



ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: GONZÁLEZ ACUÑA, JUAN CARLOS ENRIQUE

PROGRAMA DE DOCTORADO: D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
DEPARTAMENTO DE: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 03/07/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de **MARIO MARTÍN BRIS // JUAN PABLO CATALÁN CUETO**.

Sobre el siguiente tema: *DESARROLLO MORAL EN LOS DIRECTORES DE ESCUELA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN RELACIÓN CON EL COMPROMISO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL⁷ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 3 de Julio de 2017

EL PRESIDENTE

EL SECRETARIO

EL VOCAL

Fdo.: JOAQUÍN GALÁN GALLÁN

Fdo.: LEONOR MASDEU

Fdo.: MARINA ALVELAIS

Con fecha 24 de Julio de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.:

⁷ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 24 de julio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por GONZÁLEZ ACUÑA, JUAN CARLOS ENRIQUE, el día 3 de julio de 2017, titulada *DESARROLLO MORAL EN LOS DIRECTORES DE ESCUELA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN RELACIÓN CON EL COMPROMISO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR*, para determinar si a la misma se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado, 3 votos en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado resuelve no otorgar la Mención de "cum laude" a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 27 de julio de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Firmado digitalmente por VELASCO
PEREZ JUAN RAMON - DNI
03087239H
Fecha: 2017.07.30 19:08:49 +02'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: GONZÁLEZ ACUÑA, JUAN CARLOS ENRIQUE

Secretario del Tribunal: LEONOR MARGALEF GARCÍA.

Directores de Tesis: MARIO MARTÍN BRIS//JUAN PABLO CATALÁN CUETO



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: soporte electrónico impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20 _____



Fdo. El Funcionario

DR. MARIO MARTÍN BRIS, PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, DIRECTOR Y DR. JUAN PABLO CATALÁN CUETO, CODIRECTOR, DE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. JUAN CARLOS ENRIQUE GONZÁLEZ ACUÑA

HACEN CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada “*Desarrollo moral en los directores de escuela de educación general básica en relación con el compromiso de la comunidad escolar*” elaborada por .D. Juan Carlos Enrique González Acuña, estudiante del Programa de Doctorado de Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

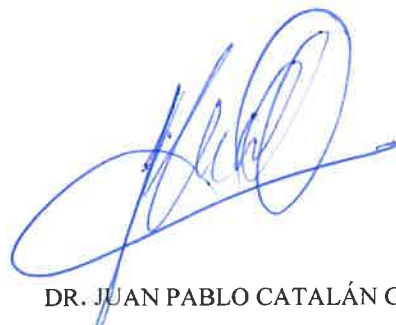
Y para que así conste, firmamos la presente
en Alcalá de Henares, a 20 de abril de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS



DR. MARIO MARTÍN BRIS

EL CODIRECTOR DE LA TESIS



DR. JUAN PABLO CATALÁN CUETO

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. JUAN
CARLOS GONZÁLEZ ACUÑA,

Título de la Tesis: **“Desarrollo Moral en los Directores de Escuela de Educación
General Básica en Relación con el Compromiso de la Comunidad Escolar”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Directores de la Tesis: Dr. Mario Martin Bris y Dr. Juan Pablo Catalan Cueto

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por D. Juan Carlos González Acuña dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento



Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar





Universidad de Alcalá

Departamento de Ciencias de la Educación
Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa

**DESARROLLO MORAL EN LOS DIRECTORES DE
ESCUELAS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN
RELACIÓN CON EL COMPROMISO DE LA
COMUNIDAD ESCOLAR**

Tesis Doctoral presentada por

Juan Carlos Enrique González Acuña

Director: Mario Martín Bris
Co-Director: Juan Pablo Catalán Cueto

Alcalá de Henares, 2017

AGRADECIMIENTOS:

Esta tesis nace como resultado de las múltiples observaciones del contexto escolar, lo que permitió llevar a cabo conversaciones y análisis con especialistas y amigos que pertenecen al área educativa. Sin ellos, sus consejos e ideas, esta tesis no podría haber sido posible.

En primer lugar quiero agradecer a los directores de la investigación Dr. Mario Martín y al Dr. Juan Pablo Catalán por dar el apoyo necesario en un momento clave para el desarrollo de la tesis. Estimado Juan Pablo Gracias por el tiempo.

También agradecer al Dr. Rodrigo Ruay, quien de algún modo fue el responsable de ingresar a un programa de doctorado. Gracias estimado por escuchas mis inquietudes.

Agradecer al profesor Pablo Morales y Natalia Meza, por acompañarme durante muchas tardes en la creación de bases de datos y la organización de la tesis, sin ustedes el trabajo hubiera sido una eternidad, gracias amigos.

A los profesores de la Universidad Católica del Maule, Chile, Dr. Ramiro Lobatón y Dr. Juan Cornejo, como además al profesor Emmanuel González, gracias por bríndame el ánimo y los consejos en los momentos más complejos de la investigación.

De un modo especial, quiero agradecer al director del programa de Magíster en Currículum y Administración Educativa de la Universidad Católica del Maule, Chile, Profesor Dr. Víctor San Martín. Gracias profesor por la formación constante, los consejos precisos y todo el tiempo brindado. Sus intervenciones como especialista en moral y educación fueron trascendentales para el buen desarrollo de esta investigación.

Finalmente, agradecer a los directores de las escuelas que fueron parte del estudio en conjunto con los estudiantes y apoderados. Gracias por facilitar los espacios para el desarrollo de esta tesis doctoral.

Dedicatoria:

Quiero dedicar esta tesis doctoral a las manos obreras de mi padre, la poesía de mi madre, al talento de cada uno de mis hermanos, la esperanza que entregan mis sobrinos, al apoyo de mis grandes amigos, la felicidad eterna que me brindan mis hijos y por sobre todo la paciencia, confianza y amor que me ha consagrado mi esposa. Cada uno de estos elementos me han permitido ser los que soy.

RESUMEN

La presente tesis doctoral problematiza en torno a la necesidad que tienen los centros educativos por desarrollar mejoras y adaptarse a la sociedad del siglo XXI. Frente a esto, la revisión de diversos estudios y teorías plantean que el compromiso de los miembros de una organización facilitan los espacios de mejoras, donde el liderazgo del director es clave para promover las condiciones que permitan favorecer el tipo de compromiso de la comunidad.

Dentro de las características del liderazgo, se reconoce al Juicio Moral como un aspecto que influye en las relaciones personales (May et al., 2003), lo que ha llevado a establecer una relación entre el desarrollo del Juicio Moral y el liderazgo transformacional. Por lo anterior, el objetivo de esta investigación busca relacionar el desarrollo del Juicio Moral de los directores de las escuelas básicas (educación primaria) de la comuna de San Clemente, en la Séptima Región, Chile, y el compromiso organizacional de la comunidad educativa. Esto permitirá explorar el tipo de influencia que ejerce el desarrollo del Juicio Moral de los directores sobre el compromiso de los integrantes de la comunidad educativa, para así obtener luces que permitan seguir profundizando sobre estas variables dentro de las organizacionales escolares. Para establecer la relación entre las variables de estudio, se trabajó bajo un paradigma positivista, de tipo cuantitativo, utilizando el software estadístico SPSS y el programa Excel. En cuanto al diseño, la tesis es no experimental, transeccional, y de carácter descriptivo, con un alcance correlacional por la naturaleza predictiva en cuanto a la relación entre las variables, y exploratorio debido a que las variables y el contexto han sido poco investigados. Dentro de los principales hallazgos, se ha reconocido una influencia de los directores quienes cuentan con nivel de desarrollo del Juicio Moral Postconvencional sobre el compromiso Afectivo, además de un aumento del promedio de la dimensión Normativa en directores con nivel de desarrollo Convencional, y un aumento del compromiso Calculado en los alumnos y apoderados en la escuela con director Preconvencional. También se observó una clara influencia de los niveles altos del desarrollo del Juicio Moral de los directores sobre el ambiente escolar, lo que implica mejores espacios para el desarrollo del trabajo, mayor afecto de la comunidad hacia la escuela y credibilidad hacia el director.

Palabras claves: Estadios del Juicio Moral, Dimensiones del Compromiso, Influencia Social, Liderazgo.

ABSTRACT

The doctoral thesis deals with the necessity that educative centers have for developing improvements, as well as adapting to the society of the 21st century. Having this in mind, the revision of diverse studies and theories establish that member's commitment of any organization helps the chances for improvement, where the leadership of the chief is crucial to promote the conditions required to favor the commitment of the community. Within the characteristics of the leadership, Moral Judge is recognized as an important aspect that influences the interpersonal relationships (May et al., 2003), which has let to establish a relationship between the development of the Moral Judge and the transformational leadership. Thus, the aim of the research is to relate the development of the Moral Judge of the principals on elementary schools from the commune of San Clemente, Region del Maule in Chile, and the commitment of the educational community. This will allow exploring the kind of influence that the development of the Moral Judge exerts over the commitment of the members of the educational community, in order to find some ideas to keep going deeper on these variables within the educational organizations. To establish the relation between the variables included in this study, the research focuses on the positivist paradigm, from a quantitative point of view. The SPSS software and the Excel program were used to do the statistical processing of data. In terms of the methodological design, the study is not experimental, but transactional and descriptive, with a correlational aspect because of the predictive nature regarding the relation between the variables; and exploratory because the variables and the context have not been deeply studied. Within the main findings, the influence of the principals with a level of development of the Post - Conventional Moral Judge over the Affective commitment, besides of an increase in the average of the Normative dimension in principals who presented a Conventional level of development, and an increase of the Calculated commitment in the students and parents in the school which had a Pre-Conventional principal. Also, it was noticed a clear influence of the higher levels of development of the Moral Judge of the principals over the school environment, which means better possibilities to develop the job, greater effect of the community on the school, and credibility toward the principal.

Key words: Moral Judge stages, Commitment dimensions, Social influence, Leadership.

Tabla de Contenidos

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	1
Capítulo I	18
Formulación del problema	18
1.1 El Problema.....	19
1.2 Objetivos	22
1.2.1 General.....	22
1.2.2 Específicos	22
1.3 Formulación de una Hipótesis o supuesto	22
1.4 Justificación	23
1.5 Contexto de la investigación.....	25
1.5.1 Políticas de desarrollo educativo en el contexto regional	25
1.5.2 Políticas de desarrollo educativo en el contexto comunal	26
1.5.3 Antecedentes de la comuna.....	27
1.5.4 Actividades económicas de la Comuna	28
1.5.5 Características educacionales.....	31
1.5.5.1 Organizaciones Educativas de la Comuna de San Clemente.....	31
1.5.5.2 Matrícula histórica comunal	32
1.5.5.3 Establecimientos educacionales según dependencia	33
1.5.5.4 En relación a la matrícula de las escuelas de la comuna de San Clemente	33
1.5.5.5 Promedio de escolaridad de las personas de 15 años o más por sexo nivel nacional (2000–2013)	39
1.5.5.6 Directores(as) y profesores(as) encargados(as)	39
1.5.5.7 Profesores de las escuelas de San Clemente	41
1.5.5.7.1 Comportamiento dotación docente años 2012- 2015 y proyección 2016...	42
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	43
Capítulo II.....	45
Marco Teórico.....	45
2.1 Psicología del desarrollo moral.....	45
2.1.1 Desarrollo histórico de la psicología moral	46
2.1.2 Bases de la investigación empírica del desarrollo moral	47
2.1.3 Teoría psicoanalítica del desarrollo moral	49
2.1.4 La moral en la psicología conductista.....	50
2.1.4.1 Conciencia e internalización en Aronfreed.....	50
2.1.4.2 Conciencia moral en Eysenk.....	51
2.1.4.3 Bandura: aprendizaje social de lo moral.....	52
2.2 Valores y actitudes morales	53
2.2.1 Sobre la psicología de los valores y actitudes.....	53
2.3 Perspectiva Cognitivo evolutiva y teoría sociocognitiva del desarrollo moral.....	54
2.3.2 Psicología constructivista de Jean Piaget.....	55
2.3.3 Psicología del razonamiento moral de Kohlberg	60
2.3.3.1 Relación entre el desarrollo moral y desarrollo cognitivo	61

2.3.3.2 Sobre el desarrollo social	62
2.3.3.3 Estadios del desarrollo moral en Kohlberg	63
2.3.3.4 Perspectiva social de los estadios del desarrollo.....	66
2.3.4 Caroll Gilligan: La ética del cuidado	67
2.3.5 Propuesta a la teoría del desarrollo moral de D. Narváez.....	71
2.3.6 Teoría neo-kohlberiana de los esquemas morales de James Rest.....	76
2.3.6.1 Relación de los esquemas de medición del juicio moral	77
2.4 El compromiso organizacional	79
2.4.1 Acercándonos al concepto de compromiso.....	80
2.4.2 Compromiso afectivo.....	82
2.4.3 Compromiso Calculado o continuo	83
2.4.4 Compromiso Normativo	84
2.4.5 Compromiso organizacional para desarrollo de las mejoras	84
2.4.5.1 Compromiso y Motivación	86
2.4.5.2 Compromiso y clima escolar	87
2.4.5.3 Efectos del compromiso en la organización escolar	89
2.4.5.4 Compromiso de los profesores.....	90
2.4.5.5 Liderazgo y compromiso de los profesores	91
2.5 Teoría de la influencia en la psicología social	93
2.5.1 Miller y Dollard, teoría de la imitación	93
2.5.2 Aprendizaje social de Bandura	96
2.5.3 Comportamiento social elemental en Homans	97
2.5.4 El intercambio social Thibaut y Kelley	99
2.5.5 Propuesta Gestáltica.....	99
2.5.6 Atribuciones y equilibrio cognitivo	100
2.5.7 Teoría de la comparación social	100
2.5.8 Teoría de campo.....	101
2.5.9 Perspectiva de rol.....	101
2.6 El liderazgo	103
2.6.1 Componentes del liderazgo.....	104
2.6.2 Liderazgo en las organizaciones	105
2.6.3 Sobre la dirección y el liderazgo.....	106
2.6.4 Tipos de liderazgo.....	107
2.6.4.1 En relación a los seguidores:.....	107
2.6.4.2 En cuanto a la jerarquía.....	109
2.6.4.3 En cuanto al origen	110
2.6.4.4 Otros tipos de liderazgo	110
2.6.5 Propuestas teóricas sobre el liderazgo	110
2.6.6 Breve mirada histórica del liderazgo	112
2.6.7 Evolución del liderazgo	114
2.6.7.1 Teoría personalista	114
2.6.7.2 Teorías conductistas.....	116
2.6.7.3 Teoría situacional.....	117
2.6.8 Nuevos enfoques sobre el liderazgo	119
2.6.8.1 Liderazgo según Drucker y Deming	119
2.6.9 Nuevas teorías del liderazgo	121
2.6.9.1 Liderazgo carismático.....	121
2.6.9.2 Liderazgo visionario	121

2.6.9.3 Liderazgo ético.....	122
2.6.9.4 Liderazgo transformacional	123
2.6.9.5 Liderazgo distribuido	124
2.6.9.6 Fundamento del liderazgo educativo	125
2.6.9.7 Liderazgo transformacional en educación	127
2.6.9.8 Liderazgo distribuido en educación	128
2.7 Contexto educativo centrado en la Calidad	130
2.7.1 Escuelas efectivas y el mejoramiento educativo.....	131
2.7.2 Breve contextualización de las mejoras del sistema educacional chileno	134
2.7.2.1 Políticas de mejoramiento educativo: Gestión escolar de calidad	136
2.7.2.3 Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	138
2.7.2.4 Modelo de calidad de la gestión escolar	139
2.7.3 Rol del liderazgo directivo en el contexto de mejora permanente.....	140
2.7.3.1 Factor moral como características del liderazgo.....	141
2.7.3.2 Liderazgo y desarrollo del juicio moral en las mejoras educativas	146
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	149
Capítulo III.....	151
Marco Metodológico.....	151
3.2 Método Cuantitativo	152
3.3 Diseño de investigación	153
3.3.1 Población.....	155
3.4 Muestra	156
3.4.1 Criterios de inclusión	156
3.4.1.1 Criterios de selección de escuelas.....	157
3.4.1.2 Criterios selección profesores	158
3.4.1.3 Criterios selección de estudiantes	158
3.4.1.4 Criterios selección apoderados	159
3.5 Recogida de información	161
3.5.1 Etapa 1: Consentimiento	161
3.5.2 Etapa 2: Aplicación DIT a directores.....	161
3.5.3 Etapa 3: Proceso de validación cuestionario de compromiso estudiantes y apoderados	162
3.5.4 Etapa 4: Profesores	162
3.5.5 Etapa 5: Estudiantes	162
3.5.6 Etapa 6: Análisis de los datos	163
3.6 Instrumentos.....	163
3.6.1 Defining Issues Test.....	164
3.6.1.1 Estructura del cuestionario.....	168
3.6.1.2 Confiabilidad del instrumento Defining Issues Test.....	169
3.6.1.3 Validación DIT en la Región del Maule, Chile	170
3.6.1.4 Corrección del DIT	170
3.6.1.5 Corrección del DIT en la investigación	171
3.6.2 Cuestionario Compromiso Organizacional Allen y Meyer (CATO).....	172
3.6.2.1 Cuestionario de compromiso aplicado en estudiantes y apoderados	175
3.6.2.2 Variables	176

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	181
Capítulo IV.....	183
Análisis de Resultados	183
4.1 Análisis descriptivo.....	184
4.1.1 Desarrollo del Juicio Moral directores.....	184
4.1.2 Resultados Generales de la Investigación.....	185
4.2 Nivel de Desarrollo del Juicio Moral en los Directores de las escuelas básicas de las comuna de San Clemente.....	186
4.3 Tipo de compromiso de la comunidad escolar según el nivel de Desarrollo del Juicio Moral de los Directores.....	189
4.3.1 Directores con un nivel de desarrollo del Juicio Moral Postconvencional.....	189
4.3.2 Directores con un nivel de Desarrollo del Juicio Moral Convencional.....	195
4.3.3 Directores con un nivel de desarrollo del Juicio Moral Preconvencional	200
4.3.4 Analisis y discusión de los resultados descriptivos	201
4.4 Análisis de correlaciones bivariadas entre el Desarrollo del Juicio Moral de los Directores y el Compromiso de los integrantes de la Organización educativa.....	208
4.4.1 Correlaciones entre el Nivel de Desarrollo Moral y el Compromiso Organizacional	209
4.4.2 Correlación entre Estadio de Desarrollo Moral y Compromiso Organizacional de la comunidad	213
4.5 Prueba de asociación Chi-cuadrado	214
4.6 Análisis y discusión	216
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES	221
Capítulo V.....	222
Conclusiones, limitaciones y proyecciones	222
5.1 Conclusiones	222
5.2 Limitaciones.....	240
5.3 Proyecciones	242
Lista de referencias	245
ANEXOS	258
Anexo 1 Ejemplo de organización etapas para aplicación de instrumentos.	258
Anexo 2 Consentimientos	259
Anexo 3 Análisis de fiabilidad de los ítems del índice P (Inostroza, G. y San Martín, V., 2013).	264
Anexo 4 Hoja de datos	266
Anexo 5 Índices de confiabilidad del instrumento CATO.....	266
Anexo 6 Validación por juicio de experto a modificaciones Cuestionario Compromiso Organizacional (CATO).....	267
Anexo 7 Ítems cuestionario compromiso.	287
Anexo 8. Ítems cuestionario compromiso adaptado para apoderados.	288
Anexo 9. Ítems cuestionario compromiso adaptado para estudiantes.	289
Anexo 10. Tabla resultados generales de la investigación.	290
Anexo 11. Tipo de asignación.	293
Anexo 13. Desarrollo del juicio moral y edad del director.....	299

Anexo 14. Tabla Correlaciones entre el Estadio del Desarrollo Moral y el compromiso de la comunidad.....	301
Anexo 15. <i>Tablas cruzadas correlaciones</i>	303

Lista de Tablas

Tabla 1 Matrícula según modalidad de enseñanza que imparten últimos 4 años (fuente: SIGE del ministerio de educación).....	33
Tabla 2 Matrícula comunal al mes de julio 2015 por curso (fuente: SIGE del ministerio de educación).....	33
Tabla 3 Matrícula comunal proyectada marzo 2016 por curso (fuente: SIGE del ministerio de educación).	35
Tabla 4 Dotación docente	42
Tabla 5 Características de las muestras de profesores, apoderados y estudiantes de establecimientos de la comuna de san Clemente que participan en la investigación.	159
Tabla 6 Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional).....	187
Tabla 7 Nivel de fuerza de correlación (Morgan, Leech, Gloeckner y Barret, 2012).	208
Tabla 8 Correlaciones Spearman (r_s) general entre el Nivel del Desarrollo Moral de los directivos y el compromiso de la comunidad educativa.	211
Tabla 9 Correlaciones entre los Estadios del Desarrollo Moral y el Compromiso Organizacional de la comunidad.	213
Tabla 10 Prueba asociación Chi-cuadrado Profesores.....	214
Tabla 11 Prueba asociación Chi-cuadrado alumnos.	215
Tabla 12 Prueba asociación Chi-cuadrado apoderados..	215
Tabla 13 Estadio del Desarrollo del Juicio Moral y Género.	297
Tabla 14 Edad del Director y Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional).....	299

Lista de Cuadros

Cuadro 1 Directores(as) elegidos por alta dirección pública	40
Cuadro 2 Docentes encargados de escuelas.....	41
Cuadro 3 Estudios realizados en relación al desarrollo moral.....	48
Cuadro 4 Descripción valores y actitudes (basado en el texto: La Psicología del Desarrollo Moral. Pérez- delgado y García-Ros, 1991.....	54
Cuadro 5 Etapas del desarrollo moral según Piaget (Pérez-Delgado, 1991).....	59
Cuadro 6 Relación entre los estadios lógicos y morales (Arbuthnot y Faust, 1981).....	62
Cuadro 7 Los estadios morales (Kohlberg, 1992)	63
Cuadro 8 Comparación entre la ética del cuidado y la ética de la justicia (Carosio, 2007).....	69
Cuadro 9 El desarrollo moral asumiendo la ética del cuidado de Gilligan (Marín, 2005).....	70
Cuadro 10 Las tres dimensiones del compromiso en relación a otros elementos (González y Guillén, 2008)	85
Cuadro 11 Diagrama de estilos de liderazgo, enfoque personalista (Álvarez, 1999: 56 en Maureira, 2004).....	115
Cuadro 12 Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional según Leithwood (Murillo, 2006).....	128
Cuadro 13 Establecimientos de la comuna de san Clemente que participan en la investigación.....	157
Cuadro 14 Diferencias entre el instrumento de Kohlberg y el de James Rest.	165
Cuadro 15 Etapas e interpretación del razonamiento moral	165
Cuadro 16 Respuesta al dilema de cada historia	168
Cuadro 17 Evaluación de los ítems para cada historia según la importancia	168
Cuadro 18 Jerarquización de los 4 ítems más importante de cada historia	169
Cuadro 19 Variables y sub-variables de estudios	176
Cuadro 20 Catégorización de escuelas..	185

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Establecimientos según nivel (fuente PADEM).....	32
Gráfico 2. Matrícula de los últimos cinco años (fuente PADEM).....	32
Gráfico 3. Organizaciones educativas según dependencia (fuente PADEM).....	33
Gráfico 4. Matrícula según niveles y territorio (fuente PADEM).	38
Gráfico 5. Promedio de escolaridad (Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2013), Ministerio de Desarrollo Social).....	39
Gráfico 6. Número de directores por nivel de desarrollo del Juicio Moral.	184
Gráfico 7. Estadios del Desarrollo del Juicio Moral predominantes.	187
Gráfico 8. Nivel del Desarrollo del Juicio Moral Predominante.	188
Gráfico 9. Dir. Esc. Postconv. 1 y compromiso de la Comunidad.	190
Gráfico 10. Dir. Esc. Postconv. 2 y compromiso de la Comunidad.	190
Gráfico 11. Dir. Esc. Postconv. 3 y compromiso de la Comunidad.	191
Gráfico 12. Dir.Esc. Postconv. 4 y compromiso de la Comunidad.	192
Gráfico 13. Dir. Esc. Postconv. 5 y compromiso de la Comunidad.	192
Gráfico 14. Dir. Esc. Postconv. 6 y compromiso de la Comunidad.	193
Gráfico 15. Dir. Esc. Postconv. 7 y compromiso de la Comunidad.	193
Gráfico 16. Dir. Esc. Postconv. 8 y compromiso de la Comunidad.	194
Gráfico 17. Dir. Esc. Postconv. 9 y compromiso de la Comunidad.	194
Gráfico 18. Dir. Esc. Postconv. 10 y compromiso de la Comunidad.	195
Gráfico 19. Dir. Esc. Conv. 1 y compromiso de la Comunidad.	195
Gráfico 20. Dir. Esc. Conv. 2 y compromiso de la Comunidad.	196
Gráfico 21. Dir. Esc. Conv. 3 y compromiso de la Comunidad.	196
Gráfico 22. Dir. Esc. Conv. 4 y compromiso de la Comunidad.	197
Gráfico 23. Dir. Esc. Conv. 5 y compromiso de la Comunidad.	197
Gráfico 24. Dir .Esc. Conv. 6 y compromiso de la Comunidad.	198
Gráfico 25. Dir.Esc. Conv. 7 y compromiso de la Comunidad.	198
Gráfico 26. Dir.Esc. Conv. 8 y compromiso de la Comunidad.	199
Gráfico 27. Dir.Esc. Conv. 9 y compromiso de la Comunidad.	199
Gráfico 28. Dir.Esc. Preconv. 1 y compromiso de la Comunidad.....	200
Gráfico 29. Promedios dimensiones compromiso organizacional por nivel de desarrollo moral de los directores.	207
Gráfico 30 Tipo de asignación director.	294
Gráfico 31. Tipo de asignación de los directores y el nivel de desarrollo moral.....	295
Gráfico 32. Directores por género	296
Gráfico 33. Desarrollo del Juicio Moral y género	298
Gráfico 34. Edad de los directores y nivel de Desarrollo del Juicio Moral.....	300

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa territorial de la comuna: La comuna de San Clemente abarca una superficie de 4.503,521 km ² . Densidad de 8,27 hab/km ²	28
Figura 2. Mecanismo de imitación: “misma conducta”, adaptado de Barra, 1998.....	94
Figura 3. Mecanismo de imitación: “conducta dependiente del compañero”, adaptado de Barra, 1998.....	95
Figura 4. Mecanismo de imitación: “conducta de copia”, adaptado de Barra, 1998.....	95
Figura 5. Teoría del aprendizaje social desarrollada por Bandura, adaptado de Barra, 1998.....	97
Figura 6. Principales componentes del liderazgo, adaptado de García, 2010.....	105
Figura 7. Fórmula selección muestra estudiantes y apoderados (Cáceres, 2007).....	158
Figura 8. Corrector Defining Issues Test (DIT).....	172

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

Introducción

En la actualidad podemos observar como las bases sociológicas de la educación presentan la necesidad o porque no decir, la urgencia de ir modificando el sistema educativo y adaptarlo a los diversos cambios y avances que la sociedad ha alcanzado y que sin duda seguirá transformando la vida de los seres humanos. En este sentido, no es de extrañar como durante las últimas décadas la sociedad mundial ha puesto mayor atención a las políticas educativas desarrolladas en los diferentes países, sobre todo los pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde se reconocen los significativos cambios económicos y sociales que experimenta la sociedad, lo cual ha llevado a que la educación de alta calidad esté dentro de las prioridades de los países desarrollados o en vías de lograrlo (OCDE, 2006). Según lo planteado en el mundo actual o la llamada sociedad del siglo XXI, la educación formal ya no es la misma que la del siglo anterior, debido a que el mundo está inserto ante transformaciones socioculturales y económicas que afecta tanto a los individuos, como a la humanidad en general, reconociéndola como una sociedad que participa de cambios de características vertiginosas (Hargreaves, 2003).

Como fundamento a los cambios sociales experimentados se encuentran las tecnologías, sobre todo las de la información, ya que estas son herramientas que han revolucionado al mundo desde diferentes aristas, influyendo profundamente en el modo como se desarrolla la educación del siglo XXI. En esta línea, Aibar (2008) plantea claramente que existe un cambio acelerado, sobre todo de las nuevas tecnologías, lo cual hace inevitable una transformación cultural.

Los diferentes avances, tanto socio-culturales como científico-tecnológico, han llevado a que las organizaciones; sobre todo las de educación, sean parte de una nueva dinámica, reconocida como una sociedad globalizada, del conocimiento y del cambio

permanente (Gairín, Armengol, Lorenzo y Martín, 2006). Bajo este punto de vista, se debe comprender a los centros educativos como realidades que son configuradas históricamente en y para la sociedad, por lo tanto participan de esa realidad y se enfrentan al reto de transformarse de acuerdo a dichas exigencias. En otras palabras, las instituciones de educación no pueden quedar estáticas frente a la realidad cambiante que experimenta el mundo. Aparici, Campusano, Ferrés y Mantilla (2010) sostienen que la educación debe ser parte de un cambio, donde la educación 2.0 debe formar a los estudiantes para adquirir competencias que les ayude a un aprendizaje para toda la vida, ya que estos pueden acceder de modo constante a la información, por tal motivo necesitan manejar destrezas que les permita generar sus propios conocimientos.

La urgencia de promover cambios y mejoras en los procesos educativos y la clara preocupación por promover espacios de aprendizaje de alta calidad, ha llevado a las comunidades a abordar desafíos a nivel interno, con el fin de proporcionar elementos que permitan alcanzar las necesidades educativas que el mundo requiere (Fullan, 1993).

En cuanto a la realidad de Chile, hace ya un buen tiempo se puede reconocer el esfuerzo por lograr una educación equitativa y de calidad para los estudiantes, que les permita optar a mayores oportunidades. Así lo podemos visualizar en el informe de educación chilena realizado por la OCDE (2004) resaltando la semejanza y diferencia de la situación chilena con respecto a otros países de Latinoamérica, donde queda en evidencia el trabajo que Chile ha realizado para mejorar el acceso y la calidad de la educación. Aunque el mismo informe deja en evidencia lo mucho que falta por mejorar (García-Huidobro, 2004).

Desde la década pasada hasta la actualidad se logra observar diversas políticas educativas desarrolladas, como la política docente (García-Huidobro, 2011); que busca potenciar la formación inicial del profesorado, o la formación para los directivos escolares; que busca especializar la función directiva de las escuelas.

En este aspecto y si tomamos en cuenta lo planteado por Hargreaves (2003), aludiendo a que el mundo se desplaza hacia una “economía del aprendizaje”, en que el éxito tanto de los individuos, las organizaciones, las regiones y los países reflejarán, más que cualquier otra cosa, su capacidad para aprender. Por lo anterior, se comprende que los objetivos frente a las políticas planteadas son completamente atingentes, por cuanto existe un claro llamado a transformar las escuelas, generando en ellas modificaciones que provoque un giro al modelo de educación y que esté acorde a la nueva sociedad del conocimiento.

Dentro de las condiciones que una escuela debe desarrollar en pos de establecer las mejoras necesarias, es la unión de metas y objetivos. En otras palabras, es fundamental que la comunidad educativa en su conjunto; como son sus directivos, profesores, profesionales de apoyo, estudiantes y apoderados, sean promotores de aprendizajes, mejoras e innovaciones acordes a las exigencias del mundo actual y desarrolladas por medio del compromiso, la participación y trabajo colaborativo, donde el director como líder; promueva comunidades de aprendizaje acordes a la sociedad del conocimiento y se desarrollen desde ahí la capacidad de aprender y la innovación (Hargreaves, 2003).

Como se ha manifestado, las transformaciones que puedan desarrollar las organizaciones educativas, deben ser implementadas en espacios adecuados, como por ejemplo, para promover una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes se debe impulsar aspectos como la cooperación, el compromiso por la organización, la cohesión del profesorado, sentido de trabajo bien hecho por medio de la comprensión y visión de lo que se desea conseguir (Waters, Marzano y McNulty, 2003; en Bolívar, 2010).

En consecuencia, el compromiso de la comunidad es un aspecto fundamental para la implementación de los cambios, ya que de esta forma la organización puede generar los espacios de aprendizaje adecuados para toda la comunidad, acorde a las nuevas necesidades y

apoyadas desde el interior de las propias instituciones educativas. Además, el compromiso ejercido por los integrantes de una organización permite promover una cultura de colaboración, independiente de las políticas externas a esta, lo cual es fundamental para el desarrollo de las mejoras.

Como manifiesta Bolívar:

Frente a la imagen de la escuela como estructura burocrática se trata de promover un cambio cultural para hacer de las escuelas organizaciones basadas en el compromiso y la colaboración de sus miembros, en que unos nuevos valores, (solidaridad, coordinación, colaboración, autonomía, independencia, discusión y negociación, reflexión y crítica) configuren una cultura propicia al cambio educativo sostenible (Bolívar, 1994; 2010).

En esta línea, desde los estudios desarrollados por Jennifer Nias (1981), se sabe que el compromiso que desarrollan los profesores con sus organizaciones es un factor transcendental para la mejora de la enseñanza. Un profesor comprometido y apasionado por su trabajo desempeña un rol clave en las mejoras de las escuelas (Day, 2006).

Además otros estudios han reconocido la trascendencia del compromiso como un factor relevante para el desarrollo de las organizaciones. En este aspecto autores como González y Guillén (2008); basados en los trabajos de Allen y Meyer (1997); y Mayer y Herscovitch (2001), analizaron las tres dimensiones propuestas por estos autores en las cuales se desarrolla el compromiso: De Continuidad o calculada, Afectiva y Normativa. Al analizar las características de éstas reconocieron que en la dimensión calculada del compromiso los individuos se sienten obligados a permanecer en la organización por algún factor, como por ejemplo el sueldo, llevando a resultados que hablan de un desempeño mínimo, de absentismo (físico y psicológico) y una intención de abandono. En la dimensión afectiva, existen sentimientos de pertenencia, de afecto y alegría, llevando a los integrantes a aceptar los

cambios, además existe satisfacción laboral, iniciativa, espíritu de cooperación y deseo de permanencia. Por último en la dimensión normativa, existe un espíritu de lealtad con la organización, llevando a contribuir con los objetivos, implicarse con la misión, ayudar al desarrollo de otras personas (más allá de la mera cooperación) y se transforman en prescriptores de la organización promoviendo que otros vengan a esta.

Según lo presentado por González y Guillén (2008) y basados en la teoría de Allen y Meyer sobre el compromiso organizacional, se espera que los integrantes de una organización se encuentren en las dimensiones afectiva y normativa, por cuanto en estas los integrantes de una organización facilitan y promueven el desarrollo de las mejoras.

Siguiendo la línea propuesta por Allen y Meyer, otros estudios se han basado en las dimensiones afectiva, normativa y calculada del compromiso, como el presentado por Maldonado-Radillo et al., (2014) donde se realizó un estudio descriptivo-analítico sobre el diagnóstico del compromiso organizacional de los profesores de una universidad pública, en el que se demostró un nivel medio de compromiso, no encontrándose diferencias entre el compromiso organizacional y las variables de género, categoría, estado civil edad y antigüedad.

Un estudio presentado por Ruiz de Alba (2013) de la universidad de Málaga buscó responder a ¿qué factores contribuyen más al compromiso de la organización? Concluyendo que los factores analizados que poseen mayor correlación con el compromiso son: comunicación interna, interés de la dirección, entrenamiento y conciliación entre el trabajo y la familia.

En la misma línea, un estudio desarrollado en México por Barraza y Acosta (2008), el objetivo fue identificar las características del compromiso organizacional de los docentes de una institución media superior (IEMS) de la ciudad de Durango. El estudio correlacional y no experimental arrojó dentro de sus principales conclusiones la existencia de

un fuerte compromiso organizacional entre los docentes de la institución, con prevalencia de la dimensión afectiva.

Bolívar (2010) presenta una revisión en la que efectúa un análisis y justificación teórica sobre lo fundamental que es la lógica del compromiso del profesorado; por sobre la lógica del control, para el desarrollo de las mejoras al interior de las escuelas.

Osterman (2000) y Thomas (2012) presentan la conexión directa entre sentido de pertenencia y compromiso, lo que para ellos la satisfacción de la necesidad de pertenecer al ambiente educativo está asociada significativamente al compromiso académico.

En Chile, Aranda y Ormeño (2003), presentaron un estudio bajo el nombre de: Satisfacción laboral y compromiso organizacional en profesores básicos de las escuelas municipalizadas de la comuna de Independencia. El objetivo de dicho estudio fue determinar la relación entre satisfacción laboral y compromiso organizacional de los profesores básicos de las escuelas municipales de dicha comuna. El estudio concluyó afirmando la relación alta y significativa entre satisfacción laboral y compromiso organizacional.

Un artículo de orientación documental tipo ensayo, presentado por Perdomo de Pérez y Perdomo Suárez (2012), habla sobre la urgencia de tomar medidas para las mejoras adecuadas en los países de Latino América y el Caribe, para lo cual es fundamental una acción escolar eficaz que consolide un nuevo compromiso de sus profesores para responder a sus necesidades socioculturales que garantice el derecho a la educación como la formación de un individuo con mejores capacidades humanas, intelectuales y sociales.

Siguiendo con la línea del compromiso, un estudio presentado por investigadores de la Universidad Autónoma del Estado Hidalgo, México, buscó conocer si el factor humano asume un compromiso organizacional a través del clima que prevalece en el lugar en donde se desenvuelve, basados en el modelo de Allen y Meyer, los autores logran

establecer la importancia que tienen los dos conceptos (compromiso y clima), como herramienta clave para crear ventaja competitiva en el entorno de cualquier organización (Soberantes y De la Fuente, 2009).

Por otro lado, en Chile, una reciente investigación de Andrea Horn Kupfera y Francisco Murillo Torrecilla (2016) titulada, *Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: un estudio multinivel*, buscó identificar qué prácticas de los directores y directoras tienen influencia sobre el compromiso de los profesores, en estas se reconoció que el director incide de forma clara y medible en el compromiso de los docentes, siendo esto coherente con las investigaciones de Ross y Gray (2006), Hulpia y Devos (2010), Sun y Leithwood (2015). Por otro lado el estudio reconoce que los directores que se ocupan y preocupan por establecer la visión y misión de la escuela, aquellos que generan las condiciones, los se ocupan de las necesidades de los profesores para que desarrollen adecuadamente su trabajo, los que se ocupan de apoyar el trabajo pedagógico, como además, los que generan confianza en sus equipos para lograr los objetivos del establecimiento (Goddard, 2002), consiguen mayor compromiso de los docentes. Finalmente, el estudio presenta que el sentido de eficacia colectiva del director, en otras palabras, su nivel de confianza con sus equipos es fundamental para el desarrollo del compromiso del profesorado (Horn y Murillo, 2016).

Según lo que plantean los diversos estudios revisados, el compromiso establecido por los miembros de una organización facilita las transformaciones y logros de los objetivos propuestos. Además permite que en conjunto con sus actores promuevan; con un sentido compartido, las mejoras permanentes, donde el rol del director es de gran relevancia (Bolívar, 2010; Horn y Murillo, 2016).

Bajo estos requisitos, y tomando el estudio de Horn y Murillo (2016), la figura del director se presenta como una pieza fundamental para generar las condiciones en las

escuelas del siglo XXI, donde se generen espacios ambientales, culturales, emocionales, motivacionales y sobre todo aspectos éticos para establecer los valores propios de una cultura de la colaboración y el compromiso, que inviten a la comunidad a comprometerse con la institución, siendo partícipes y colaborando con los cambios y mejoras que la organización necesita.

Si tradicionalmente, liderazgo y compromiso aparecían como dos focos opuestos (de arriba-abajo liderazgo, y de abajo-arriba compromiso), hoy en día se sabe que son aspectos totalmente complementarios (Elmore, 2000; Leithwood et al., 2006; Barzano, 2008 en Bolívar, 2010). Al respecto, la evidencia ha demostrado que el liderazgo promueve influencia en la comunidad, asumiendo que puede influir para lograr un compromiso en los integrantes de una organización.

Bajo esta lógica, no es menor lo planteado en el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) al situar al liderazgo educativo como el segundo factor que promueve logros reales en el aprendizaje, siendo el primero el rol del docente y su trabajo en el aula.

Es por lo planteado, que tanto en el espacio internacional como nacional, la preocupación durante estas últimas décadas por aumentar el conocimientos en esta materia ha sido trascendental para el desarrollo educativo, por cuanto, tal como se ha presentado, se sabe del efecto que posee el liderazgo sobre los integrantes de una organización, desde las formas de actuar o manera de pensar de modo directo; por medio de un encuentro cara a cara o indirecta; en donde se genera las condiciones para el desarrollo del cambio y mejora (Robinson et al., 2009).

Para Leithwood et al. (2006) el liderazgo consiste en proporcionar objetivos a la organización y que estos sean respaldados ampliamente por la comunidad educativa al realizar las acciones necesarias para dar cumplimiento. En otras palabras, el liderazgo educativo es

aquel que influye en los otros para dar cumplimiento a los objetivos y metas, abordando las mejoras necesarias en los resultados de los estudiantes (Robinson et al., 2009).

Además de esto, las investigaciones han demostrado que el rol del liderazgo es un pilar fundamental para el mejoramiento educativo, en este caso, para dar pie a las mejoras necesarias para el reto de las escuelas del siglo XXI (Weinstein et al., 2011; Leithwood et al., 2006; Robinson, 2007; Hallinger y Heck, 1998; Seashore-Lewis et al., 2010).

Las políticas públicas desarrolladas a nivel internacional ha dado relevancia al liderazgo escolar como factor clave para el mejoramiento educativo, esto como fruto de las múltiples investigaciones, como además, de los cambios que se han presentado en la política educativa que buscan directores responsables de sus establecimientos, que lideren los procesos de mejora y rindan cuenta de los resultados obtenidos (Hallinger y Hube, 2012).

Para Pont et al. (2008), las políticas sobre liderazgo se han desarrollado de forma especial en países perteneciente a la OCDE pudiendo reconocer por un lado aquellas que buscan (re)definir las responsabilidades del líder escolar; a través de la distribución del liderazgo al interior de la escuela, desarrollando habilidades para un liderazgo efectivo, y también aquellas que buscan que el liderazgo escolar sea una profesión atractiva.

Además el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) reconoce que los sistemas educativos con mejores resultados académicos del mundo han optado por desarrollar un trabajo pedagógico, donde se ha trabajado bajo la propuesta de seleccionar a líderes efectivos.

Asumiendo la evidencia internacional, en Chile desde ya varias décadas se viene desarrollado un importante trabajo para dar respuesta a las mejoras escolares por medio de diversas políticas educativas con el objetivo de proporcionar herramientas para el ejercicio adecuado del liderazgo en los directivos escolares.

En este contexto; y tal como se presenta en Nuñez, Weintein y Muñoz (2012), a principio de la década de los 90 se desarrollan modificaciones en el estatuto docente, en el cual se define como requisito para que los docentes accedieran a los cargos directivos: contar con los estudios adicionales de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional (ley n° 19.070. 1991, art. 65).

En 1995 se introdujeron modificaciones al estatuto docente (ley n° 19.410), ~~donde~~ se flexibilizó y potenció sobre la incorporación de elementos de gestión modernas para el desarrollo de la función directiva. A parte de lo mencionado, se fijó un procedimiento de concursabilidad pública con el objetivo de cubrir las vacantes requeridas. En este caso, al existir una vacante, cualquier docente que tenga los requisitos fijados, puede presentar su postulación a una comisión calificadora, quienes entregarán un listado al alcalde quien tomará la decisión final. El concurso una vez asignado, tiene una durabilidad de cinco años.

Durante la primera década del 2000 y en paralelo al marco para la buena dirección, los directores deben concursar para acceder a los cargos, lo que permite terminar con los directores vitalicios. Además de esto, el procedimiento de selección se agrega una propuesta de trabajo que deben presentar los postulantes, lo que es ponderada por una comisión calificadora. Con este procedimiento se comienza a dar realce a la función pedagógica de la dirección.

Según lo presentado, las políticas educativas en Chile comienzan poco a poco a dar importancia al rol de la gestión escolar y en particular al rol de los directores, esto como propósito de garantizar el mejoramiento escolar.

Ya por la mitad de la primera década del 2000 se aprueba la Jornada Escolar Completa o ley JEC. Esta ley prioriza el rol del líder pedagógico de los directores, estableciendo que su función principal es dirigir y liderar el proyecto educativo institucional,

y solo secundariamente señala su responsabilidad sobre la gestión administrativa y financiera del establecimiento. Además establece atribuciones para los directores en el plano pedagógico en la que se encuentra la formulación y seguimiento de metas y el objetivo del establecimiento, de los planes y programas de estudios y de las estrategias de implementación. Además de esto le entrega atribuciones para el trabajo técnico pedagógico y de desarrollo profesional docente, así como también, para asegurar la entrega de información a padres y apoderados sobre el funcionamiento del establecimiento y progreso de los estudiantes.

Durante el año 2004, la ley 19.993 establece el convenio de desempeño colectivo, que involucre al conjunto del equipo directivo en el que pueden optar a un incentivo de carácter voluntario, que mejora las remuneraciones del equipo directivo en el caso de que cumplan las metas anuales comprometidas.

Las investigaciones desarrolladas por Leithwood et al. (2006); se reconoce que las prácticas del liderazgo actúan de forma indirecta sobre los aprendizajes de los estudiantes, por cuanto logra impactar de forma indirecta en el desempeño de los profesores en el aula, incidiendo además sobre su motivación, condiciones de trabajo (espacio del aula y la escuela) y en general, sobre las habilidades pedagógica, fueron recogidas por el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

El Marco para la Buena Dirección se establece en el año 2005 y define cuatro dimensiones claves para el ejercicio de directivo: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del clima y convivencia. La finalidad de esto es orientar la práctica de los líderes escolares y adecuar la función del director.

La ley General de Educación promulgada durante el 2009 avanza sobre las funciones y atribuciones del equipo directivo y además establece la obligación de los equipos directivos de realizar supervisión pedagógica en el aula.

Ya en el año 2011, la ley 20.501 de Calidad y Equidad de la educación presenta comisiones evaluadoras que designa a un miembro de la Alta Dirección Pública (ADP) para la selección de los directores. Además se amplía las atribuciones del sostenedor, quien puede elegir entre cualquiera de los seleccionados por la alta dirección, e incluso dejar desierto el concurso, debiendo repetir el proceso. Además de esto, el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o la corporación municipal debe definir el perfil del director; a partir del banco de perfiles del Ministerio de Educación, previo a su selección. Otra de las modificaciones es aumentar la responsabilidad directiva, introducir convenios de desempeños a 5 años con el fin de orientar y evaluar la función del director.

A parte de esto, esta ley entrega la facultad al director de proponer el término laboral de hasta un 5% de los profesores del establecimiento previo a una evaluación.

Durante el año 2011, dentro de la implementación de políticas que apuntan a mejorar las competencias de los directivos escolares, se ha implementado el llamado Plan de formación de Directores de Excelencia, el cual es un programa del Ministerio de Educación (MINEDUC), bajo la conducción del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), y que tiene como objetivo formar a directores líderes para las escuelas, a través de la entrega de becas que permite a profesionales de la educación, participar en programas de alta calidad, flexibles y centrado en lo pedagógico y que presenta orientaciones similares a programas internacionales de formación de liderazgo educativo, destacando elementos como: establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar el programa de enseñanza (Campos et al., 2014).

En consecuencia a lo nombrado, Chile se encuentra en un proceso de profunda reforma al sistema educativo, que busca avanzar sustantivamente para que las escuelas entreguen formación de calidad y que sean inclusivas. Bajo esta lógica es inevitable el

desarrollo de políticas dirigidas a fortalecer la función directiva, a través de entregar las capacidades en liderazgo que permitan las mejoras necesarias y sostenibles en el tiempo en las escuelas.

En este sentido en el año 2015 se modificó el Marco para la Buena Dirección integrando la dimensión liderazgo escolar. Ahora el nuevo Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar tiene como objetivo orientar el actuar de los directivos de escuelas y liceos de Chile, dando énfasis a su proceso de Autodesarrollo y formación especializada. Por otro lado, el instrumento fija el norte en el que se deben orientar las prácticas directivas para que influyan de modo efectivo en el mejoramiento de las escuelas.

Finalmente, para el año 2016 se trabaja en la elaboración de la Carrera Directiva. El objetivo de esta iniciativa es desarrollar un marco legal que defina y regule la trayectoria profesional de los directivos, donde se incluirá el proceso de selección, los incentivos para atraer y retener a los mejores candidatos, evaluación, tramos de la carrera directiva, los requisitos para la movilización entre cargos y tramos, las responsabilidades y requisitos para los diversos cargos y las condiciones para la salida de sus funciones.

Dentro de la implementación de esta, el Ministerio de Educación, en conjunto con el Servicio Civil, se encuentra desarrollando material dirigido a los sostenedores como apoyo a la elaboración de perfiles de cargo para el concurso de bajo el Modelo de Alta Dirección Pública. Estos perfiles permitirán contextualizar la definición de perfiles entorno al tipo de establecimiento.

Como se ha presentado hasta ahora, existe una clara preocupación tanto de los últimos gobiernos como de diversos investigadores por implementar una adecuada formación en liderazgo a los directivos escolares (una vez reconocidas las necesidades formativas), esto basado en las evidencias presentadas que hablan del impacto de un buen líder en el logro de los aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006;

Bolívar, 2010) y en las tareas de mejoramiento al interior de los centros educativos (OCDE, 2009).

En este aspecto, y según lo planteado hasta ahora, se puede reconocer dos elementos fundamentales para el desarrollo de las mejoras de las organizaciones escolares. Por un lado se encuentra el rol de la comunidad, a través del compromiso; como génesis de un espacio de colaboración, donde la evidencia da a conocer que sin esta actitud, las acciones, objetivos o metas de una organización se dificultan, o por el contrario, una persona comprometida con una organización facilita los cambios y coopera con las mejoras. (González y Guillén, 2008). Por otro lado encontramos el rol directivo, a través del liderazgo e influencia que pueda desarrollar para el logro e implementación de una misión, objetivos, metas e innovaciones necesarias para la institución.

Sobre el último punto, Arciniega y González (2002) hablan que todo director tiene la capacidad de influir de forma directa en variables como el compromiso. Ya entre los años 70 y 80 investigadores organizacionales hacen un paralelo entre directivos y líderes, y manifiestan de que ambos generan compromiso en los integrantes de una organización, aunque desde distintas dimensiones y profundidad, por cuanto los directores generan un compromiso contractual y el líder promueve un compromiso e implicación personal (House, 1977; Bennis y Nanus, 1985 y Bass, 1985).

