of establishing world class universities*. Washington: Bank.
- Sánchez, J. C., Lanero, A., Yurrebaso, A. y Tejero, B. (2007). Cultura y desfases culturales de los equipos de trabajo: implicaciones para el compromiso organizacional. *Psicothema*, 19(2), 218-224.
- Sandoval-Estupiñán, L. Y., Camargo-Abello, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A. y Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11- 48.
- Santiago Peinado, H. y Rodríguez Sánchez, J. H. (2007). *Manual de gestión y administración educativa. Cómo gestionar, legalizar, liderar y administrar una institución educativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Santos Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. Á. (2007). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Scheicher, A. (2011, 19 de abril). Los mejores profesores deben ser para las aulas más difíciles. *El Tiempo*, p.6.
- Schein, E. (1985). *Organizational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. y Osborn, R. N. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Limusa-Wiley.
- Schiefelbein, E., Valenzuela, J. y Vélez, E. (2003). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y del Caribe*. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>
- Schleicher, A. (2008, 28 de mayo). Un largo camino por recorrer. *El Espectador*, p.1.
- Schneider, D. M. y Goldwasser, C. (1998). Be a model leader of change. *Management Review*, 87(3), 41-45.
- Schroeder, R. (2003). *Job satisfaction and its relationship to organizational commitment and religious commitment for Andrews University employees* (Tesis doctoral). Andrews University, Berrien Springs, MI.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2011). *Directorio de Instituciones Educativas Privadas de Medellín*.

- Senlle, A. y Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. México: Díaz de Santos.
- Serna Gómez, H. (2006). *Índices de gestión. Cómo diseñar un sistema de integral de medición de gestión*. Bogotá: 3R Editores.
- Sezgin, F. (2009). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Educational Research and Evaluation*, 15(2), 185-201. doi:10.1080/13803610902820115
- Shumway, J. M. (2004). Components of quality: Competence, leadership, teamwork, continuing learning and service. *Medical Teacher*, 26(5), 397-399. doi:10.1080/01421590410001730976
- Sire, J. W. (1990). *Discipleship of the mind*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Smeenk, S., Teelken, C., Eisinga, R. y Dooreward, H. (2009). Managerialism, organizational commitment, and quality of job performances among European university employees. *Research in Higher Education*, 50(6), 589-607. doi: 10.1007/s11162-009-9132-0
- Smith Simmons, E. (2007). Educación para un futuro seguro: la eternidad. *Revista de Educación Adventista*, 25, 3-4.
- Smith, K. G. e Hitt, M. A. (Eds.). (2005). *Great minds in management. The process of theory development*. New York: Oxford University Press.
- Smith, R. R. (2004). *El proceso pedagógico: ¿agonía o resurgimiento? Una búsqueda desde la cosmovisión bíblica*. Montemorelos: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62. doi:10.1007/BF02282469
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work, models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Spiegel, A. (Coord.). (2007). *Nuevas tecnologías: saberes, amores y violencia. Construcción de identidad dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Steers, R. (1977). Antecedents and outcomes of organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 20-56.
- Sterns, J. B. (2007). Quality, efficiency, and organizational structure. *Journal Health. Care Finance*, 34(1), 100-107.

- Stewart, D. y Waddell, D. (2008). Knowledge management: The fundamental component for delivery of quality. *Total Quality Management and Business Excellence*, 19(9), 987-996. doi:10.1080/14783360802227803
- Strauss, G. y Sayles, L. R. (1985). *Personal. Problemas humanos de la administración*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Strayhorn, T. L. (2008). A hierarchical analysis predicting sense of belonging among latino college students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7(4), 301-320. doi:10.1111.77/1538192708320474
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stukalina, Y. (2010). Using quality management procedures in education: Managing the learner-centered educational environment. *Technological and Economic Development of Economy*, 16(1), 75-93. doi:20.3846/tede.2010.05
- Talmor, R., Reiter, S. y Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 215-229. doi:10.1080/08856250500055735
- Tamayo, Á. (2005). Valores organizacionais e comprometimiento afetivo. *Revista de Administração*, 3, 192-213.
- Tejada Zabaleta, A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. Gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias. *Psicología desde el Caribe*, 12, 115-133.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, J. y Willcoxson, L. (1998). Developing teaching and changing organisational culture through grass - roots leadership. *Higher Education*, 36(4), 471-485. doi:10.1023/A:1003474221753
- Thomas, M. C. y Thomas, T. S. (1994). *Cómo lograr compromiso en el trabajo. Guía para gerentes y empresarios*. México: Panorama.
- Thompson, A. A. y Strickland, A. J. (2004). *Administración estratégica. Textos y casos* (13ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Thompson, D. y McRae, M. B. (2001). The need of belong: A theory of the therapeutic function of the black church tradition. *Counseling and Values*, 46(1), 40-54.
- Thompson, P. C. (1984). *Círculos de calidad. Cómo hacer que funcionen*. Bogotá: Norma.