Como fundamento al desarrollo de la influencia del director sobre los integrantes de la organización, autores como Leithwood y Bolívar hablan que debe existir un nuevo tipo de líder en las escuelas y pasar, como manifiesta de un líder transaccional a uno transformacional (Leithwood, 1994; Bolívar, 2010). Este tipo de liderazgo habla de personas carismáticas, capaz de animar, modificar escalas de valores, actitudes y creencias de sus subordinados, por esta razón García, Romerosa y Llorens (2007) hablan de este estilo de liderazgo como aquel que ayuda a un mejor logro en los resultados organizacionales.

Siguiendo con el sentido de la influencia del director, existe literatura que habla sobre como la capacidad moral del líder puede influenciar las relaciones entre las personas, esto según los criterios morales que se utilicen en el contexto organizacional, sobre todo, en aquellas situaciones que implican dilemas morales (May, et al., 2003).

Bajo esta relación, se puede observar como el liderazgo posee características morales que hablan sobre comportamiento y la toma de decisiones, por tal razón, esta dimensión cobra relevancia al momento de desarrollar un trabajo directivo en el cual se busca influenciar a muchas personas, ya que esto implicará necesariamente un efecto bueno o malo en el otro. En otras palabras, la dimensión moral en el liderazgo de los directivos escolares cobra relevancia por cuanto promueve una proyección hacia las personas que son lideradas, y por ende hacia las mejoras que se puedan desarrollar desde un espacio de valores organizacionales que pueden facilitar la colaboración y el compromiso.

En cuanto a la relación entre desarrollo moral y compromiso organizacional, un estudio desarrollado en la ciudad de México por Lupercio et al. (2007), utilizó éstas variables para comprender su comportamiento en los empleados de una organización. Previo a su implementación y debido a los estudios de Weeks, Loe, Chonko, Martínez y Wakefield (en Lupercio et al., 2007) y basados en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y la teoría del compromiso organizacional de Allen y Meyer, los investigadores asumen un rol predictor de éstas variables sobre el desempeño de las personas.

Los principales resultado del estudio hablan que el nivel de desarrollo moral predominante se presentó en los estadios intermedios y el compromiso organizacional en la dimensión afectiva y normativa. Además se encontró una asociación moderada entre el primero y la dimensión afectiva y normativa del compromiso organizacional, y una asociación débil con la dimensión de continuación. Producto de los resultados, la investigación sugiere tomar

en cuenta el desarrollo del juicio moral en la selección de empleados, y estimularlo como medio para influenciar su compromiso organizacional.

Si bien los estudios presentados hablan sobre el compromiso organizacional como una necesidad para las mejoras, al igual que el liderazgo; a través de la influencia que genera en la comunidad, en la cual el desarrollo moral puede ser un factor que promueva tal influencia, estos han sido abordados por medio de casos únicos, como por ejemplo, la relación entre el desarrollo moral y el compromiso de los trabajadores, o profesores. De este modo, es necesario seguir profundizando sobre estas variables y explorar bajo un modelo que permita determinar la influencia de una variable sobre la otra, en este caso, profundizar sobre la dimensión moral del liderazgo escolar, o más específicamente sobre el desarrollo del juicio moral de estos, con el objetivo de establecer si éste es un factor que genera o no un tipo de compromiso en la comunidad educativa, lo que permitirá comprender si las características morales de los directores ejercen algún tipo de influencia sobre el compromiso de los integrantes al interior de los centros educativos, facilitando los espacios de mejora y de innovación que son tan necesarios para las escuelas del siglo XXI.

Por lo anteriormente planteado, el problema de la siguiente investigación busca determinar en qué medida se relaciona el desarrollo moral de los directivos escolares y el compromiso de la comunidad educativa. Para esto se trabajará con escuelas básicas de la comuna de San Clemente bajo una propuesta metodológica inicial que permitirá explorar el tipo de relación que se presenta entre las variables mencionadas.

Capítulo I

Formulación del problema

1.1 El Problema

El planteamiento de la psicología social está focalizada en la conducta de los individuos, sus acciones y pensamientos en situaciones sociales, que ocurren en un contexto determinado y que son influenciados por factores socioculturales (Barra, 1998). En torno a esta premisa, Bandura (1987) plantea que el ambiente genera aprendizaje independiente del refuerzo sobre los individuos, por tal razón se puede establecer bajo esta teoría que el clima y la cultura son aspectos cruciales para la organización, sobre todo para el desarrollo de mejoras e innovaciones, ya que una organización escolar sin un clima o una cultura adecuada, en que existan ciertos valores como la participación o el compromiso, sería muy compleja la posibilidad que logré en conjunto con sus integrantes los espacio necesarios para su mejoramiento.

Además, existen antecedentes teóricos y empíricos que hablan de la influencia del director como un aspecto determinante para la efectividad de las organizaciones escolares (Rowan, 1996 en Volante, 2008). En esta línea, la influencia que promueve el liderazgo de los directores escolares permite generar un ambiente adecuado o lo contrario, debido a que éste puede influir positiva o negativamente sobre la comunidad escolar (Bolívar, 2010).

Al respecto Pérez-Gómez et al. (2007) habla sobre cómo diversos estudios a nivel organizacional constatan que un ambiente y clima de trabajo lleva al personal a sentirse valorados y respetados, para esto, es importante que la organización se encuentre bajo ciertos principios y valores éticos ya que esto influye sobre los integrantes.

Esta propuesta se complementa con lo planteado por May et al. (2003) reconociendo que la capacidad moral de un líder influenciará en las relaciones personales, esto bajo los criterios morales que se establezcan en la organización (Zerpa y Ramírez, 2012).

Además, se ha establecido que las escuelas excelentes se distinguen por el clima organizacional que las hacen distintas de otras, para lo cual, el liderazgo promueve una cultura bajo la construcción de normas de conducta que ejemplifiquen lo mejor que la escuela puede dar, lo que significa construir instituciones en que la gente esté convencida, identificada personalmente y pueda con gusto devolver lealtad, acepten las normas y valores de la escuela, donde exista la confianza y el compromiso por parte de la comunidad (Gorrochotegui, 1997).

A pesar de la múltiple evidencia teórica y empírica que existe sobre la influencia del liderazgo del director en las organizaciones educativas, a nivel de país existen pocos estudios que develen la influencia del factor moral del liderazgo de los directores sobre aspectos como es el compromiso organizacional. Por este motivo, es necesario desarrollar nuevos espacios de investigación que aborden esta temática y que permita observar el tipo de relación que existe entre estas variables, más aún en el contexto de la realidad chilena.

Por esta razón, la presente investigación busca ahondar sobre la influencia que genera el desarrollo del juicio moral de los directores sobre aspectos como el compromiso organizacional de la comunidad escolar, ya que estas dos dimensiones, según estudios de Bass, Avolio, Jung y Beson (2003); Bass y Steidlmeier (1999), son aspectos esenciales en las mejoras educativas, por cuanto el carácter moral y las conductas éticas son precondiciones para el bienestar de las personas en la organización y el éxito del liderazgo, promoviendo tanto la participación, como el compromiso de la comunidad educativa.

En síntesis, el problema de la siguiente investigación busca determinar en qué medida se relaciona el desarrollo moral de los directivos escolares y el compromiso de la comunidad educativa. Para esto se trabajará con escuelas básicas de la comuna de San Clemente bajo una propuesta metodológica inicial que permitirá explorar el tipo de relación que se presenta entre las variables mencionadas.

En otras palabras, el trabajar con una realidad comunal, permitirá explorar el tipo de relación de las variables bajo un contexto que se encuentra inserto en una dinámica de cambio e innovación que conlleva las nuevas las políticas educativas de Chile, pudiendo así establecer un modelo de investigación inicial para analizar la influencia del Desarrollo del Juicio Moral del director sobre el Compromiso Organizacional de la comunidad educativa.

Pregunta de investigación:

¿Existe una relación positiva y/o directamente proporcional entre el Desarrollo del Juicio Moral de los directores de escuelas básicas municipales de la comuna de San Clemente y el compromiso organizacional de los integrantes de la comunidad educativa?

Preguntas:

- ¿Cuál es el nivel de Desarrollo del Juicio Moral de los directores de las escuelas básicas de la comuna de San Clemente?
- ¿Qué dimensión del compromiso es predominante en los integrantes de las comunidades educativas?
- ¿En qué nivel de desarrollo moral de los directivos prevalece el compromiso afectivo?
- ¿El compromiso normativo se presenta mayoritariamente con directores que están en un nivel de desarrollo moral Convencional y Postconvencional?
- ¿Qué tipo de compromiso se presenta en los integrantes de escuelas con directores con un nivel desarrollo moral Preconvencional?
- ¿Los resultados presentan indicios de una relación entre Desarrollo del Juicio Moral de los Directores de las escuelas básicas de la comuna de San Clemente y el compromiso organizacional de la comunidad?

- ¿Qué tipo de relación se presenta entre el Desarrollo del Juicio Moral de los Directores de las escuelas básicas de la comuna de San Clemente y el compromiso organizacional de la comunidad educativa?

1.2 Objetivos

1.2.1 General

- Relacionar el Desarrollo del Juicio Moral de los directores de las escuelas básicas de la comuna de San Clemente y el compromiso organizacional de la comunidad educativa.

1.2.2 Específicos

- Identificar el nivel de desarrollo moral de los directores de las escuelas básicas municipales de la comuna de San Clemente.
- Describir el tipo compromiso que surge de los estudiantes, apoderados y profesores de las escuelas básicas municipales de la comuna de San Clemente con la organización educativa según el nivel de Desarrollo del Juicio Moral de los directivos.
- Establecer la relación entre el nivel de Desarrollo Moral de los directores de las escuelas básicas municipales y el compromiso de las comunidades educativas de la comuna de San Clemente.
- Determinar el tipo de relación que se presenta entre el nivel del Juicio Moral de los directores de escuelas básicas de la comuna de San Clemente y las dimensiones del compromiso organizacional de la comunidad educativa.

1.3 Formulación de una Hipótesis o supuesto

Hipótesis central: Existe relación significativa entre el Desarrollo del Juicio Moral en los directivos y el compromiso de la comunidad educativa.

H1a: Existe relación significativa entre el Desarrollo Moral de los directivos y el compromiso Afectivo de la comunidad educativa.

H1b: Existe relación significativa entre el Desarrollo Moral de los directivos y el compromiso Normativo de la comunidad educativa.

H1c: Existe relación significativa entre el Desarrollo Moral de los directivos y el compromiso Calculado de la comunidad educativa.

Hipótesis nula: No existe relación significativa entre el Desarrollo del Juicio Moral en los directivos y el compromiso de la comunidad educativa.

1.4 Justificación

Como se presenta en el planteamiento del problema, esta investigación busca estudiar la relación entre el desarrollo moral de los directivos escolares y el compromiso organizacional de la comunidad educativa de la comuna de San Clemente.

Desde esta perspectiva, el mayor propósito de esta investigación es explorar la relación de estas variables, esto con el afán de abrir nuevos caminos para el desarrollo de estudios empíricos, lo que permitirá desarrollar una línea de investigación; sobre la influencia de la dimensión moral del liderazgo en los espacios educativos, tanto para la provincia de Talca, como para aquellos investigadores que trabajan en torno al liderazgo educativo, el compromiso organizacional y la ciencia de la educación en general.

En cuanto al valor práctico, el presente estudio podrá entregar algunos indicios e información para ser implementada en el trabajo formativo de los directores como líderes escolares, sobre todo a las universidades que trabajan en la formación de directores por cuanto les permitirá dar una nueva mirada y orientaciones a los planes de formación de directivos escolares, desarrollando estrategias formativas desde el ámbito ético. Además será un aporte para el desarrollo de perfiles de cargos directivos, lo cual una vez desarrollada la investigación

y determinada la relación entre el desarrollo moral y el compromiso de los actores de la comunidad educativa, se podrá dar o no énfasis al factor moral de los directivos escolares en cuanto al logro del compromiso de la comunidad con la organización.

Otro valor que posee esta investigación es que prácticamente no existen estudios con estas características en la provincia de Talca, menos aún en la comuna de San Clemente (sólo se ha encontrado un estudio a nivel regional desarrollado en la ciudad de Curicó donde se mide el desarrollo moral en estudiantes de educación general básica y educación de párvulos de la Universidad Católica del Maule, pero evidentemente no se relaciona al tipo de trabajo que se espera desarrollar), por esta razón, la presente investigación permitirá la comprensión de estas variables en un contexto poco estudiado.

En relación al valor teórico; y como se ha mencionado, la investigación dará pie para comprender un poco más un aspecto del liderazgo y sus efectos en las comunidades educativas, en este sentido las variables de estudio, son ámbitos que requieren más investigaciones al respecto, por cuanto la mayoría de los estudios revisados trabajan en torno a una de las variables; como el desarrollo moral o el compromiso organizacional, o la correlación de éstas con otras variables. Por esta razón el estudio es atingente para aumentar el conocimiento en esta línea de investigación.

Además, como un segundo propósito teórico, al finalizar la investigación se espera que ésta entregue nuevas herramientas para poder generar otras investigaciones en el campo de formación del liderazgo, sobre todo desde el factor moral o ético, por cuanto mientras más conocimiento de esta área en particular, mayor propuestas se podrán desarrollar tanto para la formación, como el trabajo directivo in situ.

1.5 Contexto de la investigación

1.5.1 Políticas de desarrollo educativo en el contexto regional

Según el informe Estrategia Regional de Desarrollo del Maule (2008), la tasa de analfabetismo en el año 2006 alcanzó el 7,43% de la población, en comparación con el 3,89% que muestra Chile en su conjunto. Frente a esto, y a pesar de los esfuerzos por disminuir la brecha en términos absolutos durante los últimos seis años, la brecha relativa aumentó, significando en concreto que la región del Maule posee la mayor tasa de analfabetos al menos los últimos 60 años. Esto, en términos prácticos, se traduce en que por cada analfabeto o analfabeta del país, en la Región hay tres en igual condición.

Como consecuencia a lo presentado, se comprende que el analfabetismo declarado, más el funcional y sumado a ellos el analfabetismo oculto son un problema de relevancia para la región, alcanzando niveles entre el 10% y el 12% de la población maulina.

A través de la historia de la región, el analfabetismo ha sido un problema más reconocido en los hombres que en las mujeres y siendo proporcional tanto en zonas urbanas y rurales, aunque posee características de mayor gravedad en el sector rural.

En este aspecto, y con relación al territorio específico, se reconoce que de la población analfabeta total de la Región, un 7,7% pertenece a la provincia de Cauquenes, un 30,4% a la provincia de Linares, un 27,1% a la provincia de Curicó, y un 33,8% a la provincia Talca.

En cuanto a la evaluación del acceso a la educación; la que puede ser medida a través de los años de educación media para las personas mayores de 24 años y a través de la Cobertura de escolaridad (Censo Nacional - PNUD). En la primera se ve un leve avance entre los años 1992 al año 2002, pasando de 7,5 años a 7,9 años y en la segunda aumentó de 63,5% a 74,0%, estando aún muy por debajo de lo esperado.

Frente a las evaluaciones nacionales, como SIMCE, la Región ha pasado de ocupar el lugar 12 a situarse entre los lugares 9 a 6 en el ranking nacional, aun así los resultados están bajo el promedio nacional.

Frente a lo presentado, se comprende que los grandes desafíos de la región están centrado en disminuir la tasa de analfabetismo de la población menor de 60 años, buscando además aumentar la cobertura y mejorar la calidad educativa, asimismo de buscar ser una región generadora en cuanto al capital humano avanzado y la segunda en aumentar en 10% los resultados SIMCE, en todos sus niveles.

1.5.2 Políticas de desarrollo educativo en el contexto comunal

Según se presenta en el Plan de Administración de Educación Municipal (PADEM), en cuanto al desarrollo educativo de la comuna de San Clemente, los objetivos de trabajo se encuentra alineados con la Estrategia de Desarrollo Regional, por lo cual sus directrices de desarrollo a corto y mediano plazo están bajo las líneas de las políticas educativas de la región, fijando objetivos estratégicos y específicos con el fin de alcanzar mayor desarrollo en los siguientes aspectos:

- Impulsar un Plan de Gestión y Desarrollo Educativo Comunal articulado territorialmente respecto de los niveles de educación Pre-básica, Básica, Especial y Media, a través de una coordinación de inversión efectiva, dotación adecuada de profesores y conectividad vial como digital con el sector rural, y que sea sustentado en una estructura participativa, involucrando a los principales actores del proceso (estudiantes y sus familias, agentes educacionales, directivos y directivas, equipos técnicos, investigadores, etc.).
- Mejorar la educación en ciencias a nivel pre-básico, básico y medio, que transmita el enfoque científico para resolver problemas y para adquirir y apropiarse de los

conocimientos, que les permita apreciar y valorar la actividad de investigación e innovación como elementos indispensables para mejorar la calidad de vida.

- Incrementar tanto las horas efectivas de educación física, deporte, arte y recreación, como también las actividades deportivas extraescolares y de selección, mejorando con ello sustancialmente la calidad de vida principalmente de nuestros niños y jóvenes.
- Formalizar e impulsar un plan de perfeccionamiento y actualización continuo de los docentes y las docentes, que fortalezca sus competencias pedagógicas y los mantenga con técnicas y conocimientos actualizados para entregar a sus alumnos y alumnas.
- Fortalecer la enseñanza del inglés desde el primer ciclo básico, con énfasis en el dominio técnico, escrito y hablado, desarrollando un programa integral de fortalecimiento de los establecimientos educacionales e incentivando la atracción de profesores y especialistas del área hacia nuestra comuna.

Además, se presenta como conclusión que:

En esta etapa temporal de profundos cambios, tanto en el contexto educativo nacional como local, el presente PADEM, debe atender con fuerza la sana convivencia escolar, la capacitación del personal a cargo, siendo nuestra principal preocupación y un imperativo ético, apuntar como objetivo central y transversal, al mejoramiento de la calidad de la educación Comunal (PADEM, 2016).

1.5.3 Antecedentes de la comuna¹

Límites territoriales

La comuna de San Clemente se ubica en la zona central de Chile, Región del Maule y forma parte de la Provincia de Talca, sede de la capital regional; 22 Km hacia el oriente

¹Es importante dejar en evidencia que los antecedentes presentados corresponden en su totalidad a los antecedentes proporcionados por el Plan de Administración de educación Municipal de San Clemente (PADEM) y al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

de dicha ciudad. En el ámbito interregional, la comuna de San Clemente tiene un gran potencial de desarrollo turístico e intercambio comercial por la interconexión del centro urbano regional (ciudad de Talca con la ciudad de Malargüe, de la Provincia de San Rafael, República de Argentina), a través de un corredor trasandino de la Ruta CH 115 y paso fronterizo Pehuenche.

Es una de las comunas más grandes de la Región del Maule, tiene una superficie de 4.503.521 km², lo que equivale al 45% de la superficie Provincial (Figura 1). De acuerdo a las proyecciones de población entregadas por el Ministerio de Desarrollo social, posee del orden de 40.000 habitantes al año 2014, lo que representa el 3,8% de la población proyectada para la región del Maule y 0,2% de la población proyectada en el país.



Figura 1. Mapa territorial de la comuna: La comuna de San Clemente abarca una superficie de 4.503,521 km². Densidad de 8,27 hab/km².

1.5.4 Actividades económicas de la Comuna

Las actividades económicas a nivel comunal, tienen fuertes diferencias con respecto a la estructura laboral existente. En términos generales, la comuna posee un 54% de la fuerza laboral, especializada en el sector Agropecuario –Silvícola y sólo un 14% de ella relacionada con actividades comerciales, de transporte, inmobiliaria y turismo. No obstante a lo anterior, existe un fuerte contraste entre la ocupación rural y urbana. En el caso de las localidades rurales, estas concentran un 66% de su fuerza laboral en actividades Agropecuarias – Silvícolas y sólo un 10% de su actividad en el rubro del comercio y de transporte,

observándose que la actividad manufacturera local, consume sólo un escaso 3% a 5% de la fuerza laboral local.

En el caso de las actividades consideradas de corte urbano, estas concentran también sus mayores esfuerzos en actividades marcadamente Agropecuarias y Silvícolas, aunque en un porcentaje menor al área rural, acercándose solo al 32% comunal. Destacándose además otras actividades con porcentajes de participación algo menor, pero no por ello menos significativo, como lo son las actividades comerciales de transporte, inmobiliaria y turismo con un 22% aproximadamente y las actividades de servicios con un 15%.

Como conclusión general, se visualiza que San Clemente se presenta como un centro urbano en desarrollo, con una fuerte tendencia a mantener un estilo propio productivo, concentrando las actividades industriales, de comercio, servicio y financieras en su centro urbano comunal. No obstante, lo anterior, aún se encuentra muy ligada a una actividad primaria del tipo extractivo, en todas sus áreas productivas.

Agricultura:

Las actividades económicas de la comuna están orientadas principalmente al trabajo agrícola (viñedos, siembra tradicional, recolección de fruta, cultivo de flores, apicultura, etc.), áreas que dan trabajo a un universo bastante significativo de hombres y mujeres entre los 18 y 65 años de edad. Su mayor dificultad es que estas fuentes laborales son por temporada, lo que impide un crecimiento sostenido de los ingresos mensuales de los trabajadores y de sus núcleos familiares en general.

Turismo:

La comuna de San Clemente, corresponde a un territorio compuesto por dos cuencas importantes, definidas por los ríos Maule y Lircay. Cuenta con un gran potencial turístico asociado al territorio precordillerano y cordillerano, con alternativas para el desarrollo de diversas tendencias del turismo, tales como el turismo de intereses especiales, turismo recreacional, turismo rural, ecoturismo y turismo aventura. La oferta turística de la comuna de San Clemente, se asocia primordialmente a su patrimonio natural. En tal sentido los recursos turísticos comunales son variados, destacando entre ellos la cobertura de vegetación y fauna nativa, nieve y cursos de agua, manifestaciones arqueológicas, lagos y lagunas, siendo una de las ventajas comunales el expedito acceso a la mayoría de los atractivos, en especial aquellos ubicados en los sectores más altos de la comuna, prácticamente durante cualquier época del año, ya que presenta buenas condiciones de accesibilidad y conectividad.

Además la comuna presenta aguas aptas para practicar deportes acuáticos y actividades recreativas; en particular, el lago Colbún, el cual, a pesar de tener niveles de agua que dependen de la actividad y demanda de la generación eléctrica, es un lugar de atracción turística, al igual que la Laguna del Maule, la laguna La Invernada y otros cuerpos de agua menores.

Sumado a lo anterior, se debe destacar la fuerte apuesta de los últimos años por parte de la autoridad edilicia, con relación a convertir a San Clemente en una de los centros más importantes del país en el tema ufológico, debido a que estadísticamente esta zona es considerada una de las más privilegiadas con relación a este tema, tanto a nivel nacional como a nivel mundial.

1.5.5 Características educacionales

La comuna de San Clemente, tiene la responsabilidad de atender a estudiantes que van desde los niveles de sala cuna, pasando por el primer y segundo nivel de transición, hasta adultos en etapas de actualización y regularización de estudios mediante exámenes libres y cursos de nivelación. Atendiendo sobre el 90 % de los estudiantes formalmente matriculados en la comuna, en sus distintas modalidades.

Se suma a lo anterior, que de los 44 establecimientos municipalizados, 4 de ellos son escuelas con la categoría de autónomas, y 35 poseen la categoría de Emergentes; 15 de ellos están agrupados en dos Microcentros, los cuales reciben un permanente acompañamiento de parte de funcionarios tanto del DAEM, como del DEPROE; una Escuela Diferencial atendida por un equipo multidisciplinario de planta, una Escuela de Párvulos, un Liceo Técnico Profesional, también adscrito a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y 3 salas cunas VTF.

1.5.5.1 Organizaciones Educativas de la Comuna de San Clemente

Las organizaciones educativas presentes en la comuna de San Clemente corresponden a 43 en total (Gráfico 1). De estas, 37 corresponde a escuelas básicas tanto urbanas como rurales, 3 son salas cunas, 1 escuela de párvulo, 1 escuela diferencial y 1 liceo de educación media.

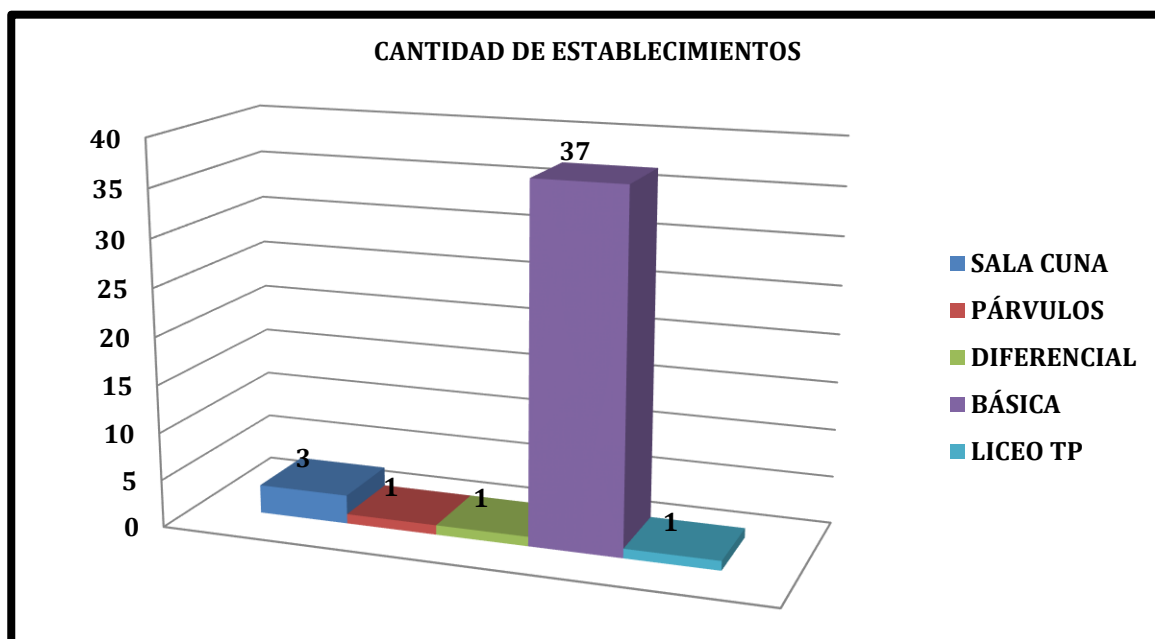


Gráfico 1. Establecimientos según nivel (fuente PADEM).

1.5.5.2 Matrícula histórica comunal

Según se puede visualizar el gráfico (Gráfico 2), durante los últimos cinco años la matrícula más alta se alcanzó en el año 2013, de ahí a la fecha, la matrícula de las escuelas municipales ha ido en decadencia, bajando considerablemente el número de estudiantes.

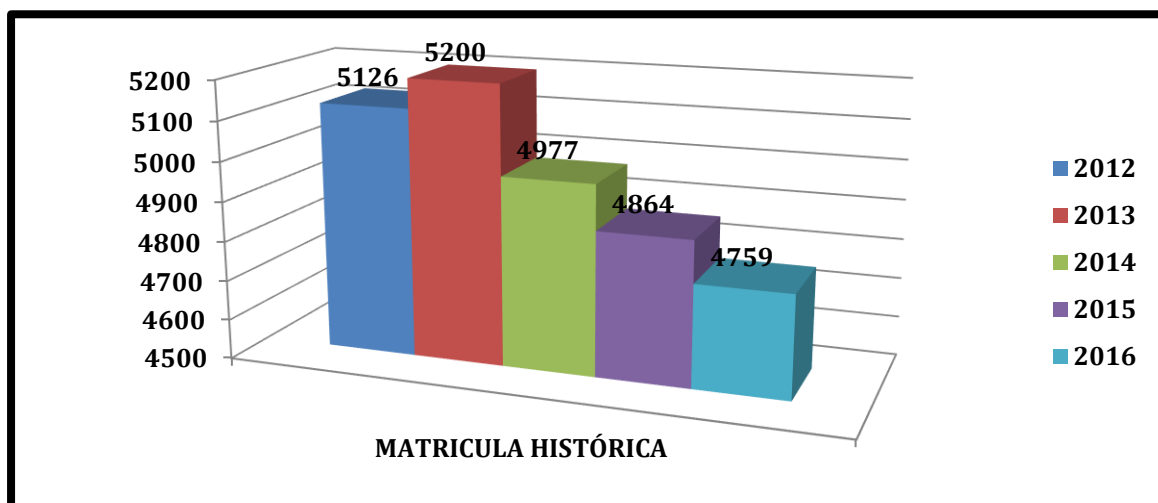
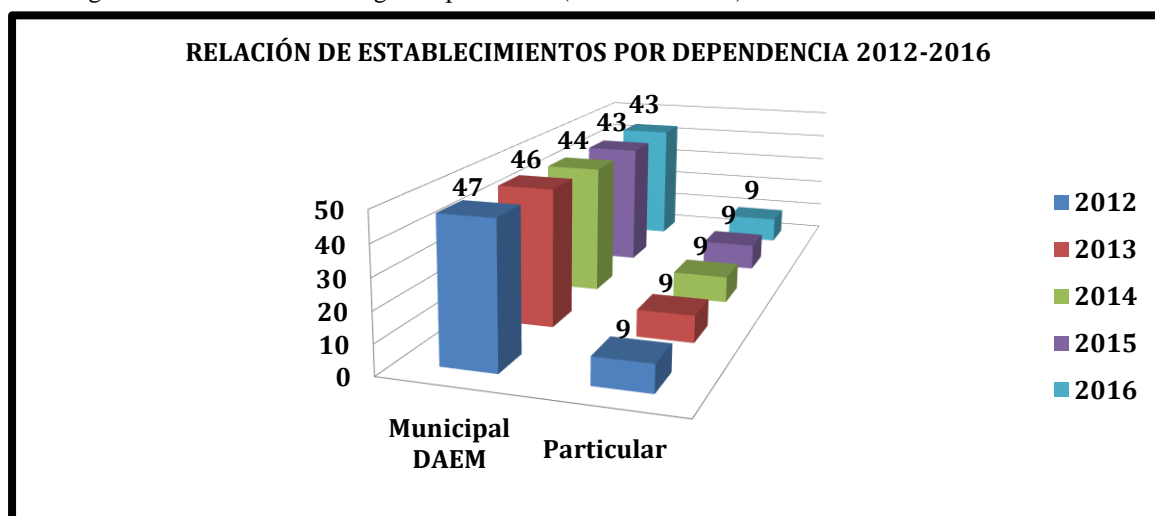


Gráfico 2. Matrícula de los últimos cinco años (fuente PADEM).

1.5.5.3 Establecimientos educacionales según dependencia

En la comuna de San Clemente, los establecimientos son en su mayoría dependientes de la municipalidad. Aun así, existe un grupo de establecimientos reconocidos como particulares subvencionado los cuales han permanecidos con igual número desde los últimos cinco años (Gráfico 3).

Gráfico 3. Organizaciones educativas según dependencia (fuente PADEM).



1.5.5.4 En relación a la matrícula de las escuelas de la comuna de San Clemente

Con la finalidad de ser claros en cuanto a la presentación de la información, se presentarán cuadros con la información de la matrícula por escuela (Tablas 1, 2 y 3).

Tabla 1

Matrícula según modalidad de enseñanza que imparten últimos 4 años (fuente: SIGE del ministerio de educación).

MODALIDAD DE ENSEÑANZA	N° ESTABLECIMIENTOS	AÑO MATRÍCULA			
		2013	2014	2015	2016
Educación Parvularia	19	630	572	622	614
Educación Básica Urbana	4	1.854	1847	1757	1730
Educación Básica Rural	34	2.000	1907	1838	1778
Educación Media	1	628	558	555	585
Educación Especial	1	88	93	92	92
TOTAL	59	5.200	4977	4864	4759

Tabla 2

Matrícula comunal al mes de julio 2015 por curso (fuente: SIGE del ministerio de educación).

N°	Nombre del Establecimiento	PK	K	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	1°M	2°M	3°M	4°M	TOTAL
01	Bajo Lircay	6	2	5	2	2	3	4	2							26
02	Deidamia	15	26	31	25	21	32	28	28	30	22	7				265
	Paredes Bello															
03	Bramadero	2	5	11	12	8	3	14	7							62
04	Corel			2	5	0	1	1	2							11
05	Juan Vergara			0	1	0	0	1	0							2
06	Ramadillas	34	34	40	54	46	37	48	44	54	61					452
07	La Hormiga			3	8	2	1	10	6	4	9					43
08	Punta Diamante	12	4	10	8	8	6	12	5	7	14					86
09	San Clemente			85	62	68	68	70	65	73	89					580
10	San Valeriano			1	0	2	1	0	0							4
11	Bajo Perquin	2	4	5	11	8	15	9	11	17	13					95
12	San Diego			1	2	2	4	1	0							10
13	Los Robles De Vilches C Entro			2	3	4	1	1	1	6	3					21
14	Paso Nevado			2	12	11	6	10	11	17	13					82
15	Los Montes	11	9	16	5	12	7	13	11	17	10					111
16	Peumo Negro	2	8	4	9	5	3	6	9	11	16					73
17	Vilches Alto			1	0	2	0	1	0							4
18	Colorado	6	5	9	21	16	15	20	20	17	23					152
19	La Calor			0	0	0	0	0	0							0
20	Corralones	13	10	13	19	10	19	7	11	19	15					136
21	Aurora	15	8	15	16	12	23	22	24	24	21					180
22	Naciones Unidas			0	2	1	2	0	0							5
23	Carretones			1	0	2	3	3	2	7	6					24
24	Enrique Correa Guzmán	8	7	11	14	11	8	5	13	11	9					97
25	Leopoldo Guarda G.			5	7	6	5	3	5	5	5					41
26	El Bolsico			1	2	4	0	0	1							8
27	Bella Unión	6	7	5	6	4	7	11	5	15	10					76
28	Queri	18	17	15	20	13	10	18	15	20	15					161
29	Los Almendros	8	13	8	11	17	9	11	9	12	14					112

30	Chequen De La Peña	20	25	13	17	13	13	17	27	20	22							187
31	La Mina			0	0	0	0	1	0									1
32	Arturo Prat Chacón			15	19	21	17	14	20	22	20							148
33	Los Treguiles			1	0	0	0	1	2									4
34	De Oriom			2	1	1	0	0	1									5
35	La Placeta			2	2	0	3	1	1	2	4							15
36	Flor Del Llano	5	8	8	11	7	3	6	0									48
37	Santa Elena	4	10	6	6	11	8	9	8	7	11							80
38	Paso Internacional Pehuenche			75	74	81	62	68	71	71	75							577
39	Párvulos	123	110															233
40	Diferencial		8	13	6	15	7	6	15	14	8							92
41	Liceo San Clemente											49	27	21	34			131
	Cód. 310																	
	Cód. 510											26	29	25	27			107
	Cód. 610											53	59	52	40			204
	Cód. . 710											31	31	26	25			113
	Totales Generales																	4864

Tabla 3

Matricula comunal proyectada marzo 2016 por curso (fuente: SIGE del ministerio de educación).

N°	Nombre del Establecimiento	PK	K	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	1° M	2° M	3° M	4° M	TOTAL L
01	Bajo Lircay	6	6	2	5	2	2	3	4							30
02	Deidamia	15	15	2	3	2	2	3	2	2	3	15	7			273
03	Paredes Bello			6	1	5	1	2	8	8	0					
03	Bramadero	2	2	5	1	1	8	3	1							57
					1	2			4							

0	Corel			2	2	5	0	1	1			11
4												
0	Juan Vergara			0	0	1	0	0	1			2
5												
0	Ramadillas	34	34	3	4	5	4	3	4	4	5	425
6				4	0	4	6	7	8	4	4	
0	La Hormiga			3	3	8	2	1	1	6	4	37
7										0		
0	Punta	6	12	4	1	8	8	6	1	5	7	78
8	Diamante				0					2		
0	San Clemente			8	8	6	6	6	7	6	7	576
9				5	5	2	8	8	0	5	3	
1	San Valeriano			0	1	0	2	1	0			4
0												
1	Bajo Perquin	2	2	4	5	1	8	1	9	1	1	84
1						1		5		1	7	
1	San Diego			1	1	2	2	4	1			11
2												
1	Los Robles De			2	2	3	4	1	1	1	6	20
3	Vilches C Entro											
1	Paso Nevado			2	2	1	1	6	1	1	1	71
4						2	1		0	1	7	
1	Los Montes	6	11	9	1	5	1	7	1	1	1	107
5					6		2		3	1	7	
1	Peumo Negro	2	2	8	4	9	5	3	6	9	1	59
6											1	
1	Vilches Alto			0	1	0	2	0	1			4
7												
1	Colorado	3	6	5	9	2	1	1	2	2	1	132
8						1	6	5	0	0	7	
1	La Calor			0	0	0	0	0	0			0
9												
2	Corralones	10	13	1	1	1	1	1	7	1	1	131
0				0	3	9	0	9		1	9	
2	Aurora	15	15	8	1	1	1	2	2	2	2	174
1					5	6	2	3	2	4	4	

3	Párvulos	12	11									233				
9		3	0													
4	Diferencial	8	1	6	1	7	6	1	1	8		92				
0			3		5			5	4							
4	Liceo San										50	49	27	21	147	
1	Clemente															
	Cód. 310															
	Cód. 510							26	26	29	25	106				
	Cód. 610							50	53	59	52	214				
	Cód. . 710							30	31	31	26	118				
	Totales															4759
	Generales															

Según lo presentado, se logra observar que el total de la matrícula al mes de julio de 2015, correspondiente a 4.864 estudiantes de dependencia municipal, de estos un 12,78% de los niños y niñas estudian en el nivel Pre-básico; un 36,12 % corresponde a las escuelas básicas urbanas, el 37,78 % a escuelas rurales, y el 1,89 % en el ámbito de educación especial (Gráfico 4).

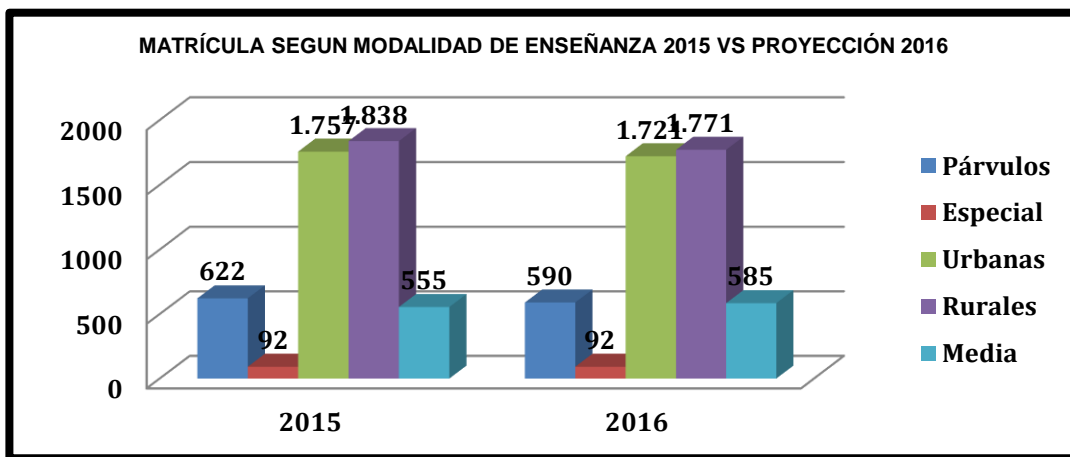


Gráfico 4. Matrícula según niveles y territorio (fuente PADEM).

1.5.5.5 Promedio de escolaridad de las personas de 15 años o más por sexo nivel nacional (2000–2013)

Se puede observar que el promedio de escolaridad de la comuna de San Clemente (Gráfico 5), fluctúa en entre los 7,43 a 7,95 años de escolaridad, mientras que en la región se presenta desde los 8,74 a los 9,1 y en el ámbito nacional los años de escolaridad van de los 10,15 a los 10,8 años. De este modo se puede concluir que la comuna de San Clemente está por debajo del promedio regional y por ende del promedio nacional.

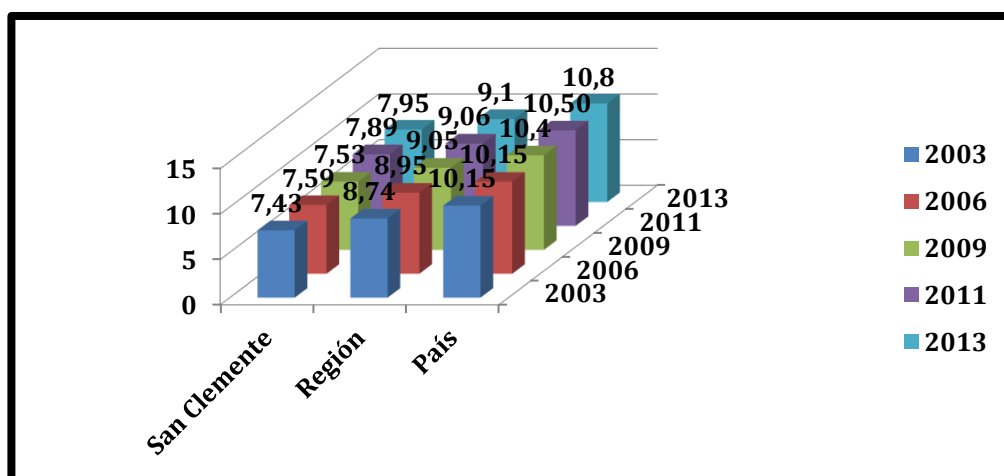


Gráfico 5. Promedio de escolaridad (Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2013), Ministerio de Desarrollo Social).

1.5.5.6 Directores(as) y profesores(as) encargados(as)

En cuanto a los directores de las escuelas de la Comuna de San Clemente, existe un número importante que ha sido nombrado bajo concurso público, según las nuevas políticas de alta dirección que demanda la Agencia de Calidad, aunque también se encuentran un número importante de profesores que son nombrados como encargados de escuelas bajo un nombramiento provisional del alcalde de turno (Cuadros 1 y 2). A pesar de estos, en las comunidades son considerados como directores con las mismas atribuciones.

Cuadro 1
Directores(as) elegidos por alta dirección pública.

N°	Escuela	Nombre Director	Condición Actual
01	Paso Int. Pehuenche	José F. Valenzuela Arriagada	Director titular hasta el 10 de septiembre 2017
02	Liceo San Clemente	Héctor J. Espinosa Pereira	Director titular hasta el 01 de enero 2018
03	Esc. San Clemente	María C. Pérez Sepúlveda	Director titular hasta el 01 de enero 2018
04	Esc. Diferencial	Marcela A. Castro Araya	Director titular hasta el 01 de marzo 2018
05	Esc. De Párvulos	Ángela Urdanivia Valdés	Director titular hasta el 01 de marzo 2018
06	Esc. Queri	José H. Hernández Sepúlveda	Director titular hasta el 01 de marzo 2018
08	Esc. Paso Nevado	Alejandro A. Cáceres Muñoz	Director titular hasta el 01 de marzo 2018
09	Esc. El Colorado	Elvis A. Urrea Villanueva	Director titular hasta el 01 de marzo 2018
11	Esc. Deidamia Paredes Bello	Sergio Pérez Sepúlveda	Director titular hasta el 01 de marzo 2020
12	Esc. Corralones	Jaime E. Parra Rojas	Director titular hasta el 01 de marzo 2020
13	Esc. Aurora	Carlos P. Valdés Ramírez	Director titular hasta el 01 de marzo 2020
14	Esc. Arturo Prat Chacón	Luis a. Cisterna González	Director titular hasta el 01 de marzo 2020
15	Esc. Los Montes	Pablo E. Montero Osoreo	Director titular hasta el 01 de marzo 2020
16	Esc. Santa Elena	Julio Olave Faúndez	Director titular hasta el 01 de marzo 2020
17	Esc. Punta de Diamante	Ricardo Gómez Silva	Director titular hasta el 01 de marzo 2020
18	Esc. Bella Unión	César Domarchi Sepúlveda	Director titular hasta el 01 de marzo 2020
19	Esc. Los Almendros	Eugenio G. Castro Cerpa	Director titular hasta el 01 de marzo 2020

Cuadro 2
Docentes encargados de escuelas

N°	Escuela	Docente Nombrado	Condición
20	Esc. Ramadillas	Ana Lucy Suazo Rojas	Encargada
21	Esc. Chequen de la Peña	Luis A. Gaete Domínguez	Encargado
22	Esc. Peumo Negro	David Astorga Silva	Encargado
22	Esc. Flor del Llano	Carlos R. Rojas Benavente	Encargado
23	Leopoldo Guarda G.	Gerardo González Acuña	Encargada
24	Esc. Enrique Correa Guzmán	Sergio A. Muñoz Valdés	Encargado
25	Esc. Bramadero	Carolina Ayala	Encargada
26	Esc. Los Robles de Vilches	Manuel F. Cancino Oyarce	Encargado
27	Esc. Elena Burgos Moreira	Ingrid Bernales Orrego	Encargada
28	Esc. La Placeta	Augusto Albornoz Villagra	Encargado
29	Esc. Carretones	Marina Alcántara Bravo	Encargada
30	Esc. San Diego	Humberto Machuca Araya	Encargada
31	Esc. Bajo Lircay	Ruth V. Sepúlveda Ayala	Encargada
32	Esc. Corel	Jaime Gaete Vergara	Encargado
33	Esc. Los Treguiles	Laura Jofré Torres	Encargada
34	Esc. San Valeriano	Atricio S. Lillo Rojas	Encargado
35	Esc. La Mina	Lilian Yañez	Encargada
36	Esc. Naciones Unidas	Mario R. Parada Salas	Encargado
37	Esc. De Oriom	Óscar D. Reyes Muñoz	Encargado
38	Esc. El Bolsico	María Eugenia Arcos Arriagada	Encargada
39	Esc. Vilches Alto	Daniela Farías Durán	Encargada
40	Esc. Juan Vergara	Humberto E. Machuca Araya	Encargado
41	Esc. La Calor	cierre en tramite	Sin encargado

1.5.5.7 Profesores de las escuelas de San Clemente

Durante mucho tiempo la dotación estructural docente comunal ha girado en torno a buscar un equilibrio financiero que muchas veces ha estado al límite de ser roto por una tendencia a la baja de la matrícula comunal, obligando a las autoridades comunales a tomar

medidas económicas financieras por sobre medidas pedagógicas, muchas veces apuntando a ajustes de dotación rígidos, atendiendo con ello la falta de recursos permanente en el área de educación.

Esto durante el año 2015 ha tenido un cambio sustancial de tendencia positiva, principalmente gracias a la política del Ministerio de Educación de Inyectar recursos frescos mediante programas especiales de financiamiento como es el actual Fondo de Apoyo al Mejoramiento de la Gestión Educacional Municipal (FAGEM), la ley de subvención Escolar Preferencial (SEP) y el Proyecto de Integración Escolar (PIE), que en su conjunto ha potenciado las dotaciones de profesionales requeridas por los establecimientos. Esto sin duda a partir del 2016 permitirá fuertemente en nuestra Comuna girar la línea de acción hacia los procesos educativos de calidad con énfasis en lo técnico pedagógico.

1.5.5.7.1 Comportamiento dotación docente años 2012- 2015 y proyección 2016

Tabla 4
Dotación docente

Años	Nº Personas	Horas
2012	331	12.515
2013	319	12.038
2014	295	11.754
2015	288	11.720
Proyección 2016	296	12.129

Según funciones y condición de sus nombramientos, lo expuesto en la tabla anterior corresponde a la historia reciente del comportamiento de las dotaciones anuales de nuestra comuna; no obstante, es frecuente que estas dotaciones en el transcurso del segundo semestre del año, sufran algunas variaciones aumentando o disminuyendo, según sea el comportamiento de la matrícula y su incidencia en la estructura de cursos al cierre de este proceso.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Capítulo II

Marco Teórico

2.1 Psicología del desarrollo moral

El objetivo de la presente investigación busca determinar la relación entre el desarrollo del juicio moral de los directores de las escuelas municipales de la comuna de San Clemente y el compromiso de la comunidad escolar. En este aspecto, la investigación busca profundizar como primera instancia sobre el desarrollo del juicio moral, de este modo como primer punto se presentará el estudio del desarrollo moral desde un ámbito histórico, hasta llegar a las propuestas teóricas de sus principales referentes como son Dewey, Piaget, Kohlberg y Rest.

A pesar de que la filosofía ha hecho a través de la historia un arduo trabajo por fundamentar la condición moral de las personas, dicha labor ha sido desde un ámbito teórico y especulativo. En este aspecto, el centro de esta disciplina ha estado volcado en responder al sentido de lo moral, como fenómeno humano, con preguntas amplias y profundas que buscan por ejemplo dar respuesta al por qué de nuestro comportamiento o cuál es el comportamiento moral adecuado para nuestra sociedad o cultura. Ahora bien, al buscar describir el desarrollo de los factores morales de una persona en particular, más que la filosofía, son las ciencias empíricas las que poseen una mayor relevancia. De tal modo, la psicología (además la sociología y educación) comienza a desarrollar investigaciones empíricas en el ámbito del desarrollo moral de los individuos.

2.1.1 Desarrollo histórico de la psicología moral

El desarrollo de la psicología moral, se ha presentado condicionada por dos aspectos: en primer lugar por la exclusión del estudio de los fenómenos morales del laboratorio de Wundt, quien reconoce la complejidad del fenómeno moral para ser trabajado de un modo empírico, y en segundo lugar, por la progresiva eliminación de la conciencia en estudios propios de la psicología conductista y psicoanalistas, los que también influyen en dichos estudios. (Pinillos, 1984; Pérez-Delgado, Serra, Carbonell, 1986; y Pérez-Delgado y Garcia-Ros, 1991).

Es así como el estudio de la moral al ser tradicionalmente asociada a la conciencia y vinculada a la racionalidad, voluntad y la libertad de los seres humanos, se complejizaba su estudio desde un laboratorio. Por esta razón, para Wundt el método de estudio científico para el fenómeno moral podría ser abordado desde una perspectiva histórico-cultural, entrando en materias de la psicología, como es: la artística, el pensamiento, lo religioso, el lenguaje, entre otros (Wundt, 1886; 1911 en Pérez-Delgado y Garcia-Ros, 1991). Por otro lado, el discípulo de Wundt, Titchener, también excluyó los valores dentro de sus y de sus investigaciones científicas por considerarlo como parte del fenómeno moral para la época (Gutiérrez San Martín, 1989).

Otros de los factores que retrasó el estudio de la psicología moral, es la baja estima por la conciencia como fenómeno científico, ya que para los conductistas la conciencia era un aspecto del ser humano centrado en el autogobierno, la comprensión de sí mismo e incluso la voluntad, por esta razón se pierde el interés real sobre este aspecto de los individuos.

Para el psicoanálisis freudiano la conciencia es vista desde un aspecto de interés, lo que permitió no eliminarla como área de estudio, ya que para Freud el inconsciente adquiere

un gran protagonismo. De este modo, para el psicoanálisis la moral es parte del inconsciente de los seres humanos encontrándose precisamente en el Superyó. En concreto, lo que tradicionalmente estaba catalogado como conciencia, Freud lo traduce como el superyó, siendo esta un mecanismo controlador del inconsciente (Freud, 1921).

Como se ha presentado hasta ahora, el estudio de la psicología moral; desde su desarrollo científico, fue prácticamente nula en el desarrollo de la psicología conductista, con excepciones de la psicología freudiana que enfatiza desde su propuesta del Superyó.

A pesar de esto, durante la década del sesenta la situación comienza a cambiar por medio de Piaget y otros autores que estaban en la línea de la psicología cognitiva; como Kohlberg, Festinger, también los teóricos del aprendizaje; como Bandura y Mc Donald, Mischel y Aronfreed, y teóricos de la personalidad de línea conductista; como Eysenck, quienes publicaron investigaciones en torno a la psicología de la conducta moral o del desarrollo moral desde las diversas miradas (Pérez-Delgado y Garcia-Ros, 1991).

2.1.2 Bases de la investigación empírica del desarrollo moral

Tal como plantea Pérez-Delgado y Garcia-Ros (1991) el desarrollo moral es una base importante de la psicología. De este modo el autor presenta diversos estudios empíricos en torno al desarrollo moral, los que serán presentados a continuación (Cuadro 3).

Cuadro 3
Estudios realizados en relación al desarrollo moral*.

Autor	Año	Investigación
James Mark Baldwin	1897	Fenómeno moral en el contexto de la psicología social. Su trabajo fue poco reconocido hasta años posteriores.
Hugh Hartshorne y Mark May	1925- 1930	Defendieron el carácter moral como un conjunto de rasgos definidos culturalmente, tales como la honestidad, la cual podía ser medida observando la capacidad del niño para resistir la tentación de quebrantar una regla, cuando parecía imposible que fuese descubierto o castigado. Estudiaron a miles de niños de 8 a 15 años de diversos medios sociales. En concreto lo que investigaron Hartshorne y May fue la congruencia entre carácter moral y conducta mora o coherencia del comportamiento moral con ciertos rasgos o características de personalidad. La investigación dio paso a diversos estudios sobre el desarrollo moral. Lo que concluyen Hartshorne y May es que el comportamiento moral aparece influenciado más por factores situacionales que por una disposición interna del carácter.
Freud	1930	Freud y sus seguidores también aceptan que la conducta moral no es el resultado directo de una disposición interna a la honradez, esto efectivamente regulado por el superyó, en otras palabras, es el resultado de un complejo equilibrio entre fuerzas internas y externas. En otras palabras para el psicoanálisis freudiano el control de la conducta moral no es un rasgo de la personalidad sino un agente interno: superyó o conciencia moral.
Piaget	1930	Piaget abre una amplia línea de investigación en torno al desarrollo moral. Éste se propuso estudiar el juicio moral y no las conductas de sentimientos morales. En este sentido, Piaget no pretendía saber cómo el niño pone en práctica su nivel moral, sino buscaba la correlación ente el juicio del valor verbal o teórico y las evaluaciones concretas que se operan en la acción. En otras palabras Piaget pretende determinar si el juicio de valor enunciado por el niño en la entrevista corresponde al mismo juicio de valor que el mismo niño realizará en la acción, independiente de la decisión efectiva que es capaz. La teoría del desarrollo del juicio moral de Piaget dio luz a otras investigaciones en esta línea durante la década del sesenta.
Mowrer	1950	Mowrer realizó experimentos con animales, aunque sus discípulos buscaron fundamentar sus experimentos con niños con la finalidad de analizar cómo éstos interiorizaban las prohibiciones paternas.

		Bajo esta línea teórica del aprendizaje buscaron investigar los fenómenos morales que la teoría psicoanalítica había trabajado a través del superyó.
	1963	Estos teóricos buscan como explicación el refuerzo social y la
Bandura y Mischel	1967	imitación de los modelos para explicar el desarrollo del juicio moral del niño. Esto busca ser una alternativa a los planteamientos cognitivistas de Piaget y Kohlberg.
H. J. Eysenck	1964	Este psicólogo de la personalidad combate la teoría del aprendizaje social sobre la adquisición de pautas morales por el individuo. Para él la formación de la conciencia moral no se produce por una ley de efectos como lo manifiesta la psicología social, sino por un condicionamiento pavloviano. En otras palabras, el comportamiento moral es condicionado, en lugar de aprendido.

*Basado en el texto: La Psicología del Desarrollo Moral (Pérez- delgado y García-Ros, 1991)

2.1.3 Teoría psicoanalítica del desarrollo moral

En Freud la conciencia moral no es una facultad original con la cual se logra discernir entre el bien y el mal, sino más bien para él la conciencia moral es comprendida como algo consecuente a las necesidades propias del desarrollo biopsicológico. Es por esta razón, la amplia dependencia del ser humano a vivir desde un plano biológico (en primera instancia, sobre un plano físico) sobre las figuras parentales, lo que lleva a una influencia determinante sobre el psiquismo, estableciéndose de esta forma como agente regulador el superyó.

En consecuencia, Freud plantea que la conciencia moral no es algo innato en los seres humanos, aunque existe una necesidad por discernir entre el bien y el mal. Por esta razón la conciencia moral sería procedente de influencias externas y determinadas por situaciones psíquicas primitivas. A modo de ejemplo se puede decir que a la posesión de contenidos concretos y al establecimiento de criterios con el que un ser humano los define, las personas son guiadas desde las determinaciones externas autoritarias encarnadas en los padres o instancias parentales. Por otro lado, aquellas decisiones externas a él, que adquiere por dependencias biología y psíquica llevan a promover el criterio valorativo.

En consecuencia a lo planteado, el superyó juega un papel trascendental, siendo aquello donde se interiorizan las normas y exigencias paternas, transformándose en prohibiciones. Por esta razón el superyó se entiende como la dimensión represiva de los seres humanos. Además la conciencia se caracteriza por ser prohibitiva impidiendo la realización de los deseos del ello (instancia pulsional del psiquismo).

2.1.4 La moral en la psicología conductista

La psicología conductista ha estado marcada por el trabajo de múltiples autores que han presentado estudios sobre fenómeno moral. En las investigaciones desarrolladas, la conducta es vista como el fundamento central de los seres humanos, dejando en duda aspectos como la sola conciencia del ser humano para la internalización de las normas.

2.1.4.1 Conciencia e internalización en Aronfreed

El psicólogo neo-conductista Justin Aronfreed desarrolló un arduo trabajo sobre el fenómeno moral. Dentro de sus principales conclusiones plantea que la conciencia no es un requisito del control internalizado en la conducta. En este sentido, para él, que un niño conozca las normas de conducta, no garantiza la exacta predicción del comportamiento debido a que no se puede tener una vigilancia externa de todos sus actos. A pesar de esto, las normas cumplen un rol importante, ya que se puede predecir mejor su conducta si hay información de las normas que si no existe tal información.

En consecuencia, para Aronfreed un acto se internaliza cuanto su mantención se hace independiente de los resultados externos. En el caso de los niños, el acto normativo se internaliza cuando ya no necesita de premios o castigos como refuerzo para desarrollar un acto en particular.

Para el autor, la internalización no es lo mismo que socialización, ya que las conductas socialmente adquiridas dependen de sus consecuencias externas inmediatas, en este caso se aplica a la falta de resultados externos reforzante.

2.1.4.2 Conciencia moral en Eysenk

El trabajo de Eysenk estuvo centrado en torno a la delincuencia. Su pregunta en cuestión busca responder a ¿por qué algunas personas actúan transgrediendo las leyes a pesar de que pueden pasar mucho tiempo en la cárcel? O por el contrario ¿por qué hay personas que no transgreden las leyes no llegando nunca a la cárcel?

Para Eysenk existen solo dos respuestas desde la psicología. La primera es por la ley empírica del efecto, por cuanto el sujeto humano tiende a evitar lo desagradable y hacer lo agradable. A pesar de esta ley de efecto, la pregunta sigue tal cual, ¿qué impide a una persona transgredir una ley? En este caso el planteamiento de Eysenk se acerca a un problema central de los seres humanos, la conducta.

Como primera alternativa Eysenk plantea que es el miedo lo que detiene el romper las reglas. Miedo a la cárcel, a sanciones, entre otras. Este aprendizaje racional, que está bajo la ley del efecto, las personas buscan evitar lo desagradable y hacer lo agradable. Por esta razón los delincuentes estarían en un híbrido de consecuencias gratificantes; que son a corto plazo, y las consecuencias punitivas; a largo plazo. De tal modo si el miedo a las conductas futuras prevaleciera, esto inhibiría a la conducta antisocial. En otras palabras, el castigo social es casi aplazado e incierto, mientras que la adquisición de aquello que se desea, produce un placer inmediato.

Como segunda alternativa, Eysenk plantea la existencia de una luz interior en relación a los sujetos que no cometen delitos. Sobre todo al saber de aquellos en que nada puede sorprenderle. Esta luz interna o súper-ego, debe ser más fuerte que el miedo al castigo futuro y controla el comportamiento humano.

2.1.4.3 Bandura: aprendizaje social de lo moral

Para Marchesi (1986 en Pérez-Delgado, 1991, pág. 42) las diversas teorías del aprendizaje poseen elementos comunes:

1. “El aprendizaje es el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la aceptación e internalización de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean a los niños en sus diferentes ambientes;
2. no se produce una progresión evolutiva y homogénea en los distintos componentes del desarrollo moral, aunque deben encontrarse efectos estables y acumulativos si las mismas condiciones del aprendizaje se mantienen a lo largo del tiempo;
3. la conducta moral se aprende como cualquier otra conducta, principalmente a través de la experimentación de las consecuencias de la propia conducta y de la observación de la conducta de los otros y de sus consecuencias;
4. Factores cognitivos tales como la capacidad de interpretar la información y representar la experiencia en forma simbólica, la anticipación de las consecuencias de los sucesos y las expectativas que se adquieren sobre los mismos ocupan un papel relevante en la explicación del comportamiento moral ante una situación dada”.

Además de estos puntos, las teorías del aprendizaje explican la conducta moral por medio de los hábitos, las que se utilizaran en la medida de su necesidad y contexto. En este ámbito para los teóricos del aprendizaje la moral se acomoda en cada individuo según los valores, requerimientos sociales, y la adquisición de las normas.

En consideración a lo presentado, el trabajo de Bandura y sus colaboradores debió flexibilizar frente a las teorías conductistas, por cuanto no se logra explicar en

profundidad la adquisición de nuevas conductas moral únicamente a través del refuerzo o desde el reflejo condicionado. En esta perspectiva, el aprendizaje observacional se hace necesario, ya que por medio de éste se producen procesos simbólicos durante la exposición durante las actividades del modelo, previo a una respuesta, implicando que el refuerzo extrínseco no sea tan necesario.

Para Bandura existe una tendencia evolutiva en el desarrollo de lo moral, por esto no puede haber estados morales uniformes, por cuanto los procesos de moralización sufren diversos cambios que orientan de modo progresivo el control interno de la conducta.

2.2 Valores y actitudes morales

2.2.1 Sobre la psicología de los valores y actitudes

La psicología de los valores representada por E. Spranger inspiró a Allport y Vernon a construir un inventario de valores durante la década del treinta. Posteriormente, durante la década del cincuenta, los estudios de la construcción de los valores; como estudio de la conducta humana, comienzan a proliferar en la psicología social, llevando en la década del setenta a un interés mayor.

De este modo, M. Rokeach plantea que los valores contienen tres componentes esenciales, presentados como: cognitivo, afectivo y conductual, y cada una de estas poseen funciones tanto normativas como motivacionales en los sujetos, los que además pueden producir cambios en el sistema de valores durante el proceso de socialización, de una terapia y de procesos experimentales que son destinado a modificarlo.

Rokeach busca sustituir el concepto de actitud por el valor, debido a que este último es un concepto más dinámico el que poseer componentes motivacionales y atributos cognitivos, afectivos y conductuales. En concreto, los valores orientan las conductas y actitudes, aun así estos posee ciertas diferencias (Cuadro 4).

Cuadro 4

Descripción valores y actitudes (basado en el texto: La Psicología del Desarrollo Moral. Pérez- Delgado y García-Ros, 1991).

Valores	Actitudes
Creencia única.	Organización de diversas creencias, focalizada sobre un objetivo o situación dada.
Un valor es un standard de podrías o deberías.	Se orientan a situaciones y objetivos específicos.
Se tienen tantos valores como creencias aprendida, relacionadas con modos de conducta o estados últimos de existencia.	
Estos ocupan un lugar central en la estructura de la personalidad. (comportamiento)	

La relación entre ambas, valores y actitudes, ha sido trabajada por Ajzen y Fishbein donde concluyen que la intención del comportamiento es la posibilidad subjetiva de una persona de que desarrollará una conducta. Esta intención es el componente que lo conecta con la actitud y posee dos variables que intervienen, una es la actitud y otras las normas.

2.3 Perspectiva Cognitivo evolutiva y teoría sociocognitiva del desarrollo moral

2.3.1 Desarrollo Moral de John Dewey

John Dewey es uno de los teóricos que es considerado uno de los grandes influyentes de las teorías explicativas del juicio moral. Este filósofo asume parte de la teoría kantiana, llevándolo a proporcionar su propia visión de temporal del comportamiento moral (Zerpa, 2007).

Para Dewey, el bien es aquello que se ha elegido posterior a una reflexión tanto sobre el medio como sobre las posibles consecuencias de un acto considerado bueno o un bien. Frente a esta idea, Dewey presenta tres niveles del desarrollo moral:

- Nivel Premoral o Preconvencional: el que se caracteriza por una conducta guiada por impulsos sociales y biológicos.

- El nivel convencional: En este se incluyen las personas que acatan de forma sumisa las normas sin someterlas a un proceso de reflexión crítica.
- El nivel autónomo: son las personas que actúan de acuerdo a su pensamiento y desarrollan juicios según los modelos establecidos.

Como síntesis del pensamiento de Dewey se puede decir que en sus ideas centrales de su filosofía moral el énfasis está en lo racional, por esto las formulaciones sobre la moralidad son tanto en el qué hacer como el saber cómo hacer (Dewey, 1965, 1975 en Zerpa, 2007).

Además para Dewey la moral no puede considerarse como un acto impuesto desde fuera de la persona, tampoco como una razón práctica separada de las tendencias y deseos (mostrando una gran diferencia con Kant), por esta razón no hay una teoría interpretativa, sino que la teoría constituye el acto ideal y la conducta constituye su discernimiento. Con este planteamiento Dewey formula su propuesta en términos de la vida, por lo que para él las teorías morales deben ser instrumentos intelectuales creados para guiar la conducta bajo ciertas circunstancias sociales determinadas (Zerpa, 2007).

2.3.2 Psicología constructivista de Jean Piaget

Según Pérez-Delgado (1991), una de las contribuciones más importante de Piaget, es la formulación explícita de una distinción olvidada por los que se ocupan de la psicología moral, como es la distinción entre la moral convencional y una moral derivada del código racional.

Sobre el sentido de moral convencional, se comprende el hecho de hacer lo acostumbrado, o lo que nos dicen que debemos hacer. Por otro lado, en cuanto al código moral racional se comprende aquello que los individuos aceptan, pero fundado en razones por medio de la reflexión.

Antes de comenzar a presentar el pensamiento moral de Piaget, es necesario tener presente los siguientes elementos (Pérez-Delgado, 1991):

- Piaget insiste en que hay algo como lo que describió Kant con el nombre de moral propiamente dicha, diferente de la regulación fundada en la costumbre y en la autoridad.
- Piaget supone un cierto proceso de maduración, es decir, una transición gradual de una estructura mental a otra, de una moral convencional a una moral de un código racional, de una moral heterónoma a una moral autónoma.
- En el desarrollo de las estructuras morales de un niño (de su actitud ante las reglas) convergen con el desarrollo cognitivo de otras esferas, como la captación de las relaciones lógicas y de las conexiones causales.
- Como escribe Rodrigo (1985 en Pérez-Delgado, 1991) para Piaget la conducta moral del individuo responde a un marco interpretativo en el cual los estímulos se organizan en conceptos y categorías. Se enfatiza el carácter interpretativo y activo del sujeto en la construcción del significado y asimilación de las experiencias sociales en pautas. Los principios organizadores de éste mundo infantil son diferentes en los adultos, lo cual implica que las situaciones sociales son percibidas e interpretadas de modo diferente por unos y por otros.

El estudio de Piaget sobre el fenómeno moral nace dentro de un contexto propio de las relaciones, donde reconoce que los niños van creciendo en un mundo social infantil y es desde ahí donde estos van desarrollando su moralidad. Por esta razón y bajo este contexto Piaget comienza sus investigaciones, buscando comprender cuáles etapas son las que cada niño va viviendo a lo largo de su vida.

Para comenzar sus estudios respecto al desarrollo moral, Piaget se interesó por estudiar las ideas y actitudes que rigen el comportamiento de los niños sobre reglas creadas por

ellos mismos. Para realizar esto él escogió un juego llamado “el juego de la bolita”. A un grupo de niños de doce años les iba realizando diferentes preguntas y al finalizar, las respuestas que obtuvo, las clasificó en una etapa a la que llamó “Pensamiento Heterónomo”, concluyendo que la fuente de legitimación de la regla para los niños se encuentra fuera de ellos, puesta en una autoridad superior.

Posterior al trabajo con los niños, Piaget desarrolla el mismo juego pero ahora con jóvenes de diecisiete años y finaliza con las mismas preguntas. Como parte de las conclusiones, se encuentra que ellos creían que las reglas eran posibles de modificar siempre que exista un consenso entre todos. A esta etapa él la nombra como “Pensamiento Autónomo”, donde la fuente de legitimación de las reglas se encontraba en ellos mismos y estaba sustentada por un acuerdo social (Lejarraga, 2008).

Bajo lo presentado, Piaget sostiene que los estadios del desarrollo moral están ligados al desarrollo de los estadios naturales de la capacidad cognitiva, o inteligencia y que no solamente el contexto de relaciones sociales influye en el crecimiento de la moral. Por lo tanto, dentro de sus conclusiones tiene siempre presente tanto el desarrollo cognitivo como la influencia que se obtiene del medio cultural. Al proseguir con los estudios del comportamiento infantil, Piaget distinguió dos aspectos: la práctica de las reglas y la conciencia de la regla (reconocido como el modo que los niños de diferentes edades desarrollan sus propias representaciones del carácter obligatorio heterónomo o autónomo de las normas).

En la conciencia de la regla, distinguió tres estadios en el desarrollo moral:

- Estadio de la regla motriz: aquí aún las normas tienen un carácter restrictivo para el niño, está aún es indicativa.
- Estadio de la regla coercitiva: el niño presenta un respeto por las normas porque las percibe como algo sagrado, que no se pueden modificar, que es el adulto el que las genera y que son de esencia eterna. Es por eso que el niño no concibe que las normas puedan ser

modificadas sin que ello implique una trasgresión.

- Estadio de la regla racional: el niño aunque respeta las reglas, como es en el estadio anterior, lo realiza con una motivación diferente. Ahora su respeto no está basado por que sean normas sagradas sino porque están realizadas bajo un consentimiento mutuo. Éste estadio donde se pueden modificar las normas, siempre y cuando exista un acuerdo (Varó 2007).

Por otro lado, a través de estos estadios, Piaget recoge dos tipos de respeto por la regla: el respeto unilateral, donde la regla es respetada por su origen adulto, y el respeto mutuo o cooperativo donde la regla es respetada porque procede del acuerdo entre iguales. Estos dos tipos de respeto se corresponden a los dos tipos de comportamiento social: el heterónomo y el autónomo.

En el discurso sobre el desarrollo moral presentado por Piaget se reconoce que este va desde la heteronomía o moral de la presión; que es una obligación externa y respeto unilateral, hasta la autonomía o moral de la cooperación; comprendida además como el respeto mutuo. Lo anterior es debido a que la conciencia moral nace como interiorización heterónoma de las reglas que impone una autoridad externa y que continua con un curso de desarrollo y crecimiento natural hacia la autonomía, teniendo siempre presente que éste se genera de forma paralela al desarrollo de la inteligencia.

En cuanto a lo planteado, es fundamental tener presente que los procesos de maduración de las capacidades cognitivas son decisivos para la formación de la conciencia moral. A pesar de esto, aunque que exista una maduración cognitiva a través del tiempo, esto no significa que generará de forma innata un óptimo desarrollo moral, debido a que las personas necesitan de las relaciones sociales; o dicho de modo más concreto, necesitan de la experiencia, de la cooperación entre iguales, del respeto mutuo, debido que a través de esas experiencia

lograrán alcanzar una moral autónoma. Por el contrario, decidir sobre el bien o mal solo por las normas, promueve una moral heterónoma, la que posee una estructura basada en reglas impuestas por una autoridad.

Otra de las diferencias reconocidas entre la moralidad heterónoma y la autónoma es que en la primera, la determinación de que las conductas humanas se cataloguen como buenas o malas es bajo el juicio de una persona con autoridad, un tercero que hace cumplir las reglas ya establecidas. Por el contrario, en la segunda, el bien y el mal lo determina cada individuo a través de la reciprocidad, es decir, la coordinación de los puntos de vista. A modo de ejemplo, en la moralidad heterónoma, la mentira se considera incorrecta porque está en contra de ciertas reglas y además de la voluntad de la autoridad. Por el contrario, en la moral autónoma la mentira es mal considerada producto que quebranta las confianzas y las relaciones humanas.

A continuación se presenta un cuadro explicativo que grafica el desarrollo del juicio moral según lo presentado por Piaget, el que da cuenta a modo de resumen de lo presentado como parte de su pensamiento.

Cuadro 5
Etapas del desarrollo moral según Piaget (Pérez-Delgado, 1991).

Heteronomía	Fases intermedias	Autonomía (cooperación)
(presunción moral del adulto)		
Surge la autonomía en el momento en que el niño descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de empatía y respeto mutuo. La reciprocidad es un factor de autonomía. Hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda la presión exterior. O sea, que sin relación con los demás no hay relación moral (Durkheim): el individuo como tal, conoce la anomía y no	La presión moral se caracteriza por el respeto unilateral. Este respeto es la base de la obligación moral y del sentido del deber: toda consigna que proviene de una persona respetada es punto de partida de una regla obligatoria (Bovet). Esto está totalmente	El niño no sólo obedece a las órdenes del adulto, sino a las reglas en sí misma, generalizadas y aplicadas de una manera original. Se trata de un efecto de la inteligencia que trabaja por medio de las reglas morales como todos los datos, generalizándolas y diferenciándolas. Así se entiende la autonomía de la

<p>la autonomía. Inversamente, toda relación con los demás en que intervenga el respeto unilateral conduce a la heteronomía. Hay un efecto mutuo espontáneo que empuja al niño a actos de generosidad, a demostraciones emotivas no prescritas. Sin duda, éste es el punto de partida de esta moral del bien que se desarrollará al margen de la moral del deber. El bien es un producto de cooperación, pero la relación de presión moral no puede conducir por sí misma más que a la heteronomía. En sus consecuencias la moral heterónoma desemboca en el realismo moral.</p>	<p>confirmado por la encuesta. Esta moral del deber, bajo su forma original, es esencialmente heterónoma. El bien (obedecer la voluntad del adulto); el mal (hace lo que a uno le parece) –desobedecer. La relación del niño con sus padres son relaciones de pura presión.</p>	<p>conciencia, pero no es más que una semiautonomía porque siempre hay una regla que se impone desde fuera sin ser producto necesario de la propia conciencia. La autonomía pues, aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él quería ser tratado.</p>
--	---	---

2.3.3 Psicología del razonamiento moral de Kohlberg

Antes de entrar a la propuesta del desarrollo del juicio moral de Kohlberg, es necesario hacer una introducción con aquellos elementos que permiten comprender de mejor forma su teoría.

Es este caso, la hipótesis central de la teoría de Kohlberg es que el sujeto no se limita a la sola interiorización de las reglas sociales, ya que a través de la interacción con el medio éste va construyendo nuevas estructuras. Bajo esta lógica, la finalidad de Kohlberg es encontrar aquellas características estructurales que atraviesa el razonamiento moral en su desarrollo y de esta forma demostrar su universalidad y progresiva superioridad (Díaz-Aguado, 1982, Pérez Delgado, 1991).

2.3.3.1 Relación entre el desarrollo moral y desarrollo cognitivo

Para comprender el estadio del desarrollo moral, es necesario situarlo; como expresa el propio Kohlberg, dentro de una secuencia del desarrollo de la personalidad (Kohlberg, 1992). Se sabe que las personas avanzan bajo niveles presentados en estadios morales, ascendiendo desde el estadio 1 que es el más básico hasta el 6 que es el más alto. Existen además otros estadios por los que las personas deben pasar, como los estadios de razonamiento lógico de Piaget.

Los estadios evolutivos del razonamiento se genera en los niños posterior a que estos comienzan a hablar, reconocidos como: el intuitivo, el operatorio concreto y el operatorio formal. Posteriormente, pasado los siete años, los niños entran a un estadio de pensamiento lógico concreto, logrando hacer inferencias lógicas, clasificar cosas y desarrollar relaciones cuantitativas por medio de cosas concretas. Durante la adolescencia, un grupo logra entrar en un estadio de operaciones formales logrando razonar de un modo abstracto. Además el pensamiento operatorio formal permite considerar el total de las posibilidades, como considerar los elementos de un sistema, formar hipótesis deduciendo por medio de estas posibles conclusiones, probarlas y examinarlas con la realidad. Además; en los adolescentes e incluso adultos, existe otro grupo que sólo alcanza el estadio de operaciones formales de un modo parcial, lo que significa que logran examinar las diversas relaciones existentes entre una cosa, aunque no consideran el total de las relaciones, y tampoco logran desarrollar hipótesis abstractas (Kohlberg, 1992).

Producto que el racionamiento moral es un racionamiento, el racionamiento moral avanzado requiere de un razonamiento lógico avanzado, existiendo de esta forma un paralelismo entre el estadio lógico de un individuo y su estadio moral (Kohlberg, 1992).

Cuadro 6

Relación entre los estadios lógicos y morales (Arbuthnot y Faust, 1981).

Estadios Lógicos de Piaget	Estadios Morales
Pre operacional: operaciones concretas (A) (Absolutismo fascista; clasificación categórica).	Estadio 1 (Orientaciones castigo-Obediencia)
Operaciones concretas (B) (Reciprocidad, Relatividad)	Estadio 2 (Orientación instrumental-Relativista)
Comienzo de Operaciones Formales (Inversión de reciprocidad)	Estadio 3 (Orientación interpersonal de concordeancia)
Operaciones formales básicas (A) (Sistema de perspectiva total)	Estadio 4 (Orientación legalista-Autoritaria)
Operaciones formales básicas (B) (Consolidación de habilidades separando variable; generalizadas y formula principios)	Estadio 5 (Orientación contrato social-Principios superiores)

2.3.3.2 Sobre el desarrollo social

Posterior a los estadios de desarrollo lógicos de Piaget, vienen los conocidos como los de percepción social o toma de rol o perspectiva social. Estos estadios describen el nivel en que las personas ven a las otras personas, como interpretan sus sentimientos y pensamientos, y además permite ver el rol que tendrán en la sociedad. Además están ligados a los estadios morales, aunque son más generales, debido a que no tratan simplemente de la justicia y de elegir entre lo correcto e incorrecto.

En síntesis, el estadio moral se relaciona con la conducta cognitiva y la conducta moral, o dicho de otro modo, el racionamiento moral es parte de una secuencia que incluye el desarrollo del pensamiento lógico, y también, la habilidad de tomar la perspectiva de otros, por tal razón la interacción social posee gran importancia en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg.

2.3.3.3 Estadios del desarrollo moral en Kohlberg

Los estadios del desarrollo moral son seis (Cuadro 7), los que se agrupan dentro de tres niveles: nivel Preconvencional (estadio 1 y 2), nivel convencional (estadio 3 y 4) y el nivel Postconvencional (estadio 5 y 6)².

- **El nivel Preconvencional:** es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, de alguno y muchos adolescentes, además de adultos delincuentes. Además para este estadio los individuos, las reglas y expectativas sociales son externas, por esta razón no las comprenden, menos aún las defienden.
- **El nivel convencional:** es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. Aquí los individuos se someten a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad.
- **El nivel Postconvencional:** se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, posterior a los veinte años de edad. En este estadio el individuo diferencia el yo de las reglas y las expectativas de los otros, siendo capaz de definir sus valores en función a los principios escogidos. Este nivel es el de la moralidad de los principios en virtud de los cuales se juzgan las normas.

Cuadro 7
Los estadios morales (Kohlberg, 1992).

Nivel y Estadio	Lo que está bien	Razones para actuar correctamente	Perspectiva social del estadio
Nivel Preconvencional	1: Evitar romper las normas sólo por el castigo, obedecer por obedecer y	Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.	Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de otros ni reconoce que

² Es importante tener presente que el significado de convencional habla de conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos que mantiene la sociedad o autoridad por el solo hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos que ha establecido la sociedad (definición rescatada de Kohlberg, 1992).

Estadio 1: Moralidad heterónoma.	evitar causar daño físico a personas y a la propiedad.	sean diferentes de los propios; no relacionados puntos de vistas. Consideración física de los hechos antes que los intereses psicológicos de otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la suya propia.
Estadio individualismo, finalidad instrumental e intercambio.	2: Seguir las normas sólo cuando es en inmediato interés de alguien; actuar para conseguir los propios intereses y necesidades y dejar que los demás hagan lo mismo. Es correcto lo que es justo, lo que es un intercambio, un acuerdo, un trato.	Servir las necesidades e intereses propios en un mundo en el que hay que reconocer que otra gente tiene también sus intereses. Perspectiva individualista concreta. Consciencia de que todo el mundo tiene sus intereses a seguir y esto lleva a un conflicto, de forma que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto).
Nivel 2: Convencional. Estadio 3: mutuas expectativas interpersonales, relaciones, y conformidad interpersonal.	Vivir en la forma en que la gente de alrededor espera de uno o que la gente en general espera de su papel de hijo, hermano, amigo, etc. Ser bueno es importante y significa que tienen buenas intenciones, preocupándose de los demás. Significa también mantener unas mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza.	La necesidad de ser una buena persona ante uno mismo y ante los demás. Cuidar de otros. Creencia en la regla de oro, deseo de mantener las normas y la autoridad que mantengan los estereotipos de buena conducta. Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Consciencia de sentimientos compartidos que tienen preferencias sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vistas a través de las Regla de Oro concreta, poniéndose en lugar de otras personas. No considera todavía la

Estadio 4: sistema social y conciencia.	Cumplir las obligaciones acordadas. Se deben de mantener las leyes en caso extremos en donde entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Está igualmente contribuir a la sociedad, al grupo, o a la institución.	Mantener la institución en funcionamiento como todo, evitar el colapso del sistema si todo el mundo lo hiciera, o el imperativo de conciencia para llevar a cabo las obligaciones marcadas por uno mismo. (Fácil de confundir con las creencias del estadio 3 de reglas y autoridad).	perspectiva del sistema generalizado. Hace distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define las normas y los roles. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema.
Nivel Postconvencional o de principios. Estadio 5: contrato social o utilidad y derechos individuales.	3: Ser consciente que la gente mantiene una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y normas son relativos a tu grupo. Estas normas relativas deberían, sin embargo, mantenerse en interés de la imparcialidad, y porque son el acuerdo social. Algunos valores y derechos son relativos como la vida y la libertad, beben también mantenerse en cualquier sociedad e independiente de la opinión de la mayoría.	Un sentido de obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene de hacer y ser fiel a las leyes para el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso, libremente acentuado hacia los amigos, la familia, las obligaciones de trabajo. Interés porque las leyes y obligaciones se basen en un cálculo racional de utilidad total, lo mejor posible para el mayor número de gente.	Perspectiva anterior a la sociedad. Perspectiva de una conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vistas legal y moral: reconoce que a veces entran en conflictos y encuentran difícil integrarlos.
Estadio 6: principios éticos universales.	Seguir principios éticos auto-escogidos. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales, y un	Perspectiva de un punto de vista moral, del cual derivan los acuerdos sociales. La perspectiva

<p>normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, se actúa de acuerdo con los principios. Los principios son principios universales de la justicia: igualdad de los derechos humanos y el respeto a la igualdad de los seres humanos como personas individuales.</p>	<p>sentido de compromiso social hacia ellos.</p>	<p>es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí misma y deben ser tratadas como tales.</p>
--	--	---

2.3.3.4 Perspectiva social de los estadios del desarrollo

Para la comprensión de los niveles del juicio moral no se puede pasar por alto la perspectiva social. Por esta razón se habla de la perspectiva sociomoral, la que se refiere al punto de vista del individuo al definir los hechos sociales y los deberes y valores sociomorales. En síntesis, esta es una construcción estructural que abarca tanto la adaptación de roles como el juicio moral.

- **Nivel Preconvencional.** Se presenta como una perspectiva individual concreta. El individuo enfoca una cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados. No se interesa por lo que la sociedad define como el modo de reto de obrar. Buscar defender los intereses concretos, evitando los riesgos.
- **Nivel convencional.** Perspectiva de «miembros de la sociedad». El individuo tiene en cuenta que el grupo espera que actúe de acuerdo con sus normas. Desempeña bien su rol. Protege los intereses de la sociedad y de los propios.

- **Nivel Postconvencional o de principios.** Perspectiva «anterior a la sociedad»: el individuo enfoca los problemas desde una perspectiva superior a una sociedad concreta, lo hace desde los principios en que se basa cualquier sociedad humana.

La coincidencia que existe entre el nivel Preconvencional o Postconvencional es que adopta el punto de vista de los individuos, aunque en el segundo caso (Postconvencional) es universal, producto que se trata de cualquier individuo racional moral.

Finalmente, se puede decir que la perspectiva sociomoral se refiere al punto de vista que adopta el individuo al definir los hechos sociales y los valores o deberes sociomorales.

2.3.4 Caroll Gilligan: La ética del cuidado

La teoría presentada por Kohlberg fue realizada a través de un trabajo empírico basado en un grupo de niños (varones). A través del estudio pudo explicar cómo la evolución moral se divide en seis etapas, partiendo por la obediencia hasta aquella donde las reglas y decisiones son en base a principios de justicia universal. Además, concluyó que rara vez las mujeres logran superar la tercera etapa; aunque si alcanzarían un desarrollo mayor aquellas mujeres que estudian la carrera de derecho (Carosio, 2007 en Inostroza y San Martín, 2013).

Gilligan a principios de 1980 cuestionó los estudios de Kohlberg, y desde estas críticas presenta su propio modelo donde plantea que el desarrollo moral de las mujeres está basado en el afecto y la filiación, y que al momento en que realizan un juicio, estas se centran en las relaciones afectivas y la responsabilidad más que en la racionalidad de los juicios generales.

Bajo esta lógica, Gilligan plantea que no solamente los individuos son razón, sino además poseen sentimientos, de este modo se asume que en el desarrollo del pensamiento moral actúan ambos factores. Por medio de la unión entre razón y sentimiento nace el modelo

de Gilligan llamado la Ética del Cuidado.

Este modelo del Desarrollo Moral, introduce como centro de su actuar una valorización de las virtudes y sentimientos, que incorpora al otro como un ser importante para una vida ética y moral, proponiendo con esto que las relaciones de proximidad y afectividad son necesarias para el comportamiento moral, lo que implica que las virtudes y sentimientos serían características fundamentales para su desarrollo. En otras palabras, a través de este modelo se propone evitar el daño, tener en cuenta las circunstancias y ante todo proteger el momento de tomar una decisión moral.

Para Carosio (2007), el modelo presentado por Gilligan está basado en un concepto de relaciones, las que poseen ciertas características como:

- Se caracterizan por un juicio más contextual y por presentar una mayor tendencia a adoptar un punto de vista del otro, integrando en el juicio los sentimientos y una preocupación por los detalles concretos de los hechos.
- Se basa en la responsabilidad por los demás, además se presenta una preocupación tanto por realizar una ayuda en una situación como por el hecho de no ayudar.
- Se fundamenta en la comprensión del mundo como una red de relaciones.
- No sólo se ocupa de las reglas, sino de cualquier cosa que se valore como moral.

Por otro lado, el modelo planteado por Gilligan está en contraposición a los fundamentos morales y éticos que hasta el momento han sido el pilar de las teorías actuales, ya que estas han entregado parámetros con un punto de vista masculino al comportamiento y pensamiento de la mujer.

Se puede decir que la llamada ética de la justicia, está basada en acuerdos sociales, donde se aplican principios morales abstractos y que están concentrados principalmente en tres de ellos:

- El respeto a los derechos de los demás;
- el imparcialismo;
- y la objetividad que se manifiesta en la conciencia de los juicios.

A pesar de lo fundada de la teoría planteada por Kohlberg, para Gilligan, esta ética no responde al desarrollo del pensamiento que presenta la mujer durante su vida, sino que esta responde y define al hombre en su actuar y pensar. Por lo tanto, es necesario que la ética de la justicia se complemente con la ética del cuidado, fortaleciéndola en la vivencia de las relaciones y en el vínculo con el otro ya que es una ética cuyo accionar moral está motivado por el afecto, la cercanía y la responsabilidad.

Es importante mencionar que la ética del cuidado es comprender desde un contexto real, y no a situaciones abstractas como las que plantea la ética de la justicia, presentando además un deseo por evitar el daño, ser responsables de los otro, de su protección y atención.

Cuadro 8

Comparación entre la ética del cuidado y la ética de la justicia (Carosio, 2007 en Inostroza y San Martín, 2013).

	Ética del cuidado	Ética de la Justicia
Imperativo Categórico	No violencia – Cuidado	Justicia
Componentes de la Moralidad	Relaciones Interpersonales Responsabilidad por uno mismo y por otros. Compasión	Inviolabilidad del Individuo. Derechos de uno mismo y de otros. Respeto
Dilemas Morales	Amenazas a la armonía y a las relaciones interpersonales	Derechos en conflicto
Determinantes de la obligación moral	Relaciones interpersonales	Principios
Orientación	Relativista y contextual	Principios Universales

Kohlberg menciona que para resolver los conflictos morales, bajo los principios formales e incondicionales de justicia, las personas deben poseer una conciencia madura, sin ella esto no podría suceder. Sin embargo, Gilligan observó que, cuando los sujetos pasaban de la adolescencia a la madurez, solían atender al contexto para resolver dilemas morales. Estas

observaciones la llevaron a modificar la teoría de Kohlberg y a proponer dos tipos de madurez moral, el formalismo post-convencional y el contextualismo post-convencional.

Con estas observaciones, Gilligan menciona que las mujeres no adoptan una perspectiva formal y abstracta para resolver conflictos morales sino que atienden a los sujetos concretos bajo un contexto, alcanzando la madurez de un modo distinto, ampliando así la perspectiva y finalmente, añadiéndole el cuidado al criterio de madurez moral, con lo cual se alcanzarían los más altos niveles de moralidad.

Bajo esta nueva concepción, Gilligan elaboró un cuadro del desarrollo moral en el ámbito de la ética del cuidado siendo estructurado sobre las etapas construidas por Kohlberg, haciendo una clara diferencia en su contenido y respondiendo así a las particularidades de cada ética: ambas defienden la igualdad, pero la ética de la justicia pone el acento en la imparcialidad y la universalidad, mientras que la del cuidado pone el acento en el respeto a la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro.

En concreto, en la ética de la justicia los individuos son formalmente iguales, por ende han de ser tratados de modo igualitario, por el contrario en la ética del cuidado, los individuos son diferentes e irreductibles y no deben ser dañados (Marín, 2005 en Inostroza y San Martín, 2013).

Cuadro 9

El desarrollo moral asumiendo la ética del cuidado de Gilligan (Marín, 2005 en Inostroza y San Martín, 2013).

Nivel	Descripción
Primer nivel:	Atención al Yo para asegurar la supervivencia: el cuidado de sí misma.
Transición:	Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta.
Segundo nivel	Conexión entre el Yo y los otros por medio del concepto de responsabilidad: la atención a los demás y la relegación de sí misma a un segundo plano.
Transición:	Análisis del desequilibrio entre auto-sacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los otros.

Tercer nivel: Inclusión del Yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte, y el cuidado a los demás por la otra.

Para Gilligan el hecho de dedicarse, como tradicionalmente hacen las mujeres a cuidar a los demás y olvidarse de sí mismas, es inmaduro, por esta razón corresponde a la segunda etapa. En una etapa posterior, las mujeres se enfrentan al conflicto entre cuidar a los demás y cuidarse a sí mismas (asumiendo los dilemas morales) lo que implica ir manteniendo el equilibrio entre el cuidado propio y el cuidado de los demás.

En la concepción del Yo y su desarrollo, existen diferencias entre hombres y mujeres, por ejemplo, se observa que cuando las mujeres se describen a sí mismas lo hacen en términos de relación, y frecuentemente no mencionan sus distinciones académicas y profesionales. En cambio, los hombres se describen directamente en relación con la sociedad y no mencionan sus relaciones.

Con sus estudios, Gilligan llegó a la conclusión que las capacidades cognitivas de las mujeres, así como su desarrollo moral no presentan una deficiencia con respecto al modo de actuar masculino, que sería supuestamente el modelo. Por lo tanto, sería preciso tomar en cuenta este razonamiento moral para producir sistemas morales más completos, no solo universalistas, sino contextualizados.

2.3.5 Propuesta a la teoría del desarrollo moral de D. Narváez

Narváez presenta una propuesta teórica basada en una recolección de datos obtenidos a través de investigaciones realizadas durante 25 años con el DIT. Diversos investigadores del desarrollo moral, incluyendo a Darcia Narváez, no estaban de acuerdo con muchos de los planteamientos de Kohlberg en cuanto a la conceptualización del juicio moral, lo que llevó a profundizar sobre diversos cambios que serían reconocidos como la teoría neo-

kohlberiana.

Estos autores fueron adoptando ciertos conceptos de Kohlberg entre los cuales se reconocen los siguientes:

- Al Igual que Kohlberg adoptan el énfasis en la racionalización, cuyo punto de partida enfatiza la cognición.
- También es posible ver que enfatizan el constructivismo, rescatando la construcción individual de categorías básicas sin negar el hecho de poder ser influenciados por ideologías culturales. Sin embargo, se enfocan primordialmente en los intentos individuales por dar sentido a la experiencia social.
- Su enfoque también está dirigido hacia el desarrollo individual, observando los cambios a través del tiempo.
- Se le dan gran importancia al paso del pensamiento moral convencional a pensamiento post-convencional ocurrido durante la transformación de los adolescentes en adulto.

A parte de adoptar estas cuatro ideas principales de Kohlberg, esto investigadores asumieron el mismo punto de partida, basándose en sus propias evidencias y conservando algunas premisas de Kohlberg, lo que para Narváez concuerdan en lo siguiente puntos:

- Las personas usan pensamientos basados en la justicia para tomar decisiones sobre dilemas morales (a pesar que también pueden usar otras formas de pensamiento).
- El pensamiento moral puede afectar el comportamiento (a pesar que también influyen otros factores).
- El pensamiento moral se vuelve más complejo como resultado de la edad y la educación (particularmente niveles altos de educación), y de las etapas 5 y 6 (pensamiento post-convencional) existen y se pueden medir.

La teoría neo-Kohlberiana plantea las etapas utilizando el término esquemas morales, esto con el fin de establecer ciertas diferencias con las etapas planteadas por Kohlberg. Para Narváez los esquemas son mucho más concretos que las etapas de Kohlberg, por esto se estructuran en tres etapas del desarrollo del pensamiento moral:

- El esquema de interés primario.
- El esquema de mantenimiento de normas.
- El esquema post-convencional.

Con sus tres esquemas, los investigadores de esta teoría intentan dar respuesta a una macro pregunta que se genera, ¿cómo llevarse con personas que no son ni amigos, ni familia, ni allegados o cómo organizar la cooperación de toda la sociedad?

El Esquema de interés personal: Las características de éste esquema tienen ciertos elementos que hacen referencia a los estadios 2 y 3 de Kohlberg. Se observan primordialmente respuesta a relaciones. Este esquema no contempla una perspectiva socio-centrista. Las respuestas a preguntas de cooperación social se dan como si únicamente hubiera y se tomaran en consideración las relaciones “micro-morales”. Los individuos que son parte de éste esquema analizan lo que cada parte interesada tiene que ganar y perder en un dilema moral, como si no tuvieran que preocuparse de organizar la cooperación de una sociedad.

El esquema justifica una decisión como moralmente correcta al apelar al interés personal que la gente tiene de la consecuencia de una acción. El esquema incluye preocupaciones de índole prudencial y por aquellas personas con las que existe una relación afectiva. De esta manera se tienen elementos descritos por Kohlberg en las etapas 2 y 3.

Esquemas de mantenimiento de las normas: este esquema está más desarrollado y avanzado en la obtención de una perspectiva socio-centrista (se tiene que considerar la forma de cómo

las personas que no son familia, amigos o allegados van a cooperar). Con este esquema, el individuo puede identificar las prácticas establecidas (las reglas y normas existentes) y quienes son las autoridades de facto. Funcionalmente, este esquema es la primera solución a la conceptualización de la cooperación con toda la sociedad. El esquema de mantenimiento de normas tiene los siguientes elementos:

- a) La necesidad percibida por las normas sociales comúnmente aceptadas para gobernar una colectividad;
- b) la necesidad de que las normas se apliquen a todo individuo en una sociedad;
- c) la necesidad de que las normas sean claras, uniformes y categóricas (que exista un estado de derecho);
- d) las normas son vistas como una forma de establecer reciprocidad (cada ciudadano obedece la ley y espera que otros también lo hagan); y
- e) el establecimiento de una estructura jerárquica de roles, de cadenas de mando, de autoridad y deberes. Esto quiere decir que en una sociedad organizada existe una estructura jerárquica de roles. Se debe obedecer a las autoridades, no por respeto a las cualidades personales del que ejerce la autoridad, sino por respeto al sistema social.

Para el esquema de mantenimiento de normas, mantener el orden establecido define la moralidad. En este esquema, la ley está conectada al orden en un sentido moral. El esquema genera la expectativa de que sin ley (y deberes hacia los roles de uno mismo) no existiría orden, las personas actuarían en función de sus intereses personales y conduciría a la anarquía. Para este esquema no se necesita ningún otro razonamiento para definir la moralidad, basta con afirmar que cualquier otro acto está prescrito por la ley, que es la forma establecida de hacer las cosas o que es la voluntad de Dios.

Esquema post-convencional: La tercera respuesta a la pregunta de cómo organizar la

cooperación social tiene que ver con este esquema y presenta las siguientes características:

- a) Petición de un ideal;
- b) ideas compartibles;
- c) la primacía de ideales morales;
- d) reciprocidad completa; y
- e) una orientación a los derechos.

Un punto esencial en el pensamiento post-convencional es que las obligaciones morales se tiene que basar en ideas compartidas, que son completamente recíprocas y abiertas al escrutinio (deben estar sujetas a pruebas de consistencia lógica, a las vivencias de la comunidad y deben guardar coherencia con las prácticas aceptadas). En lugar de la definición de Kohlberg de la etapa 6 (en donde las operaciones cognitivas del individuo alcanzan una reciprocidad ideal), la definición del esquema post-convencional no está parcializada con la de ningún filósofo moral en particular.

Al igual que Kohlberg, se afirma una progresión sucesiva del convencionalismo al post-convencionalismo. Una diferencia importante entre el esquema de mantenimiento de normas y el post-convencional, radica en la forma en que cada uno trata de establecer consenso moral: la estrategia del primero es apelar a prácticas establecidas y a la autoridad existente. En contraste, la del segundo consiste en apelar a ideales y coherencia lógica. De la misma forma que Kohlberg, afirmamos que no sólo existen diferentes estructuras cognitivas para el juicio moral, sino que también están ordenadas de manera evolutiva: el esquema Postconvencional es más avanzado, en un sentido ético normativo, que el mantenimiento de normas. La diferencia es evolución cognitiva, sin embargo, no es la misma que la diferencia de ideología política entre izquierda y derecha. Es posible ser de izquierda convencional (políticamente correcto) al igual que de derecha convencional (la ley y el orden).

2. 3. 6 Teoría neo-kohlberiana de los esquemas morales de James Rest

Para James Rest la teoría de Kohlberg posee cierto sesgo, ya que este autor ve el desarrollo moral únicamente como la construcción racional de la ontogénesis del razonamiento de justicia. Por esta razón, junto a un grupo de investigadores post-kohlbergianos, elaboró un desarrollo ulterior donde dio énfasis a los derechos básicos, equidad en el status moral individual y autonomía individual de las personas, debido a que son libre para entrar dentro de contratos y obligaciones (Zerpa, 2007).

A pesar que la teoría neo-kohlbergiana, desarrollado por Rest, Narvaez, Thomas y Bebeau, sigue bajo la conceptualización del juicio moral de Kohlberg, esta postula que las personas utilizan el pensamiento basado en la justicia para tomar decisiones sobre dilemas morales, aunque pueden además utilizar otros tipos de pensamientos. En síntesis esta propuesta teórica postula la existencia de tres categorías de estructuras cognitivas que corresponden esquemas morales.

Los esquemas morales propuestos por la teoría neo-kohlbergiana se ordenan como vías para dar respuestas una interrogante fundamental: ¿cómo organizar la cooperación social amplia, más allá del grupo de amigos? Este planteamiento parte del hecho de que hacia la adolescencia se descubre la sociedad: las personas en sociedad se relacionan entre si bajo las instituciones, sobre las prácticas establecidas y sistema de roles (Zerpa, 2007).

La propuesta de esquemas como determinantes del juicio moral posee mayor flexibilidad que los estadios propuestos por Kohlberg, y se presentan del siguiente modo:

- Esquema de Intereses primarios: los planteamientos primarios acerca de la cooperación social se formula en tanto solo se consideran relaciones “micro-morales”. Una decisión

se considera correcta apelando al interés personal que el agente tiene de acuerdo a las consecuencias de una acción.