- Ting, Y. y Grant, R. (2010). Influence of Internet use at work on organizational commitment. *Public Personnel Management*, 39(2), 133- 147.
- Tinto, V. (1975). Drop-out from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi:10.3102/00346543045001089
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Tobón Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior*. Bogotá: ECOE.
- Toffler, A. (1982). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- UNESCO. (1986). *Normas y estándares para las construcciones escolares*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1996, 22 de noviembre). *Educación superior siglo XXI*. Recuperado de <http://www.rau.edu.uy/docs/habana1.htm>
- Universidad de Concepción. (2005). *Plan estratégico institucional 2006-2010*. Recuperado de www.udc.cl/dee/node/12
- Universidad de Santiago de Chile. (2006). *Informe final de autoevaluación de la carrera de Medicina. Actualizado noviembre 2004-octubre 2006*. Recuperado de <http://fcm.usach.cl/arch/doc/REACRMEDICINA.pdf>
- Universidad de Valparaíso. (s.f.). *Documento sobre calidad*. Recuperado de <http://www.ici.uv.cl/subdomains/sgc/httpdocs/mc/>
- Universidad del Valle de México. (2006, 21 de noviembre). *Plan de desarrollo institucional 1999-2013*. Recuperado de http://tlalpan.uvmnet.edu/doolncubadora_04_CEA_MKT_PICEA_D.pdf
- Universidad del Valle. (s.f.). *Calidad de los programas académicos. Experiencia en la Escuela de Odontología de la Universidad del Valle, Cali*. Recuperado de <http://www.univalle.edu.co>
- Universidad Tecnológica de Pereira. (2002). *Proyecto educativo del Programa de Ingeniería Mecánica*. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/facultad-ingenieria-mecanica/archivos/proyecto-educativo/pep-ing-mecanica.pdf>
- Uribe Tirado, A. (2008). *Acceso, conocimiento y uso de Internet en la universidad. Modelo de diagnóstico y caracterización: caso Universidad de Antioquia*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

- Urwick, E. F. (1970). Papers in science of administration. *Academy of Management Journal*, 13(4), 361-371.
- Valdés, L. (1995). *Conocimiento es futuro: hacia la sexta generación de los procesos de calidad*. México: Centro para la Calidad Total y la Competitividad.
- Valenzuela González, J. R. (2007). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.
- Varela, O. (2003). Competencias y desempeño humano: mito o realidad. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, 30, 97-108.
- Velando Rodríguez, E., Crespo Franco, T. y Nicolau Santos, M. J. (2006). Nature and antecedents of organizational commitment: Considerations for human resource management. *Portuguese Journal of Management Studies*, 11(2), 75-94.
- Wagner, C. M. (2007). Organizational commitment as a predictor variable in nursing turnover research: Literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 3, 235-247. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04421.x
- Waiselfiz, J. (2007, 6 de julio). *Tecnología de la información en la educación en Brasil y Latinoamérica*. Recuperado de <http://www.fisicados.spaces.live.com>
- Warren, R. (2005). *Liderazgo con propósito*. Miami: Vida.
- Werther, W. B. y Davis, K. (2008). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las empresas* (6ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Wesselink, R. y Arjen, E. J. (2011). Developing competence profiles for educators in environmental education organization in Netherlands. *Environmental Education Research*, 17(1), 69-90. doi:10.1080/13504621003637037
- Wetherell, K. M. (2002). *Principal leadership and job satisfaction* (Tesis doctoral) Seton Hall University, NJ.
- Whitchurch, C. M. (2000). The creative manager. *Perspectives*, 4(1), 1.
- White, E. G. (1953). *Joyas de los testimonios* (Vol. 2). Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, E. G. (1968). *Consejos sobre el régimen alimenticio*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, E. G. (1971a). *Consejos para los maestros, padres y alumnos acerca de la educación cristiana*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, E. G. (1971b). *Joyas de los testimonios* (Vol. 2). Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.

- White, E. G. (1974). *La educación*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. G. (1975). *Profetas y reyes*. Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.
- White, E. G. (1979). *Consejos para los maestros*. Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.
- White, E. G. (1982). *Patriarcas y profetas*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. G. (1986). *Patriarcas y profetas*. México: Publicaciones Interamericanas.
- White, E. G. (1989). *Consejos sobre la salud*. Bogotá: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. G. (1994). *Consejos sobre mayordomía cristiana*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. G. (1996). *La educación cristiana*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. G. (1998). *Testimonios* (Vol. 2). Bogotá: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. G. (2006). *Counsels on stewardship*. Doral, FL: Interamerican Division Publishing Association.
- White, E. G. (2007a). *El Deseado de todas las gentes*. Bogotá: APIA:
- White, E. G. (2007b). *Testimonios* (Vol. 9). Bogotá: Asociación Publicadora Interamericana.
- Wilson, D. D. y Collier, D. A. (2000). An empirical investigation of the Malcom Baldrige National Quality Award causal model. *Decision Sciences*, 31(2), 361-390. doi:10.1111/j.1540-5915.2000.tb01627.x
- Wood, R. (1998). *Competency-based recruitment and selection*. West Sussex, England: John Wiley and Sons.
- Wood, T. y McCarthy, C. (2002). Understanding and preventing teacher burnout. *Eric Digest*, 12, 1-21.
- Woodfield, S. y Kennie, T. (2008). 'Teamwork' or 'working as a team'? The theory and practice of top team working in UK. *Higher Educational Quarterly*, 62(4), 397-415. doi:10.1111/j.1468-2273.2008.00399.x