- Esquema de Mantenimiento de Normas: se destaca en ellos una perspectiva sociocéntrica en la que las personas pasa a considerar la forma en que otra, que no es su par, su amigo o socio, puede cooperar con ella.
- Esquema Postconvencional: se destaca en él una ausencia de parcialización hacia alguna concepción de la filosofía moral particular, apelándose a ideales y coherencias lógicas. Las obligaciones morales están basadas en ideales compartidos y recíprocos.

Los esquemas de Rest se relacionan completamente a los de Kohlberg ya que se derivan de estos: el esquema de intereses primarios se ubica en el estadio 2 y 3; el esquema de mantenimiento de normas se ubica en el estadio 4; el esquema Postconvencional se ubica en los estadios 5 y 6. En síntesis, la noción de esquema moral en Rest es empleada para explicar la interpretación de la experiencia social y su instrumentalización se desarrolló a partir de un test llamado Test de Definición de Criterios (Defining Issues Test: DIT).

2.3.6.1 Relación de los esquemas de medición del juicio moral

Se pueden trasladar al menos dos aspectos de la psicología cognitiva a la teoría neokohlbergianista. En primer lugar, se asume que las personas saben muchas cosas de manera tácita o implícita, pero no las pueden explicar. En este caso el DIT mide el conocimiento tácito. En segundo lugar, el desarrollo cognitivo humano puede ser descrito como cambios en esquemas o estructuras de conocimiento general. En este sentido, a mayor experiencia los esquemas se vuelven más complejo; ya que son estructuras de conocimiento general que residen en la memoria a largo plazo. Además, los esquemas (expectativas, hipótesis, conceptos) se forman en la medida que las personas noten similitudes y recurrencias en las experiencias. Un esquema consiste en una representación de algunos fenómenos previos de estimulación y

se usa para interpretar nueva información.

Finalmente, se puede decir que los esquemas son evocados o activados por configuraciones actuales de estímulos que guardan un parecido con estímulos previos y su función es esencial en el entendimiento humano. Por ejemplo, los esquemas se completan con información en lugares donde ésta es escasa o ambigua y proveen de una guía para evaluar la información y resolver problemas. En resumen, los esquemas facilitan el procesamiento de la información.

2.4 El compromiso organizacional

Dentro de las variables del estudio, se presenta el compromiso como un elemento de transcendencia para el desarrollo y logro de las mejoras en las organizaciones, en este caso organizaciones educativas. El compromiso, es un factor que se puede considerar como previo a la colaboración, ya que nadie colabora con aquello que a lo menos genere un lazo que lo involucre con una persona u organización.

Como se ha mencionado, en el problema de investigación, la colaboración es esencial para el desarrollo de las mejoras en las organizaciones escolares, por esta razón la acción de comprometerse a colaborar con una persona o una organización de modo consciente permite generar una disposición e involucramiento mayor sobre alguien que solo participa sin un compromiso mayor.

A pesar de estos, el compromiso no nace de la nada, por cuanto deben existir ciertas condiciones tanto intrínsecas como extrínsecas que promuevan en una persona el sentirse comprometida. En el sentido expuesto, es necesario interiorizarnos sobre el concepto de compromiso, por cuanto esto nos permitirá acercarnos al fundamento de la presente investigación que busca determinar la relación entre el desarrollo moral de los directores y el compromiso de los integrantes de la comunidad educativas.

2.4.1 Acercándonos al concepto de compromiso

El concepto de compromiso, al igual que la motivación, es uno de los términos que posee diversas acepciones en el estudio de la psicología. Por esta razón son variadas las comprensiones que nacen sobre el concepto en cuestión lo que impide alcanzar una definición unánime.

A pesar de esto y al desarrollar una revisión de la literatura se puede visualizar trabajos e investigadores organizacionales que generan diversas interpretaciones del término, tal es el caso de Porter y sus colaboradores (Porter et al, 1974; Mowday et al., 1979) quienes para ellos el compromiso organizacional tiene relación a una fuerza relativa a la identificación de un individuo con una organización y su involucramiento con ella. De aquí Griffin y Bateman (1986), consideran que el compromiso lo integran tres elementos:

- Deseo de mantener la pertenencia a la organización.
- La creencia y aceptación de los valores y metas de la organización.
- La voluntad de esforzarse por la organización.

Bajo estos puntos podemos visualizar en primer lugar el hecho de que una persona busca de forma voluntaria seguir perteneciendo a una organización y ser parte de esta sin importar el factor tiempo, además, hace suyo aquellos valores y metas que la organización busca fomentar de modo explícito en los integrantes, lo que lleva a éstos a trabajar bajo una motivación para lograr cumplir con los objetivos de la organización.

Hoy en día se pueden reconocer dos enfoques conceptuales sobre el compromiso organizacional: uno centrado en el concepto de compromisos múltiples y otro en el compromiso multidimensional (Barraza et al, 2008). En cuanto al primero; enfoque conceptual de compromisos múltiples que además puede ser comprendida además como los múltiples compromisos que el individuo experimenta en relación a los diversos grupos que integra una

organización, se sustenta sobre tres teorías. La primera ve a las organizaciones como coaliciones de entidades, la segunda como grupos de referencia y la tercera como lugares donde los individuos desempeñan sus roles.

Por otro lado está en enfoque multidimensional, en el que se han adoptado tres perspectivas teóricas (Varona, 1993 en Barraza et al, 2008). La primera es la perspectiva de intercambio, para la cual el compromiso organizacional es el resultado de una transacción de incentivos y contribuciones entre la organización y sus integrantes. De este modo los individuos reciben los beneficios e incentivos que entrega la organización. La segunda es una perspectiva biológica, la que reconoce el compromiso con la organización desde tres aspectos:

1. La sensación de identificación con las metas de la organización,
2. La sensación de participación en las obligaciones y contribución a que la organización alcance sus metas organizacionales.
3. La aspiración a ser parte de la organización o una sensación de lealtad hacia la organización.

Bajo estas perspectivas teóricas se basa el enfoque multidimensional, donde la definición más conocida corresponde a Allen y Meyer (1990), los que comprenden el compromiso organizacional como un estado psicológico que caracteriza una persona y una organización (Loly, 2007). Además para los autores, el compromiso vislumbra tres aspectos con los que los integrantes se vinculan con la organización: el compromiso afectivo comprendida con el grado de identificación, la de comunidad la que se refiere a la necesidad de los empleados de continuar en el puesto, y la normativa que habla de una obligación percibida con la finalidad de permanecer en la organización.

En este sentido el concepto de compromiso organizacional conlleva diversos aspectos que se relacionan con el apego afectivo a la organización, con los costos percibidos

por los integrantes de la organización, también asociados a dejar la organización. Éstos componentes dan lugar a las tres perspectivas del compromiso organizacional: el compromiso afectivo o actitudinal, el calculado o de continuidad y el normativo (Bayona, Goñi y Madorrán, 2000; en Barraza et al, 2008).

Ya en la década del '60 Becker (1960), presentó el compromiso desde la teoría del intercambio social reconociendo el vínculo que establece el individuo con su organización producto del sacrificio que un individuo ha desarrollado por la organización. De esta faceta nace la dimensión calculada o de continuidad, que habla sobre la necesidad de permanencia en la organización producto de la conciencia de los integrantes respecto a la inversión del tiempo y esfuerzo, lo que al no estar en la organización se perdería.

Respecto a la dimensión afectiva, esta habla de un lazo emocional entre un individuo con su institución, desarrollando una identificación con los valores y metas de la organización. En este aspecto, el compromiso afectivo es un lazo emocional entre las personas con su organización generando en él una identificación e implicación del individuo con la organización, así como el sentimiento de placer de formar parte de ella (Simón, 2008 en Maldonado, 2014).

Por último, el compromiso normativo, los integrantes se sienten comprometidos moralmente por la organización. Este vínculo es bajo un sentimiento de obligación moral con la organización a la cual pertenece (Wiener, 1982; Porter et al., 1973; Penley y Gould, 1988 citados en De Frutos, et al., 1998).

2.4.2 Compromiso afectivo

La dimensión afectiva del compromiso es una identificación psicológica de un integrante de una organización, y que acepta y colabora con la filosofía y valores de la organización. Si bien, los individuos no se percatan de tal condición, se reconoce en estos,

actitudes de orgullo por el hecho de pertenecer a la organización. Además de ser una dimensión que habla de aceptación y colaboración, existen ciertos valores que son parte de los integrantes con un compromiso afectivo; como son la solidaridad, aprehensión con los problemas de la organización, preocupación en cuanto a los problemas de la organización, y aspectos emocionales como el sentirse feliz cuando la organización se encuentra en condiciones adecuadas. En palabras simples, se puede decir que el integrante comprometido afectivamente con su organización es aquel que se coloca la camiseta con la organización, lo cual están más predispuestos a los cambios organizacionales que se puedan generar, implicándose en estos y trabajan con una actitud positiva para que se desarrollen de la mejor forma posible los procesos de cambio.

Existen estudios que han demostrado cómo el compromiso afectivo en los integrantes de una organización ha aumentado en estos la autonomía, la responsabilidad y significación de su trabajo (Barraza et al., 2008).

2.4.3 Compromiso Calculado o continuo

En concreto se puede decir que esta dimensión del compromiso habla de aspecto material que un integrante alcanza con su organización. En palabras simples y a modo de ejemplo, se puede decir que el integrante de una organización que tiene un compromiso calculado es parte de esta por un interés, por cuanto saben que si se retiran de esta perderán dinero, o planes de pensiones, acciones o la antigüedad; que puede significar pérdida económica o estatus. En este sentido, sólo el interés a lo que puede ganar o perder lo invertido hace permanecer a una institución (Maldonado-Radillo et al., 2014).

Otro aspecto de este compromiso, que se rige siempre por el interés, es el tener un trabajo y el miedo a no conseguir otro con los mismos beneficios, de tal forma, al sentir que sus oportunidades fuera de la organización de la cual es parte se reducirían, sabiendo que será

muy complejo el encontrar algo similar, el apego aumenta sobre la institución. Aquí entran en juego variables como la edad, la antigüedad, el nivel de educación, la capacitación, entre otras, que afectan en el momento de conseguir, por ejemplo, un trabajo.

Finalmente, se puede decir que en esta dimensión, el nivel de productividad está en relación con alcanzar lo necesario para permanecer en la organización con el fin de capitalizar sus inversiones, o al menos que aparezca una oportunidad externa mejor.

2.4.4 Compromiso Normativo

En esta última dimensión del compromiso organizacional se puede observar características similares a la dimensión del compromiso afectivo, sobre todo desde su aspecto emocional, ya que el integrante de una organización experimenta un fuerte sentimiento de obligación por la permanencia en su institución (Maldonado-Radillo et al., 2014). El sentimiento generado hacia la organización puede originarse en la etapa de niñez, adolescencia o cuando una persona inicia su vida laboral, lo que se traduce en un sentimiento de lealtad hacia los que le dieron una oportunidad, siendo un sentimiento homologable a situaciones con las mismas características para las personas.

Esta dimensión es de gran importancia para una organización, ya que el hecho de que una persona se siente en deuda hacia la institución, trabajo o compañía, lo llevará a comprometerse de modo incondicional con la institución.

2.4.5 Compromiso organizacional para desarrollo de las mejoras

Como se ha presentado, el trabajo presentado por Allen y Meyer (1991) presenta tres dimensiones del compromiso: afectiva, normativa y calculada. Sobre este modelo teórico, se presentan diversas realidades sobre las que se logran efectuar las mejoras al interior de la

organización, tal es el caso de la dimensión afectiva y normativa, donde los resultados demuestran un mejor logro para la innovación y mejora (Cuadro 10).

Cuadro 10

Las tres dimensiones del compromiso en relación a otros elementos (González y Guillén, 2008).

Tipo de compromiso	Características	El individuo	Tipo de contrato psicológico	Valores	Resultados
Afectivo	Aparecen sentimientos de pertenencia, afecto, alegría.	Quiere estar en la organización. Enfoque más emocional.	Relacional (Vínculo emocional).	Identificación y congruencia entre valores de la persona y de la organización.	Aceptación del Cambio. Satisfacción laboral. Iniciativa. Espíritu. Cooperativo. Deseo de permanencia.
Normativo	Lealtad, sentirse de fondo obligado.	El individuo está determinado a contribuir a los fines de la organización. Se determina la firme determinación de ser leal. Deber moral (no hace falta que esté presente lo afectivo, aunque si está es de ayuda).	Relacional (Fidelización, Vínculo racional)	Se produce compromiso moral mediante la identificación con los fines y objetivos de la organización (se interiorizan los valores morales y misión de la organización).	Contribución a los objetivos. Implicación con la misión. Ayuda al desarrollo de otras personas (más allá de la mera cooperación). Prescripción de la organización (deseo de que otros vengan a la organización).
Calculado de continuidad	Se siente obligado, por ejemplo por el sueldo que percibe.	Tiene que estar en la organización. Juicio más racional. (Coste persona de abandono).	Transacción (Coste de oportunidad ligado a pertenencia).	Mera aceptación a los valores de la organización (incluso puede ser contrarios	Desempeño al mínimo. Absentismo (físico o psicológico).

pero se aceptan a Rotación (o
cambio del intención de
salarios). abandono)

2.4.5.1 Compromiso y Motivación

La motivación es un proceso psicológico representado por un estado interno de un individuo que le permite manifestar una conducta específica. Sin duda la motivación tiene relación con la dirección, esfuerzo y perseverancia para desarrollar un comportamiento a lo largo del tiempo. En cuanto a la dirección, esta conlleva la elección de una conducta específica que integra un conjunto de comportamientos; el esfuerzo se relaciona a la intensidad con el que se realiza una tarea específica, y la persistencia requiere de un compromiso continuo de una conducta a través del tiempo (Lens, Vansteenkiste y Deci, 2006).

Frente a lo presentado, la pregunta que nace es cuál es el sustento de la motivación sobre conductas específicas o dicho de otro modo, cuál es el motivo que lleva a una persona a actuar de una determinada forma.

La palabra motivo se comprende como la dirección o energía sobre un comportamiento, pudiendo tener un origen interno o externo (Reeve, 2005). A modo de ejemplo, si un integrante que está comprometido con su organización, desarrolla un trabajo específico en pos de la institución, pueden existir diversas alternativas para esta situación, la primera es que la persona desarrolla el trabajo motivado por una necesidad personal de ayudar a la institución, o desarrolla el trabajo motivado por los incentivos o gratificaciones. En ambos casos, la persona se compromete con la organización, aunque evidentemente el motivo por el que se desarrolló no es el mismo. En los motivos internos, se pueden identificar las necesidades, cogniciones y emociones, por otro lado los motivos externos son comprendidos como los hechos exteriores o incentivos.

En línea con lo presentado, se puede decir que las personas que actúan motivadas intrínsecamente, al desarrollar una tarea existe una satisfacción y compromiso por su elaboración. En este aspecto, en la motivación intrínseca es relevante enfatizar el vínculo que existe entre la persona y la tarea, lo que para algunos autores es interés y para otros compromiso. Por otro lado, las personas motivadas extrínsecamente desarrollan una acción o tarea de acuerdo a la percepción de la estabilidad que existe entre el comportamiento y la consecuencia que espera y proviene del mismo. En términos generales se puede decir que la motivación intrínseca es aquello que impulsa a realizar una acción que para la persona resulta agradable o interesante; por otro lado, se comprende por motivación extrínseca como el conjunto de acciones que llevan a una recompensa, y que se separa de la acción (Deci y Ryan, 2000).

2.4.5.2 Compromiso y clima escolar

Como manifiestan Soberantes y De la Fuente (2009), existen múltiples autores que han presentado una relación entre clima organizacional y el factor humano, tal es el caso de Lewin (1951), Forenhand y Gilmer (1964), Argyris (1957), Halpin y Croft (1963), Litwin y Stringer (1968), Tagiuri (1968), Dessler (1979), James y Jones (1974), Flippo (1984), Reichers y Schneider (1990), Chiavenato (1990), lo que ha implicado una revisión a las interacciones que suceden al interior de las organizaciones.

Los diversos estudios mencionados, han llevado a la clara afirmación de que el clima organizacional influye en cómo se comportan, actúan y reaccionan las personas en sus espacios laborales. En este sentido, el comportamiento y reacciones del factor humano en la organización, son regulados según como estos perciben el clima.

Además, se sabe que un buen clima o un mal clima organizacional llevan consigo consecuencias tanto a nivel positivo como negativos, esto según la percepción que los integrantes tengan de ella.

Dentro de las consecuencias positivas se encuentra:

- El logro
- La afiliación
- El poder
- La productividad
- La baja rotación
- La satisfacción
- La adaptación
- La innovación, entre otras

En concreto, se puede establecer que un buen clima organizacional, permite un buen desarrollo de la organización, permitiéndole avanzar adecuadamente al cumplimiento de sus objetivos y metas (Soberantes y De la Fuente, 2009).

Basados en la propuesta de Allen y Meyer (1991) quienes definen al compromiso organizacional como un estado psicológico que caracteriza la relación entre los empleados con su organización; y en lo presentado por Guillén y Guil (2000 en Soberantes y De la Fuente, 2009), quienes manifiestan que el éxito de una organización depende del grado de cómo los empleados perciben el clima organizacional (positivo o negativo), se puede

establecer que el clima o percepción del clima, influye en el compromiso que estos poseen sobre su organización, ya que cuando los colaboradores se encuentran en un ambiente adecuado darán todo de sí (Lechuga, 1998 en Soberantes y De la Fuente, 2009).

En este aspecto se puede comprender que cuando los integrantes de una organización valoran como adecuado, cálido o positivo, es considerado como un espacio de desarrollo del desempeño laboral, aportando estabilidad e integración entre sus actividades en la organización y sus necesidades personales.

Por lo anterior, los líderes poseen un rol fundamental dentro de las organizaciones, por tanto se deben esforzar para crear los ambientes adecuados, con el fin de promover un compromiso necesario que alcanzar los objetivos de la organización.

2.4.5.3 Efectos del compromiso en la organización escolar

Para Bolívar (2010), el compromiso se ha transformado en una de las vías más prometedoras y efectivas para la mejora de la escuela. Las múltiples investigaciones al respecto han dado a conocer que el compromiso del profesorado es un predictor crítico del rendimiento en el trabajo y en la calidad de la educación (Rosenholtz, 1989; Reyes, 1990; Tsui y Cheng, 1999; Day et al., 2007).

De tal forma se puede catalogar al compromiso, como un factor clave en la organización escolar, y del mismo modo para las mejoras que esta requiera, ya que sin el compromiso los esfuerzos quedarán limitados a sus efectos (Bolívar, 2010).

Las culturas colaborativas incrementan la participación y contribuyen a mantener el compromiso (Rosenholtz, 1989). Además, como manifiesta el propio Bolívar (2010): La gestión basada en la escuela, la toma de decisiones compartidas, estructura de participación, incrementar y cambiar la participación de los padres y de la comunidad, liderazgo, construir relaciones de compañerismo, coaliciones y redes de trabajo, etc., desde

hace tiempo, se han convertido en una avenida prometedora para proveer un contexto ecológico propicio que incremente el compromiso del profesorado para las mejoras de su prácticas docentes.

En concordancia a lo expuesto, se puede inferir que el compromiso genera efectos positivos en la organización escolar, por cuanto permite no tan solo lograr adecuadamente los objetivos propios de su labor que es el aprendizaje, sino que además permite generar los espacios de mejora, debido a que los miembros se sienten involucrados de forma personal y colectiva con la institución, aceptando consensualmente sus fines y metas.

2.4.5.4 Compromiso de los profesores

El estudio del compromiso en el lugar de trabajo se viene desarrollando durante los años 60. Este se enfocó al concepto de compromiso organizacional (Cohen, 2003). Posteriormente se fue ampliando el concepto a otras áreas de la organización como es los grupos de trabajo (Morrow, 1993).

El compromiso puede tener variados objetivos, pudiendo ser hacia una persona, una institución, una meta, entre otros, pero su naturaleza generará el vínculo de éste. Para Meyer y Allen (1997) el compromiso posee tres tipos de variables, siendo estas las organizacionales, personales, y del entorno. En cuanto al compromiso con la organización se reconocen elementos como: la naturaleza del trabajo, descripción, políticas de recursos humanos, la comunicación, el grado de participación en la organización y el liderazgo de los directivos. En el compromiso personal están la edad, el género, la antigüedad en el cargo expectativas de trabajo, valores respecto al trabajo, responsabilidades familiares, afectividad y motivación. En cuanto al entorno se reconocen las oportunidades laborales (Ruiz de Alba, 2013).

El compromiso de los profesores con sus estudiantes, con su trabajo y la mejora continua, es una de las grandes características que explican la eficacia de los profesores (Day, Sammons, Kington y Gu, 2007).

Además, tanto Day, como Sammons, Kington y Gu (2007) reconocen que el compromiso de los profesores hacia los alumnos se puede fortalecer o debilitar según los siguientes factores: lo que suceda con su vida personal (familia, salud, entre otras), también en su vida profesional (reconocimiento, apoyo, experiencias de aprendizajes, participación en políticas escolares, etc.) y en la escuela (apoyo de los líderes o entre pares). A parte de esto, para que el compromiso sobre los aprendizajes de los estudiantes sea realmente efectivo, es necesario que los profesores posean un alto nivel de eficacia y sean capaces de manejar las diversas situaciones, sobre todo aquellas nuevas con la finalidad de desarrollarlas adecuadamente. De tal modo se puede decir que existe una clara relación recíproca entre compromiso y capacidad.

2.4.5.5 Liderazgo y compromiso de los profesores

La investigación empírica sobre liderazgo ha dejado en evidencia la influencia que los directivos ejercen en el aprendizaje de los estudiantes, aun así ésta influencia no es algo directo, sino que se presenta por medio de diversas variables en torno a la dinámica de centro (Day, Sammons, Stobart, Kington y Gu, 2007).

En este caso se habla de sistema mediadores, lo cual son aquellos elementos que generan una conexión entre las prácticas del liderazgo y los resultados de aprendizaje en los estudiantes (Hendriks y Steen, 2012).

Un factor mediador de gran importancia es el compromiso de los profesores (Bolívar, 2010; Bruggencate, Luyten, Scheerens y Slegers, 2012; Horn y Marfan, 2010; Lois, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010).

Según Day et al (2007) para que un factor sea mediador entre el liderazgo y el aprendizaje se deben cumplir dos características: 1) producir de forma comprobada mejoras en los resultados de los estudiantes, y 2) son propensos a una fuerte influencia de quien ejerce en el rol del liderazgo. En este sentido existe mucha evidencia sobre la relación causal entre compromiso docente y aprendizaje de los alumnos (Day, 2008; Hunt, Wiseman y Touzel, 2009; Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011; Stronger, 2002; Valenta, 2010).

A pesar de esto existe poca información sobre cómo el director o directora inciden en el compromiso de los profesores con la escuela, con los estudiantes y sus aprendizajes y en general con la comunidad educativa.

La investigación del liderazgo, durante la década del 70, ha buscado dar respuesta sobre qué hacen los directores y directoras que consiguen que sus estudiantes aprendan (Murillo, 2006). Es así como diferentes enfoques del liderazgo han planteado que una de las características que presentan estos líderes es la preocupación por desarrollar y motivar a las personas, en otras palabras, fomentar el compromiso de los profesores con la organización y sobre todo con sus estudiantes.

Dentro de la literatura sobre liderazgos educativos, se presenta el desarrollo del compromiso de los profesores como uno de los elementos exitosos en los líderes (Leithwood, Sammons, Day, Harris y Hopkins, 2006; Day et al, 2009). Siendo el compromiso de los profesores un aspecto destacado del buen desempeño de los docentes. Por otro lado, Hargreaves y Fullan en la publicación "Professional Capital" (2012), hablan de las cinco "C" para el desempeño docente, siendo estas: capacidad, compromiso, carrera, cultura y condiciones para la enseñanza.

Al desarrollar las dos primeras, podemos visualizar que la capacidad se relaciona con las habilidades y cualidades para realizar una tarea, siendo sobre el ser competente o

adecuado, por cuanto esto significa logro o poder en acción, relacionándose además con el sentido de eficiencia individual de los profesores. Pese a la capacidad de los profesores, al no existir el compromiso hacia las acciones o tareas, esta eficacia quedará anulada desde su actuar profesional.

2.5 Teoría de la influencia en la psicología social

La influencia es una característica fundamental del liderazgo. Bajo esta afirmación se puede visualizar que un líder pueda promover compromiso en los integrantes de una organización. Bajo esta lógica se ha encontrado una correlación entre Liderazgo Transformacional y el Compromiso Organizacional que es traducida en un comportamiento caracterizado por la satisfacción de los empleados con el líder (Avolio y Bass, 1995). Además, Masi y Cooke (2000) descubrieron en uno de sus estudios que se produce una gran motivación en los trabajadores y un alto grado de compromiso y por ende buenos resultados en la aplicación del Liderazgo Transformacional.

Según lo presentado, es fundamental comprender el sentido de la influencia y del liderazgo para acercarnos al meollo de la problemática del estudio que busca determinar si el factor moral de los directores de escuelas influye en el compromiso de la comunidad escolar.

2.5.1 Miller y Dollard, teoría de la imitación

En el libro aprendizaje social de Miller y Dollard se vio el primer intento por utilizar las leyes del aprendizaje a la conducta social llamada imitación (Shaw y Contanzo, 1970). Lo que buscaban estos investigadores sociales es explicar que la imitación al igual que otras dimensiones del comportamiento humano es aprendida, así la conducta humana es aprendida por lo cual la conducta social y el aprendizaje social se pueden explicar a través de principios generales del aprendizaje. En este sentido para los autores, la imitación social posee un rol fundamental al explicar cómo los humanos aprenden a comportarse socialmente

incluyendo el desarrollo del lenguaje, fenómenos como el conformismo y el acatamiento de normas.

Además, los autores distinguen tres mecanismos relacionados con la imitación: la misma conducta, la conducta dependiente del compañero y la conducta de copia. De esta forma, ocurre la misma conducta cuando dos individuos responden a estimulaciones independientes del mismo estímulo posterior al hecho que cada uno ha aprendido a emitir la respuesta apropiada independientemente.

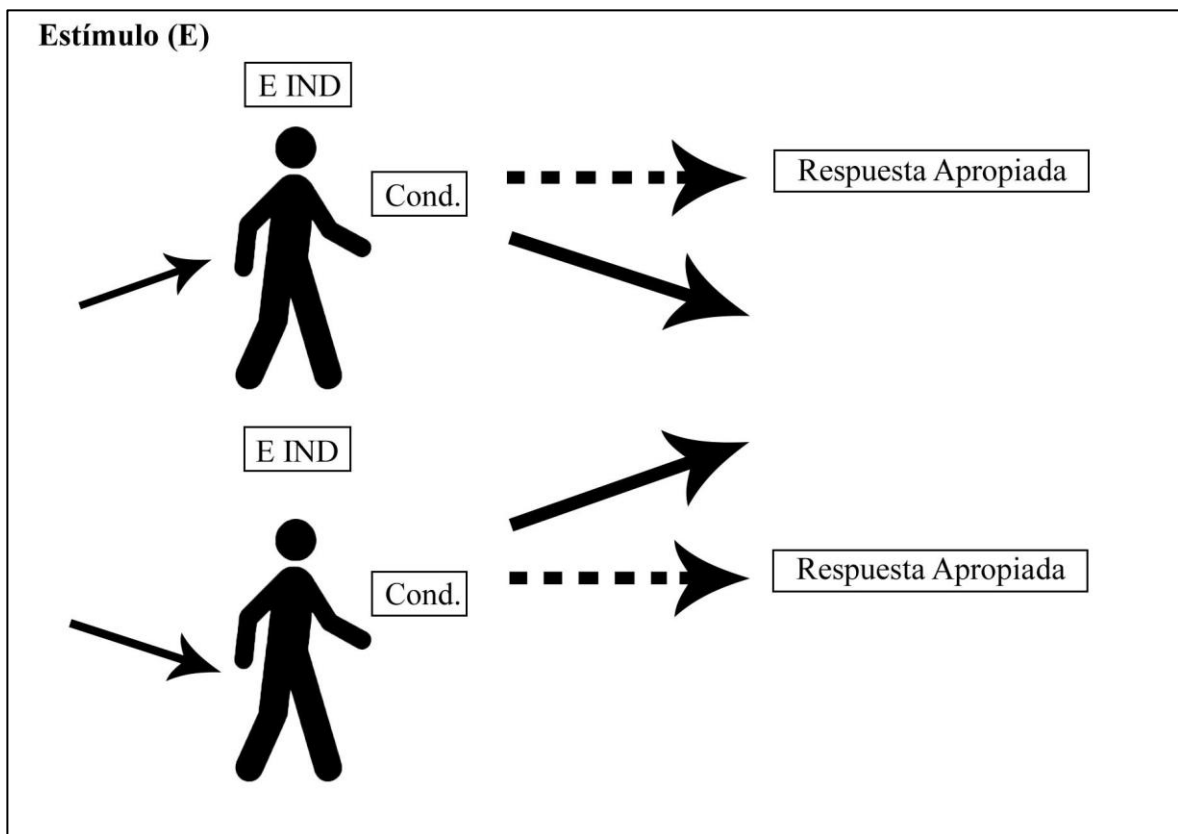


Figura 2. Mecanismo de imitación: "misma conducta", adaptado de Barra, 1998.

En el caso de la conducta dependiente del compañero, el observador ajustará su conducta y será dependiente de las señales de la conducta del modelo, quien será por lo general alguien con mayor estatus que el observador. En este caso el observador utiliza las señales que provienen del modelo y no otras ambientales.

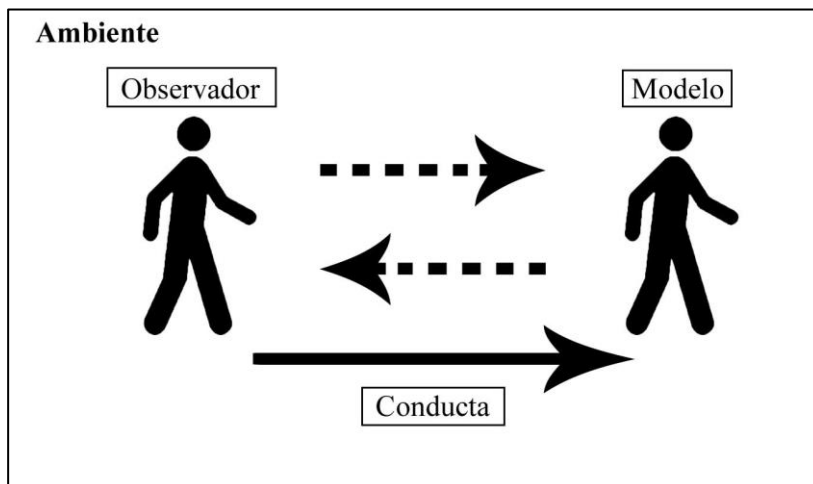


Figura 3. Mecanismo de imitación: “conducta dependiente del compañero”, adaptado de Barra, 1998.

En la conducta de copia el observador busca reproducir el comportamiento del modelo, respondiendo tanto a sus señales, tanto de similitud y diferencia, pudiendo ser entre las respuestas y la del modelo, o entre su respuesta actual y su respuesta anterior de la misma situación.

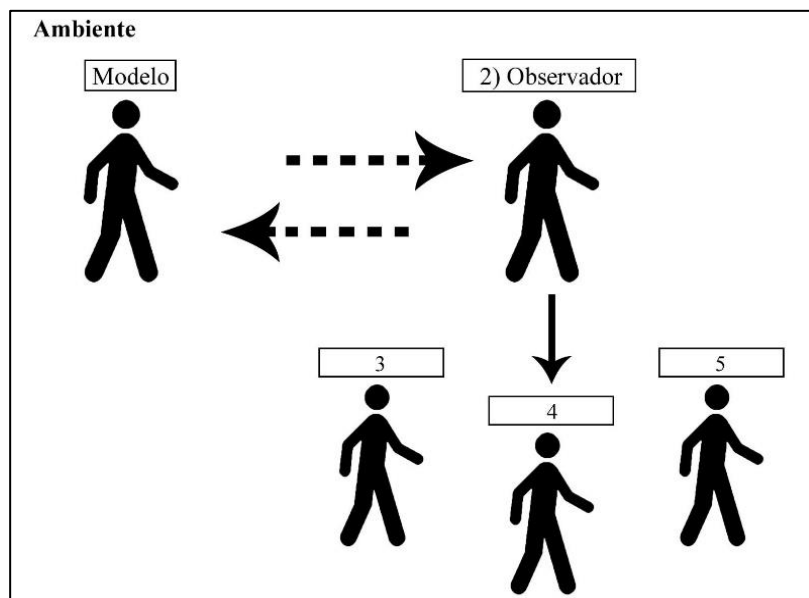


Figura 4. Mecanismo de imitación: “conducta de copia”, adaptado de Barra, 1998.

La limitación que posee el trabajo presentado por Miller y Dollard sobre el enfoque de la imitación es que la respuesta debe ser parte de su repertorio antes de que se pueda imitar la misma respuesta cuando es emitida por el modelo en condiciones de respuestas, y limita mucho lo que se puede aprender de la observación del modelo.

2.5.2 Aprendizaje social de Bandura

El trabajo de Bandura contribuyó de modo significativo en la ampliación y enriquecimiento del enfoque conductual, y enfatiza sobre el rol de los elementos cognitivos y sociales en el aprendizaje y la conducta.

La teoría del aprendizaje social, es desarrollada por Bandura de un modo más comprensivo en relación a la teoría de la imitación, por cuanto utiliza este concepto a múltiples que puede resultar de la observación de un modelo, entre ellos la adquisición de nuevas conductas. Además para él, la imitación es una forma de aprendizaje por asociación que se puede explicar por un paradigma de contigüidad que limita con el rol desempeñado por el refuerzo tanto en la conducta del modelo como del observador. En este caso se reconoce una distinción entre la adquisición de una respuesta por observación de un modelo, y su ejecución (introduciendo la noción de aprendizaje latente).

En este caso el esfuerzo es visto como un facilitador de la ejecución pero no de la adquisición o aprendizaje. En este caso el observador puede aprender por la sola observación de un modelo, independiente si recibe refuerzo o no, y de si ejecuta la respuesta o no.

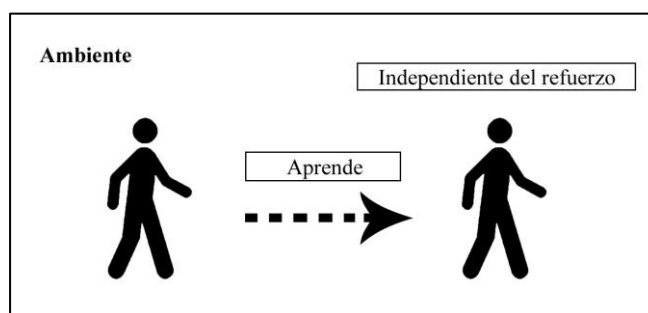


Figura 5. Teoría del aprendizaje social desarrollada por Bandura, adaptado de Barra, 1998.

Para Bandura (1987), la exposición a un modelo puede producir tres efectos generales en el observador:

- a) Efectos del modelado: el observador adquiere nuevas respuestas a través de la integración cognitiva de señales contiguas.
- b) Efectos inhibitorios y des inhibitorios: aquí una conducta existente del observador es modificada por su observación de las respuestas de un modelo.
- c) Efectos de facilitación: mediante las cuales la observación de la conducta de otro puede facilitar la ocurrencia de respuestas aprendidas previamente en el observador.

Para que tenga lugar el aprendizaje social o por observación, y luego se ejecute la conducta, se requiere cuatro tipos de procesos, en el observador:

- a) Procesos de atención: regulan la exploración y la recepción de las actividades modeladas.
- b) Procesos de retención: las experiencias transitorias son transformadas en conceptos simbólicos que sirven de modelos internos para la emisión de respuestas y criterios para la recolección de la misma.
- c) Proceso de producción: regula la organización de las sub-habilidades compuestas en nuevos patrones de respuestas y criterios para la corrección de la misma.
- d) Procesos de motivación: lo que determinan que las competencias adquiridas por observación se coloquen o no en prácticas.

2.5.3 Comportamiento social elemental en Homans

Homans no estaba satisfecho con la estrategia deductiva, y el foco estructural y cultural de las teorías sociológicas presente hasta la fecha, por tal razón su trabajo fue enfocado a lo desarrollado por Skinner.

Desde su mirada la sociología debía enfocarse en la conducta individual y en la interacción entre individuos, lo cual llevo a enfocar su trabajo en los patrones de refuerzo y en la historia de recompensas y el costo/beneficio que tiene el individuo y que llevan a las personas a comportarse como lo hacen.

Las principales propuestas de Homans fueron (en Barra, 1998):

1. Control de estímulo y su generalización: Si en el pasado la ocurrencia de una situación de estímulo ocasional ha sido la ocasión en la cual la actividad de un hombre ha sido recompensada, entonces mientras más similar la situación del estímulo vivido en el pasado, entonces es más probable que él realice ahora esa actividad o alguna actividad similar.
2. Frecuencia de refuerzo: mientras más a menudo dentro de un determinado periodo la actividad de un hombre recompense la actividad de otro, entonces más a menudo el otro realizará la actividad.
3. Valor del refuerzo: Mientras más valioso sea para el hombre una unidad de la actividad que otro le dirige más a menudo él realizará una actividad recompensada por la actividad del otro.
4. Deprivación-saciedad: mientras más a menudo un hombre ha recibido en el pasado una actividad recompensante proveniente de otro, menos valiosa llegará a ser para él cualquier unidad adicional de esa actividad.
5. Justicia distributiva: Mientras más perjudique a un hombre la falta de cumplimiento de las reglas de justicia, más probable es que él manifieste la conducta emocional que llamamos rabia (Shaw y Costanzo, 1970, pp. 76-79, en Barra, 1998).

Homans reemplaza el punto cinco de justicia distributiva quedando en dos partes:

- 5a. Agresión: cuando la acción de una persona no recibe la recompensa que ella espera, o recibe el castigo que no espera, ella se enojará; es más probable que emita una conducta agresiva, y los resultados de tal conducta pueden llegar a ser más valiosos para ella.
- 5b. Aprobación: cuando la acción de una persona recibe la recompensa que ella espera, especialmente una recompensa mayor que la esperada, o no recibe el castigo que esperaba, ella se sentirá complacida; es más probable que emita conductas de aprobación, y los resultados de tal conducta llegan a ser más valiosos para ella (Ritzer, 1983, pp. 376-377, en Barra, 1998).

2.5.4 El intercambio social Thibaut y Kelley

Estos autores presentan una teoría para explicar cómo en una relación interactiva las personas son interdependientes para el logro de los resultados positivos. Una premisa básica de ésta teoría es que una interacción socialmente significativa sólo se repetirá si los participantes obtiene resultados positivos, ya sea materiales o psicológicos. Además, una premisa adicional dice que una de las metas importantes en una interacción es la maximización de los resultados positivos para cada uno de los participantes. Aunque esta maximización es funcional al individuo, también es funcional al grupo porque incrementa la probabilidad de que el grupo mantenga su integridad.

2.5.5 Propuesta Gestáltica

Para los teóricos gestálticos, la conducta humana es integrada, propositiva y orientada hacia metas. Por esta razón se debe prestar atención a cómo el individuo percibe su realidad, qué significados le otorga a los diversos estímulos y situaciones, cómo se interrelacionan sus actitudes y conductas, y cómo él siempre está motivado hacia ciertas metas,

por ejemplo, mantener un estado de consistencia interna. De acuerdo a este modo de comprender la conducta, la orientación gestáltica está estrechamente relacionada con las teorías cognitivas y además con la teoría de campo de Lewin.

2.5.6 Atribuciones y equilibrio cognitivo

El gran teórico de las atribuciones y equilibrio cognitivo es Fritz Heider. Este autor propone que las personas atribuyen los sucesos de su ambiente a ciertos núcleos centrales unitarios causales. De este modo, al percibir un acontecimiento social tratamos de dar significado a los diversos estímulos proximales, focalizándolos en los núcleos centrales que podemos atribuir a los acontecimientos superficiales.

Un acontecimiento social se puede interpretar tanto desde factores causales del individuo (intenciones y habilidad o poder) o factores casuales del ambiente. En tal caso, el éxito o fracaso en una actividad determinada puede ser atribuida a la facilidad o dificultad de la misma o a la habilidad o incompetencia de la persona que la realiza.

La atribución de responsabilidad personal sobre la acción implica una decisión sobre cuál de los distintos factores (intención, poder, o condiciones ambientales) posee mayor peso sobre el resultado observado. Si mayor es la influencia que se asigna a los factores ambientales, menos es la responsabilidad que se le atribuye a la persona por una acción determinada

2.5.7 Teoría de la comparación social

Leon Festinger planteó estas dos teorías llamadas Comparación Social y Disonancia Cognitiva. La primera de estas postula que los procesos de influencia social derivan directamente de una necesidad de auto-evaluación, la cual se basa en la comparación con otras personas. A pesar de que el proceso de auto-evaluación se aplica a las opiniones y habilidades, se reconocen dos diferencias importantes: en el caso de las habilidades hay una tendencia

ascendente unidireccional que no está presente en el caso de las opiniones, y el cambio de opiniones es más fácil que el cambio de habilidades.

Bajo esta mirada, la teoría plantea que las personas usan a los otros como una fuente de información sobre la realidad física y social. Por tal razón, estas necesitan saber si sus opiniones sobre la realidad son correctas, y también necesitan tener una apreciación adecuada de sus habilidades. Scharter extendió la teoría hacia los sentimientos y emociones, llegando a sostener que si no existen medios objetivos, no sociales de evaluación, el individuo tiende a evaluar sus propias habilidades, opiniones y sentimientos comparándolas con las de otros.

2.5.8 Teoría de campo

La teoría de campo de Lewin es muy compleja y amplia, producto que este intenta abarcar tanto la conducta individual como la personalidad de la conducta social. A pesar de esto, a modo de síntesis se puede decir que el concepto más importante de la teoría de campo se refiere en términos psicológicos al espacio vital.

El espacio vital es comprendida como la totalidad de los factores coexistentes que determinan la conducta de un individuo en un determinado momento, y este consiste en la persona y en el ambiente psicológico tal como existe para ella (en este sentido, a modo de ejemplo podemos decir que el espacio vital de un grupo consiste en el grupo y en el ambiente tal como existe en el grupo para el momento). A modo de síntesis, de acuerdo a Lewin la conducta y el desarrollo dependen del estado de la persona y de su ambiente.

2.5.9 Perspectiva de rol

La perspectiva de rol, si bien no es comprendida como una teoría, esta corresponde a un constructo aislado acerca de funcionamiento de las personas en un concepto

social. Por otro lado, el concepto de rol se ha considerado desde variadas perspectivas teóricas, como desde la teoría del aprendizaje, cognitiva, del campo, sociocultural y dinámica (Shaw y Costanzo, 1970 en Barra, 1998).

La concepción que se ha tenido de este concepto son presentadas por Shaw y Costanzo, 1970 (en Barra, 1998) basado en diversos autores:

1. Históricamente, el concepto rol proviene del ámbito dramático y teatral, donde se refiere a la caracterización que un actor debe presentar en el contexto de una determinada obra.
2. Desde ese origen el concepto llegó al lenguaje de las ciencias sociales, manteniendo básicamente su mismo sentido. Se refiere a las funciones que una persona realiza cuando ocupa una particular posición (caracterización) dentro de un contexto social particular.
3. Así como el rol de un actor se define parcialmente por los roles que desempeñan los otros actores en la misma presentación, el rol de una persona es parcialmente dependiente de los roles de los otros relacionados con ella en el contexto social.
4. La evolución del concepto de rol en las ciencias sociales ha seguido un camino verdaderamente transdisciplinario, recibiendo contribuciones provenientes de los campos de antropología, sociología y psicología.
5. Los primeros autores que desarrollaron el concepto de rol lo hicieron mientras intentaban el estudio de otros aspectos de sus respectivas disciplinas.
6. Esta contribución cruzada de ideas desde las diversas ciencias sociales condujo a la emergencia de un sistema de referentes lingüísticos y conceptuales llamado teoría del rol, que no puede ser clasificado como psicológico, sociológico o antropológico.

El concepto de rol puede ser conceptualizado de tres modos (Deutsch y Krauss, 1970 en Barro, 1998):

- A) Rol prescrito: Expectativas referentes al comportamiento de un individuo hacia los ocupantes de otras posiciones.
- B) Rol subjetivo: expectativas que el individuo percibe como aplicables a su propio comportamiento cuando interactúa con los ocupantes de otras posiciones.
- C) Rol desempeñado: comportamientos manifiestos del individuo cuando interactúa con los ocupantes de otra posición.

Además, el concepto de rol está directamente relacionado con el de posición o estatus de una persona en determinado sistema social. En tal caso, el estatus que puede ser adscrito o adquirido caracteriza a una persona en función de su interacción con personas de otras posiciones bajo un sistema de estatus. Por otro lado, el concepto de rol alude a las normas y expectativas que se aplican a un individuo que ocupa una determinada posición social o estatus. En cuanto a las expectativas, se refieren al comportamiento que el individuo puede dirigir hacia los ocupantes de otras posiciones, y también de modo contrario, el comportamiento que ellos dirigen al individuo.

2.6 El liderazgo

El liderazgo es un concepto que durante las últimas décadas ha logrado amplia repercusión en el sistema educativo debido a que se considera imprescindible para cualquier organización, independiente de su naturaleza, es por tal razón que se ha llegado a hablar que el liderazgo es más importante que los sistemas, estrategias o filosofías, lo que implica que en una organización, un líder hace la diferencia (Giuliani, 2002).

Por otro lado, la necesidad de dar prioridad a la formación del liderazgo educativo ha estado muy presente en los últimos años, como lo dan a conocer Pont, Nusche Y Moorman (2008), en el informe presentado por la OCDE donde presentan la prioridad mundial del liderazgo educativo como política pública.

Por lo anterior, es necesario profundizar sobre el concepto de liderazgo, y reconocer a través de esto su impacto e influencia sobre las organizaciones escolares.

2.6.1 Componentes del liderazgo

Según lo que plantea Miguel García (García, 2010) el mejor modo de comprender el liderazgo es lograr centrarse más en las relaciones que alcanzan con los seguidores en un contexto determinado, por sobre las características o rasgos de estos. Por esto el liderazgo se considera más un proceso que un rasgo personal en particular.

En consecuencia, el liderazgo va más allá que la figura del líder, por cuanto ahí se integran los diversos elementos a modo de rompecabezas con piezas que se van encajando continuamente (García, 1995 en García, 2010).

En este aspecto, los elementos integrados son:

- Líder: con sus características personales (edad, sexo, raza, apariencia), conocimiento, habilidades, valores, actitudes, motivaciones, experiencias, percepciones, entre otras.
- Los seguidores o aliados: individualmente o en grupo, con sus necesidades, características, conocimientos, habilidades, valores, actitudes, motivaciones, experiencia, percepciones, etc.
- La relación líder-seguidores: cara a cara o a distancia; si es a distancia, mediada por otras personas, medios de comunicación o nuevas tecnologías; en trato individualizado o colectivo; intercambio o coste-beneficio (qué ofrece el líder y qué obtiene a cambio por parte por parte de sus seguidores).
- La situación: las circunstancias concretas de los líderes y seguidores pueden estar viviendo en un momento dado; en el contexto de la organización podría tratarse de una

fuerte presión competitiva, una tarea compleja, una situación de crisis o un proceso de crisis o un proceso de cambio, entre otros.

- El contexto: características socioculturales, políticas, económicas, legales, tecnológicas, demográficas del entorno en que se encuentra el líder y seguidores; la pertenencia o no a una organización y el contexto que este genera (estrategia, cultura, clima, estructura, etc.).

Estos componentes presentados por García, configuran el liderazgo como un proceso dinámico en el que se interactúan.

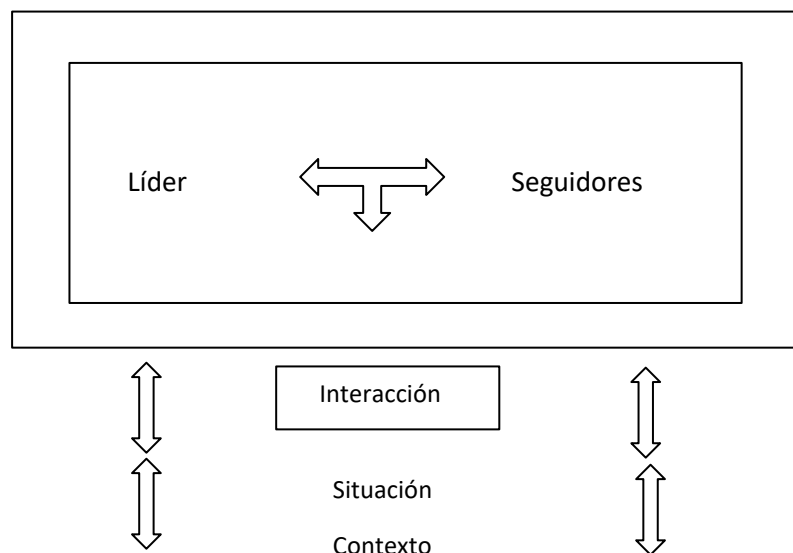


Figura 6. Principales componentes del liderazgo, adaptado de García, 2010.

2.6.2 Liderazgo en las organizaciones

A pesar que la organización necesita de un líder, estos no necesariamente son parte de una organización, encontrando líderes en las más diversas situaciones de la vida. A pesar de esto, comúnmente se pueden observar el liderazgo como parte de las organizaciones, por cuanto estas son parte de la vida, y pertenecen a múltiples ámbitos como son las escuelas,

las instituciones, sindicatos, empresas entre otras, lo que hace que el día a día de las personas estén alrededor de estas.

El liderazgo en las organizaciones se presenta tanto en aquellos líderes cuya influencia se reduce a pequeños grupos y es de carácter informal, hasta los directivos que pueden influir en el total de la organización. A pesar de esto, el liderazgo influye, en mayor o menor medida sobre los procesos que implican el funcionamiento, generando un clima determinado, una cultura, procesos de socialización necesarios, fomenta una forma de comunicación y toma de decisiones, influye en el aprendizaje de la organización, facilita la resolución de conflictos, inspira métodos, sobre todos guía los procesos de cambio y desarrollo. Por esta razón se puede decir que el liderazgo es el motor de la organización, en que promueve una sinergia entre los diversos espacios y dimensiones, pudiendo influir de modo positivo o negativo en cada uno de ellos.

2.6.3 Sobre la dirección y el liderazgo

Generalmente, la figura del líder se asocia a la del director, esto debido a que estos poseen la mayor responsabilidad sobre el funcionamiento. Si bien director y líder poseen algunos lineamientos comunes, que ha llevado a considerarse como sinónimos, no siempre necesariamente significan lo mismo, o dicho de otro modo, ocupar un puesto directivo no implica necesariamente ser un líder, y por el contrario un líder no necesariamente ocupa un puesto directivo.

Para García (2010) la clave de la diferencia entre liderazgo y dirección se ha de buscar en dos elementos que permiten definir el liderazgo, siendo estas: seguidores e influencia. Los directores y líderes ejercen influencia sobre las personas, pero su forma y relación es diferente.

Los directivos, por su definición poseen subordinados. Es así como estos generan influencia sobre los otros por medio del poder de posición, por medio del poder que les otorga el puesto en la estructura organizacional. Esto además les permite la posibilidad de emplear coacción o la recompensa. El empleo de estos recursos permite lograr obediencia, aceptación e inclusive compromiso mediante acuerdos contractuales.

Por otro lado, los líderes poseen seguidores y ejercen su influencia sobre ellos a través del poder personal, basados en su papel como referencia o modelo a seguir, o por poseer información decisiva. Por medio de estos recursos, el líder logra la identificación, la interiorización y el compromiso e implicación personal.

2.6.4 Tipos de liderazgo

2.6.4.1 En relación a los seguidores:

Existen diversos tipos de liderazgo reconocibles en las organizaciones, los que responden a ciertas necesidades y objetivos, para García (1999) estos se pueden agrupar en:

Relación basada en el intercambio: aquí se reconoce fundamentalmente el liderazgo transaccional. En este caso, el líder impulsa, apoya, motiva y retroalimenta a sus seguidores para lograr objetivos comunes, a la vez, recibe recompensas de estos, a modo de reconocimiento, prestigio y consideración.

El intercambio se basa en una discusión conjunta, previa, en la que ambas partes acuerdan los objetivos como las recompensas. Además en este tipo de relación tiene prioridad la interacción cara a cara entre ambos. Bajo este planteamiento, se han desarrollado un gran número de teorías del liderazgo organizacional.

Relación basada en el cambio: Bajo esta perspectiva se incluyen las llamadas nuevas teorías del liderazgo, donde el gran representante sería el liderazgo transformacional, el liderazgo

carismático, y el liderazgo visionario. Dentro de las características de este tipo de liderazgo es que se considera una expansión del liderazgo transaccional, aunque están centrados en la noción de cambios. Además, este tipo de liderazgo es reconocido por desarrollar motivación, compromiso, identificación, rendimiento y satisfacción en los seguidores, así como proporcionar un rendimiento organizacional por encima de la media, excelente, en tiempos de crisis o incertidumbre. Desde la mirada de un liderazgo basado en el cambio, estos estimulan a iguales y seguidores para que consideren su trabajo con una mirada diferente, los hacen consciente de su misión y visión del equipo y de la organización, facilita el desarrollo del potencial de cada uno de ellos y los motivan a sobre pasar sus propios intereses y tengan en cuenta aquello que beneficia al grupo y a la organización. Establecen expectativas o retos, dan énfasis al comportamiento tipo simbólico y emocional de los líderes que influyen en los estados afectivos y motivacionales de sus seguidores.

Relación basada en la participación: la participación es considerado el grado en que los líderes comparten con sus seguidores la responsabilidad sobre las funciones directivas clásicas (planificar, organizar, dirigir y controlar), sobre los diferentes roles directivos que deben desempeñarse, y además, sobre las decisiones en los diversos ámbitos de la organización. En esta relación existen diversas propuestas que poseen contenidos diferentes, por ejemplo: El liderazgo delegado, la que supone delegar en algún colaborador o en varios, la realización sobre determinadas funciones o tareas; Coliderazgo, se refiere a un tipo de liderazgo compartido de forma equitativa entre todos los miembros de un grupo, equipo, unidad u organización y donde se distribuye de un modo complementario, simultaneo o secuencial; superliderazgo, el que consiste en convertir a los seguidores en líderes de sí mismo, o autolíderes de modo individual o grupal, adquiriendo responsabilidad para motivarse y de dirigirse.

Relación basada en el desarrollo de los seguidores: Aquí se reconoce un tipo de liderazgo que favorece el desarrollo personal y profesional de las personas y equipos de una organización. En este tipo de relación encontramos a los Coaching, que es un término extraído del ámbito deportivo (entrenar) y educativo (preparar a alguien para algo). Este tipo de líder adopta un papel de entrenador o tutor, el que acompaña y facilita el aprendizaje y hace que tomen conciencia de los obstáculos personales y desarrollen estrategias para superarlos; Mentoring, a diferencia del Coaching este posee una orientación temporal a medio-largo plazo, en este caso el líder actúa como un mentor que aconseja y guía a los colaboradores.

2.6.4.2 En cuanto a la jerarquía

Líder estratégico: este tipo de liderazgo va asociado a quienes ocupan puestos de alta dirección, lo que implica un alto nivel de responsabilidad e influencia que implica la globalidad de la organización (presidencia, dirección general, equipo de alta dirección, entre otros). En términos propios de la organización, estos se ocupan de la evolución de la organización en su conjunto, desde los objetivos hasta las posibilidades de cambio, toma de decisiones estratégicas, crean significados y comunican una visión de futuro, mantienen una cultura organizacional, y desarrollan políticas y prácticas. Además este tipo de liderazgo desarrolla una influencia por medio de otras personas. Se suele asociar al liderazgo transformacional.

Liderazgo Funcional: también es conocido como liderazgo táctico y es asociado a quienes ocupan puestos directivos inferiores del nivel jerárquico, por tal razón son reconocidos como un cargo “intermedio”. De todos modos, su responsabilidad e influencia es menor y suelen encargarse de colocar en práctica las decisiones del nivel estratégico. Este tipo de liderazgo se asocia al liderazgo transaccional.

2.6.4.3 En cuanto al origen

El líder emergente: este tipo de líder surge de forma espontánea bajo una determinada circunstancia como su comportamiento ejemplar, o competencias laborales, atractivo laboral o por haber dado solución a un problema de la organización. Este tipo de líder logra desarrollar una influencia informal por sus características personales o poder personal.

El líder designado: tal como se presenta en el encabezado, este tipo de liderazgo es producto de una decisión (bajo un criterio) de un comité, grupo de trabajadores, o algún cargo con cierta influencia, los que designan a una persona por sus méritos profesionales, competencias, antigüedad o simplemente por un favoritismo. Independiente de qué llevó a tomar esa decisión se espera que el directivo actúe como un líder.

2.6.4.4 Otros tipos de liderazgo

Producto de los nuevos tiempos han nacido otros tipos de liderazgo, en este caso se encuentra el liderazgo temporal, que nace bajo las circunstancias que un equipo lo requiera, bajo las condiciones de un tiempo limitado, o una vez alcanzados los objetivos o compromiso para los cuales se designó. Por otro lado encontramos al teleliderazgo, que es un liderazgo propio de las nuevas tecnologías de la comunicación. Su importancia está en la gestión del flujo de información entre líder y seguidores.

2.6.5 Propuestas teóricas sobre el liderazgo

Basados en lo planteado por Storr, liderazgo no es una persona o una oposición, sino que es una relación compleja, paradójica y moral entre las personas, las que pueden causar perjuicio o beneficio en ellas, fundamentándose sobre la confianza, obligación, compromiso, emociones y una visión compartida sobre lo que es bueno (Storr, 2004).

La mayoría de las definiciones sobre liderazgo hablan de ésta como un proceso de influencia social. Bajo esta lógica, lo presentado por Yukl (2002); al elaborar una recopilación sobre liderazgo entre 1957 a 1999, concluye que la influencia intencionada es ejercida por una persona o en un grupo sobre otras personas para que desarrollen de modo estructurado sus actividades o interrelaciones dentro de una organización.

En el sentido expuesto, se comprende que líder es aquella persona (o grupo de personas) que es capaz de liberar la energía interior de otros seres humanos, para que éstos de forma voluntaria busquen alcanzar lo mejor posible las metas propuestas (Gento, 2002).

Diversos conceptos presentados en torno al liderazgo hablan de los aspectos morales como fundamentales para su ejercicio. Tal es el caso de Branson (2010), quien habla que un líder debe ser coherente, de comportamiento predecible y, en todo caso, digno de confianza, además de autenticidad consigo mismo y con los demás.

Por otro lado, Giuliani (2002) habla que el liderazgo debe estar al servicio de los demás, identificándolo con la necesidad de servir, ayudar a los demás, control de las emociones, atención a los detalles, adaptación a la responsabilidad, sinceridad.

Por otro lado, Antonakis y House (2002) presentan una revisión de investigaciones sobre liderazgo, en las que presenta una distinción entre las teorías de liderazgo tradicional y las teorías modernas. Por teorías tradicionales se va a comprender aquellas teorías explicativas del liderazgo presente hasta la década del 70 en el que se incluye los enfoques de rasgos (Gibb, 1969), el enfoque conductual (Fleishman, Harris y Burt, 1995), el liderazgo situacional (Bales y Slater, 1955), y además el interactivo (Graen, 1976). Las teorías tradicionales del liderazgo solo justifican su influencia desde aspectos como la productividad y la efectividad (Bryman, 1992), lo cual termina por empobrecer las investigaciones su trabajo e investigación.

En cuanto a las teorías modernas sobre el liderazgo, se ha visto un aumento durante la década de los 80 (Antonakis y House, 2002). Producto de esto, Bernard Bass en su libro *Leadership and Performance Beyond Expectations* presenta una visión de superioridad de un estilo de liderazgo llamado Liderazgo transformacional, que se espera que supere lo hecho por el liderazgo transaccional. Posterior a esto se comienza a desarrollar múltiples derivaciones nacidas a partir del liderazgo transformacional como es el liderazgo carismático e inspiracional (Barbutto, 1997; House y Shamir, 1993). A pesar de lo esperanzador del liderazgo transformacional y sus derivados, su mal uso por parte de diversas personas terminaron por adoptar modelos alternativos que involucran dimisiones éticas o el llamado liderazgo ético (Solomon, 1998; Treviño, Hartman y Brown, 2000), el liderazgo sirviente (Farling, Stone y Winston, 1999) y posteriormente el liderazgo auténtico.

2.6.6 Breve mirada histórica del liderazgo

El liderazgo ha estado presente a lo largo de nuestra historia y ha dejado vestigios de su desarrollo. A través de la evolución humana se han presentado diversas acciones desarrolladas por líderes, quienes demuestran sus capacidades, habilidades, conocimientos, competitividad, entre otras múltiples características, que son reconocidas por sus seguidores y por la sociedad.

Basados en Estrada (2007) se puede visualizar como el desarrollo del liderazgo se ha presentado desde los primeros con una variedad de líderes que dejaron un registro en la humanidad, desde la dirección de otros hombre, países, hasta la organización de exploraciones, control de guerras, entre otras.

Diversas civilizaciones fueron testigos de diversos líderes, como Sumeria, Egipto, Babilonia, China, Grecia Roma, entre otras, las que tuvieron objetivos o interés particulares para el desarrollo del liderazgo, la construcción de pirámides, la mantención de

reinados, mantener la paz, la justicia, reglas de organización, entre otras múltiples. En cuanto a desarrollo militar de las primeras civilizaciones, el liderazgo estuvo presente desde su inicio a través de la organización, que ofrece una administración lineal con el principio de unidad de mando, donde cada subordinado puede tener sólo un superior, que es fundamental para el desarrollo de la dirección.

Posteriormente, la iglesia católica presenta un modelo organizacional basado en su jerarquía de autoridad, estado mayor y coordinación funcional, esto bajo el mando de una sola cabeza: el Papa.

Durante la edad media, hubo un cambio en el sistema de organización, como resultado del debilitamiento del poder central de los últimos días del Imperio Romano. De este modo se pasó a una autoridad terrateniente que poseía poderes extraordinarios para fines tributarios y de policía dentro de su dominio.

Dentro de los rasgos que poseía el feudalismo es un poder delegado por el Rey y era controlado sólo por el juramento de lealtad, o lealtad personal.

Ya en el siglo XVI en Europa Occidental se presentó un cambio en el manejo de la espiritualidad por parte de los individuos guiados por un grupo de teólogos y clérigos, entre ellos Martín Lutero, quien inauguró una doctrina teológica y cultural reconocida como luteranismo e influyó en otras tradiciones protestantes.

Ya en el periodo de la revolución industrial iniciada en Inglaterra, en la primera etapa los protagonistas fueron los burgueses y los obreros, en la segunda etapa fue la alta burguesía y los terratenientes como además la clase media y la pequeña burguesía, en la tercera etapa los protagonistas son las personas que poseen algún tipo de especialización y que renuevan los conocimientos de su profesión.

Los diferentes protagonistas han presentado diversos rasgos que han permitido reconocer una evolución del liderazgo. Además al evaluar las cualidades presentadas por los personajes reconocidos a lo largo de la historia se pueden presentar tal como lo hizo John Maxwell en su libro “*The 21 Indispensable qualities of a Leader*” (Estrada, 2007).

2.6.7 Evolución del liderazgo

Basados en el trabajo desarrollado por Maureira en el texto *Liderazgo y eficacia escolar: hacia un modelo causal* (2004) se busca presentar una síntesis de las formulaciones del liderazgo, lo cual es fundamental para presentar una síntesis de la evolución a través del tiempo.

2.6.7.1 Teoría personalista

En esta teoría el líder es comprendido como una persona con ciertas cualidades excepcionales, desde el punto de vista intelectual, emocional y físico que generan un cierto magnetismo sobre las otras personas. Bajo esta teoría se acepta la creencia que el líder nace y no se hace, de esta forma los atributos de los líderes son innatos.

Dentro de los rasgos de la personalidad de aportados por Stogdill para este tipo de liderazgo (Chievenatto, 1992 en Maureira, 2004) hablan de:

- **Rasgos físicos:** *Energía, apariencia y peso.*
- **Rasgos intelectuales:** *Adaptabilidad, agresividad, entusiasmo y autoconfianza.*
- **Rasgos sociales:** *Cooperación, habilidades interpersonales y administrativas.*
- **Rasgos relacionados con las tareas:** *impulsos de realización, persistencia e iniciativa.*

En la década de los noventa se presentaron diversos estudios que buscaron precisar los rasgos comunes que presentan los líderes en base a su efectividad. En estos se puede reconocer:

- Sentidos de responsabilidad
- Preocupación por la realización de los trabajos
- Energía
- Persistencia
- Capacidad para tomar decisiones arriesgada
- Originalidad
- Seguridad en sí mismo
- Tolerancia al estrés
- Capacidad de influencia
- Capacidad para coordinar los esfuerzos ajenos para la consecución de un propósito.

Dentro de las corrientes más importantes de la corriente personalistas se encuentran en el siguiente cuadro:

Cuadro 11

Diagrama de estilos de liderazgo, enfoque personalista (Álvarez, 1999: 56 en Maureira, 2004).

TEORÍA DE LOS RASGOS (Stodgill)	TEORÍA DE LOS ROLES (Homans)
Liderazgo naturalista	Roles de intervención
Liderazgo carismático	Roles de información
	Roles de toma de decisiones
TEORÍA DE LAS CONDUCTA (Owens)	TEORÍA DE LAS TAREAS (Morgan y Hall)
Liderazgo autocrático	Liderazgo ejecutivo: tareas de gestión.
Liderazgo democrático	Liderazgo burocrática: tarea de planificación
Liderazgo burocrático	Liderazgo humanista: tareas de relación
Liderazgo Laisser faire	Liderazgo institucional: tareas de representación
Liderazgo personalista	

Las críticas al enfoque nacen de disciplinas como la sociología, quien además ocupa tiempo en la comprensión del desarrollo del liderazgo, la cual considera éste como un fenómeno social. En este aspecto, la crítica que se le hace a la psicología personalista en que no manifiesta alusión al ambiente, en otras palabras, la psicología a puesto énfasis a las características o rasgos del liderazgo, en cambio para la sociología lo fundamental es la interacción que se produce entre los líderes y el grupo.

2.6.7.2 Teorías conductistas

Otro enfoque que desarrolla investigaciones sobre el liderazgo, es el conductismo, el cual se enfoca en el comportamiento o manifestaciones conductuales de los líderes.

Los inicios de esta corriente de estudio se atribuye a Kurt Lewin (Maureira, 2004), el cual reconoce que existen ciertas conductas o comportamientos clasificados como “talentos o habilidades del liderazgo”, desde la perspectiva de este enfoque el líder se hace y no se hace.

La universidad de Ohio State University es la principal sede de estudio de estudio del liderazgo centrado en la conducta, la cual donde se descubrió que los seguidores perciben la conducta del líder por medio de dos categorías independientes:

- **Iniciación de estructura:** son conductas orientadas a la consecución de la tarea e incluyen actos tales como organizar el trabajo, dar estructura al contexto laboral, definir roles y obligaciones, etc.
- **Consideraciones:** son conductas que tienen como fin el mantenimiento o mejora en las relaciones entre el líder y los seguidores. Incluyen respeto, confianza y creación de un clima de camaradería.

2.6.7.3 Teoría situacional

Para comprender la teoría situacional del liderazgo es necesario saber que ésta no se comprende sólo desde una mirada personalista ni a través de un modelo de conductas establecidas, sino que las situaciones son de gran relevancia. Además respecto a esto existen variadas teorías que son parte de este enfoque, la cual se basan en la idea que diferentes patrones de conducta podrían ser efectivos en determinadas situaciones, lo que no significa que una misma conducta sea óptima para todas las situaciones.

Algunas teorías situacionales son:

Teoría de la contingencia: Fiedler es uno de los teóricos que ha guiado la investigación en esta línea, y ha desarrollado una teoría de la contingencia sobre el liderazgo apoyándose en los siguientes postulados (Maureira, 2004):

- La descripción de las personas con la que uno tiene más dificultad en colaborar, refleja un estilo de liderazgo. Una descripción de personalidad; que a diferencia de los estudios de Ohio y Michigan, es elaborada por el propio líder.
- La orientación de la personalidad, es decir, implícitamente el estilo de conducta que más influye en el éxito de un grupo, varía en la función del favoritismo de la situación. Esta última depende de tres aspectos. Las características concretas de la situación está compuesta de tres variables esenciales: la primera sería la relación del líder-miembro, luego estaría el grado de estructuración de la tarea y finalmente el poder posicional formal del líder.

Las conclusiones de la teoría contingente de Fiedler se resumen en (Schein, 1982 en Maureira, 2004):

- Las situaciones altamente favorables al líder producen los mejores resultados con líderes altamente orientados por la tarea.
- Las situaciones moderadamente favorables al líder producen los mejores resultados si el líder tiene una alta orientación a la relación.
- Las situaciones desfavorables al líder producen los mejores resultados con líderes orientados por la tarea.

Además podemos observar otras teorías bajo el enfoque situacional como las presentadas a continuación (Lupano y Castro, 2006):

Teoría de las metas: Los representantes de esta línea son Evans y House y sostienen que los líderes son capaces de motivar a sus seguidores y convencerlos que por medio del esfuerzo pueden lograr las metas necesarias.

Teoría de los sustitutos del liderazgo: los representantes son Kerr y Jermier para ellos existen factores contextuales que hacen innecesario el liderazgo. Los factores son experiencia y capacidad de los subordinados, claridad de las tareas o estructuración de la organización, lo que lleva a neutralizar el liderazgo.

Teoría de la decisión normativa: los representantes de esta teoría son Vroom y Yetton, los que proponen diversos procedimientos para la toma de decisiones, además estos procedimientos pueden generar instrucciones efectivas según el contexto en el que se desarrollen, por ejemplo: las decisiones autocráticas del líder, decisiones autocráticas posterior a recolectar información adicional, consultas individuales, consultas con el grupo, decisiones grupales.

Teoría de los recursos cognitivos: en esta teoría Fiedler y García buscan reconocer si ciertas variables como el estrés interpersonal, el apoyo grupal y la complejidad de las tareas, influyen

en algunos recursos cognitivos como la inteligencia, experiencia, pericia técnica afectan en el desempeño del grupo.

Teoría de la interacción: Líder-ambiente-seguidor. En esta teoría Wofford plantea que los efectos del líder sobre el desempeño de los subordinados están mediatizados por variables como: habilidad para realizar las tareas, motivación hacia las tareas, roles claros y apropiados, y presentes o ausentes de las limitaciones ambientales.

2.6.8 Nuevos enfoques sobre el liderazgo

Posterior a la teorías tradicionales del liderazgo, y producto de las dudas, cuestionamientos presentados en la década de los ochenta y los avances vividos en la sociedad, se hizo necesario presentar una visión actualizada y que cumpla con las necesidades organizativas de los nuevos tiempos.

2.6.8.1 Liderazgo según Drucker y Deming

La visión contemporánea propuestas por Drucker señala las siguientes características del liderazgo (Álvarez, 1998 en Maureira, 2004):

- Es alguien que tiene seguidores.
- Es alguien interesante.
- La popularidad no es rasgo del liderazgo, los resultados sí.
- El liderazgo no es un rango o un privilegio, título o fuente de ingresos, más bien se ha convertido en servicio, trabajo y responsabilidad. También agrega que la función del líder es un facilitador, cuya formación básica debe abordar los siguientes aspectos:
 - Conocimiento en la dinámica de grupos y modificaciones organizativas. Poseer cualidades de conducción de grupos, como capacidad de influir, pero sobre todo de implicar.

- Sentirse comfortable ante situaciones de cambio y soportar bien los conflictos.

En el ámbito empresarial, Kouses y Posnern (Álvarez, 1998 en Maureira, 2004)

presentan siete características esenciales del liderazgo:

- Poseer espíritu proactivo.
- Tener una personalidad auténtica y atractiva.
- Sentido de visión de futuro.
- Capacidad de compartir valores representativos de la voluntad colectiva.
- Alimentar la colaboración y no la competencia.
- Ejemplificar con su actitud y trabajo.
- El liderazgo es cosa de todos, por lo tanto es un proceso que se adquiere.

Es así como bajo esta propuesta Álvarez (1998, en Maureira, 2004) presenta una síntesis del nuevo tipo de liderazgo:

- **Facilitador:** Entendido como creador de espacios de confianza y potenciador del autoconocimiento de sus colaboradores.
- **Asesor:** Asumido como proveedor de acciones de formación.
- **Incentivador:** Orientado hacia la motivación constante de sus colaboradores.
- **Evaluador:** Posibilitando siempre la retroalimentación y el diagnóstico.

Como proceso de las modificaciones estructurales de la organizaciones, y por lo mismo del cómo se comprenden, el foco del liderazgo ya no está en las relaciones verticales, ni menos aún en el manejo de la información, sino que su foco está puesto en las personas, y la capacidad de entregar las herramientas necesarias para el cambio. En este sentido, las nuevas competencias que se espera para los nuevos líderes se centran en elementos transversales de las personas. Es así como surgen dimensiones humanas como las emociones, la motivación, el

manejo de la voluntad, la dimensión moral, que son necesarias para promover influencia e implicación en los integrantes de una organización.

2.6.9 Nuevas teorías del liderazgo

A continuación se presentará una síntesis con las principales corrientes actuales del liderazgo. Las que permiten comprender de mejor forma los modificadores presentadas respecto a las teorías clásicas.

2.6.9.1 Liderazgo carismático

Max Weber es el gran teórico del carisma, quien elaboró el concepto de una manera más clara. Lo que busca Weber es destacar la importancia de las acciones de los individuos en la historia de las sociedades, con especial atención a los que implica el cambio social. En este sentido, Weber reconoce en el carisma un elemento humanizador, y además revolucionario e irracional, que podía, con su potencial, transformar, renovar y mejorar las sociedades (Deusdad, 2003).

El concepto weberiano fue ampliado por Shils (1965 en Deusdad, 2003), dado gran importancia al carisma y a su elemento de centralidad y extraordinariedad. De esta forma para él, las personas carismáticas son capaces de transformar, gobernar y ordenar el mundo en que viven. Además a través de su sabiduría, en las áreas de conocimiento, conectan con lo divino, con lo central de la existencia humana.

2.6.9.2 Liderazgo visionario

Este tipo de liderazgo está sustentado en la capacidad de crear y sustentar una visión realista, creíble y atractiva del futuro para una organización (Carrión, 2007).

Para Llano (2010) las tres cualidades que presentan estos líderes son:

- La capacidad para explicar la visión de otro.

- La habilidad para expresar la visión no sólo verbalmente sino que a través del comportamiento del líder.
- La capacidad de extender la visión a diferentes contextos de liderazgo.

Dentro de las características que poseen los líderes visionarios son la energía, su coherencia y el esfuerzo por superar los obstáculos que se puedan presentar (Maxwell, 2000).

Para McFarland (2002) es importante la capacidad de los líderes de influir en los demás basados en la integridad, ya que los seguidores deben confiar en su líder para ser leales y ofrecerle su apoyo incondicional.

En cuanto a las funciones, para que un líder visionario logre actual en su organización éste debe ser capaz de motivar a sus empleados al logro de los objetivos, las que se agrupan en tres: proporcionar la misión, implementar la misión y constructor de cultura (McFarland, 2002).

2.6.9.3 Liderazgo ético

Al hablar de liderazgo ético estamos hablando de un liderazgo fundamentado en virtudes, en la propia condición humana, en el respeto de las personas, centro de todas las empresas, en valores antropológicos, propios del hombre. El liderazgo ético es antropológico, y se basa como referencia primera y última en el ser humano, la persona. Además es antropológico porque lleva al liderazgo a la raíz de la condición humana. Tan sólo por medio del respeto a las personas es posible comprender el liderazgo ético.

Para lograr el desarrollo de un liderazgo ético es necesario tener presente la concepción, la noción o idea de persona, esto tiene la finalidad de conjugar la teoría con la práctica, y teniendo presente tanto las virtudes teologales y cardinales como son la prudencia, justicia, fortaleza y templanza. Estas virtudes son las que guían el liderazgo ético, porque están fundamentados en la persona y se dirige a las personas (Moreno, 2001).

2.6.9.4 Liderazgo transformacional

Esta nueva comprensión del liderazgo surge con Burns (1978), y es Bass quien lo operativiza por medio de líneas de investigación y presentado a lo que hoy se comprende como liderazgo transformacional.

El liderazgo transformacional para Bass (1990 en Aitken y Higgs, 2010) se caracteriza por ser inspirador y carismático, lo que lleva a otros a unirse a un propósito común. En otras palabras, el liderazgo transformacional promueve el optimismo para el cumplimiento de las metas, a través de la cercanía y creatividad, por ser un estimulador intelectual de sus seguidores, fomentando el trabajo en equipo e innovación. Además el líder transformacional busca reconocer y potenciar a los miembros de la organización, esforzándose por modificar sus creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, ya que éste no solamente gestiona las estructuras, sino que busca influir en la cultura con la finalidad de cambiarla.

Para Bryman (1996) el liderazgo transformacional posee una connotación hacia la participación y la flexibilidad de las organizaciones, centrando la influencia en dar mayor significado a las tareas, por esta razón la visión, la cultura y el compromiso pasan a ser sus dimensiones teóricas más esenciales (Salazar, 2006).

Para Bass (1985) el liderazgo transformador es una superación del transaccional ya que incluye cuatro componentes que lo diferencian, los que son:

- Carisma (desarrolla una visión).
- Inspiración (motiva para promover altas expectativas).
- Consideración individualizada (presta atención, respeto y responsabilidad a los seguidores).
- Estimulación intelectual (proporcionar nuevas ideas y enfoques).

Como diferencia a lo presentado, el liderazgo transaccional se define por dos aspectos esenciales:

- Hacer concesiones a los intereses personales mediante recompensas contingentes (pensando en los resultados obtenidos).
- Gestión por excepción (corrección, retroalimentación negativa, crítica, sanciones).

En otras palabras, en el liderazgo transaccional existe una relación costo-beneficio entre el líder y los miembros.

2.6.9.5 Liderazgo distribuido

El desarrollo del liderazgo distribuido ha estado bajo dos líneas conceptuales, las de Spillane et al. (2004) y la de Gronn (2002). El primero de estos teóricos se ha basado en la llamada cognición distribuida para generar una teoría del Liderazgo Distribuido. Por otro lado, Gronn ha utilizado la teoría de la actividad para orientar su trabajo sobre liderazgo.

Para Spillane et al. (2004), las prácticas del Liderazgo Distribuido resulta producto de la interacción entre los líderes, los seguidores y el contexto. Mientras tanto para Gronn (2002) el liderazgo es la actividad que se define con la interacción de los líderes y seguidores por medio de una distribución social.

A modo de síntesis podemos decir que el liderazgo distribuido es reconocido como un liderazgo democrático, liderazgo participativo o liderazgo colaborativo. Por tal razón, se sabe que en las prácticas del liderazgo distribuido las prioridades están puesta en las personas y sus situaciones, lo que lleva a aprovechar las habilidades de los otros en una causa común (Harris y Chapman, 2002).

2.6.9.6 Fundamento del liderazgo educativo

Como se ha presentado a lo largo del marco teoría, la concepción de liderazgo se puede comprender en términos de influencia. En este ámbito el liderazgo se comprende como la capacidad de influir en el otro desde su actuar o manera de pensar de forma directa; por medio de un encuentro cara a cara o indirecta; en donde se genera las condiciones para el desarrollo del cambio (Robinson et al, 2009).

Para Leithwood et al., (2006) el liderazgo consiste en proporcionar objetivos a la organización y que estos sean respaldados ampliamente por la comunidad educativa, realizando las acciones necesarias para dar cumplimiento. En otras palabras, el liderazgo educativo es comprender como aquello que influye en otros para dar cumplimiento a las acciones, abordando las mejoras necesarias en los resultados de los estudiantes (Robinson et al, 2009).

Las investigaciones tanto nacionales como internacionales han demostrado que el rol del liderazgo es un pilar fundamental para el mejoramiento educativo, en este caso, para dar pie a las mejoras necesarias para el reto de las escuelas del siglo XXI (Weinstein et al., 2011; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009; Walters et al., 2005; Hallinger y Heck, 1998; Seashore Lewis et al., 2010).

En torno a la evidencia internacional, Chile ha desarrollado un trabajo importante para dar respuesta a las mejoras escolares por medio de diversas políticas, con el propósito de proporcionar herramientas para el ejercicio del liderazgo en los directivos escolares.

Las prácticas del liderazgo; reconocidas como frutos de las múltiples investigaciones presentadas y recogida en el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, actúan de forma indirecta sobre los aprendizajes de los estudiantes, por

cuanto logra impactar de forma indirecta en el desempeño de los profesores en el aula (Leithwood et al., 2006). En este aspecto, se sabe que los directores efectivos en su práctica de liderar logran incidir en el trabajo de los profesores, sobre todo desde su motivación, condiciones de trabajo (espacio del aula y la escuela en general) y en general, sobre las habilidades pedagógica. En último término, el director es aquel que influye directamente en el desempeño de los profesores y por ende, sobre el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood et al., 2006).

Dentro de las políticas públicas desarrolladas a nivel internacional se ha dado relevancia al liderazgo escolar como factor clave para el mejoramiento educativo, esto producto de la abundante evidencia de las investigaciones como además de los cambios que se han presentado en la política educativa que buscan directores responsables de sus establecimientos, que lideren los procesos de mejora y rindan cuenta de los resultados obtenidos (Hallinger y Hube, 2012).

Para Pont et al. (2008), las políticas sobre liderazgo se han desarrollado de forma especial en países perteneciente a la OCDE pudiendo reconocer por un lado aquellas que buscan (re)definir las responsabilidades del líder escolar, también las que buscan distribuir al liderazgo al interior de la escuela, las que desarrollan habilidades para un liderazgo efectivo y las que buscan que el liderazgo escolar sea una profesión atractiva.

Además el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) reconoce que los sistemas educativos con mejores resultados académicos del mundo han optado por desarrollar un trabajo pedagógico, en el que han desarrollado a seleccionar a líderes efectivos.

2.6.9.7 Liderazgo transformacional en educación

Como se ha presentado anteriormente, el liderazgo transformacional fue introducido por Bass, durante la década del 80, siendo definido bajo las siguientes dimensiones (Bass y Avolio, 1994):

- Carisma, el que consiste en el poder referencial y de la influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- Visión o capacidad de formular una visión en la que se implique los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- Consideración individual, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
- Estimulación intelectual, capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- Capacidad para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

A pesar que el interés de Bass al introducir este modelo de liderazgo no estaba en el ámbito educativo, su aplicación ha proporcionado una ventana para las necesidades actuales de las escuelas.

La aplicación del liderazgo transformacional en el mundo educativo está basado en tres constructos (Leithwood y Steinbach, 1993 en Murillo, 2006): La habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiante y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal.

Como evidencia a este tipo de liderazgo se encuentra en los medios que los directores utilizan para proporcionar soluciones adecuadas a los problemas propio de las escuelas, también para promover el compromiso de los profesores, por medio de la puesta en marcha a las soluciones, y para fomentar el desarrollo del personal (Murillo, 2006).

Cuadro 12

Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional según Leithwood (Murillo, 2006).

Dimensiones	Actuaciones
Propósito	Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela. Establece consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela. Tiene expectativas de una excelente actuación.
Personas	Presta apoyo individual. Presta estímulo intelectual. Ofrece modelos de buen ejercicio profesional.
Estructura	Distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo. Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones. Posibilita tiempo para la planificación colegiada.
Cultura	Fortalece la cultura de la escuela. Favorece el trabajo en colaboración. Entabla comunicación directa y frecuente. Comparte la autoridad y la responsabilidad. Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales.

2.6.9.8 Liderazgo distribuido en educación

Posterior a lo presentado por el liderazgo transformacional, surgen nuevas propuestas que buscan superar dicho modelo, tal es el caso del: Liderazgo Facilitador, Liderazgo Persuasivo y el liderazgo Sostenible. A pesar de proponer una propuesta teórica, estas nuevas miradas sobre el liderazgo no han sido lo suficientemente sostenible.

A diferencia del Liderazgo Facilitador, Persuasivo y el Sostenible, una nueva propuesta comienza a ser utilizada fuertemente, es el llamado Liderazgo Distribuido. Éste se basa en una nueva forma de comprender y enfrentar el liderazgo escolar, lo cual lleva a una

remodelación de tareas y un cambio en la cultura escolar que implica un mayor compromiso e implicación de todos los miembros de la comunidad escolar para conducir, dar funcionamiento y gestionar la escuela. De este modo, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, lo que implica una manifestación del liderazgo en todos sus niveles (Harris y Chapman, 2002 en Murillo, 2006).

En esta propuesta se requiere de una redefinición del rol del director, pasando de un gestor burocrático a un agente de cambio que aproveche las competencias de los miembros de la comunidad educativa bajo una misión común.

El ejercicio de este liderazgo conlleva una mirada más democrática o dispersada que implica incluir al conjunto de la organización como parte del liderazgo, dejando de ser una tarea exclusiva de los líderes formales o equipos directivos.

Sobre lo presentado, se asume una función protagónica por parte de los profesores, los que deben asumir un liderazgo por medio de una formación basada en el centro, lo que permite aprender de los compañeros y de su propia práctica vivida en el centro. En torno a este escenario, el director debe facilitar e impulsar el desarrollo profesional, promoviendo una visión única, que llevará a terminar con individualismos en la práctica docente y permitirá ser promotor de la visión para dar énfasis a la visión de escuela. Además, bajo este liderazgo se requiere de un profesor que cumpla con características profesionales, que asuma un liderazgo en las áreas y ámbitos que le corresponde (Elmore, 2000).

Dentro de las características claves del liderazgo distribuido, es que aumenta la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. En este caso, la mejora de las escuelas depende de la coordinación de los propios implicados. De esta forma el director establece acuerdos, metas, desarrolla un clima de colaboración, apertura y confianza, apartando lo que significa competitividad entre los pares. Esto implica que el liderazgo comienza a superar la visión individual, presentándose más como una comunidad que es asumida por diferentes personas.

Por último, es importante aclarar que el liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar funciones, tareas o responsabilidades, sino que busca aprovechar las competencias, destrezas y capacidades de los miembros, esto según las necesidades de la organización.

2.7 Contexto educativo centrado en la Calidad

En gran parte de los países, sobre todo los pertenecientes a la OCDE la calidad de la educación se ha transformado en un tema central. La lógica que está presente en el discurso de la calidad, es que ha mejor educación mejor capacidad de resolver los desafíos presentados para el crecimiento económico y la integración social (Casassus, 2003 en Riffo, 2014).

Sabiendo de lo polisémico del concepto de calidad, organizaciones como de la UNESCO (2005 en Riffo, 2014), hacen su propia conceptualización y hablan de que la educación de calidad se relaciona con las competencias profesionales de los docentes, un curricular actualizado y relevante, un sistema de administración efectivo y provisto de los recursos necesarios.

En Chile, el concepto de calidad se ha comprendido, por un lado como el derecho a la educación, relacionado tanto al acceso como al logro de un nivel mínimo de escolarización, desde una dimensión cognitiva, valorativas, habilidades, etc. y por otro lado, como servicio público (Urrutia, 2007).

A pesar de los esfuerzos de Chile por la promoción de una cultura de la calidad en educación, existe claridad sobre la importancia de avanzar hacia una comprensión de la calidad educativa que represente a una mayoría y que no sólo se quede en aspectos curriculares como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias (Murillo, 2011).

2.7.1 Escuelas efectivas y el mejoramiento educativo

Como se ha presentado, la búsqueda de la calidad y el mejoramiento educativo se ha hecho presente tanto en las políticas educativas de Chile; como de la mayoría de los sistemas educativos, independiente del nivel socioeconómico en el que se encuentran.

Bajo esta lógica, se puede reconocer las llamadas escuelas efectivas, que son reconocidas por lograr metas educacionales, independiente del medio socioeconómico (Arancibia, 1992). Si bien las llamadas escuelas efectivas han tenido diferentes conceptualizaciones, en lo general han sido asociadas al rendimiento académico, llevando a los estudiantes a alcanzar metas educacionales independientes de su carga histórica.

Para Bellei (2010 en Riffo, 2014) las escuelas efectivas son aquellas que sostenidamente logran resultados de aprendizajes superiores a las demás escuelas con estudiantes de similares características o en contextos semejantes.

Diversos estudios sobre las escuelas han establecido ciertas características que poseen y que hacen posible sus resultados, tal es el caso de Sammons et al. (1995 en Riffo), el que identifica aspectos como:

1. El liderazgo profesional: Firme y dirigido, con un enfoque participativo y profesionales sobresalientes.
2. Visión y objetivos compartidos: Unidad de propósito, consistencia en la práctica, colaboración y trabajo colegiado.
3. Ambiente de aprendizaje: Atmosfera ordenada, ambiente de trabajo atractivo.
4. La enseñanza y el aprendizaje como el centro de la actividad: Optimización del tiempo de aprendizaje escolar, énfasis académico, enfoque en el aprovechamiento.
5. Enseñanza con propósito: organización eficiente, claridad de propósito, práctica adaptable.

6. Expectativas elevadas: expectativas globales elevadas, comunicación de expectativas, desafío intelectual.
7. Reforzamiento positivo: disciplina clara y justa, retroalimentación.
8. Seguimiento de avances: seguimiento de desempeño del alumno, evaluación del funcionamiento de la escuela.
9. Derechos y responsabilidades del alumno: elevar la autoestima del alumno, posiciones de responsabilidad, control del trabajo.
10. Colaboración hogar-escuela: participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos.
11. Organización para el aprendizaje: formación y actualización del personal académico basada en la escuela.

Reconociendo la importancia de los puntos presentados y el contexto de las escuelas de Chile, se puede decir que el modelo de las escuelas efectivas son claves en el proceso de mejoramiento de la calidad en Chile, por cuanto los estudios hablan sobre su efectividad en aspectos como la gestión, la enseñanza y familia-escuelas (Bellei, 2010 en Riffo, 2014). Raczynsky y Muñoz (2005) establecen algunas características de las escuelas eficaces:

- Liderazgo con propósito: reconocido por su firmeza y con un propósito activamente implicado. Además se reconoce por estar enterado de las necesidades de la escuela y por su capacidad de compartir con los docentes, destacando sus competencias profesionales ligada a la enseñanza-aprendizaje.
- Visión de objetivos y metas compartidas: los propósitos son claros y el enfoque educativo es consistente y compartido entre profesores, poseen prácticas alineadas con los propósitos y metas del establecimiento que se plasma en el proyecto educativo institucional.

- Concreción de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos: aquí los administradores, directivos y profesores asumen que los alumnos son el centro de los procesos de la enseñanza-aprendizaje. Se reconoce lo positivo por sobre el castigo y el control. Se da prioridad al tiempo de enseñanza a través de un trabajo planificado, con objetivos explícitos y prácticas coherentes.
- Docentes involucrados en la orientación y la planificación curricular del establecimiento: Existe una activa participación y un trabajo colaborativo en la planificación y evaluación de las prácticas educativas en aula y de los resultados que se obtienen se generan las oportunidades de desarrollo profesional docente en las escuelas.
- Existe claridad, responsabilidad y control del trabajo, los criterios están acordes a la selección y reemplazo del personal.
- Cuentan con un clima positivo, un ambiente agradable para el trabajo, los profesores están a gusto y eso lo comunican. El Clima favorece al aprendizaje, con un entorno tranquilo y ordenado. Se evidencia buena disciplina y normas clara sobre el uso del tiempo.
- Las expectativas para el aprendizaje de los estudiantes son altas, para los profesores es un reto personal, y para eso implementan el reforzamiento positivo.
- Existe una cultura de la evaluación, desarrollándola de forma habitual para el monitoreo y seguimiento de los instrumentos de gestión de la institución escolar y de los docentes, lo que se complementa con retroalimentación.
- La familia se involucra de forma apropiada y oportuna. Los padres se sienten parte de la escuela, asumiendo responsabilidades y haciendo diversas contribuciones. Participan de forma activa en la escuela.

2.7.2 Breve contextualización de las mejoras del sistema educacional chileno

Para comprender el escenario educativo actual de las escuelas de Chile, es necesario hacer una breve mirada a los hitos centrales que han marcado al sistema educativo chileno.

Durante los años 80 se produce una de los grandes hechos al sistema educativo, la descentralización administrativa, proceso en el cual las escuelas administradas por el ministerio de educación son traspasadas a la administración municipal a través del decreto de ley N° 3.063 de 1979.

Durante el año 1988 el SIMCE es consolidado como un sistema de medición utilizado por el ministerio para la toma de decisiones en el ámbito educativo.

A comienzos de la década de los 90 el recién inaugurado gobierno democrático buscó implementar políticas de apoyo directo a los establecimientos educacionales con el afán de mejorar la calidad del sistema educativo (Cox, 2003).

Estas nuevas políticas implicaban complejos diseños, y participación de profesionales de diversas disciplinas los que dan énfasis tanto al campo de la educación como de la gestión.

En el año 1990 el Ministerio de Educación de Chile se reconoce por ser una organización burocrática, el cual cumplía adecuadamente la ejecución de los procesos normativos, de control y asignación de recursos.

A pesar de los complejos inicios para el desarrollo de mejoras en el sistema educativo chileno, se implementó un arduo trabajo que tenía con fin subsanar las inequidades del sistema y modernizar el sector para cumplir con las nuevas demandas.

Como es sabido, la urgencia se tornaron frente a tres proyectos: el Programa de las 900 escuelas más precarias del país (P900), el programa de Mejoramiento de la Calidad y

Equidad de la Educación Básica (MECE-Básica; 1992-1997); y el programa MECE para la educación media (1995-2000).

En 1995 Chile es parte de la medición de habilidades de aprendizaje por medio del TIMSS, comenzando así a incursionar en las mediciones internacionales.

Por el año 1996 Chile comienza una de las mayores reformas curriculares de su historia, conocida como la reforma curricular. Además ese año se modificó el estatuto docente, donde se crea el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), que permite dar incentivos económicos bajo los siguientes aspectos: afectividad y mejoramiento, asociadas al promedio de los resultados SIMCE en el lenguaje y matemática y en el diferencial promedio de dos mediciones sucesivas del puntaje, funcionamiento escolar adecuado, igualdad de oportunidades: indicadores de acceso y permanencia de los alumnos en el sistema, tasas de aprobación, atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, ausencia de prácticas discriminatorias y medidas punitivas hacia los estudiantes. También la participación de los profesores, apoderados a través de la existencia de centro general de padres y apoderados y de alumnos.

Como complemento a estos programas, en 1997, los programas mencionados fueron complementados con otros importantes proyectos de fortalecimiento de la profesión docente, la ampliación de la jornada escolar (JECD) y la modernización del currículum. Al trabajo en su conjunto se le conoce como la Reforma Educativa lo cual se prolongó por varios años. Con la JECD se buscaba dar mayor equidad, por medio de la atención a una población con alto riesgo social, permitiendo además, con los recursos incorporados, dar una atención diferenciada de los alumnos, mejorar las condiciones de trabajo, calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia escolar (Ley N° 19.532).

Durante la década del 2000 existen varios hitos importantes de ser presentados como la Asignación de la Excelencia Pedagógica, que permite reconocer el mérito a los docentes que poseen los conocimientos, habilidades y competencias de excelencia. A esto debemos sumar la llamada evaluación de los profesionales de la educación, conocida como la evaluación docente para los profesores del sector municipal, el cual es definido por su carácter formativo y orientado al mejoramiento de la labor docente.

En el año 2001 se presentan las bases curriculares de la educación parvularia, lo cual cubre una de las grandes falencias del sistema educativo. Además en el año 2004 al primer nivel de transición se le otorga la subvención del estado, lo que permite aumentar la matrícula en los niveles preescolares.

2.7.2.1 Políticas de mejoramiento educativo: Gestión escolar de calidad

Dentro de los aspectos fundamentales del sistema educativo chileno se encuentra el llamado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión escolar, lo que lleva a las escuelas del país a actuar bajo una nueva lógica en los diversos procesos educativos.

Uno de las políticas de alto impacto en las escuelas es la llamada Ley de Subvención Escolar Preferencial, surgida el año 2008 bajo la Ley N° 20.248.

2.7.2.2 Ley Subvención Escolar Preferencial

La Subvención Escolar Preferencial es una iniciativa que entrega recursos adicionales por cada alumno prioritario y también por su concentración, a los sostenedores de establecimientos educacionales que han firmado con el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) un convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, para la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (MINEDUC, 2013). En este sentido, el fundamento de la Ley SEP es proveer a las y los estudiantes prioritarios cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar, las mismas oportunidades desde todos

los ámbitos educativos y así avanzar hacia una educación que entregue igualdad de oportunidades a todos los alumnos del país.

En concreto los sostenedores reciben recursos adicionales por cada alumno prioritario que se encuentre matriculado en el establecimiento educacional, y también por su concentración, para elaborar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo destinado a mejorar tanto la gestión institucional y los resultados de aprendizaje de sus alumnos, especialmente de los prioritarios (MINEDUC, 2013).

La ley 20.529, art.12 manifiesta que la agencia de calidad evaluará la gestión, los resultados de aprendizaje y otros resultados educativos del establecimiento con el objetivo de:

- ✓ Fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación.
- ✓ Orientar sus planes de mejoramiento educativo.
- ✓ Promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen.

Respecto a lo anterior, los establecimientos, encabezados por sus directores deben mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y además entregar a estos una institución que cumpla con estándares de calidad para dar un buen funcionamiento y servicio.

Por lo anterior, la Ley 20.550, que modifica la ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial, flexibiliza el uso de recursos para ser aplicado en un Plan de Mejoramiento Educativo.

A través de la flexibilización en el uso de los recursos se busca dar mayor facultad a los sostenedores, que son quienes, en conjunto con el equipo directivo del establecimiento, mejor saben cómo y en qué invertir lo que reciben.

A partir de esta publicación de la Ley SEP, los recursos pueden ser utilizados por ejemplo en:

- ✓ La contratación de docentes, servicios de asistentes de la educación y cualquier tipo de profesionales, bajo las normas de estatuto docente y código del trabajo.
- ✓ Dar incentivos de desempeño a los equipos directivos, docentes y otros funcionarios del establecimiento.
- ✓ Realizar capacitaciones.
- ✓ Aumentar la contratación de las horas de personal docente, entre otras.

Para dar cumplimiento a las mejoras, objetivos y metas, la ley estructura un PME en cuatro grandes áreas, llamadas Área de Gestión del Currículum, Área Liderazgo Escolar, Área Convivencia Escolar y Área Gestión de Recursos.

Cada una de estas áreas de procesos, son los ámbitos temáticos claves de la gestión del establecimiento educacional, que aseguran condiciones necesarias para producir un mejoramiento progresivo en las prácticas institucionales y en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, todas las acciones que se realicen, serán para mejorar cada una de estas áreas que están insertas en los establecimientos, lo cual permitirá generar mejoras progresivas, asumiendo con esto que al mejorar cada una de estas áreas, se dará un sentido de calidad y equidad en los aprendizajes de los estudiantes.

2.7.2.3 Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Durante el año 2009 se crea la Ley General de Educación (LGE) que viene a reemplazar a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), el cual da énfasis al derecho, la libertad de enseñanza, calidad de la educación, equidad, diversidad, entre otros. Por medio de esta ley se incorpora el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación y estándares para los diferentes niveles del sistema educativo. Como parte de la institucionalidad

se crean la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación que tiene como función evaluar y fiscalizar las diferentes instituciones educativas.

Ese mismo año, a través de la ley N° 20.370 se establece los requisitos para el reconocimiento oficial del Estado de los establecimientos educacionales, políticas, mecanismos e instrumentos con la finalidad fortalecer a los establecimientos para el cumplimiento de los estándares y lo que se establece en la ley.

Finalmente, durante el año 2011 se establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Parvulario, Básica, media. El objetivo de esta Ley es estructurar una nueva institucionalidad para asegurar la calidad de la educación, esto a través de la Ley de Subvención Escolar preferencial (LEY SEP).

2.7.2.4 Modelo de calidad de la gestión escolar

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) posee los recursos y las herramientas de apoyo al mejoramiento continuo, además éste reconoce en los centros educativos su capacidad para el mejoramiento de su calidad de la gestión escolar. La gestión escolar es comprendida como la totalidad de los procesos propios de la organización las que están insertos bajo condiciones adecuadas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, y porque no decir de la comunidad.

El Ministerio de Educación de Chile ha propuesto un modelo de calidad de la gestión escolar, el que es operacionalizado por el sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar y por la guía de autoevaluación.