- Wright, C., Thompson, S. y Channer, I. (2007). Out of place: Black women academics in British universities. *Women's History Review*, 16(2), 145-162. doi:10.1080/09612020601048704
- Xu, L. y Bassham, L. S. (2010). Reexamination of factor structure and psychometric properties of the three component model of organizational commitment. *North American Journal of Psychology*, 12(29), 297-312.
- Yoder, D. (1978). *Manejo de personal y relaciones industriales* (4ª ed.). México: Compañía Editorial Continental.
- Young, B. S., Worchel, S. y Woehr, D. J. (1998). Organizational commitment among public service employees. *Public Personnel Management*, 27(3), 339-360.
- Youngs, B. (1992). *The six vital ingredients of self-esteem: How to develop them in your students: A comprehensive guide for educators, K-12*. Rolling Hills Estates, CA: B. L. Winch and Associates/Jalmar Press.
- Yzaguirre Peralta, L. E. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 421-431.
- Zabloski, J. (1997). *Los 25 problemas más comunes en los negocios. (Y cómo los resolvió Jesús)*. Deerfield, FL: Vida.
- Zamora Poblete, G. (2009). Compromisos organizacionales de los profesores chilenos y su relación con la intención de permanecer en sus escuelas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 445-460.
- Zúñiga, A. E. (2006). *Consejos para un buen desempeño laboral*. Bogotá: Intermedio.

CURRÍCULUM VITAE

Enoc Iglesias Ortega

Fecha de nacimiento:

23 de octubre de 1952

Estudios:

Licenciado en Educación: Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Atlántico, Colombia, 1977.

Magíster en Educación: Orientación y Consejería, Universidad de Antioquia, Colombia, 1991.

Curso a nivel de postgrado: Métodos y Técnicas Avanzadas de Investigación Aplicadas a la Educación y a las Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia, 1990.

Doctor en Educación: Administración Educativa, Universidad de Montemorelos, México, 2011.

Experiencia laboral:

Rector del Colegio Atlántico, Barranquilla, Colombia.

Coordinador de Disciplina del Instituto Colombo-Venezolano, Medellín, Colombia.

Coordinador Académico Instituto Colombo-Venezolano.

Rector del Instituto Colombo- Venezolano.

Representante Legal del Instituto Colombo-Venezolano.

Coordinador de Pruebas Nacionales de la Unión Colombo-Venezolana.

Coordinador del Área Psicopedagógica para las carreras de Biología y Salud de Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista (UNAC), de Medellín, Colombia.

Coordinador de Práctica Docente de UNAC.

Coordinador del Área de Psicopedagogía de UNAC.

Director Centro de Investigación y Desarrollo de UNAC.

Coordinador de Especializaciones de UNAC.

Vicerrector Académico de UNAC.

Secretario General de UNAC.

Editor de *UNACIENCIA. Revista de Estudios e Investigaciones*, de UNAC.

Experiencia docente:

Profesor a niveles de básica secundaria y media académica; de bachillerato pedagógico; y a nivel universitario en tecnologías, licenciaturas y posgrados.

Investigaciones y proyectos:

La crisis socio-familiar y sus efectos en la apostasía de hijos de ministros adventistas.

La músicaailable de salsa con letra bíblica como método de evangelización.

Manifestaciones de los comportamientos agresivos violentos de los adolescentes escolarizados de Medellín.

Publicaciones:

Senderos del idioma

Presencia adventista en Colombia.

Instituto Colombo – Venezolano _Corporación Universitaria Adventista: Valores y Servicio 1937 – 2000.

Módulos para Educación Semipresencial de la Corporación Universitaria Adventista:

Ciencias Sociales I.

Ciencias Sociales II.

Historia de la Filosofía de la Educación.

Ciencias Sociales III.

Ciencias Sociales IV.

Ciencias Sociales V.

Ciencias Sociales VI.

Sociología de la Educación y Democracia.

Ensayos y otras producciones intelectuales:

Modelo de hogar y familia adventistas del siglo XXI.

Modelo pedagógico adventista: Una propuesta.

¿Existe una cultura adventista?

Trabajo etnográficos:

Elementos para una aproximación y una comprensión de la sociología.

La cultura en la pedagogía universitaria.

Elementos para un perfil psico-social del desplazado.

Elementos de etnografía para el trabajo profesional del educador.

Notas epistemológicas.

La escuela adventista, una institución moderna en la posmodernidad.

El individualismo, una nueva alienación posmoderna.