Este modelo está compuesto por áreas de gestión reconocidas como: Gestión del Currículum, Convivencia escolar, Liderazgo, Gestión de Recursos y Resultados.

2.7.3 Rol del liderazgo directivo en el contexto de mejora permanente

Como se ha presentado, el contexto histórico que se ha ido desarrollando en el sistema educacional de Chile permite visualizar claramente lo que se espera del rol directivo, como es el transformar las escuelas a través de prácticas que permitan la mejora permanente siguiendo modelos como son las llamadas escuelas efectivas.

La búsqueda de la calidad y la mejora permanente no es un proceso aislado de las funciones de los directores, sino que es parte de las funciones que deben desplegar día a día a través de su labor como líderes educativos. Además, para el logro del proceso de mejoramiento de la gestión escolar, se requiere que el director con todas sus capacidades sea capaz de movilizar a todos los actores de centros educativos, para asegurar el currículum, las buenas prácticas, la convivencia, el compromiso y la participación de la comunidad, todo esto con foco en el logro del aprendizaje de los estudiantes.

Bajo la propuesta de escuelas efectivas, la figura del liderazgo directivo cumple una función especial, por cuanto se reconoce que su trabajo es un factor clave para su éxito (Sammons et al., 1995). Dentro de las características de los directores de escuelas efectivas se asume un rol participativo y colaborativo, en el que se comparten las responsabilidades entre los directivos y los docentes. Además se asume un liderazgo pedagógico, centrado en el aprendizaje de los estudiantes (Bellei, 2010).

Los estudios desarrollados por Raczynski y Muñoz (2005) proponen que el liderazgo debe ser con un propósito y firmes en su gestión, poseer metas claras por medio de diagnósticos de la organización y que incorpore a los docentes en la gestión.

Murillo (2011) establece características del director escolar como una persona comprometida con la escuela, con los docentes y los estudiantes, asumiéndolo como un profesional con altas capacidades técnicas y un fuerte liderazgo en la comunidad escolar.

Además se reconoce en el liderazgo directivo el rol para conducir los procesos de mejoramiento continuo de los centros educativos (Fullan, 2001; en Weinstein y Muñoz, 2012). En síntesis, el liderazgo es fundamental para el desarrollo de las escuelas efectivas, debido a que permite influenciar, motivar, convocar, comprometer a un conjunto de actores para el logro de objetivos, desarrollando una visión de escuela compartida por la comunidad, propiciando desde ahí los cambios necesarios.

2.7.3.1 Factor moral como características del liderazgo

A modo de síntesis de los aspectos claves de la presente investigación se puede decir que la sociedad del siglo XXI es una sociedad cambiante, por tal razón autores como Gairín (2010) manifiesta que:

“El cambio no es sólo una necesidad sino una realidad que se impone en nuestras sociedades dinámicas y en constante transformación. Promueven y aspiran al cambio todos los sistemas como las instituciones educativas y no son ajenos a él todos los profesionales que en ella actúan. Estos, muchas veces lo aplican pero cada vez más los impulsan y conforman a partir de sus iniciativas y compromisos (pp.15).”

Además, como se ha presentado, el contexto educativo actual requiere de cambios desde un enfoque centrado en una gestión de calidad, tal como se ha ido desarrollando en Chile a través de las diferentes políticas hasta llegar hoy en día a un modelo de calidad, siguiendo el ejemplo de las llamadas escuelas efectivas. Por esta razón, el actuar bajo los procesos de una mejora permanente permite el logro de escuelas con las características necesarias para las exigencias del siglo XXI.

Bajo esta lógica, el director como líder cumple un rol trascendental como promotor de los cambios, ya que se requiere del compromiso y la implicación de profesionales que permitan el logro de los cambios y mejoras adecuados para la realidad particular de cada escuela.

Como base del conocimiento sobre el líder, Pont y Teixidor (2002, en Gairín, 2010) lo reconocen como aquel profesional capaz de influir en la gente y de promover un cambio planificado. Además de esto, los mismos autores reconocen ciertas competencias que un agente de cambio debe demostrar:

- Comprender la complejidad del ser humano, su percepción, reacciones cognitivas y emotivas frente al cambio y sus motivaciones personales.
- Actuar en el marco de unos valores éticos con vista a la promoción del cambio.
- Conocer y comprender las ideologías, contextos, tradiciones, culturas, creencias y valores de las organizaciones y de las personas afectadas por el cambio.
- Liderar e influir en los equipos, motivar a las personas y descubrir su potencial, desarrollar un clima de confianza y crear sentimientos de implicación proactiva.
- Planificar y desarrollar estrategias para actuar en la complejidad y liderar un cambio planificado.
- Efectuar el seguimiento y la integración del cambio.

Como parte de éstas características nombradas, es importante reconocer los aspectos éticos y morales reconocidas como aspectos fundamentales para liderar el cambio y las mejoras en educación. Bajo esta línea, Gairín (2010) habla que promover el cambio implica cambiar uno mismo, así el agente de cambio debe ser un referente de las actitudes que se desean desarrollar, mejorando así su credibilidad, la aceptación y la autoridad moral para impulsar el cambio.

Las características éticas, conocidas como competencias transversales o blandas, se reconocen en los líderes directivos, independiente del estilo de liderazgo que ejerza, lo que permiten potenciar sus características como agentes de cambio.

Tal es el caso del modelo comprensivo presentado por Nieto (2002 en Gairín, 2010) quien considera que el liderazgo directivo debe:

- Partir de una sólida fundamentación en principios y normas que guíen el proceso organizativo, asumiendo una concepción de la institución como una comunidad asentada sobre la base de la comunicación y la participación.
- Asumir una perspectiva personalista, basada en la atención al aspecto humano desde una flexibilidad tanto en las relaciones como en la propia concepción de la organización.
- Tener una amplia visión de la organización, para prestar atención simultáneamente a las mayorías y a grupos minoritarios, dentro del contexto cada vez más cambiante de nuestra sociedad.
- Entender la actividad directiva como una tarea participativa y conjunta, en la que desde un velado protagonismo dinamice a los integrantes de la organización en el planteamiento de problemas y en la búsqueda de soluciones.
- Saber comunicar su concepción organizativa e interesar a todos para abordar conjuntamente las metas establecidas.
- Tener la creatividad y autonomía que le permita configurar la organización de una manera peculiar y orientarlo hacia las metas.
- Asumir los valores vigentes en la sociedad y tenerlos presentes en todo momento como guía de la función directiva.
- Estar abierto a una constante actualización para buscar la mejora de todos los elementos de la organización.

Además Gairín (2010) al asumir que la intervención educativa debe ser realista, sistemática y progresiva, dirigida a potenciar la calidad de la educación, propone enfatizar en las estrategias y en las actitudes (positivas respecto a la participación y al trabajo en equipo) que mantienen los implicados en los procesos de intervención. Para esto, las estrategias relacionadas como el hacer práctico las presenta como:

- **Se rigen por una determinada filosofía:** las actuaciones impulsadas por los agentes de cambios deben orientarse a perspectivas que considere; por un lado: a) primar la visión global y holística, apreciando las sinergias culturales, asumiendo la diversidad de planteamientos, promover la cultura de la comunicación y de práctica, la colaboración interpersonal y la cooperación colectiva en el marco de proyecto colectivo de futuros; b) gestionar y no solo liderar, organizando las prácticas y garantizando su ejecución, promoviendo una visión compartida para avanzar en esa dirección; y c) actuar, analizar y aprender de las prácticas, siendo capaz de combinar la visión y la acción, gestionando la incertidumbre sobre el futuro que no conocemos.
- **Se centra en personas, procesos y gestión del conocimiento:** Dar la importancia a las personas; aumentar la efectividad de la organización logrando mejores respuestas respecto del usuario y de la sociedad; y conocer, dinamizar y aprovechar el beneficio que puede conseguirse de un trabajo colectivo que parte y considera el capital intelectual de cada uno de los miembros de la organización.
- **Utiliza estrategias culturales:** Estas son coherentes con el propósito de crear e impulsar comunidades formativas. Estas no deben tener un sentido técnico-gerencialista, sino que se deben considerar como una propuesta abierta, orientada a la dirección.
- **Responde a las resistencias que se encuentran:** los agentes de cambio no siempre tienen fácil el camino en la promoción de desarrollo de la organizacional. Estos problemas y resistencias dificultan los objetivos propuestos para la mejora institucional.

- **Fomenta la ética organizacional:** La ética no sólo debe abarcar la actuación de las personas sino la acción de las organizaciones e incluso su compromiso con problemas universales. Desde la consideración organizacional, se comprende a las organizaciones como espacios sociales en que además de ser portadores de valores se puede actuar en configuración de nuevos valores y formas de hacer que den sentido a los que hasta el momento se realiza. Para Adela Cortina (1996 en Gairín 2010) el liderazgo moral es constructor de instituciones, cuyas relaciones se estructuran frente a valores como la justicia, la reciprocidad, la cooperación o la creatividad. Habla de la organización como un verdadero espacio ético para establecer desde ahí metas comunes.

En consonancia a lo nombrado, Freire (1998 en Gairín) plantea que el líder educativo no es el traductor de sueños de otros, sino el creador, recreador y energizador de esperanzas de justicia, igualdad y respeto.

Además, Hargreaves y Hopkins (1991 en Gairín, 2010) plantean que para una mayor probabilidad de éxito de las innovaciones cuando el agente de cambio:

- Inspira compromiso en la misión de la organización y es un hábil comunicador, suministrando a todos sus miembros información sobre acontecimientos y decisiones importantes.
- Coordina el trabajo de la organización asignando roles y delegando responsabilidades dentro de una estructura que ayuda a la colaboración entre la organización y sus miembros.
- Se involucra activamente y visiblemente en la planificación e implementación del cambio, estando, al mismo tiempo dispuesto a delegar y valorar las contribuciones de todos.

- Escucha y responde positivamente a las ideas y quejas de los miembros de la comunidad, sin amenazar ni violentar sus sentimientos.
- Es capaz de poner en duda lo que está dado por sentado en la organización, anticipar problemas y describir oportunidades.
- Cuida apasionadamente de la organización, de sus miembros y de su reputación, pero teniendo la capacidad objetiva para valorar fuerzas y debilidades en orden a preservar y construir una mejor realización de la práctica y remediar deficiencias.
- Enfatiza la calidad del proceso educativo y tiene altas expectativas y positivas, dándose cuenta, al mismo tiempo, de qué tipo de ayuda y estímulos son necesarios para mejorar.
- Es entusiasta con la innovación, pero prudente en controlar la marcha del cambio.

Como se ha presentado, las características éticas del liderazgo es un aspecto fundamental para el trabajo directivo, ya que la influencia que genera el liderazgo no es algo aislado de su comportamiento moral o las relaciones que pueda tener con los integrantes de la organización, sobre todo desde la credibilidad o confianza que se puede adquirir hacia la persona del líder, de forma que sus acciones, actitudes, comportamiento, valores, entre otros; que son parte del rol en su práctica directiva, va a permitir influenciar en los miembros de la comunidad para alcanzar las mejoras y dar la calidad adecuada en las escuelas.

2.7.3.2 Liderazgo y desarrollo del juicio moral en las mejoras educativas

Como se ha definido a través de la investigación el término líder corresponde a aquellas personas que influyen sobre otras, por este motivo se les puede otorgar características como inteligente, persuasivo, emprendedor y con el poder de convencimiento (Etling, 2006). Sobre las características reconocidas en los líderes, existen múltiples respuestas en cuanto al desarrollo de éstas, como es el caso de las interrelaciones de diversas variables y situaciones propias de la vida o historia personal.

Para Luthe (2006), los líderes se forman a temprana edad, por esta razón los programas de formación en liderazgo debe tener presente su historia personal, y sus propias experiencias que han fortalecido o disminuido tales capacidades.

Como se ha presentado anteriormente, el liderazgo transformacional caracteriza a quienes la poseen, reconociéndolas como personas carismáticas, en cuanto a ser capaces de modificar escalas de valores. Además este tipo de liderazgo lleva a mejores resultados organizacionales ya que promueve carismas, inspiración, estimulación intelectual y consideración hacia otras personas.

Por lo presentado, autores como May et al. (2003), hablan que la capacidad moral de un líder influenciará en las relaciones personales, esto con base a los criterios morales que se manejen en el ambiente de la organización y en el reconocimiento, por parte del líder, de situaciones que impliquen dilemas morales (Zerpa y Ramírez, 2012).

Estudios presentados por Gardner, 1990; Burns, 1998; Ciulla, 1998; (en Zerpa y Ramírez, 2012) reconocen que el líder transformacional se caracteriza por ser un agente moral maduro, es decir, con un juicio moral autónomo. Por la razón presentada, se habla que el líder se constituye en un agente moral que focaliza el desarrollo de la madurez moral, los valores y los ideales subordinados, lo que lleva a fortalecer su compromiso por el bienestar de otras personas, de la organización y de la sociedad, por sobre los intereses personales (Zerpa y Ramírez, 2012).

Por esta razón el desarrollo del juicio moral en los líderes directivos se transforma en una dimensión importante a considerar, por cuanto el tipo de decisiones que éste tome va a implicar un efecto positivo o negativo en la organización, y por ende en las mejoras que se requieren en las escuelas de la sociedad del siglo XXI.

Lo anterior es producto que el líder no tan solo tiene influencia al exterior de la organización, sino que por sobre todo influye al interior de la organización, por esta razón Frontadona et al. (1998) plantea que la fortaleza de la organización se sustenta en la calidad del liderazgo y esta a su vez en la integridad del líder. En este aspecto el rol del líder como agente moral no es un rol tangencial, sino más bien corresponde a un rol creador, gestor y mantenedor de los valores compartidos en una organización (Bernand, 1968).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Capítulo III

Marco Metodológico

En el siguiente capítulo se presenta la metodología del estudio que justifican la naturaleza de la investigación en el cual se describe el diseño general de la investigación donde se incluye el enfoque y el tipo de investigación, la muestra, los cuestionarios a utilizar y la estructura del análisis estadístico.

3.1 Paradigma Positivista:

La investigación se identifica con las bajo las siguientes características metodológicas, las que permitirán responder a la pregunta de investigación y comprobación de hipótesis (Hernández et al., 2010).

Bajo lo planteado, se puede decir que el paradigma de la presente investigación se identifica con el positivismo, debido a que su abordaje es por medio del método científico, el que busca la comprobación por medios empíricos de la realidad estudiada. (Hernández et al., 2010).

En esta línea se puede decir que el paradigma positivista busca los hechos o causas de los fenómenos sociales independientes de los estados subjetivos de los individuos, por esta razón, para este paradigma positivista acepta el conocimiento científico a través de una naturaleza cuantitativa para asegurar la precisión en los resultados.

Por esta razón y bajo el paradigma presentado se asume que el enfoque de la investigación es de carácter cuantitativo ya que trata de correlacionar dos variables; como son desarrollo del juicio moral y compromiso organizacional, las que se abordará a partir de instrumentos validados.

3.2 Método Cuantitativo

Como se ha presentado, la investigación corresponde a un método cuantitativo, lo que para Campos (2009) este método está asociado al trabajo científico y ha sido desarrollado por los investigadores de las ciencias naturales, quienes lo difundieron como un método de investigación, riguroso, replicable y controlado.

A modo de síntesis, podemos decir que la investigación participa de éste método debido a que se inicia a través de un conocimiento establecido (teoría) del cual se extraen hechos o situaciones (hipótesis) que se buscan verificar. Posterior a esto, se identifican, definen y operacionalizan las variables implícitas o explícitas de las hipótesis, las que son medidas por medio de los instrumentos adecuados.

Por último, la información recogida y procesada facilita la toma de decisiones en relación a las hipótesis presentadas, facilitando el generar las conclusiones correspondientes al estudio correspondiente a la investigación.

En cuanto a las características que presenta este método el mismo campo da a conocer aspectos que definen sus fortalezas y debilidades (Campos, 2009, pág. 17 -18):

Fortalezas:

- Permite verificar y validar teorías acerca de diversos fenómenos.
- Se verifican hipótesis formuladas antes de la recolección de datos.
- Los datos pueden generalizarse, cuando el muestreo ha sido el apropiado.
- Puede ser replicada.
- Permite hacer predicciones.
- Pueden controlarse otras variables que afectan los resultados.
- La recolección de datos puede realizarse, relativamente, pronto.
- Hace uso de datos numéricos, precisos, cuantitativos.

- El procesamiento, con paquetes estadísticos, puede realizarse en menos tiempo.
- Los resultados son independientes del investigador, dependen de la significancia estadística.
- Pueden tener mayor credibilidad ante autoridades (administrativos, políticos, personas que financian la investigación, etc.).
- Útil para estudiar poblaciones con numerosos sujetos.

Debilidades:

- Las premisas y categorías usadas por el investigador pueden estar lejos del entendimiento de la población.
- Las teorías usadas pueden no ser entendidas.
- Se pueden perder u omitir otros aspectos centrales en la verificación de hipótesis (sesgo de confirmación).
- El conocimiento generado puede ser muy abstracto y general para una aplicación a situaciones locales, contexto y personas específicas.

3.3 Diseño de investigación

En cuanto al diseño de la presente investigación, esta corresponde a un tipo no experimental, transeccional, y de carácter descriptivo. Sin embargo, dado que se mide la capacidad predictiva de la variable desarrollo moral sobre el compromiso organizacional, el estudio adquiere un alcance correlacional que permite contrastar la hipótesis de la influencia del desarrollo moral sobre el compromiso de la comunidad escolar. También se puede identificar el alcance como exploratorio debido a que las variables y el contexto han sido poco investigados, por tal motivo la presente investigación permitirá indagar sobre la relación de estas variables, permitiendo abrir nuevos camino para el desarrollo de futuras investigaciones que permitan su mayor comprensión.

La naturaleza no experimental del estudio es debido a que no habrá manipulación de las variables, o dicho de otro modo, no habrá control directo de la variable independiente, en este caso el compromiso de los profesores, apoderados y estudiantes de escuelas básicas. Bajo esta lógica, lo que se pretende es observar el fenómeno tal como se presenta en su contexto natural, para después analizarlos (Hernández et al., 2010). En último término se pretende desarrollar relaciones entre las variables: Desarrollo del juicio moral de los directores y compromiso de la comunidad, sin una intervención directa sobre la variación simultánea de las variables independientes y dependientes (Kelinger y Lee, 2002 en Hernández, Fernández y Batista, 2010).

Por otro lado, en cuanto al tiempo, el diseño es de tipo transeccional o transversal por cuanto la recolección de datos se dará en un solo momento, en este caso, la aplicación de los instrumentos a los directores, profesores, apoderados y estudiantes se realizará en un tiempo único con el propósito de relacionar las variables: desarrollo del juicio moral y compromiso de la comunidad. Según manifiesta Hernández et al. (2010), este tipo de diseños puede ser de naturaleza correlacional, en el que se describen las relaciones entre dos o más variables en un momento determinado.

Como se ha presentado, la investigación corresponde a un tipo descriptivo y con un alcance correlacional, por lo cual se van a explorar las relaciones, asociando y comparando grupos de datos. Para esto se utilizará un test que mide el desarrollo moral y un cuestionario de compromiso organizacional en los que permitirá recoger y describir información y posteriormente analizar las relaciones que existen entre ambas variables del estudio.

Los diseños con carácter de descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable (Fox, 1981; 551 en Buendía y Colás, 1998; 178), por esta razón son

muy apropiadas para la investigación educativa.

Además, este tipo de estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetivos y otro tipo de fenómenos que se sometan a análisis (Danhke, 1989 en Hernández et al. 2010). En otras palabras, permiten medir, evaluar o recolectar información sobre cada una de ellas o describirlas (Hernández et al., 2010).

Por último, se presenta un alcance correlacional en la investigación, por cuanto busca profundizar sobre el comportamiento de dos variables en torno a su relación. En este sentido se puede decir que intenta predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable a partir del valor que posee en la o las variables relacionadas. Las correlaciones pueden ser positivas o negativas. En caso que sea alto, significa que los valores altos en una variable además mostrarán valores elevados en otras variables. En caso que no exista correlación entre las variables, significa que éstas fluctúan sin seguir un patrón sistemático entre sí; de tal forma, podrán haber sujetos que tengan valores altos en una de las dos variables y bajo en las otras, también sujetos que tendrán valores altos en una variable y altos en la otra, sujetos con valores bajos en una y bajos en la otra y sujetos con valores medios en las dos variables.

3.3.1 Población

La población a estudiar corresponde a establecimientos de índole municipal, específicamente las escuelas básicas de la comuna de San Clemente. En cuanto a las personas que participaron del estudio, estos son los directores de dichos establecimientos, y además una muestra; según el número total de los profesores, apoderados y estudiantes.

3.4 Muestra

De la población nombrada, el estudio consideró una muestra de carácter no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia, esto debido a que se trabajó; en una primera instancia del estudio, con aquellos directores y profesores que pertenecen a escuelas que participarán del estudio bajo ciertos criterios de inclusión que se describen posteriormente.

En la segunda fase, la muestra del estudio corresponde a los estudiantes y apoderados; de las escuelas que son parte de la investigación, los que deben cumplir con ciertos criterios de inclusión. Posterior a esto, y producto de lo numeroso del tamaño de la población de apoderados y estudiantes de un grupo de escuelas se trabajará con una fórmula para cumplir con un número representativo por escuela, aplicando la encuesta a una muestra por disponibilidad.

La ventaja de una muestra no probabilística es la utilidad para determinados diseños de estudios, que no requiere tanto una representatividad de elementos de una población, sino más bien una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas en el planteamiento del problema. (Hernández et al., 2010).

3.4.1 Criterios de inclusión

Para el desarrollo del estudio se incluyó aquellas escuelas cuya matrícula fuera mayor a cuarenta estudiantes y que contaran con segundo ciclo básico; esto considerando que del total de las escuelas (cuarenta) existen muchas que tienen una matrícula menor a diez alumnos. Además, se pensó en escuelas que tuvieran un grupo de al menos cinco docentes más el director. También, se buscó incorporar de modo equiparado aquellas escuelas en las que los directores hayan ganado un concurso de Alta Dirección Pública y aquello que han sido designados por el sostenedor. Por último, aquellas escuelas cuyo director desee participar entregando la autorización a través de un consentimiento informado.

Según estos criterios, la muestra queda conformada en 20 escuelas y se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 13

Establecimientos de la comuna de san Clemente que participan en la investigación.

Escuelas	Director	Autorización
Escuela Arturo Prat	Alta Dirección	Firma Consentimiento
Escuela Aurora	Alta Dirección	Firma Consentimiento
Escuela Punta de Diamante	Alta Dirección	Firma Consentimiento
Escuela Peumo Negro	Designado	Firma Consentimiento
Escuela Enrique Correa Guzmán	Alta Dirección	Firma Consentimiento
Escuela Leopoldo Guarda	Designado	Firma Consentimiento
Escuela Bella Unión	Alta Dirección	Firma Consentimiento
Escuela Queri	Alta Dirección	Firma Consentimiento
Escuela Chequén de la Peña	Designado	Firma Consentimiento
Escuela Bramadero	Designado	Firma Consentimiento
Escuela Elena Burgos	Designado	Firma Consentimiento
Escuela Bajo Perquin	Designado	Firma Consentimiento
Escuela Paso Nevado	Alta Dirección	Firma Consentimiento
Escuela Los Montes	Alta Dirección	Firma Consentimiento
Escuela El Colorado	Alta Dirección	Firma Consentimiento

En síntesis, y con el objeto de detallar los criterios de selección, se presentan a continuación los criterios con los diferentes grupos de la muestra:

3.4.1.1 Criterios de selección de escuelas

- Directores que autorizaron y voluntariamente aceptaron participar del estudio, comprometiendo con su esfuerzo por aplicar todos los instrumentos.

- Escuelas que contaran con una matrícula mínima de 40 alumnos, pensando en que es una comuna que muchas de sus escuelas pertenecen al mundo rural, encontrándose escuelas de incluso 3 o 2 estudiantes.
- Que cuenten con alumnos de segundo ciclo básico.
- Que cuenten con más de cinco profesores.

3.4.1.2 Criterios selección profesores

Sobre los profesores, el criterio correspondió al tiempo de permanencia en la escuela, por tal razón se busca trabajar con aquellos profesores que permanezcan durante una jornada superior a las 38 horas en la escuela.

3.4.1.3 Criterios selección de estudiantes

En cuanto a la selección de estudiantes, este fue bajo el criterio de comprensión del cuestionario, por esta razón los estudiantes que participaran del estudio serán los cursos mayores de la escuela. En este caso al ser escuelas de educación general básica, los cursos superiores en su mayoría corresponde a los 7° y 8° básicos, a excepción de dos escuelas cuyos cursos mayores son de 5° y 6° básicos.

Producto de la diferencias del número de estudiantes entre las escuelas, se optó por aplicar una fórmula estadística, con la finalidad de alcanzar una muestra según el número de estudiantes.

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

Figura 7. Fórmula selección muestra estudiantes y apoderados (Cáceres, 2007).

3.4.1.4 Criterios selección apoderados

En cuanto a los criterios de selección de apoderados, este fue de carácter intencional según cada una de las escuelas incluidas en el estudio, para esto se utilizó una muestra bajo una fórmula estadística con el objetivo de reconocer el número de personas requerida (Tabla 5).

Tabla 5

Características de las muestras de profesores, apoderados y estudiantes de establecimientos de la comuna de San Clemente que participan en la investigación.

Escuelas	Director	Autorización	N° de Profesores Que Cumplen Criterios.	N° de Apoderados y Muestra	Total de	N° de Estudiantes 7° y 8° Básico Y Muestra		
Escuela Arturo Prat	Alta Dirección	Firma Consentimiento	N13	N 11	N100	N45	N32	N 23
Escuela Aurora	Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 11	N 10	N140	N52	N 49	N 31
Escuela Punta De Diamante	Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 4	N 4	N50	N31	N 11	N 9
Escuela Peumo Negro	Designado	Firma Consentimiento	N 7	N 7	N50	N31	N19	N 15
Escuela Enrique Correa Guzmán	Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 11	N 10	N80	N41	N 25	N19
Escuela Leopoldo Guarda	Designado	Firma Consentimiento	N 3	N 3	N30	N22	N 11	N9
Escuela Bella Unión	Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 6	N 6	N50	N31	N 18	N 15
Escuela Queri	Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 15	N 13	N140	N52	N 35	N 24

Escuela De La Peña	Chequén	Designado	Firma Consentimiento	N 12	N 11	N150	N54	N 50	N 31
Escuela Bramadero		Designado	Firma Consentimiento	N 5	N 5	N30	N22	N 15	N 12
Escuela Elena Burgos		Designado	Firma Consentimiento	N 4	N 4	N25	N19	N 8	N 7
Escuela Bajo Perquin		Designado	Firma Consentimiento	N 8	N 7	N80	N41	N 34	N 24
Escuela Nevado	Paso	Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 9	N 8	N60	N35	N 22	N17
Escuela Los Montes		Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 7	N 7	N12	N49	N 27	N 20
Escuela El Colorado		Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 11	N 10	N130	N51	N 37	N 25
Escuelas Almendros	Los	Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 6	N 6	N80	N41	N20	N16
Escuela Flor Del Llano		Designado	Firma Consentimiento	N 7	N 7	N30	N22	N15	N12
Escuela Santa Elena		Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 7	N 7	N70	N38	N14	N12
Escuela Inte. Pehuenche		Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 20	N 16	N450	N70	N 144	N 53
Escuela Corralones		Alta Dirección	Firma Consentimiento	N 9	N 8	N100	N45	N 27	N 20

En total la muestra de las 20 escuelas municipales de la comuna de consideró a sus 20 directores, 152 profesores, 437 alumnos y 819 apoderados.

3.5 Recogida de información

En cuanto al proceso de recolección de información, es importante reconocer la distancia entre las diferentes escuelas, a pesar de esto, se desarrolló un plan para la recolección de la información por medio de etapas (Anexo 1: Cuadro de Organización aplicación instrumentos).

3.5.1 Etapa 1: Consentimiento

La primera etapa del estudio está enmarcada dentro del proceso de permisos y consentimientos. Para esto se visitó el total de las escuelas de la comuna que cumplían con los criterios de selección, esto con la finalidad de presentar a los directores el problema y objetivos del estudio. Posterior a esto se solicitó la autorización para ser parte de la investigación dejando en claro que respetará a cabalidad los aspectos éticos que hablan de la confidencialidad de los datos entregados (Anexo 2: Consentimientos).

3.5.2 Etapa 2: Aplicación DIT a directores

Posterior a la autorización del director, se visita cada una de las escuelas con la finalidad de aplicar a cada uno de ellos el instrumentos Defining Issues Test (DIT) de James Rest, para así medir el Desarrollo del Juicio Moral. A cada uno de ellos se le explica los pasos que posee el test con la finalidad que no quede ninguna duda para su efectivo desarrollo.

3.5.3 Etapa 3: Proceso de validación cuestionario de compromiso estudiantes y apoderados

Para medir el tipo de compromiso de los estudiantes y apoderados se modificó el cuestionario de Allen y Meyer. Para este proceso se desarrolló una validación de constructo mediante el juicio de expertos y posteriormente se evaluó la confiabilidad; para reconocer su consistencia, aplicando los instrumentos en una muestra aleatoria que cuenten con características similares a la del estudio mediante el coeficiente de variación y el Alfa de Cronbach.

3.5.4 Etapa 4: Profesores

En esta etapa se aplicó la encuesta de compromiso organizacional (CATO) a los profesores. Para esto en primer lugar se entregó el consentimiento informado. Una vez firmado se explicó a cada uno de ellos el total de los ítems según las dimensiones afectiva, normativa y calculada que posee el instrumento.

3.5.5 Etapa 5: Estudiantes

Una vez aplicado el cuestionario a los profesores y finalizada la validación de la adaptación al cuestionario de compromiso, se procedió a su aplicación a los estudiantes de los cursos de mayor grado del segundo ciclo básico y a los apoderados del establecimiento. Para la aplicación de los estudiantes se solicitó en primera instancia el consentimiento al director, y luego a los apoderados. Posteriormente se solicitó el consentimiento y asentimiento a los estudiantes. A cada curso se le explicó debidamente el objetivo del estudio y la libertad para contestar o no el cuestionario.

Para la aplicación de los apoderados, se gestionó en conjunto con el director y los profesores jefes un permiso para aplicar al final de las reuniones de apoderados u otra

reunión similar. En esa instancia se explicó el estudio, para lo cual se entregó un consentimiento informado y posteriormente el cuestionario

3.5.6 Etapa 6: Análisis de los datos

Al tratamiento de los datos se realizaron las siguientes acciones:

- Resumen descriptivo de los puntajes obtenidos en los Test DIT aplicado a los directores.
- Resumen descriptivo de los puntajes de la aplicación de los cuestionarios CATO a profesores, apoderados y estudiantes.
- Presentación gráfica de los resultados obtenidos de los test DIT y CATO.
- Análisis correlacional entre los puntajes del Test DIT y los cuestionarios de compromiso organizacional CATO.

En cuanto al análisis y procesamiento de información ésta se desarrolló a través de los software estadístico SPSS 21.0 y EXCEL 365, en la cual se realizó la estadística descriptiva con correlaciones Bivariado (Spearman), medida de tendencia central y análisis de modelos de ecuaciones estructurales. Además, los datos se procesaron construyendo un índice basado en las respuestas elegidas sobre los dilemas de la prueba DIT y en los promedios de los reactivos del Cuestionario de Compromiso Organizacional con los que se midió cada dimensión del Compromiso Organizacional.

3.6 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para medir el desarrollo del juicio moral en los directores fue el Defining Issues Test de James Rest y traducido al español como Cuestionario de problemas sociomorales, por Esteban Pérez-Delgado, Vicenta Mestre E., María Dolores Frías N. y María José Soler B.

Por otro lado, la medición del tipo de compromiso organizacional en los profesores fue el Cuestionario de Compromiso Organizacional de Allen y Meyer y para reconocer el tipo de Compromiso Organizacional en los estudiantes y apoderados se utilizó el mismo cuestionario de Compromiso Organizacional CATO pero con las variaciones correspondientes para ser aplicados a estos grupos de forma particular.

3.6.1 Defining Issues Test

Basados en la traducción propuesta por Pérez- Delgado y su Equipo (Pérez-Delgado et al., 2014), el Defining Issues Test (DIT) o Cuestionarios de Problema Sociomorales es un test objetivo que cuenta de seis historias, llamadas: Enrique y el medicamento, La ocupación de los estudiantes, El preso evadido, El dilema del doctor, El señor Gómez y El periódico. El objetivo de dichos dilemas sociomorales son medir el nivel de razonamiento moral y es basado en la teoría evolutiva de Kohlberg (1969) y la caracterización de los estadios asumidos por él.

Como se ha presentado en el marco teórico de la investigación, en la teoría de Kohlberg el desarrollo del juicio moral a través de estadios que son totalidades estructuradas o sistemas organizados de pensamiento, llevando a formar una secuencia invariante y progresiva, sin salto ni retroceso, las que son además integraciones jerárquicas, llevando a que el tipo de razonamiento de un estadio superior sea incluido en el estadio inferior. Según lo expuesto el desarrollo del razonamiento moral se produce siguiendo una secuencia fija, universal e irreversible – salvo situaciones anómalas – de pasos a estadios, donde el estadio superior supera al inferior, lo cual lleva a incorporarlo. Los niveles son tres: el nivel pre-convencional, el nivel convencional, y el nivel post-convencional o de principios, que definen un tipo de moral heterónoma, sociónoma y autónoma.

Dentro de las diferencias que se encuentran entre el Defining Issues Test de James Rest y el instrumento de Kohlberg; llamado Entrevistas Semiestructurales del Dilema Moral, se encuentran en el siguiente cuadro:

Cuadro 14

Diferencias entre el instrumento de Kohlberg y el de James Rest.

Entrevista Semiestructurada de Dilema Moral, de Kohlberg (1976).	Defining Issues Test, James Rest (1979)
-El test de Kohlberg requiere que los sujetos generen espontáneamente una solución <i>ex novo</i> a un problema.	-El DIT pide que evalúen varias alternativas que se les presenta.
-El procedimiento de Kohlberg requiere de un juez que clasifique las respuestas del sujeto de acuerdo con unas normas de puntuación.	-En el DIT, los sujetos realizan una tarea más de reconocimiento que de producción y, en consecuencia, tienden a puntuar en estadios más avanzados.
-La evaluación que realiza Kohlberg sitúa a los sujetos en una secuencia evolutiva a través de un estadio tipo.	-Dada la edad a partir de la cual se aplica el cuestionario de Rest (debido a que el estadio 1 de Kohlberg está prácticamente ausente) por tal razón el DIT parte del estadio 2.
-Tiene un carácter subjetivo.	-El DIT hace que el sujeto clasifique sus propias respuestas, lo que permite una puntuación objetiva.
	-Los índices P y D del DIT sitúan a los sujetos en un continuo (en el sentido del índice de madurez de Kohlberg).
	-Rest establece características de los estadios que convergen profundamente con las de Kohlberg (aunque difieren de algunos aspectos).
	-El test de Rest es un test objetivo, libre de subjetividad del testador.

En consecuencia, el Defining Issues Test permite medir los ya mencionados niveles o etapas del razonamiento moral, y ser interpretado como se presenta a continuación:

Cuadro 15

Etapas e interpretación del razonamiento moral.

Etapas	Descripción
Nivel Pre-convencional: En este nivel se responde a las normas culturales y a la etiqueta de bueno o malo,	Estado 1: Representa la orientación castigo obediencia. Las consecuencias físicas de la acción

correcto o incorrecto, pero se interpretan o bien en términos de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensas, intercambio de favores), o en términos del poder físico de los que establecen las normas.

Nivel convencional: Mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación es considerado como valioso en sí mismo, sin tener en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias. No solamente existe una conformidad de las expectativas personales con el orden social, sino que además se da una actitud de lealtad hacia ese orden, con respeto activo, manteniendo y justificando el orden e identificándose con las personas o grupos involucrados en ello.

Estadio Post-convencional: También es conocido como autonomía. Acá hay un claro esfuerzo por definir los principios y valores morales que tienen validez y aplicación, al margen de la autoridad de las

determinan su bondad o maldad, sin tener en cuenta el valor o significado humano de estas consecuencias. La evitación del castigo y la obediencia rendida al poder son vistas como valores en sí mismos, y no valorados como el respeto a un orden moral subyacente mantenido por el castigo y la autoridad (esto pertenecería al estadio 4).

El estadio 2: Recoge la orientación instrumental-relativista. La acción correcta consiste en aquella que instrumentalmente satisface las propias necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos de un intercambio mercantil. Elementos de honradez, reciprocidad y un saber compartir por igual están presentes, pero son siempre intercambiados de un modo físico y pragmático. La reciprocidad se entiende como mero intercambio y no como una cuestión de lealtad, gratitud e injusticia.

El estadio 3: Manifiesta la orientación de la concordancia interpersonal o del buen choco-chica. La conducta correcta o buena es aquella que gusta o ayuda a los demás y es aprobada por ellos. Existe una fuerte conformidad con las imágenes o estereotipos de la mayoría. La conducta es juzgada frecuentemente por la intención- por primera vez tiene importancia el tener buenas interacciones-. Siendo bueno se gana la aprobación de todos.

El estadio 4: Se relaciona con la orientación legalista y de mantenimiento del orden. Hay una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. La conducta correcta consiste en cumplir los deberes propios, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden por el orden.

El estadio 5: Está relacionado con la orientación del contrato social. Generalmente tiene un tono utilitario. La acción correcta tiende a ser definida en términos de unos criterios y derechos individuales de carácter

personas o grupos que los mantienen y al margen de la propia identificación del sujeto con esos grupos.

general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad. Se da un reconocimiento del relativismo de los valores y opiniones personales, y un énfasis consecuente en los modos de procedimiento para llegar a un consenso. Al margen de lo establecido constitucionalmente y democráticamente, lo justo y lo incorrecto es un asunto de opinión de valores y de valores personales. El resultado es un insistir en la ley, en término de consideraciones racionales de utilidad social. Fuera del ámbito legal, el acuerdo y el contrato libre es el elemento de obligación.

Estadio 6: Destaca la orientación de principios éticos universales. Lo correcto y lo injusto se definen por la decisión de la conciencia según unos principios éticos auto-elegidos, apelando al entendimiento lógico, la universalidad y la consistencia. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico). No son normas concretas. Fundamentalmente, son principios de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

3.6.1.1 Estructura del cuestionario

El sujeto que contesta el test debe leer las seis historias. Posteriormente, deberán contestar una primera pregunta, presentando un juicio a nivel general sobre lo que harían en tal situación, para lo cual deben responder si están de acuerdo, no está de acuerdo o no puede decidir (Cuadro 16).

Cuadro 16

Respuesta al dilema de cada historia.

Si debía		No debía		No lo sé	
----------	--	----------	--	----------	--

Posterior al contestar esta primera pregunta, deben señalar; a través de una escala de cinco puntos (de muy importante a nada importante), la importancia que le conceden a cada uno de los 12 ítems que se presentan para resolver el dilema moral (Cuadro 17).

Cuadro 17

Evaluación de los ítems para cada historia según la importancia.

Item	Muchísima Importancia	Mucha Importancia	Bastante Importancia	Poca Importancia	Ninguna Importancia
1					
2					
3					
4					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Finalmente, los sujetos deben escoger los cuatro ítems más importantes de los valorados anteriormente en cada historia. Estos se deben jerarquizar por orden del 1 al 4 según

la importancia que sea ha dado. El resultado de esta segunda operación, se establecerán los 24 ítems más importantes, lo que permitirá situar a los sujetos en alguno de los estadios jerarquizados del desarrollo del juicio moral (Cuadro 18).

Cuadro 18
Jerarquización de los 4 ítems más importante de cada historia.

Nº ítems	Orden de importancia			
	1º	2º	3º	4º

Es importante mencionar que el DIT está confeccionado con el afán de cubrir las deficiencias metodológicas de la Entrevista Semiestructurada de Kohlberg, y sobre todo de la dificultad por reconocer el nivel Postconvencional. Por esta razón, el test tiene como finalidad el medir fundamentalmente el nivel Post-convencional, en este sentido, el ámbito más importante del instrumento de Rest es la puntuación P. Sólo de forma indirecta este cuestionario nos informa del nivel convencional o pre-convencional. En este aspecto, el DIT permite no tan sólo reconocer la puntuación P, sino que además la puntuación D, una puntuación A y una puntuación en la escala M, siendo posible con esto adscribir a los sujetos en los seis estadios (2, 3, 4, 5A, 5B, y 6).

3.6.1.2 Confiabilidad del instrumento Defining Issues Test

En cuanto a la confiabilidad del DIT se puede decir que este es uno de los instrumentos de mayor utilización para medir el desarrollo del juicio moral, por esta razón se sabe de la confiabilidad de los datos que arroja. A pesar de esto la versión en español estudió la fiabilidad del instrumento, la cual la situó entre los valores 0.70 y 0.80, siendo el alfa de Cronbach superior a 0.70. En consecuencia, los resultados obtenidos por medio de una muestra

heterogenia señalan un valor de alpha de 0.7214 para la puntuación P (Nivel Postconvencional) aumentando a un 0.7839 para el nivel Convencional.

3.6.1.3 Validación DIT en la Región del Maule, Chile

En un estudio desarrollado por Inostroza y San Martín (2013) de la Universidad Católica del Maule, donde se le aplicó el DIT a 103 estudiantes, se calculó el Alpha de Cronbach donde se obtuvo un valor de 0,875, esto excluyendo las preguntas de control correspondientes a la escala M y A, dejando un análisis de 62 elementos. Luego los resultados de confiabilidad realizada con una muestra de edad heterogenia señalan un valor de alpha de 0,732 para la puntuación P o nivel Postconvencional del juicio moral, para 21 elementos. (Ver anexo 3)

3.6.1.4 Corrección del DIT

Para la corrección del instrumento se tendrán en cuenta únicamente las cuatro respuestas entregada en el último punto en la que se piden la jerarquización del 1 a 4.

Teniendo presente el primer ítem, el cual es marcado como el más importante, se debe consultar la figura 4 y reconocer en qué estadio corresponde ese ítem. Posterior de haber encontrado el estadio al que corresponde cada ítem, de este modo se debe pesar cada opción dando un valor 4 al primero de los ítems (elegido como el más importante), un 3 al segundo de los ítems (elegido como el segundo más importante), un dos al tercer ítem y un 1 al cuarto.

Los valores deben insertarse en la hoja de datos. A modo de ejemplo, si la primera opción era en el ítem 6, un ítem del estadio 4, se debe valorar con un 4 en la hoja de datos bajo el estadio 4 en la historia n°1. Si el segundo ítem más importante es el 10 (un ítem del estadio 5A), en este caso se colocan 3 puntos debajo del estadio 5A. Si en el tercer lugar se

selecciona el ítem 4, se colocan 2 puntos debajo del M, y este procedimiento se mantiene con las demás historias y sus ítems (Ver anexo 4).

Completada la hoja de datos, se obtendrán cuatro respuestas por cada historia y 24 en conjunto (se puede dar el caso en que se dé más de una entrada en un celda, por ejemplo, en caso que la primera y la segunda elección en la historia N°1 corresponda al mismo estadio se pondrán dos números). En la hoja de datos se mostrará el total de las comunas, donde el resultado es la puntuación directa de cada uno de los estadios.

Para la obtención del puntaje P, que implica el nivel Postconvencional o moralidad de principios, es necesario sumar las puntuaciones alcanzadas en los estadios 5A, 5B y 6. La puntuación obtenida se convertirá en porcentajes dividiéndolas por 0,6. Es necesario tener presente que el porcentaje de P puede ir desde 0 a 95 en lugar de 100, ya que en los tres dilemas no es posible elegir cuatro ítems correspondiente a un estadio regido por principios.

Para reconocer la fiabilidad de las respuestas existe la puntuación M y la A. Los ítems M fueron creados para llamar la atención por la sonoridad aparente del enunciado, pero en realidad no posee ningún significado, o no representa a ningún estadio del pensamiento. Además, cuando existen puntuaciones muy altas en esta escala, es un aviso de precaución al momento de desarrollar la interpretación de los resultados. Son considerados como no fiables los cuestionarios que obtienen a partir de un 14% (8 respuestas en la escala).

Por último, la escala A se puede llamar como de disconformidad frente a él orden establecido, en otras palabras pretende tipificar una orientación contra lo establecido (Pérez-Delgado, 1994).

3.6.1.5 Corrección del DIT en la investigación

Con la finalidad de operacionalizar la corrección de los test aplicados a los directores; y como una herramienta para futuras investigaciones, se creó un corrector por medio

del software EXCEL (Figura 8). Para esto se introdujo las fórmulas de corrección presentadas correspondiente a las descritas en el instrumento Defining Issues Test versión en español.

HISTORIA 1				
Paradigma de importancia				
N° de ítem	1i	2i	3a	4a
HISTORIA 2				
Paradigma de importancia				
N° de ítem	1i	2i	3a	4a
HISTORIA 3				
Paradigma de importancia				
N° de ítem	1i	2i	3a	4a
HISTORIA 4				
Paradigma de importancia				
N° de ítem	1i	2i	3a	4a
HISTORIA 5				
Paradigma de importancia				
N° de ítem	1i	2i	3a	4a
HISTORIA 6				
Paradigma de importancia				
N° de ítem	1i	2i	3a	4a

		ITEM											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Historia/Dilemas	Heinz	4	3	2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5A
	Estudiantes	3	4	2	5A	5A	3	6	4	3	A	5B	4
	Prisionero	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5A
	Doctor	3	4	A	2	5A	M	3	6	4	5B	4	5A
	Webster	4	4	3	2	6	A	5A	5A	5B	3	4	3
	Periódico	4	4	2	4	M	5A	3	3	5B	5A	4	3

Figura 8. Corrector Defining Issues Test (DIT).

3.6.2 Cuestionario Compromiso Organizacional Allen y Meyer (CATO)

El cuestionario de compromiso organizacional (CATO) es un cuestionario creado por Allen y Maye, y fue desarrollado pensando en el mundo laboral o empresarial. En este sentido, lo que busca éste instrumento es reconocer que tipo de compromiso tienen los trabajadores de una organización.

Para esto, los autores se enfocan en diversas definiciones hechas sobre el compromiso organizacional, en sentido su foco está puesto en:

- El estado psicológico.
- Las características de las relaciones de los empleados con la organización.
- Poseen implicaciones para la decisión de continuar siendo miembros de la organización.

Bajo los elementos nombrados, Allen y Meyer proponen tres dimensiones del compromiso: Afectivo, Normativo y Calculado.

En el mundo de la educación, el cuestionario de Allen y Meyer se ha utilizado para reconocer el compromiso de los profesores con la organización, asumiendo su condición

de trabajadores. Por esta razón, se han desarrollado múltiples estudios para reconocer el tipo de compromiso de los profesores con su organización bajo las tres dimensiones presentadas.

El instrumento utilizado es la versión validada sobre los atributos de la Organización (CATO), para lo cual se ha utilizado el trabajo desarrollado por De Frutos et al. (1998) y Barraza y Acosta (2008). De Frutos aplicó un subconjunto de ítems de la escala global, sometiéndolo a análisis factorial confirmatorio, reconociendo además el concepto de compromiso organizacional como un concepto multidimensional (Barraza y Acosta, 2008).

El cuestionario de Compromiso Organizacional se basa en las tres perspectivas teóricas en las que se ha estudiado tradicionalmente el compromiso: Afectiva, Normativa y Calculada, y su objetivo es conocer el tipo de compromiso organizacional que presentan los individuos de una organización.

Originalmente el cuestionario está conformado por 21 ítems; del 1 al 7 correspondía a la dimensión afectiva; del 8 al 13 a la dimensión normativa; y el 14 al 21 a la dimensión calculada.

Las categorías de respuesta ofrecidas para los ítems es de escalamiento numérico, tipo Likert con cinco valores, donde 1 es poco de acuerdo con el ítem y 5 es muy de acuerdo con el ítem.

Barraza y Acosta (2008) agregó el coeficiente de confiabilidad de la escala en lo general correspondiente a los 21 ítems, obteniendo un resultado de 0.81. Producto de la confiabilidad mostrada en las tres dimensiones se decidió realizar una aplicación previa, resaltando un bajo índice de Alfa de Cronbach en el componente normativo, llevando a los autores a eliminar tres ítems (6, 11 y 12) de la versión original.

La versión utilizada por Barraza quedó integrada por 18 ítems y el nivel de confiabilidad de:

- 0.81 para la escala afectiva
- 0.79 para la escala calculada
- 0.65 para la escala de compromiso normativa
- 0.81 para la escala global

A pesar de que los resultados presentan problemas en el componente normativo, en el estudio de Barraza se considera confiable; basados en Rosenthal (en Gracia, 2006; en Barraza, 2009) ya que se establece una confiabilidad mínima de 0.50 para propósitos de investigación (ver anexo 5).

Finalmente, el cuestionario de Compromiso Organizacional de Allen y Meyer aplicado a los profesores de las escuelas municipales para la investigación cuenta con un total 18 ítems (ver anexo 5).

Como se mencionó, en cuanto a las características del cuestionario, este posee una escala tipo Likert, y el tiempo de aplicación que requiere es de un tiempo aproximado de 15 minutos. Es fundamental saber que no existen respuestas buenas ni malas, por esta razón y como se ha presentado, el instrumento permite conocer el tipo de compromiso de los individuos sobre la organización de la cual son parte.

Para descripción de las normas de calificación se obtendrá el puntaje final sumando los puntajes alcanzados en las respuestas de cada ítem.

Los puntajes se asignaron de la siguiente manera:

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

3.6.2.1 Cuestionario de compromiso aplicado en estudiantes y apoderados

Con el afán de trabajar bajo las dimensiones presentadas por Allen y Meyer, se desarrollaron modificantes al cuestionario para ser utilizado con apoderados y estudiantes y así lograr reconocer el tipo de compromiso en torno a las dimensiones Afectiva, Normativa y Calculada.

Producto de las modificaciones del cuestionario para los estudiantes y apoderados, se realizó una validación de contenido a través del juicio de expertos, y una validación de constructo utilizando el Alpha de Cronbach que permitió medir el nivel de confiabilidad.

El instrumento modificado es el mismo que se utilizó para el estudio con los profesores, y fue desarrollado pensando en cada grupo en particular (estudiantes y apoderados) pero haciendo lo posible por mantener el sentido original.

Para la validación de contenido, se trabajó con tres expertos con grado de Doctor en las Áreas de Educación y Moral, Psicopedagogía y Administración esto pensando en el tipo de muestra; que corresponde a estudiantes de segundo ciclo de educación básica y apoderados, y para mantener el sentido original del cuestionario. Los expertos evaluaron la encuesta con el fin de depurar algunos ítems, clarificar la redacción con la finalidad de hacer el cuestionario operativo y de fácil comprensión (Anexo 6).

Finalmente, en la validación de constructo del instrumento modificado para apoderados se utilizaron 100 sujetos con características similares a la población de estudio, donde el coeficiente de variación fue entre el 8 % y el 62 % con un promedio de 31% y el Alfa de Cronbach de 0,932 y para los estudiantes se utilizaron 123 sujetos similares a la población de estudio donde el sujeto de variación oscila entre un 12 % y el un 58 % con un promedio de 31 % y el alfa de Cronbach de 0,932. Por medio de estas validaciones se logró un cuestionario

de compromiso organizacional pensado para los apoderados y de estudiantes de escuelas municipales conformado por 18 ítems (ver anexo 7 y 8).

3.6.2.2 Variables

A continuación se presenta el cuadro con las variables y sub-variables de estudio:

Cuadro 19
Variables y sub-variables de estudios

Variables	Sub-variables			Instrumento de Medición
Variable Independiente	Estadio	Nivel del Desarrollo	Descripción	Defining Issues Test de James Rest
Desarrollo del Juicio Moral de los Directores de Escuelas Básicas	Estadio 2	Desarrollo Moral Preconven- cional	En este nivel se responde a las normas culturales y a la etiqueta de bueno o malo, correcto o incorrecto, pero se interpretan o bien en términos de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensas, intercambio de favores), o en términos del poder físico de los que establecen las normas.	
	Estadio 3	Desarrollo Moral	Mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación es considerado como valioso en sí mismo, sin tener en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias.	
	Estadio 4	Convencio- nal	No solamente existe una conformidad de las expectativas personales con el orden social, sino que además se da una actitud de lealtad hacia ese orden, con respeto activo, manteniendo y justificando el orden e identificándose con las personas o grupos involucrados en ello.	
	Estadio 5A	Desarrollo Moral	También es conocido como autonomía. Acá hay un claro esfuerzo por definir los principios y valores morales que tienen validez y aplicación, al margen de la autoridad de las personas o	
	Estadio 6	Postconven- cional		

Variable Dependiente Compromiso Comunidad educativa	Dimensión Afectiva	<p>grupos que los mantienen y al margen de la propia identificación del sujeto con esos grupos.</p> <p>La dimensión afectiva del compromiso es una identificación psicológica de un integrante de una organización, y que acepta y colabora con la filosofía y valores de la organización. Si bien, los individuos no se percatan de tal condición, se reconoce en estas actitudes de orgullo por el hecho de pertenecer a la organización. Además de ser una dimensión que habla de aceptación y colaboración, existen ciertos valores que son parte de los integrantes con un compromiso afectivo; como son la solidaridad, aprehensión con los problemas de la organización, preocupación en cuanto a los problemas de la organización, y aspectos emocionales como el sentirse feliz cuando la organización se encuentra en condiciones adecuadas. En palabras simples, se puede decir que el integrante comprometido afectivamente con su organización es aquel que se coloca la camiseta con la organización, lo cual están más predispuestos a los cambios organizaciones que se puedan generar, implicándose en estos y trabajan con una actitud positiva para que se desarrollen de la mejor forma posible los procesos de cambio.</p>	Cuestionario Compromiso Organizacional (CATO), de Allen y Meyer.
	Dimensión Normativa	<p>En concreto se puede decir que esta dimensión del compromiso habla de aspecto material que un integrante alcanza con su organización. En palabras simples y a modo de ejemplo, se puede decir que el integrante de una organización que tiene un compromiso calculado es parte de esta por un interés, por cuanto saben que si se retiran de esta perderán dinero, o planes de pensiones, acciones o la antigüedad; que puede significar pérdida económica o estatus. En este sentido, sólo el interés a lo que puede ganar o perder lo invertido hace permanecer a una institución.</p>	

Otro aspecto de este compromiso, que se rige siempre por el interés, es el tener un trabajo y el miedo a no conseguir otro con los mismos beneficios, de tal forma, al sentir que sus oportunidades fuera de la organización de la cual es parte se reducirían, sabiendo que será muy complejo el encontrar algo similar, el apego aumenta sobre la institución. Aquí entran en juego variables como la edad, la antigüedad, el nivel de educación, la capacitación, entre otras, que afectan en el momento de conseguir, por ejemplo, un trabajo.

Finalmente, se puede decir que en esta dimensión, el nivel de productividad está en relación con alcanzar lo necesario para permanecer en la organización con el fin de capitalizar sus inversiones, o al menos que aparezca una oportunidad externa mejor.

Dimensión Calculada

En concreto se puede decir que esta dimensión del compromiso habla de aspecto material que un integrante alcanza con su organización. En palabras simples y a modo de ejemplo, se puede decir que el integrante de una organización que tiene un compromiso calculado es parte de esta por un interés, por cuanto saben que si se retiran de esta perderán dinero, o planes de pensiones, acciones o la antigüedad; que puede significar pérdida económica o estatus. En este sentido, sólo el interés a lo que puede ganar o perder lo invertido hace permanecer a una institución.

Otro aspecto de este compromiso, que se rige siempre por el interés, es el tener un trabajo y el miedo a no conseguir otro con los mismos beneficios, de tal forma, al sentir que sus oportunidades fuera de la organización de la cual es parte se reducirían, sabiendo que será muy complejo el encontrar algo similar, el apego aumenta sobre la institución. Aquí entran en

juego variables como la edad, la antigüedad, el nivel de educación, la capacitación, entre otras, que afectan en el momento de conseguir, por ejemplo, un trabajo.

Finalmente, se puede decir que en esta dimensión, el nivel de productividad está en relación con alcanzar lo necesario para permanecer en la organización con el fin de capitalizar sus inversiones, o al menos que aparezca una oportunidad externa mejor

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Capítulo IV

Análisis de Resultados

A continuación se presentan los resultados correspondiente al estudio que tiene por objetivo relacionar el desarrollo del juicio moral de los directores de las escuelas básicas de la comuna de San Clemente con el compromiso de la comunidad educativa.

Es importante mencionar tal como se presentó en el planteamiento del problema, que el propósito de la presente investigación no tiene por finalidad extrapolar a otros contextos educativos. En este ámbito el estudio pretende establecer una ruta que permita dar luces para una mayor comprensión de las variables, sobre todo frente a las posibles relaciones de éstas.

En este aspecto, los datos presentados son un primer acercamiento al fenómeno, lo que permitirá ser un espacio para abrir líneas de estudios sobre la influencia del factor moral de los directivos escolares sobre las comunidades.

Para el logro del objetivo planteado, en el presente capítulo se aplicarán técnicas estadísticas que tienen la finalidad relacionar las variables bajo el modelo de estudio propuesto, permitiendo con esto vislumbrar su comportamiento.

Según lo expuesto, en primer lugar se presentará el análisis descriptivo, que tiene el propósito de analizar el comportamiento de las variables separado por nivel de desarrollo moral de los directivos y las dimensiones del compromiso por grupo de profesores, alumnos y apoderados.

Posteriormente se presentará el resultado de la prueba de correlaciones bivariadas y asociaciones (Chi-cuadrado), las que buscan analizar el comportamiento de los resultados entre el Desarrollo del Juicio Moral de los directores y su relación con las dimensiones afectivas, normativas y calculada de los diferentes grupos de la comunidad educativa, lo que permitirá validar o rechazar la hipótesis de estudio.

4.1 Análisis descriptivo

Como parte de la dimensión ética de la presente investigación, el total de los nombres de los directores y sus respectivas escuelas, se presentarán bajo categorías que permitan sólo reconocer los resultados, esto con la finalidad de resguardar a los integrantes de las escuelas que forman parte del estudio.

Por lo anterior, las escuelas se nombrarán según el tipo de desarrollo moral en el que se encuentre su director.

4.1.1 Desarrollo del Juicio Moral directores

De los 20 directores que firmaron el consentimiento y a quienes se le aplicó el instrumento Defining Issues Test, 10 alcanzaron el nivel de desarrollo del juicio moral Postconvencional, 9 alcanzaron el nivel convencional y sólo 1 alcanzó el nivel Preconvencional.

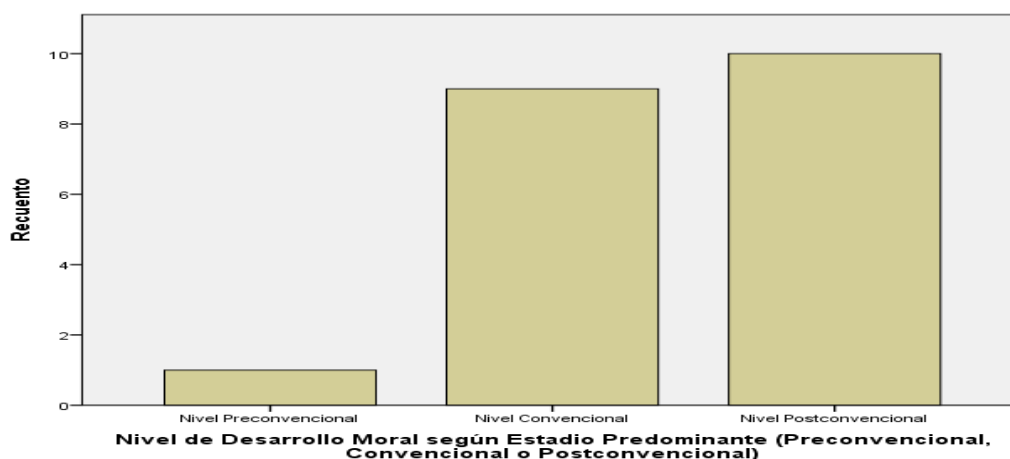


Gráfico 6. Número de directores por nivel de desarrollo del Juicio Moral.

De esta forma, se categorizó a los Directores del siguiente modo con el fin de resguardar la información correspondiente a cada uno de ellos:

Cuadro 20.

Catagorización de escuelas.

Categoría	Nivel de desarrollo del juicio moral
Directores Post Convencional	Dir. Esc. Postconv. 1
	Dir. Esc. Postconv. 2
	Dir. Esc. Postconv. 3
	Dir. Esc. Postconv. 4
	Dir. Esc. Postconv. 5
	Dir. Esc. Postconv. 6
	Dir. Esc. Postconv. 7
	Dir. Esc. Postconv. 8
	Dir. Esc. Postconv. 9
	Dir. Esc. Postconv. 10
Directores Convencional	Dir. Esc. Conv. 1
	Dir. Esc. Conv. 2
	Dir. Esc. Conv. 3
	Dir. Esc. Conv. 4
	Dir. Esc. Conv. 5
	Dir. Esc. Conv. 6
	Dir. Esc. Conv. 7
	Dir. Esc. Conv. 8
	Dir. Esc. Conv. 9
Director Preconvencional	Dir. Esc. Preconv.1

4.1.2 Resultados Generales de la Investigación

Para el análisis general de la investigación, se creó una tabla con los datos y resultados de las 20 escuelas correspondiente a la comuna de San Clemente.

La primera parte de la tabla general corresponde a la información de los directores, donde se encuentra en primer lugar la categoría para identificarlos, posteriormente esta la edad, género, tipo de asignación al cargo (por concurso de alta dirección o designación

directa a través del alcalde de turno), posteriormente el valor P del instrumento Defining Issues Test (revisar en Marco Metodológico explicación del instrumento), seguido del estadio del juicio moral y por último el nivel de desarrollo del juicio moral.

En la segunda parte de la tabla se encuentran los promedios de los resultados obtenidos en el Cuestionario de Compromiso Organizacional (CATO) presentando en primera instancia la dimensión Afectiva, Normativa y Calculada del compromiso de los profesores, en segundo lugar la dimensión afectiva, normativa y calculada de los alumnos y finalmente la dimensión afectiva, normativa y calculada de los apoderados (Ver anexo 10).

4.2 Nivel de Desarrollo del Juicio Moral en los Directores de las escuelas básicas de las comuna de San Clemente

Como se ha mencionado en el apartado de los instrumentos de investigación, el Defining Issues Test de James Rest parte del estadio 2, esto producto se asume que en el primer estadio se encuentran los niños, por tal razón el estadio 1 de Kohlberg está ausente mostrando los resultados del estadio 2 hasta el 6.

Dentro del grupo de directores, la mayoría se encuentra en el estadio 6 y el 4. Los que alcanzaron el estadio 3 fue sólo el 10%, al igual que los que alcanzaron el estadio 5A. El estadio 2 es el que tiene menos muestra correspondiendo sólo un 5%, que es equivalente a un director.

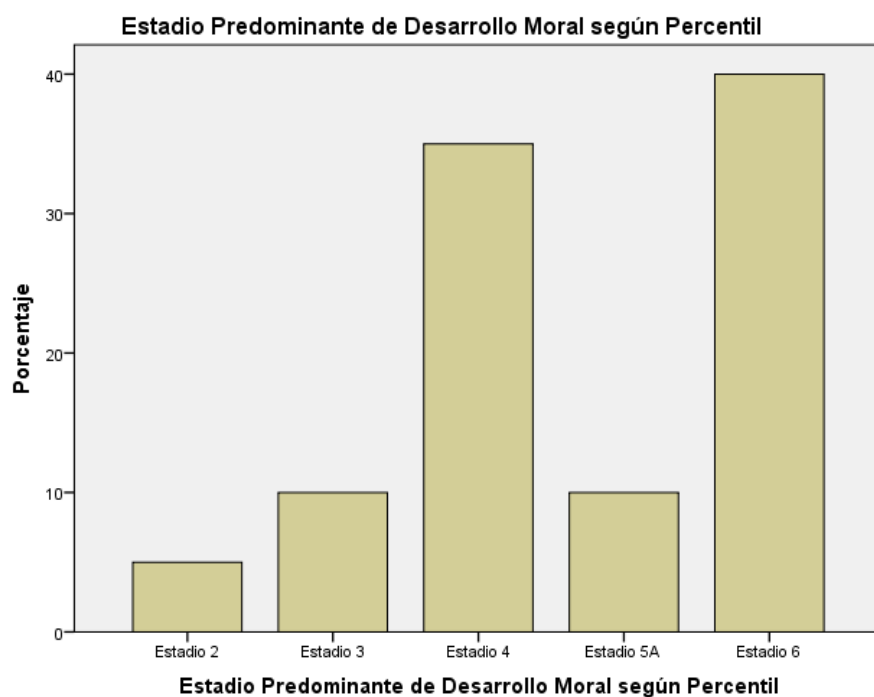


Gráfico 7. Estadios del Desarrollo del Juicio Moral predominantes.

Según como se presenta en la teoría de Kohlberg (1992), cada estadio conlleva a un nivel de Desarrollo del Juicio Moral, de este modo aquellos directores que se encuentran en el estadio 2 se encasilla en el nivel Preconvencional, los directores que se encuentran en los estadios 3 y 4 corresponde a un nivel Convencional, y lo que se encuentran en los estadios 5A y 6 hablan de un Nivel Postconvencional.

Tabla 6

Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel Preconvencional	1	5,0	5,0	5,0
	Nivel Convencional	9	45,0	45,0	50,0
	Nivel Postconvencional	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Según lo expuesto, y como se ha presentado al inicio del análisis, existe un mayor número de casos que se encuentra en el nivel Postconvencional, seguido del Nivel Convencional, y por último, un único caso en que el nivel es Preconvencional.

No es extraño que de la muestra de directores tan sólo aparezca un caso en el estadio 2, ya que para Kohlberg (1992), el nivel Preconvencional se da en niños menores de nueve años y en algunos adolescentes y también en casos de adultos delincuentes. Por tal razón lo normal es que las muestras en adultos estén centradas en el nivel Convencional y el nivel Postconvencional, existiendo en menor grado los casos en el nivel Preconvencional (mayor antecedentes en anexo 11).

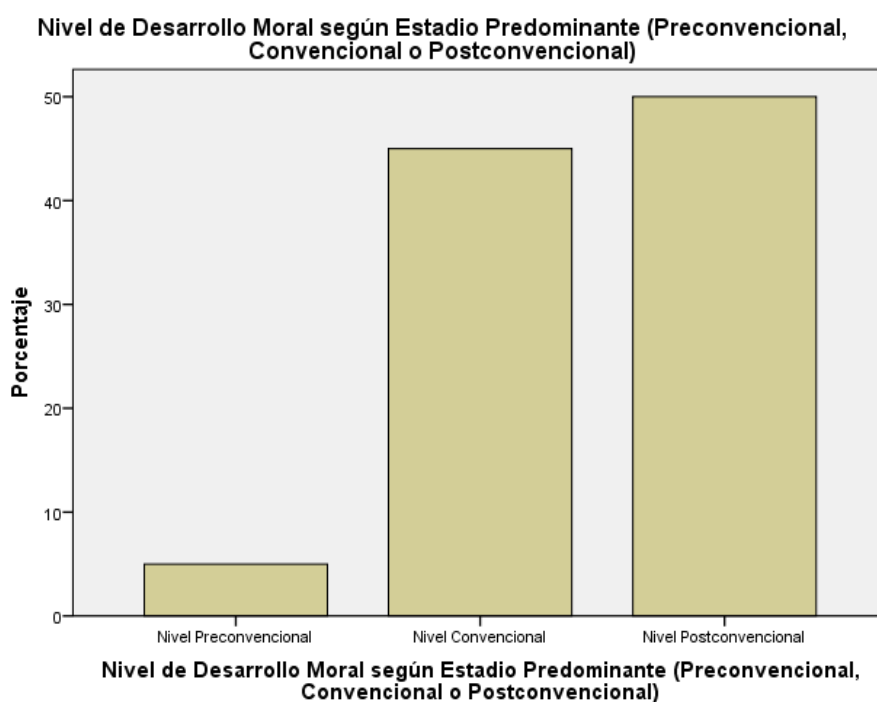


Gráfico 8. Nivel del Desarrollo del Juicio Moral Predominante.

4.3 Tipo de compromiso de la comunidad escolar según el nivel de Desarrollo del Juicio Moral de los Directores

A continuación se presentará el tipo de compromiso de la comunidad escolar. Por un motivo de orden, se agruparán según el nivel de Desarrollo del Juicio Moral de los directores de la comuna de San Clemente, comenzando por el nivel Postconvencional, posteriormente el nivel Convencional y finalmente el nivel Preconvencional.

4.3.1 Directores con un nivel de desarrollo del Juicio Moral Postconvencional

En la primera escuela con un director que presenta un nivel de juicio moral Postconvencional categorizada como Dir.Esc.Postconv.1, se reconoce en los profesores un mayor compromiso afectivo, seguido de un compromiso normativo, y en menor grado, con una gran diferencia, se ve un compromiso calculado.

Respecto a los estudiantes, no existe una amplia diferencia entre el tipo de compromiso, aún así es mayor el compromiso afectivo seguido del compromiso normativo y finalmente está el compromiso calculado.

En los apoderados, se observa un comportamiento similar al de los alumnos, donde el compromiso afectivo supera el resto, seguido de la dimensión normativa, y el caculado.

Al revisar los datos de la estadística descriptiva, y a excepción de dos casos, la mayoría de las escuelas con directores con un nivel Postconvencional sigue la tendencia de la primera, donde existe mayor promedio en la dimesión afectiva, seguida de la normativa y finalmente la calculada.

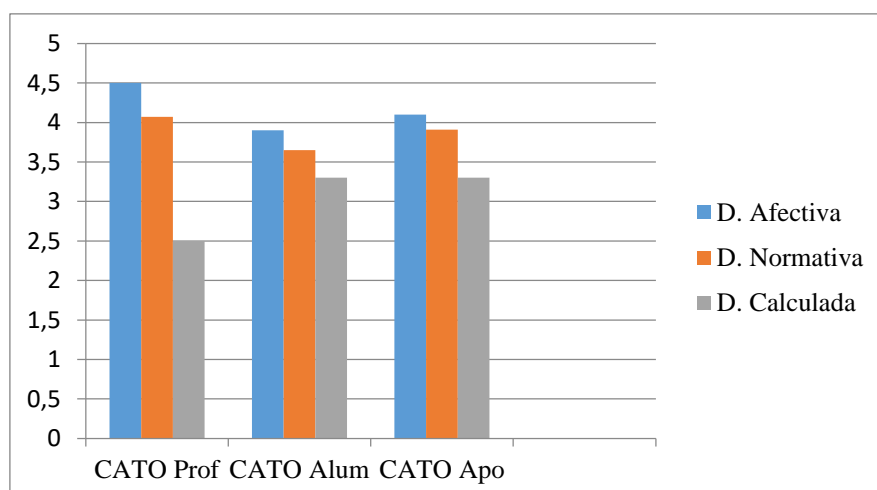


Gráfico 9. Dir. Esc. Postconv. 1 y compromiso de la Comunidad.

La segunda escuela con un director en un nivel Postconvencional, posee características similares a la primera, por cuanto el compromiso afectivo de los profesores, alumnos y apoderados siempre es mayor (4), seguido se encuentra el compromiso normativa donde el promedio se encuentra entre 3.67 de los profesores y estudiantes, y un 3.72 de los apoderados, y finalmente se cuenta el compromiso calculado siendo el promedio más bajo en los profesores (2.5).

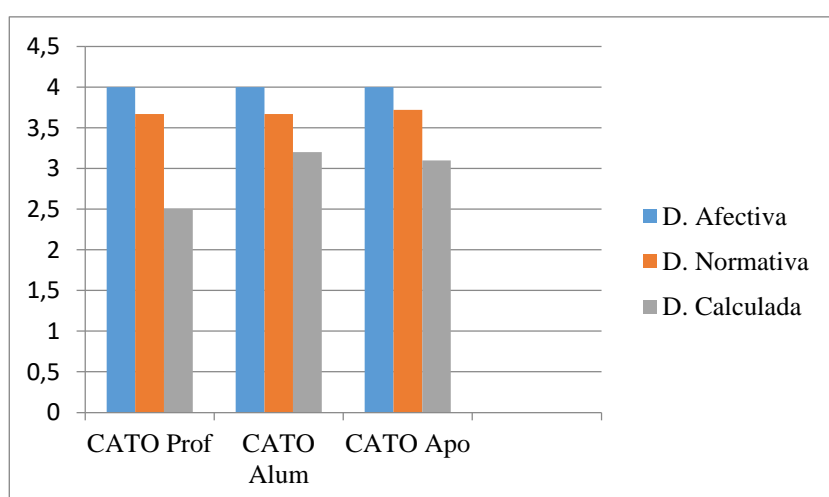


Gráfico 10. Dir. Esc. Postconv. 2 y compromiso de la Comunidad.

La tercera escuela posee una tendencia particular en relación a los casos de escuelas con directores con un nivel Postconvencional. Se puede observar como el compromiso normativo de los profesores supera por un mínimo al compromiso afectivo. Además en los alumnos, el compromiso calculado supera al compromiso normativo. Este caso sería interesante de estudiar de modo particular, debido a los resultados que presenta en relación a las otras escuelas con similares características. En el caso de los apoderados se observa que se sigue la misma tendencia donde el promedio mayor está en el afectivo, a continuación el normativo y finalmente el calculado.

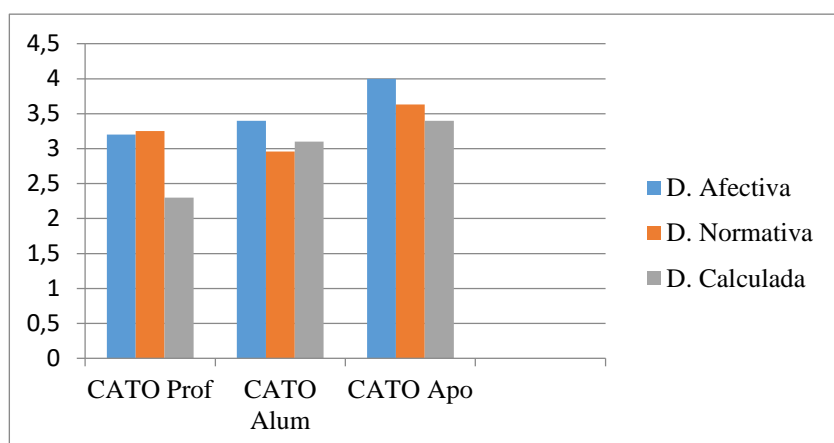


Gráfico 11. Dir. Esc. Postconv. 3 y compromiso de la Comunidad.

En la cuarta escuela, el tipo de compromiso sigue la misma tendencia de las escuelas anteriores, es decir, existe un promedio mayor en lo afectivo, seguido de lo normativo y finalmente del calculado. Lo interesante de este caso es la poca distancia que existe entre el promedio de las dimensiones del compromiso afectivo, normativo y calculado en el grupo de estudiantes y la poca diferencia entre el compromiso afectivo y normativo del grupo de apoderados.

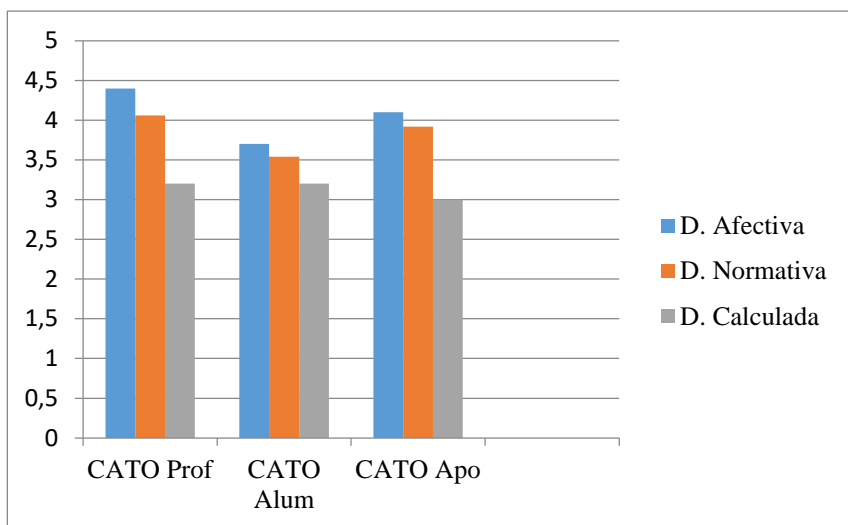


Gráfico 12. Dir. Esc. Postconv. 4 y compromiso de la Comunidad.

Al igual que el caso 4, el compromiso de esta escuela mantiene una tendencia, en el caso de los apoderados se establece una diferencia mínima entre la dimensión afectiva y normativa. Además, en este caso se observa una distancia por sobre el promedio entre el compromiso calculado con el resto de las dimensiones.

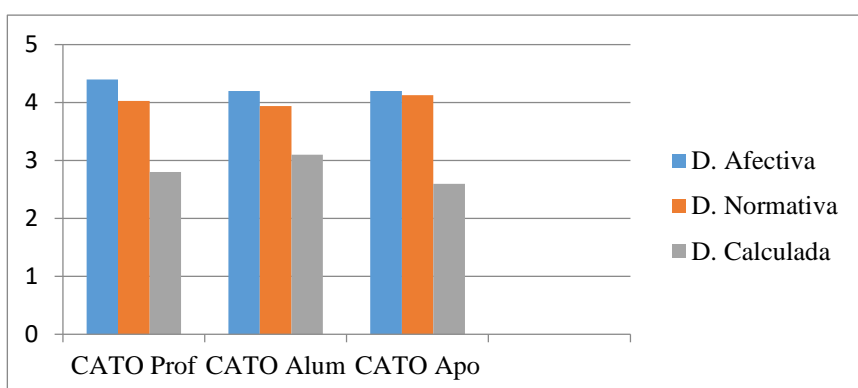


Gráfico 13. Dir. Esc. Postconv. 5 y compromiso de la Comunidad.

El tipo de compromiso del caso 6 de las escuelas con director Postconvencional mantiene la tendencia, presentándose en los profesores una mayor distancia entre el compromiso afectivo y normativo en relación a lo calculado.

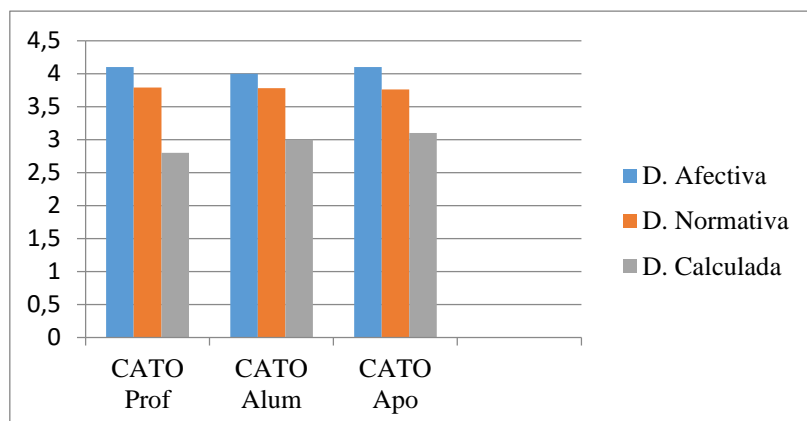


Gráfico 14. Dir. Esc. Postconv. 6 y compromiso de la Comunidad.

El caso 7 al igual que el 3 posee características especiales, el grupo de profesores mantiene la tendencia, a diferencia de los alumnos y apoderados. En el caso de los alumnos la dimensión normativa es muy cercana a la dimensión calculada (mayor solo por 0.3), y en los apoderados el promedio más alto lo posee la dimensión normativa, seguida de la afectiva y en último lugar la dimensión calculada.

Este caso, al igual que el 3, es de interés por cuanto no mantiene la tendencia común de los casos de escuelas con directores Posconvencionales analizados en la investigación, en estos casos sería interesante conocer las diferencias que existen en los promedios desde un estudio con mayor profundidad.

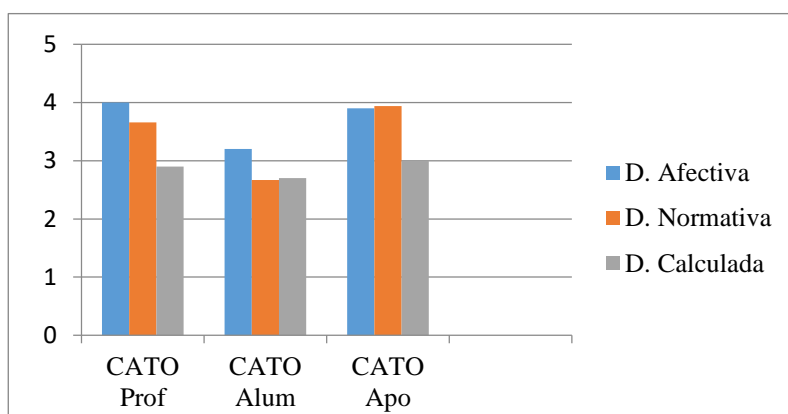


Gráfico 15. Dir. Esc. Postconv. 7 y compromiso de la Comunidad.

El caso 8 presenta la misma tendencia en las tres dimensiones y en los tres grupos respecto del compromiso. Lo destacable en este caso, es el promedio similar de la dimensión calculada en los profesores y estudiantes.

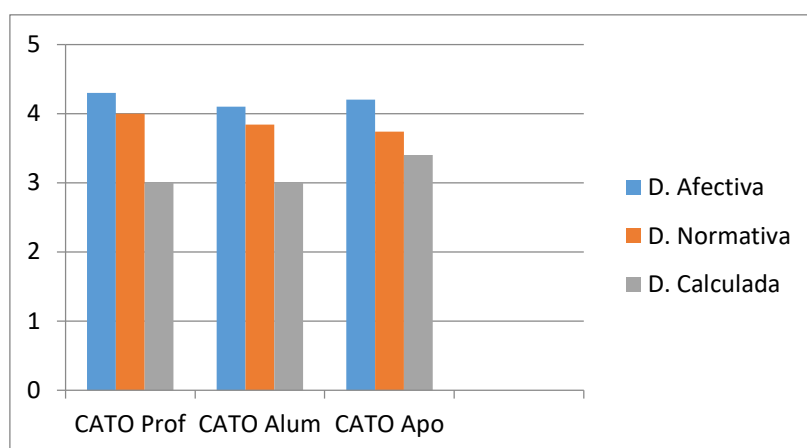


Gráfico 16. Dir. Esc. Postconv. 8 y compromiso de la Comunidad.

Si bien el caso 9 sigue con la tendencia de estas escuelas, en el grupo de los profesores es donde existe mayor distancia entre el compromiso afectivo en relación al calculado. En el caso de los alumnos existe una diferencia mínima entre la dimensión afectiva y normativa.

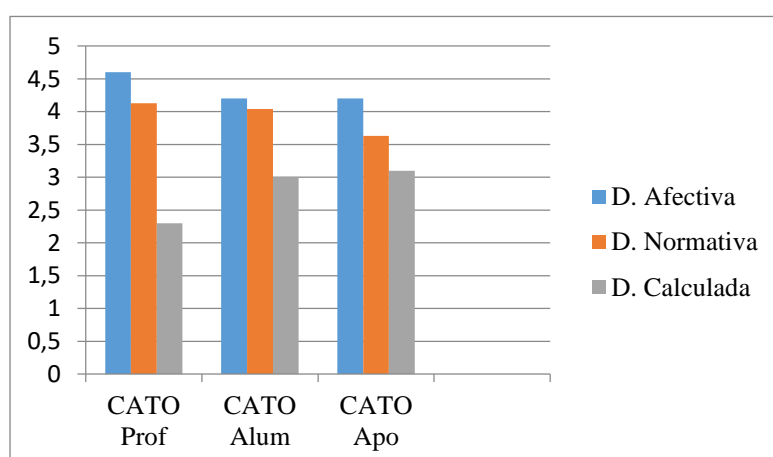


Gráfico 17. Dir. Esc. Postconv. 9 y compromiso de la Comunidad.

El último caso (10) de las escuelas con directores en un nivel Postconvencional presenta la tendencia común. La mayor distancia en el tipo de compromiso, en el grupo de profesores, se establece entre la dimensión afectiva y calculada.

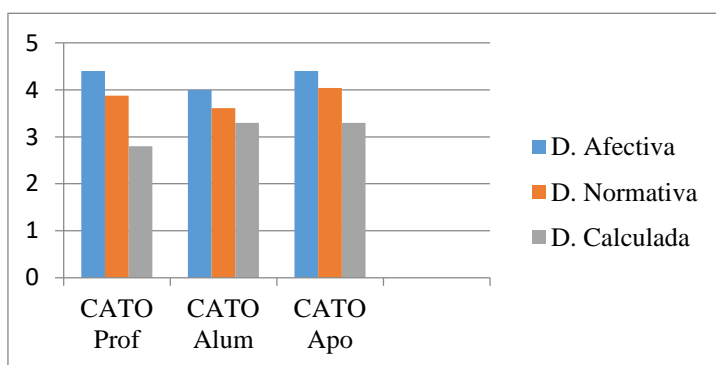


Gráfico 18. Dir. Esc. Postconv. 10 y compromiso de la Comunidad.

4.3.2 Directores con un nivel de Desarrollo del Juicio Moral Convencional

Al observar los promedios del compromiso de la comunidad en escuelas con directores con un nivel de Desarrollo del Juicio Moral Convencional se puede observar como en la mayoría de los casos el compromiso normativo se acerca al compromiso afectivo, siendo incluso superado en el octavo caso en el grupo de estudiantes.

En el primer caso, se observa un promedio muy cercano de la dimensión afectiva y normativa de los profesores y alumnos y el mismo promedio de estas dimensiones en los apoderados.

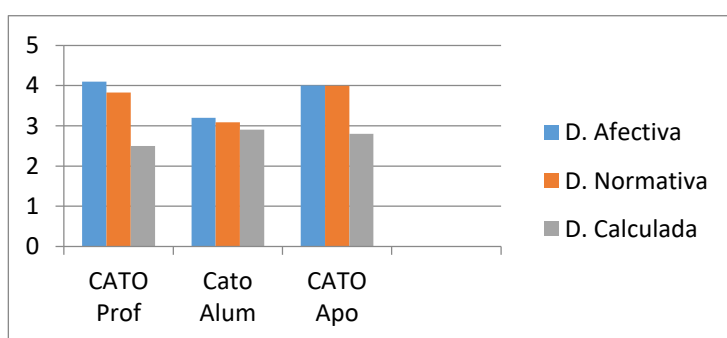


Gráfico 19. Dir. Esc. Conv. 1 y compromiso de la Comunidad.

En el segundo caso, se puede observar que la tendencia mayor es el promedio de lo afectivo seguido de lo normativo y calculado en los profesores, alumnos y apoderados. Aun así, en el caso de los estudiantes el promedio de la dimensión normativa (3.36) y la calculada (3.3) tienen muy poca diferencia.

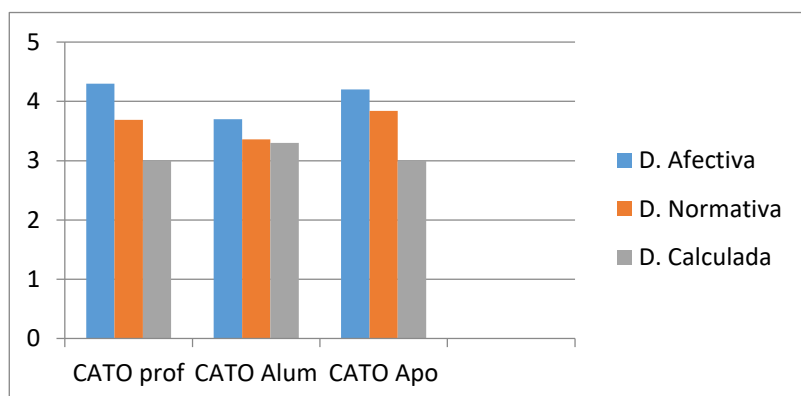


Gráfico 20. Dir. Esc. Conv. 2 y compromiso de la Comunidad.

En el tercer caso se observa la tendencia inicial aunque queda en evidencia el aumento de la dimensión normativa en el grupo de profesores; que presenta además un bajo promedio en la dimensión calculada, y un promedio similar entre la dimensión afectivo y normativo en el grupo de apoderados.

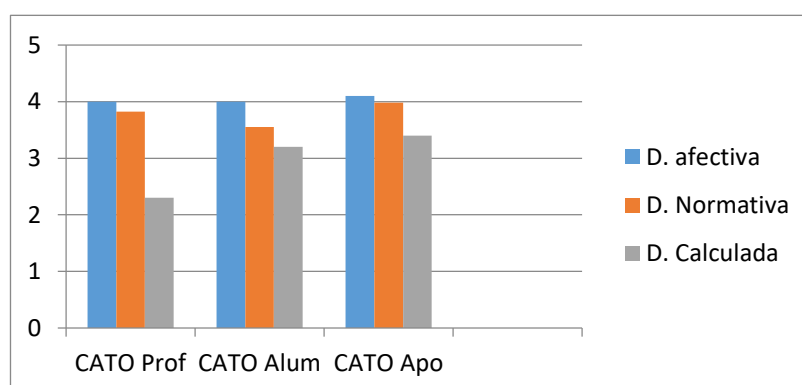


Gráfico 21. Dir. Esc. Conv. 3 y compromiso de la Comunidad.

El cuarto caso sigue la tendencia (afectiva, normativa y calculada) aunque la dimensión normativa es muy cercana a la efectiva en el grupo de alumnos.

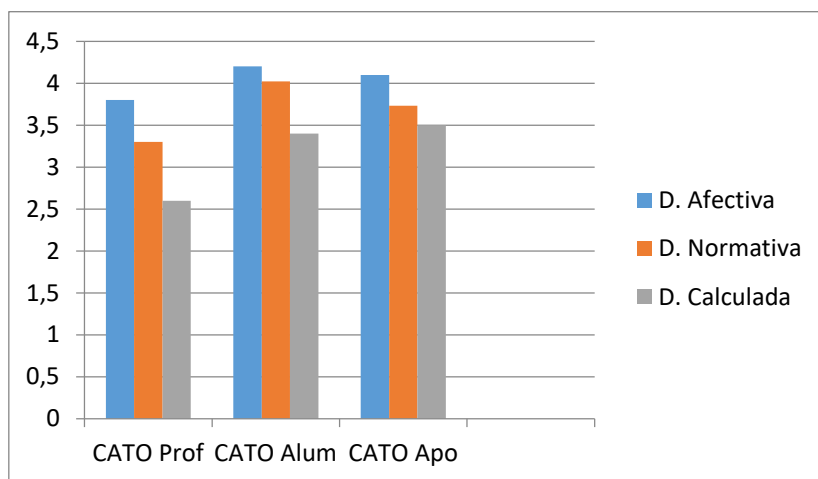


Gráfico 22. Dir. Esc. Conv. 4 y compromiso de la Comunidad.

En el quinto caso se sigue la tendencia ya observada en otros casos, mostrando una diferencia notoria en la dimensión calculada de los profesores ya que el promedio es muy inferior al resto.

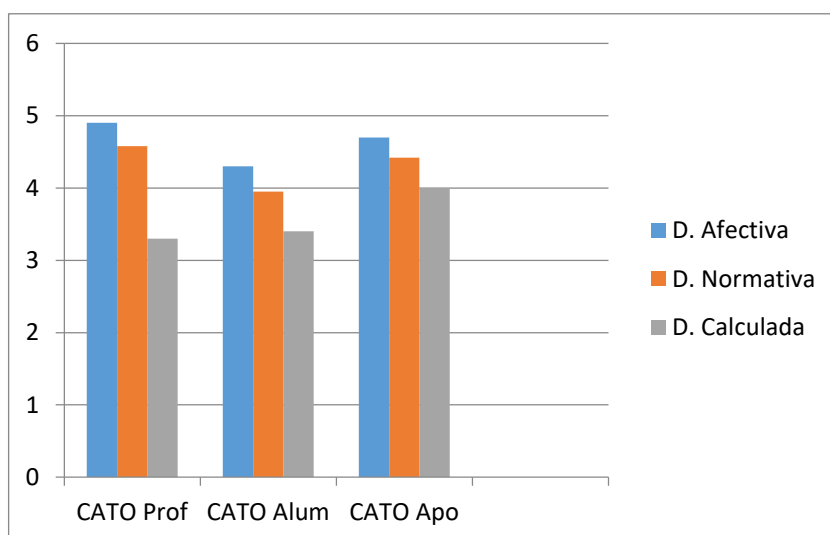


Gráfico 23. Dir. Esc. Conv. 5 y compromiso de la Comunidad.

En el caso sexto se presenta un aumento de la dimensión normativa en los tres grupos. De esta forma se puede observar que existe una mínima diferencia entre la dimensión afectiva y normativa, quedando la dimensión calculada muy por debajo.

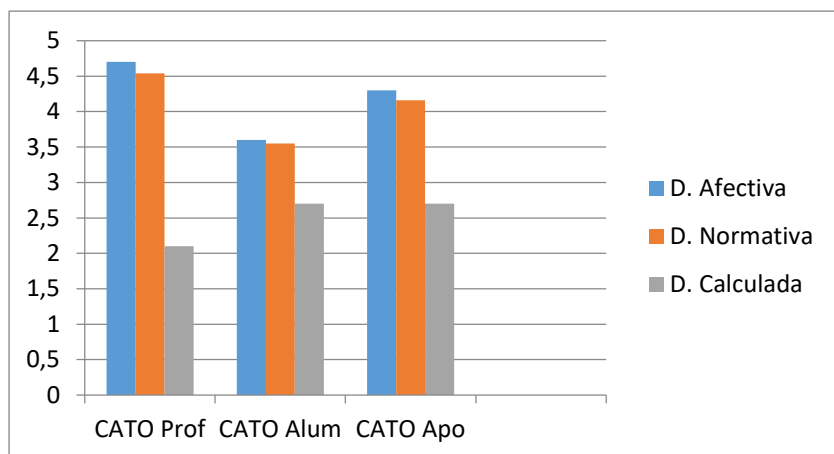


Gráfico 24. Dir .Esc. Conv. 6 y compromiso de la Comunidad.

El caso séptimo presenta la tendencia inicial observando diferencias en la dimensión calculada del grupo de profesores, que se encuentra muy por debajo del resto.

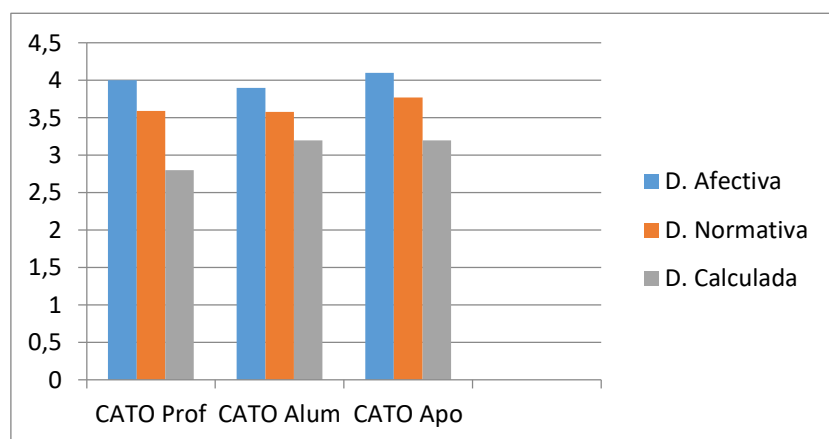


Gráfico 25. Dir.Esc. Conv. 7 y compromiso de la Comunidad.

En el octavo caso se observa una amplia diferencia con el resto de las escuelas con directores con un nivel del Juicio Moral Convencional. En el grupo de los profesores las dimensiones efectiva y normativa presentan el mismo promedio (4.1) quedando muy por debajo la

dimensión calculada. En el grupo de alumnos la dimensión normativa supera la dimensión afectiva y calculada. Finalmente el grupo de apoderados presenta la tendencia afectiva, normativa y calculada.

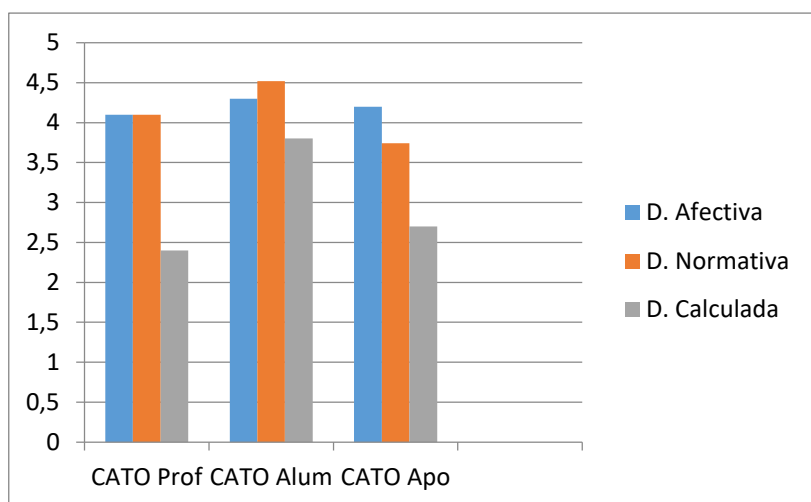


Gráfico 26. Dir.Esc. Conv. 8 y compromiso de la Comunidad.

En el noveno caso, aún cuando el grupo de profesores y alumnos sigue la tendencia afectiva, normativa y calculada, las dos últimas dimensiones presentan una diferencia mínima. En el caso de los apoderados la dimensión normativa es mínimamente mayor a la afectiva.

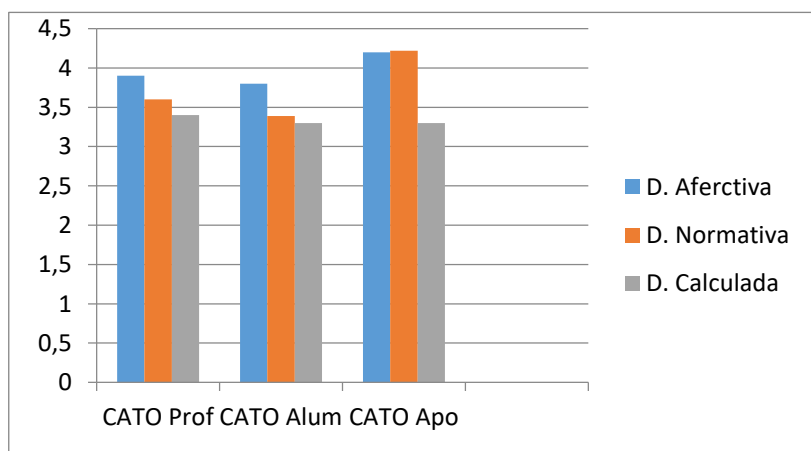


Gráfico 27. Dir.Esc. Conv. 9 y compromiso de la Comunidad.

4.3.3 Directores con un nivel de desarrollo del Juicio Moral Preconvencional

Como se mencionó en el apartado en donde se presentan los instrumentos que el Defining Issues Test (DIT) está pensado para reconocer por sobre todo el nivel de desarrollo del juicio moral Postconvencional, este reconoce el estado 2, evidenciando así los casos Preconvencionales. De los 20 casos en estudio, sólo uno alcanzó el Nivel Preconvencional, lo que impide la comprensión del comportamiento del compromiso de la comunidad con un director en dicho nivel del Desarrollo del Juicio Moral.

A pesar de esto, este caso único presenta elementos diferentes al resto de los casos tanto con Directores Postconvencionales como Convencionales, sobre todo con la población de apoderados.

En el caso de los profesores, los datos presentan un tendencia afectivo, normativo y calculado, con diferencias mínimas entre lo afectivo y lo calculado. En el caso de los alumnos el compromiso afectivo es mayor que el resto, aunque existe una diferencia mínima entre la dimensión normativa y la calculada. Finalmente, en el grupo de los apoderados la dimensión afectiva y calculada presentan el mismo promedio (3.1) siendo superado mínimamente por la dimensión normativa (3.14).

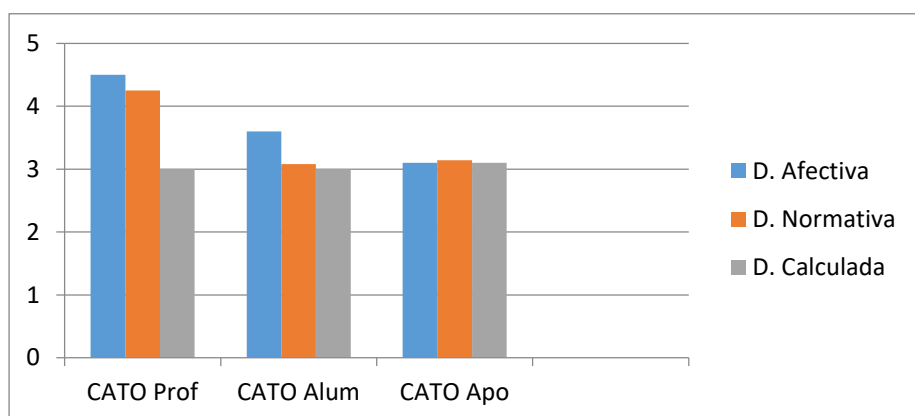


Gráfico 28. Dir.Esc. Preconv. 1 y compromiso de la Comunidad.

4.3.4 Análisis y discusión de los resultados descriptivos

Como se ha observado en la estadística descriptiva, en las escuelas con directores Postconvencional existe una cierta tendencia en la cual los mayores promedios se encuentran en la dimensión afectiva, seguida de la normativa y finalmente de la calculada. Existen ciertas excepciones como es el caso Dir.Esc.Post. 3, el grupo de profesores posee un compromiso Normativo (3.25); siendo un poco mayor que la dimensión Afectiva (3.2), y el grupo de alumnos posee un compromiso Calculado (3.1) mayor que el Normativo (2.96).

En un aspecto general, estos resultados son coherentes con la realidad de los establecimientos, sobresalen características del compromiso afectivo, como sentimientos de pertenencia, identificación y congruencia entre valores de la persona y la organización, cooperación e incluso aceptación a ciertos cambios propuestos por el director (González y Guillén, 2008).

De tal modo, los profesores de las escuelas con directores Postconvencionales se caracterizaron por ser un grupo con un importante sentido de pertenencia, llevando a la comunidad educativa a una identificación con el establecimiento y asumiendo los valores de la organización. En el caso de los alumnos, se ha reconocido un vínculo emocional, de querer permanecer en su escuela durante toda su formación escolar, y el caso de los ~~de~~-apoderados de estos establecimientos se ha reconocido su capacidad de organización y preocupación por los alumnos y por la escuela.

El hecho que las escuelas con directores en nivel Postconvencional posean mayor promedio en el compromiso afectivo, habla de que se han logrado espacios positivos en la cultura organizacional, y que ha llevado a la comunidad escolar a este tipo de compromiso que posee un factor emocional.

Según lo presentado por May et al. (2003) la capacidad moral de un líder influenciará en las relaciones personales, lo que se ve reflejado en estas comunidades educativas, en las cuales el director promueve un ambiente adecuado y de respeto hacia la dignidad de las personas.

En coherencia con lo presentado sobre los directores, para Kohlberg (1992), las personas que se encuentran en el nivel Postconvencional actúan bajo principios universales, como la justicia, la dignidad de las personas; y dentro de las razones para su actuar, existe un fuerte sentido de compromiso social lo que es reconocido por los otros miembros de la comunidad.

Además, otras de las características reconocidas en los directores de las escuelas que se encuentran en un nivel Postconvencional es su preocupación por la comunidad, la capacidad para solucionar conflictos al interior de los centros, la empatía frente a los problemas de los miembros de la organización y sobre todo la comunicación que genera con ellos.

Estos elementos están en líneas con estudios de Ruiz de Alba (2013) quien presenta una prevalencia de la dimensión afectiva, asociándolo a factores como la comunicación interna y el interés de la dirección por la organización.

De este modo, se logra observar una influencia de los directores Postconvencionales en el compromiso afectivo de los miembros de la comunidad, reconociendo en estos directores características propias del liderazgo transformacional (Gardner, 1990; Burns, 1998; Ciulla, 1998 en Zerpa y Ramírez, 2012), a través de su carisma, su capacidad de animar y de modificar escalas de valores, actitudes y creencias (García, Romerosa y Llorens, 2007).

Es importante destacar que la mayoría de los directores Postconvencionales (ver anexos) han sido elegidos por concurso de Alta Dirección Pública (ADP, ley 20.501 del año

2011), lo que permite reconocer que existe una coherencia entre la selección de directores bajo ADP y los resultados del test de J. Rest que mide el nivel de Juicio Moral.

En el caso de las escuelas con directores Convencionales, se presentan características similares a las escuelas con directores Postconvencionales, aunque poseen la tendencia de las dimensiones Afectiva, Normativa y Calculada, el promedio del compromiso Normativo comienza a aumentar, sobre todo en los casos Dir.Esc.Conv.1 en el grupo de apoderados y alumnos, Dir.Esc.Conv.2 en el caso de los alumnos, Dir.Esc.Conv.3 en el caso de los profesores y apoderados, Dir.Esc.Conv.4 en el caso de los alumnos, y el caso Dir.Esc.Conv.6 en el grupo de los profesores y alumnos.

En los casos Dir.Esc.Conv. 8 en el grupo de profesores la dimensión afectiva y normativa poseen el mismo promedio (4.1) y en el grupo de alumnos el compromiso normativo (4.52) es mayor que el afectivo (4.3), al igual que el caso de los apoderados del caso Dir.Esc.Conv.9.

El aumento de la dimensión Normativa, es comprendida bajo un contexto de lealtad y compromiso con los objetivos de la organización (González y Guillén, 2008), sobre todo de parte del grupo de profesores quienes asumen un rol de promotores del proyecto educativo tanto con los alumnos como con los apoderados.

Como característica de estas comunidades, se ha reconocido a un grupo que respeta las normativas establecidas por los directivos, dándole un valor importante, lo que conlleva a identificarse en torno a un sentido de lealtad hacia la institución (Maldonado-Rodillo et al.,2014).

Los directores Convencionales son reconocidos en las comunidades por establecer normas, con el fin de reducir las incertidumbres las interior de los establecimientos. En relación al nivel Convencional Kohlberg reconoce en estas personas la necesidad de ser

buenas personas ante uno mismo y ante los demás, por esta razón existe un mayor deseo de mantener las normas y la autoridad, protegiendo así los estereotipos de buena conducta (Kohlberg, 1992).

En síntesis, en el nivel Convencional es importante las expectativas de los otros sobre el propio actuar, por esta razón aumenta la importancia sobre las normas. Aunque en algunos casos su cumplimiento sea más por un interés personal que por el de otros.

El instrumento Defining Issues Test de J. Rest está hecho para medir por sobre todo el Nivel Postconvencional, y por descarte se logra reconocer los casos Preconvencionales. Además este instrumento parte del Estadio 2, por cuanto asume que el Estadio 1, de orientación y castigo, pertenecen a la etapa infantil a la que Piaget llama Pre-operacional (Arbuthnot y Faust, 1981; Pérez-Delgado y García Ros, 1991). Aun así, los resultados arrojan la existencia de un caso en que el director se encuentra en un nivel Preconvencional, por tanto pertenece al estadio 2.

Las características que destacan de este director es el exceso de atributos que entrega a los profesores en la toma de decisiones, ya que prácticamente éstos asumen un rol protagónico frente a los estudiantes y apoderados, producto de falta de implicancia en los distintos elementos de la institución (Gairín, 2010).

Además, se reconoce una falta de consistencia en el cumplimiento de las normas, lo que es asumido por la comunidad en general. Esta situación conlleva al profesorado a gozar de privilegios en el ámbito laboral, sobre todo cuando existe la necesidad por desarrollar actividades de índole personal.

Las características del director y la comunidad, se ven reflejadas en los datos, sólo los profesores presentan la tendencia en que el compromiso afectivo posee mayor promedio, seguido del compromiso normativo y finalmente del calculado. En el caso de los

alumnos el promedio del compromiso afectivo es bajo y el compromiso normativo (3,08) y el calculado poseen las mismas características (3). En el grupo de apoderados es el único caso en que los promedios de los tres son similares: compromiso normativo (3.14) e igual promedio entre el compromiso afectivo y calculado (3.1).

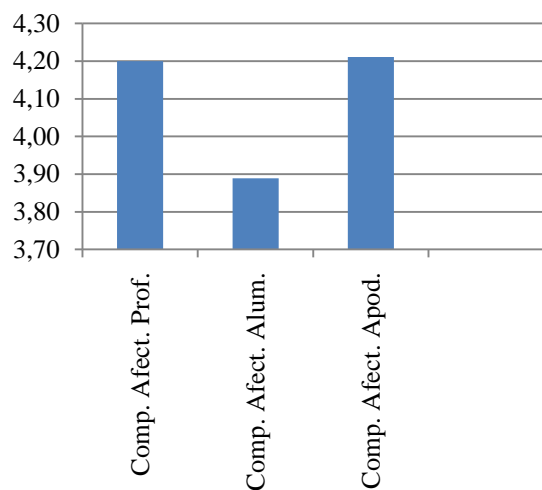
La Teoría Kohlberg presenta elementos que permiten comprender el actuar del director, ya que en el nivel Preconvencional las reglas sólo se siguen cuando es por el propio interés. Además el actuar es para satisfacer las necesidades personales y permite que los otros imiten la conducta, por tal razón el bien pasa a ser algo relativo, lo que implica una perspectiva individualista y egocéntrica, lo que lleva a ignorar las necesidades de los demás (Kohlberg, 1992).

El aumento del promedio de la dimensión calculada en el grupo de alumnos y apoderados refleja una inconformidad por las características del establecimiento y además por el tipo de liderazgo ejercido por el director, lo que lleva a aceptar estas condiciones. Esto implica en algunos casos un desempeño mínimo e incluso aceptar los valores solo por lo que significa el beneficio de permanecer en la organización (González y Guillén, 2008).

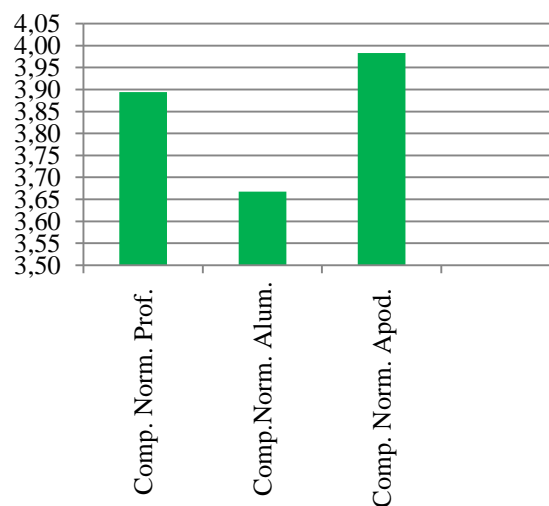
Según lo expuesto, es importante destacar lo retirada que se encuentra la comunidad, por tal motivo, para los apoderados que la escuela este en su sector es un privilegio. Con esto se reconoce una cierta ventaja, tanto para ellos como para los estudiantes, asistir a esa institución educativa tiene un beneficio propio, lo que implica el interés de permanecer en la escuela, ya que al retirarse pierden la oportunidad de tener un establecimiento cerca de sus familias.

Esta condición de interés implica una decisión de carácter racional, ya que sólo el interés a lo que pueda ganar; o perder lo invertido, hacer permanecer en una institución con tales características (Maldonado-Radillo et al., 2014).

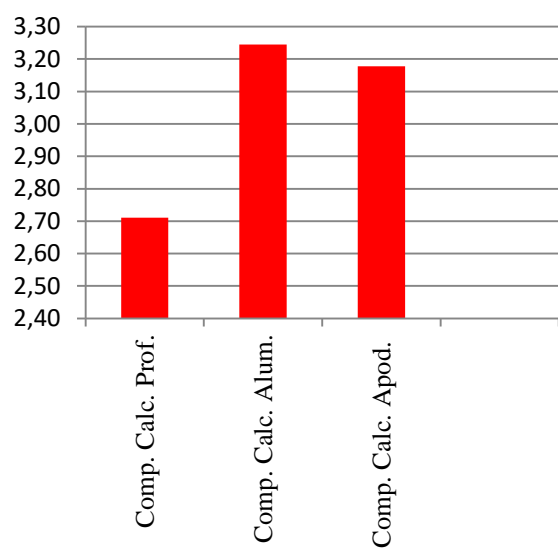
**Comp. Afectivo Escuelas Directores
Convencionales**



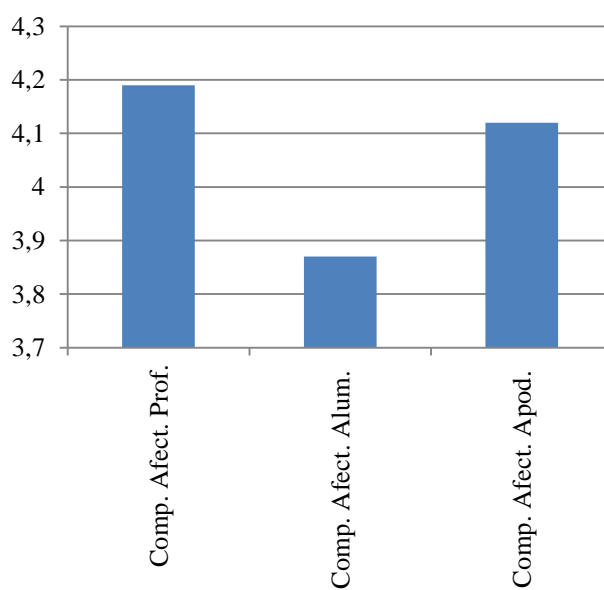
**Comp. Normativo Escuelas Directores
Convencionales**



**Comp. Calculado Escuelas Directores
Convencionales**



**Comp. Afectivo Directores Escuelas
Postconvencionales**



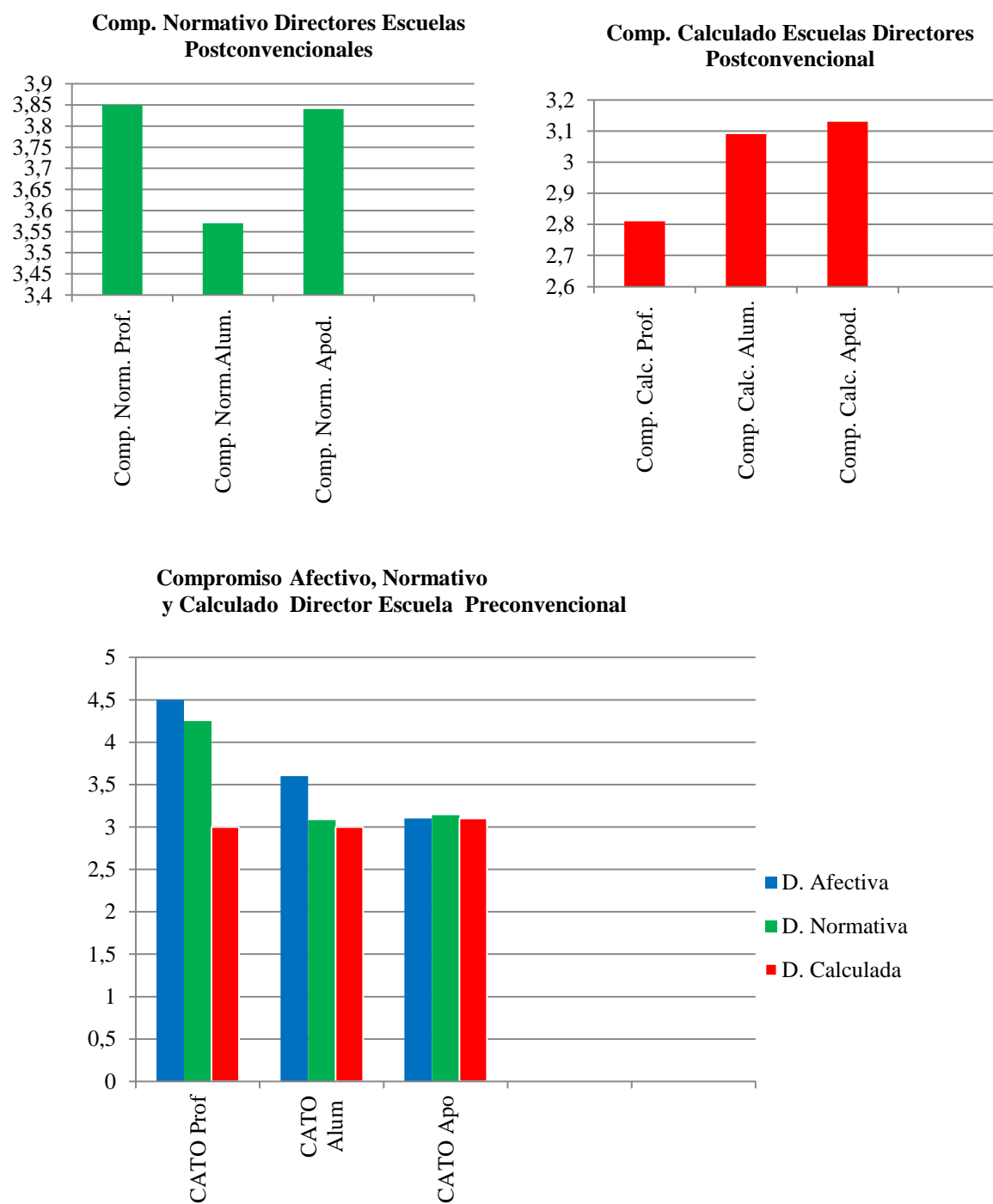


Gráfico 29. Promedios dimensiones compromiso organizacional por nivel de desarrollo moral de los directores.

4.4 Análisis de correlaciones bivariadas entre el Desarrollo del Juicio Moral de los Directores y el Compromiso de los integrantes de la Organización educativa

A pesar de la importancia que entregan los datos descriptivos, es necesario aplicar una técnica no paramétrica para analizar qué tipo de relación se presenta entre las variables bajo esta prueba. Esto permitirá profundizar sobre el comportamiento entre el Desarrollo del Juicio Moral de los directores como influencia del compromiso de la comunidad educativa.

Para este trabajo se ha utilizado la técnica de correlación de Spearman (r_s), donde sus posibles valores se encuentran entre -1 y +1 lo que indica una relación negativa o positiva muy fuerte, y en el que cero indica que no existe una correlación entre las variables.

Es importante tener presente que los datos descriptivos presentaron la existencia de un solo caso en que el desarrollo del juicio moral se encuentra en un nivel Preconvencional, por tal razón los datos que arrojen las correlaciones estarán con una fuerte influencia de los nivel Postconvencional y Convencional de los directores.

A continuación se presenta el cuadro con los niveles de fuerza de correlación:

Tabla 7

Nivel de fuerza de correlación (Morgan, Leech, Gloeckner y Barret, 2012).

Nivel de fuerza	Valor de Correlación
Muy Alta	>0,7
Alta	Entre 0,5 y 0,7
Moderada	Entre 0,3 y 0,5
Débil	Entre 0,1 y 0,3
Inexistente	<0,1

Para un análisis con mayor detalle se presentan por separado las correlaciones entre el nivel del Desarrollo del Juicio Moral y las dimensiones Afectivas, Normativas y Calculada del compromiso de los profesores, alumnos y apoderados, posteriormente se presentará la correlación del Desarrollo del Juicio Moral por estadio de Desarrollo y las dimensiones del compromiso de forma general (Ver tablas cruzadas en Anexos 15).

4.4.1 Correlaciones entre el Nivel de Desarrollo Moral y el Compromiso Organizacional

En la prueba de correlaciones entre el Nivel del Desarrollo Moral y el Compromiso Organizacional de la Comunidad, se puede observar que el total de las correlaciones son débiles y la gran mayoría son negativas. Además, se observa que el total de éstas no son significativas, lo que implica que estadísticamente no se puede extrapolar a otros contextos.

En esta prueba hay poca repercusión de una variable sobre la otra, existen elementos que son interesantes de analizar. Como se ha presentado, la mayoría de los casos de correlaciones entre el Nivel de Desarrollo Moral y el compromiso de la comunidad son negativas, lo que significa que cuando una sube la otra tiende a bajar. En este caso, la correlación negativa con mayor valor corresponde a la dimensión calculada de los alumnos ($r = -.218$, $P < .355$), seguida de la dimensión normativa de los apoderados ($r = -.129$, $P < .588$) y la dimensión normativa de los profesores ($r = -.112$, $P < .638$). Si bien las dimensiones positivas poseen muy poca fuerza la más alta corresponde a la dimensión normativa de los alumnos ($r = .144$, $P < .544$) y las más bajas corresponden a la dimensión afectiva de los profesores ($r = .014$, $P < .954$), seguida de la dimensión afectiva de los alumnos ($r = .084$, $P < .726$).

Los datos de correlaciones negativas son elementos importante a destacar, ya que como indican los datos se observa que a mayor Desarrollo Moral menor el compromiso

calculado de los alumnos. También se observa que a mayor Desarrollo Moral menor compromiso Normativo de los profesores y apoderados.

En las correlaciones positivas se observa que a mayor desarrollo moral, mayor compromiso Normativo de los estudiantes, mayor el compromiso afectivo de los profesores y mayor compromiso afectivo de los alumnos.

En la prueba de correlaciones se presentaron algunos datos interesantes de analizar y que sin duda permiten aumentar la comprensión sobre la influencia de las variables, ya que se pueden observar correlaciones positivas y significativas del compromiso organizacional en la comunidad educativa.

Tal es el caso entre el compromiso Afectivo de los profesores y el compromiso Afectivo de los apoderados, en que se observa una fuerte, positiva y significativa correlación ($r = .484$, $P < .031$). También se observa una correlación fuerte, positiva y significativa entre el compromiso Afectivo de los apoderados y el compromiso Afectivo de los alumnos ($r = .555$, $P < .011$). Otro valor significativo se observa entre el compromiso Afectivo de los apoderados y el compromiso Normativo de los alumnos ($r = .524$, $P < .018$). Por último se observa una correlación moderada entre el compromiso Normativo de los apoderados y el compromiso Normativo de los alumnos ($r = .322$, $P < .166$).

Tabla 8.

Correlaciones Spearman (r s) general entre el Nivel del Desarrollo Moral de los directivos y el compromiso de la comunidad educativa.

Rho de Spearman	N. Des. Moral	CATO según Est.Pred. (Prec., Conve., Postc.)	CATO Prof. Dim. Afect.	CATO Prof. Dim. Norm.	CATO Prof. Dim. Calc.	CATO Alum. Dim. Afect.	CATO Alum. Dim. Norm.	CATO Alum. Dim. Calc.	CATO Apod. Dim. Afect.	CATO Apod. Dim. Norm.	CATO Apod. Dim. Calc.
Nivel de Desarrollo Moral Estadio Predominante (Prec., Conv. o Postc.l)	Coef. corre Sig. según(bilateral) N	1,000									
Resultados CATO Profesores, Dimensión Afectiva	Coef. corre Sig. (bilateral) N	,014	1,000								
Resultados CATO Profesores, Dimensión Normativa	Coef. corre Sig. (bilateral) N	-,112	,919**	1,000							
Resultados CATO Profesores, Dimensión Calculada	Coef. corre Sig. (bilateral) N	-,088	,087	-,020	1,000						
Resultados CATO Alumnos	Coef. corre Sig. (bilateral)	,084	,182	,269	-,017	1,000					

Dimensión	N										
Afectiva		20	20	20	20	20					
Resultados	Coef. corre	,144	,245	,322	-,158	,951**	1,000				
CATO	Sig.										
Alumnos,	(bilateral)	,544	,297	,166	,505	,000	.				
Dimensión	N										
Normativa		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Resultados	Coef. corre	-,218	-,117	-,075	,207	,538*	,422	1,000			
CATO	Sig.										
Alumnos,	(bilateral)	,355	,624	,755	,382	,015	,064	.			
Dimensión	N										
Calculada		20	20	20	20	20	20	20			
Resultados	Coef. corre	-,033	,484*	,427	,110	,555*	,524*	,373	1,000		
CATO	Sig.										
Apoderados,	(bilateral)	,890	,031	,060	,645	,011	,018	,105	.		
Dimensión	N										
Afectiva		20	20	20	20	20	20	20	20		
Resultados	Coef. corre	-,129	,220	,177	,250	-,051	-,110	,105	,501*	1,000	
CATO	Sig.										
Apoderados,	(bilateral)	,588	,352	,454	,287	,829	,645	,659	,024	.	
Dimensión	N										
Normativa		20	20	20	20	20	20	20	20	20	
Resultados	Coef. corre	-,016	-,236	-,265	,146	,263	,137	,384	,052	-,114	1,000
CATO	Sig.										
Apoderados,	(bilateral)	,947	,316	,258	,538	,262	,564	,094	,828	,633	.
Dimensión	N										
Calculada		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4.5 Prueba de asociación Chi-cuadrado

Como parte de la búsqueda de la relación entre el Desarrollo del Juicio Moral de los directores y su influencia sobre el compromiso de la comunidad educativa, se ha aplicado una prueba de independencia Chi-cuadrado la que permite ver la asociación entre dos variables.

Al asociar las variables Desarrollo del Juicio Moral de los directores y el compromiso de los profesores, la prueba arroja un valor de $< .958$, lo cual no es significativo, siendo mínima la asociación entre las variables.

Tabla 10.

Prueba asociación Chi-cuadrado Profesores.

		PredominioCATO		
		Afectivo	Normativo	Calculado
		Recuento	Recuento	Recuento
Desarrollo Moral	Convencional	43	11	3
	Post-Convencional	55	16	4

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson

		PredominioCATO
DesarrolloMoral	Chi-cuadrado	,085
	gl	2
	Sig.	,958 ^a

Los resultados se basan en filas y columnas no vacías en cada subtabla más interior.

a. Más del 20% de las casillas de la subtabla han esperado recuentos de casilla menores que 5. Los resultados del chi-cuadrado podrían no ser válidos.

Respecto a la asociación entre el Desarrollo del Juicio Moral de los directores y el compromiso de los estudiantes el valor es de $< .318$, lo que indica que no es significativo.

Tabla 11.

Prueba asociación Chi-cuadrado alumnos.

		PredominioCATO		
		Afectivo	Normativo	Calculado
		Recuento	Recuento	Recuento
DesarrolloMoral	Convencional	97	48	22
	Post-Convencional	157	58	25

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson

		PredominioCATO
Desarrollo Moral	Chi-cuadrado	2,288
	gl	2
	Sig.	,318

Los resultados se basan en filas y columnas no vacías en cada subtabla más interior.

En el grupo de apoderados el valor es de $< .250$ el que no es significativo, por lo cual existe una asociación muy baja entre las variables Desarrollo del Juicio Moral y compromiso organizacional.

Tabla 12.

Prueba asociación Chi-cuadrado apoderados.

		PredominioCATO		
		Afectivo	Normativo	Calculado
		Recuento	Recuento	Recuento
DesarrolloMoral	Convencional	215	75	16
	Post-Convencional	240	94	30

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson

		PredominioCATO
Desarrollo Moral	Chi-cuadrado	2,770
	gl	2
	Sig.	,250

Los resultados se basan en filas y columnas no vacías en cada subtabla más interior.

4.6 Análisis y discusión

En primer lugar es necesario mencionar que pese a observar valores con poca fuerza y sin significación estadística entre las correlaciones Desarrollo Moral de los directivos y el tipo de compromiso de la comunidad educativa, éstas se pueden considerar aceptables en investigaciones con un alcance exploratorio (Cortina, 1993; Hair et al., 2000).

En este sentido, es importante destacar que en el caso de las correlaciones Bivariadas ningún valor fue igual a cero, lo que permite acercarnos a estas variables con el objeto de analizar empíricamente el comportamiento de la relación.

Del mismo modo, la prueba de asociaciones presenta elementos que permiten comprender que existe un tipo de relación, por tal razón se puede hablar de un tipo de influencia entre las variables de estudio.

Este tipo de influencia se puede observar en los resultados, donde los valores negativos más altos corresponden al compromiso Calculado de los estudiantes, lo que implica que a mayor desarrollo moral de los directores el compromiso calculado disminuye. En el caso de los profesores y apoderados, la correlaciones negativas hablan de que a mayor desarrollo del juicio moral menor el compromiso Normativo, lo cual no significa que tiende a un compromiso Calculado, por cuanto los datos de las correlaciones positivas presentan que a mayor desarrollo del juicio moral del director, aumenta el compromiso Afectivo de la comunidad.

El rasgo presentado en los resultados en la prueba de correlaciones entre el nivel de desarrollo moral y el compromiso de la comunidad, se ve reflejado en las correlaciones entre los estadios del desarrollo moral y el compromiso de la comunidad, los que siguen una tendencia sobre estos datos.

Como se ha mencionado y pese a que las correlaciones bivariadas no fueron significativas, el contexto de las escuelas estudiadas permite reconocer aspectos del desarrollo del juicio moral de los directores que influyen en el tipo de compromiso que poseen los integrantes de la comunidad educativa. En este sentido se logra observar claramente que cuando el liderazgo del director asume un rol protagónico en la planificación, desarrollo y promoción del proyecto educativo, sobre todo al dar a conocer los valores y las normas del establecimiento, se generan mejores condiciones para que los docentes desarrollen adecuadamente su trabajo (Goddard, 2002).

Lo anterior se ve reflejado claramente a través de la confianza que el director genera en su equipo de trabajo, lo que se traduce en un mayor compromiso de los apoderados (Horn y Murillo, 2016) y por ende en el afecto de los alumno hacia su escuela.

El juicio moral de los directores refleja un aspecto importante en la convivencia de la comunidad. Por tal motivo, las características morales del director, como la toma de decisiones influye en las comunidades y afecta en la imagen que tanto los alumnos como los otros miembros de la comunidad se crean sobre el líder.

De esta forma, cuando las decisiones o acciones se realizan bajo principios morales, el ser humano es lo más importante, o donde se respetan las normas establecidas (Kohlberg, 1992), la comunidad reacciona con afecto, credibilidad hacia la autoridad, y con una condición de respeto por los valores y las normas establecidas. Por el contrario, cuando las decisiones o acciones del director son bajo un interés personal; lo que Kohlberg (1992) considera como una visión Preconvencional, la comunidad reacciona de forma negativa, perdiendo la credibilidad tanto del liderazgo del director como de la organización escolar en general.

Es importante destacar que la mayoría de las escuelas que fueron parte del estudio poseen características rurales, lo que implica que el director tiene una autoridad significativa, que sobrepasa el espacio escolar. Por esta razón, su actuar y decisiones son elementos que impactan en la comunidad educativa, lo que implica que su actuación personal debe estar basada en virtudes (Gorrochotegui, 1997), ya que el liderazgo implica por definición una influencia social desarrollada por medio de interrelaciones dentro de la organización (Yukl, 2002).

Según lo expuesto, el director proyecta una imagen sobre el resto de la comunidad desde su actuar, la toma de decisiones, comunicación, y proporción de ~~and~~ objetivos claros a la organización (Leithwood et al., 2006), lo que genera un tipo de influencia, en las comunidades, sobre todo en los alumnos y apoderados. Frente a esto, la teoría de la influencia plantea la capacidad que poseen los individuos de influenciar sobre otros en aspectos como la conducta, comportamiento e incluso normas y valores (Barra, 1998), lo que se ve reflejado en el tipo de liderazgo que ejerce el director.

Como un aspecto destacable en la prueba bivariadas de Spearman, se presentan correlaciones fuertes y significativas entre el compromiso Afectivo de los profesores y el compromiso Afectivo de los apoderados, el compromiso a Afectivo de los apoderados y el compromiso Afectivo de los alumnos, el compromiso Afectivo de los apoderados y el compromiso Normativo de los alumnos, y el compromiso Normativo de los apoderados y el compromiso Normativo de los alumnos.

Si bien los datos presentados hablan de relaciones entre compromisos, esta información se basa en torno a la muestra de las 20 escuelas, tal como se presentó en la estadística descriptiva 10 escuelas tienen directores con un nivel Postconvencional, 9 Convencional y solo 1 logró el nivel Preconvencional, lo que permite asumir que estas altas

correlaciones se presentan en un contexto en que los directores poseen un alto nivel del desarrollo del juicio moral.

En este sentido, la cultura que se ha desarrollado en las escuelas con directores con un Nivel Postconvencional permite generar los espacios de comunicación adecuado, de respeto por las personas, se ha permitido el acuerdo de las normas y valores del establecimiento. Por otro lado, en las escuelas con directores Convencional, se reconoce una cultura centrada en las normas, donde los roles que cumple cada cual dentro de la institución están delimitados.

Las características nombradas de los establecimientos permiten asumir posibles relaciones sobre las fuertes y significativas correlaciones del compromiso afectivo y normativo entre los miembros de la comunidad; asumiendo claramente la posible influencia de otras variables sobre el compromiso de éstos, aun así, los datos permiten establecer que el liderazgo de los directores ha tenido un rol importante.

En este aspecto, el rol del líder cobra un sentido profundo en el ambiente y la cultura de las organizaciones, debido a que éste puede influir positiva o negativamente sobre sus integrantes (García, 2010). De tal modo la dimensión ética del liderazgo cobra especial relevancia, ya que como presenta Pérez-Gómez et al. (2007):

“Desde los estudios sobre la ética empresarial y de las organizaciones e instituciones se ha constatado que cuando se proporciona un ambiente y un clima de trabajo favorable en el que los trabajadores y profesionales están satisfechos, se sienten apoyados, valorados y respetados. Si en el ambiente se respira los principios de objetividad, veracidad, autenticidad e igualdad en el trato, estos influyen de manera proporcional y directa en la implicación laboral, en la motivación por producir, y en el desarrollo de su tarea con el máximo de profesionalismo. Lo contrario también influye (pág. 54).”

Basados en las experiencias presentada por las escuelas efectivas (Bellei, 2010; Sammons et al., en Riffo, 2014), si el director ha creado un clima adecuado lo que permite fortalecer una cultura basada en valores como el respeto, la colaboración, la participación, entre otras, esto afectará en el tipo de trabajo que desarrolle el profesorado, la colaboración que presten los apoderados y el tipo de aprendizaje que reciben los estudiantes.

Como se ha revisado, mientras mayor nivel de Desarrollo del Juicio Moral posea un director, mejores condiciones laborales; en el caso de los profesores, mejor clima escolar; en el caso de toda la comunidad. En consecuencia a los argumentos presentados, se puede establecer una relación entre el clima y la cultura que promueven los directores sobre las fuertes correlaciones presentes entre el tipo de compromiso de los miembros de la organización, por cuanto el ambiente permite generar aprendizaje en las personas (Bandura, 1987).

En síntesis a lo expuesto, se visualiza en el contexto de los establecimientos estudiados aspectos que permiten establecer la influencia de los directores para el desarrollo de una ética organizacional. Tal influencia puede ser reconocida sobre todo en las escuelas con líderes que se encuentran en el Nivel Postconvencional, debido a que las comunidades muestran rasgos de un comportamiento basados en valores como la cooperación, reciprocidad, la justicia, lo cual ha sido fomentado por un liderazgo moral (Cortina, 1996, en Gairín, 2010).

El liderazgo de un director que posee fuertes principios universales, logra generar espacios éticos que permite establecer; bajo estas características, metas comunes, lo cual facilita los espacios de innovación, por cuanto genera en la comunidad compromiso con la misión de la organización (Hargreaves y Hopkins, 1991 en Gairín, 2010).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

Capítulo V

Conclusiones, limitaciones y proyecciones

A modo de cierre de la investigación, se expondrán las conclusiones finales y aquellas consideraciones que permitan ser aportes al estudio, intentado dar respuesta a los diferentes objetivos e interrogantes presentados en el planteamiento del problema, permitiendo de este modo obtener una mayor comprensión de la relación entre el Desarrollo del Juicio Moral de los directores y el compromiso organizacional de la comunidad de las escuelas de la comuna de San Clemente.

Posteriormente se busca presentar las limitaciones del estudio, donde se asume una postura de aprendizaje con el propósito de ofrecer una visión para afinar el modelo de investigación lo que permitirá guiar futuras investigaciones sobre esta temática.

Finalmente, se presenta un apartado con las proyecciones sobre futuros estudios que permitan seguir profundizando sobre el fenómeno en cuestión.

5.1 Conclusiones

Como se ha presentado a lo largo de la tesis, el propósito de esta investigación es lograr un primer acercamiento que permita dar pistas sobre la relación entre el Desarrollo del Juicio Moral de los directores y el compromiso de la comunidad educativa.

Con tal intención, las hipótesis planteadas inicialmente para la investigación corresponde a:

- **Hipótesis central:** Existe relación significativa entre el Desarrollo del Juicio Moral en los directores y el compromiso de la comunidad educativa.

H1a: Existe relación significativa entre el Desarrollo Moral de los directores y el compromiso Afectivo de la comunidad educativa.

H1b: Existe relación significativa entre el Desarrollo Moral de los directores y el compromiso Normativo de la comunidad educativa.

H1c: Existe relación significativa entre el Desarrollo Moral de los directores y el compromiso Calculado de la comunidad educativa.

- **Hipótesis nula:** No existe relación significativa entre el Desarrollo del Juicio Moral en los directores y el compromiso de la comunidad educativa.

Según los datos presentados en las pruebas de correlaciones bivariadas y la prueba de asociación, se puede decir que no existe una relación estadísticamente significativa entre el Desarrollo del Juicio Moral de los directores de las escuelas de San Clemente y el compromiso Afectivo, Normativo y Calculado de la comunidad escolar. Por tal razón se rechaza la hipótesis central y se acepta la hipótesis nula³.

A Pesar de lo anterior, el alcance exploratorio que posee la investigación permite asumir la poca fuerza de las correlaciones, por cuanto el fin es familiarizarnos con el fenómeno, y obtener mayor información que permita la posibilidad de desarrollar una investigación más completa bajo un contexto más amplio (Hernández et al., 2010, pág. 101).

Ahora bien, en torno a esta propuesta de estudio inicial que busca relacionar estas variables, los datos recolectados a través de estadística descriptiva, la prueba de correlaciones y asociaciones, la información obtenida del contexto del estudio y la teoría revisada, permiten ofrecer una visión orientadora acerca del diseño y desarrollo de este tipo de investigaciones y reconocer con mayor precisión, a través de las tendencias que presentan los

³ Se rechaza la hipótesis central ya que la investigación arrojó valores bajos, esto aún cuando existen estudios como el de Lupercio et al. (2007) que correlacionan estas dos variables, y los valores débiles (0.28) son considerados aceptables y permiten aceptar la hipótesis central.

datos y el contexto específico, la influencia del desarrollo del juicio moral de los directivos sobre el compromiso de la comunidad.

En este contexto, toda la información que emerge de la investigación permite presentar conclusiones a través de las cuales se intentará dar respuesta a los diferentes objetivos e interrogantes planteados en el planteamiento del problema, lo que se transforma de algún modo en el referente de la propuesta de investigación.

Objetivo Específico 1: Identificar el nivel de desarrollo moral de los directores de las escuelas básicas municipales de la comuna de San Clemente

Para dar respuesta al presente objetivo, se planteó la pregunta siguiente ¿Cuál es el nivel de Desarrollo del Juicio Moral de los directores de las escuelas básicas de la comuna de San Clemente?

Tal como se presenta en los datos estadísticos descriptivos, de los veinte directores que participaron del estudio; a los cuales se aplicó el Defining Issues Test de J. Rest para medir el Desarrollo Moral del Juicio Moral, ocho directores alcanzaron el estadio 6 del Desarrollo del Juicio Moral, dos alcanzaron el estadio 5A, 7 alcanzaron el estadio 4, dos el estadio 3 y uno alcanzó el estadio 2.

Bajo la teoría de Kohlberg (1992) y Rest (Zerpa, 2007) esto significa que 10 directores poseen un Nivel de desarrollo Postconvencional, nueve un Nivel Convencional y sólo uno se encuentra en un Nivel Preconvencional. Dentro de esta línea teórica, los directores Postconvencionales; que se encuentran en un estadio 6, siguen principios éticos auto-escogidos y comprendidos como universales.

Además para este grupo, las leyes son particulares, siendo válidos los acuerdos sociales ya que se basan en tales principios, de este modo, si las leyes violan estos principios,

como la justicia, la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos, se actúa de acuerdo al principio (Kohlberg, 1992, pág. 189).

Desde una perspectiva social, las personas que alcanzan el estadio 6 poseen una creencia racional en la validez de los principios morales, por tal razón, los acuerdos sociales se basan en que las personas son fines y deben ser tratadas como tal.

Es importante tener presente la teoría de Carol Gilligan (1982, en Kohlberg, 1992) quien plantea una crítica al modelo de Kohlberg y sustenta así su propio modelo pensando en las mujeres, basada en ámbitos como es el afecto, la filiación y el cuidado. De este modo, bajo esta teoría un juicio se basa en las relaciones afectivas y de responsabilidad, por tal razón se encuentra sobre los juicios generales. En este aspecto, la autora establece la idea que: no es sólo la razón lo primordial en el desarrollo de un pensamiento moral, sino que también existen los sentimientos, los que lleva a la mujer a una inclusión entre el Yo y los otros en la responsabilidad del cuidado.

Por esta razón, J. Rest, asume esta postura propuesta por Gilligan y agrega el factor afectivo y emocional en el Defining Issues Test (DIT), lo que implica que en los directores Postconvencionales se encuentran presente los aspectos afectivos en el juicio moral, también los ideales y coherencia lógica, lo que implica que las obligaciones morales están basadas en ideales compartidos y recíprocos (Zerpa, 2007).

Los directores que se encuentran en el estadio 5 según la teoría del Kohlberg (1992) son conscientes que las personas mantienen variados valores y opiniones, por esta razón la mayoría de estos son relativos. Aun así, estos valores relativos son acuerdos sociales, por esto se mantiene el interés a la imparcialidad.

Además desde una perspectiva social, este tipo de directores integran posturas bajo mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso,

considerando aspectos legales y morales, los que en ocasiones le hacen caer en ciertos conflictos.

Que exista un mayor número de directores en el Nivel Postconvencional es muy positivo para las escuelas de la comuna de San Clemente, ya que los líderes transformacionales se reconocen por alcanzar este nivel del Desarrollo del Juicio Moral (May, Hodge, Chan y Avolio, 2003; Zerpa y Ramírez, 2012). Lo cual se ve reflejado en componentes como el carisma, respeto, responsabilidad por los miembros de la comunidad, entre otras (Bass, 1985).

En cuanto a los directores que se encuentran en el nivel Convencional siete se encuentran en el estadio 4 (siendo un grupo relevante de la muestra de estudio), y dos en el estadio 3.

Los directores del estadio 4 cumplen con las obligaciones acordadas y buscan mantener la institución en funcionamiento. Este grupo de personas pueden hacer distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos y acuerdos interpersonales. En otras palabras, adopta el punto de vista del sistema que define las normas y los roles (Kohlberg, 1992). Rest llama a este nivel, Esquema de Mantenimiento de Normas, y destaca en ésta una perspectiva sociométrica donde, una persona pasa a considerar la forma que otro individuo, – no siendo un amigo–, puede cooperar con ella (Zerpa, 2007).

Según la teoría de Kohlberg (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991), los directores del estadio 3 viven de acuerdo con lo que espera la gente cercana, como por ejemplo: ser un buen hijo, buena hermana, buen jefe, etc. Esto sucede, ya que en este estadio ser bueno es importante, lo que conlleva mantener relaciones en base a la confianza, lealtad, respeto y gratitud. En concreto, estas personas buscan mantener las reglas y la autoridad que apoyan a las buenas conductas.

En la postura centrada en la mujer, Gilligan (Marín, 2005) habla de un Segundo Nivel, donde existe una conexión entre el Yo y los otros por medio del concepto de

responsabilidad, lo que se hace evidente en el hecho de dar mayor atención a los demás, relegándose ella a un segundo plano.

Finalmente, los datos presentaron un caso donde el director se encuentra en el Nivel Preconvencional, encasillado específicamente en el estadio número 2.

Basados en la teoría de Kohlberg (1992), el estadio 2 habla de sujetos que siguen las reglas sólo cuando es por un interés inmediato, esto implica que su actuar es para cumplir los intereses personales, por esto es reconocido por sus características individualistas. En este tipo de personas el bien es relativo y se puede modificar para satisfacer las propias necesidades.

En esta línea, Gilligan, desde el punto de vista de la mujer, encasilla el estadio 2 como el Primer Nivel, los sujetos prestan atención al YO para asegurar la supervivencia: cuidado de sí misma (Marín, 2005).

Para Rest, el Nivel Preconvencional considera el estadio 2 y 3 de Kohlberg y él lo categoriza como Esquema de Intereses Primarios. En este esquema los planteamientos sobre la cooperación social se formulan bajo relaciones micro-morales, donde se da prioridad al interés personal frente a una decisión. (Zerpa, 2007).

Objetivo específico 2: Describir el tipo compromiso que surge de los estudiantes, apoderados y profesores de las escuelas básicas municipales de la comuna de San Clemente con la organización educativa según el nivel de Desarrollo del Juicio Moral de los directivos

Para dar respuesta a este objetivo las preguntas que se plantearon hablan de ¿Qué dimensión del compromiso es predominante en los integrantes de las comunidades educativas? ¿En qué nivel de desarrollo moral de los directivos prevalece el compromiso afectivo? ¿El compromiso normativo se presenta mayoritariamente con directores que están en un nivel de desarrollo moral Convencional y Postconvencional? y ¿Qué tipo de compromiso

se presenta en los integrantes de escuelas con directores con un nivel desarrollo moral Preconvencional?

En cuanto a la primera pregunta, los datos de la estadística descriptiva presentan una tendencia, la dimensión Afectiva del compromiso organizacional presentan los valores más altos, seguido por la dimensión Normativa y finalmente la Calculada.

En el Nivel Postconvencional se presentan escuelas como es el caso Dir.Esc.Post. 3, el grupo de profesores posee un compromiso Normativo (3.25); siendo un poco mayor que la dimensión Afectiva (3.2), y el grupo de alumnos posee un compromiso Calculado (3.1) mayor que el Normativo (2.96).

Si bien las escuelas con directores Convencionales poseen la tendencia de las dimensiones Afectiva, Normativa y Calculada, el promedio del compromiso Normativo comienza aumentar, sobre todo en los casos Dir.Esc.Conv.1 en el grupo de apoderados y alumnos, Dir.Esc.Conv.2 en el caso de los alumnos, Dir.Esc.Conv.3 en el caso de los profesores y apoderados, Dir.Esc.Conv.4 en el caso de los alumnos, y el caso Dir.Esc.Conv.6 en el grupo de los profesores y alumnos. En los casos Dir.Esc.Conv. 8 en el grupo de profesores la dimensión afectiva y normativa poseen el mismo promedio (4.1) y en el grupo de alumnos el compromiso normativo (4.52) es mayor que el afectivo (4.3), al igual que el caso de los apoderados del caso Dir.Esc.Conv.9.

En el caso de la escuela con el director Preconvencional, los profesores presentan la tendencia en que el compromiso afectivo posee mayor promedio, seguido del compromiso normativo y finalmente del calculado. En el caso de los alumnos el promedio del compromiso afectivo es bajo y el compromiso normativo (3,08) y el calculado poseen las mismas características (3). En el grupo de apoderados es el único caso en que los promedio de

los tres son similares: compromiso normativo (3.14) e igual promedio entre el compromiso afectivo y calculado (3.1).

Bajo la teoría de Allen y Meyer (1997) y Meyer y Herscovitch (2001) esto significa que aquellos integrantes de las comunidades que se encuentran en la dimensión Afectiva poseen sentimientos de pertenencia, afecto y alegría hacia la organización; los integrantes que se encuentran en la dimensión Normativa poseen mayor lealtad e implicación por la organización; y finalmente, el grupo que se encuentra en la dimensión Calculada, se sienten obligados a permanecer en la organización por algún factor, como por ejemplo sueldo, comodidad, entre otras.

En cuanto a la segunda pregunta, la dimensión Afectiva del compromiso posee los mayores promedios en las escuelas con directores que se encuentran en el Nivel Postconvencional. Esto se evidencia en los resultados, donde se demuestra un mayor predominio de la dimensión Afectiva, seguida de la Normativa y finalmente la Calculada (Barraza y Acosta, 2008).

Para abordar la tercera pregunta, se puede observar en la estadística descriptiva que si bien la tendencia muestra promedios altos de la dimensión normativa en las escuelas con directores Postconvencional y Convencional, en este último el promedio del compromiso Normativo en los profesores, alumnos y apoderados aumenta considerablemente y supera notablemente a la dimensión afectiva en el caso del grupo de alumnos en la escuela Dir.Esc.Conv. 8.

La última pregunta de este objetivo habla sobre ¿Qué tipo de compromiso se presenta en los integrantes de escuelas con directores con un nivel desarrollo moral Preconvencional? en este caso, los datos presentaron la existencia de sólo un director que se encuentra en un nivel Preconvencional. En esta escuela, el grupo de profesores presenta la

misma tendencia que el resto de las escuelas, no así el caso de los alumnos, ya que si bien el compromiso afectivo posee mayor promedio, la dimensión calculada y normativa son prácticamente iguales.

En el caso de los apoderados, los promedios de las tres dimensiones poseen técnicamente el mismo promedio, resaltando mínimamente la dimensión normativa del compromiso organizacional.

Objetivo Específico 3: Establecer la relación entre el nivel de Desarrollo Moral de los directores de las escuelas básicas municipales y el compromiso de las comunidades educativas de la comuna de San Clemente

¿Los resultados presentan indicios de una relación entre Desarrollo del Juicio Moral de los Directores de las escuelas básicas de la comuna de San Clemente y el compromiso organizacional de la comunidad?

En primer lugar, a través del análisis descriptivo se pudo reconocer un importante indicio que permite reconocer la relación entre las variables de estudio. En este aspecto se pudo establecer que los promedios del compromiso afectivo son más altos y presentan mayor regularidad en las escuelas con directores con un nivel de Desarrollo del Juicio Moral Postconvencional.

Por otro lado, se pudo constatar que los promedios del compromiso normativo aumentan en las escuelas con directores con un nivel Convencional. Lo que permite verificar que basta con tener directores con un Nivel de Desarrollo del Juicio Moral Postconvencional y Convencional para alcanzar mayor promedio en la dimensión Afectiva y Normativa del compromiso organizacional.

En las escuelas con un nivel de Desarrollo del Juicio Moral Preconvencional, existe una alineación de los promedios en las tres dimensiones del grupo de alumnos y

apoderados, lo que hace ver un aumento de la dimensión calculada, siendo necesario desarrollar un estudio particular para establecer que significa esto en términos organizacionales. En el caso del grupo de profesores, si bien presentan un nivel alto del compromiso afectivo en las escuelas con directores con un Nivel de Desarrollo del Juicio Moral Postconvencional y Convencional, más alto es el compromiso afectivo y normativo con un director con un nivel de Desarrollo del Juicio Moral Preconvencional, centrándose los promedios entre el tercio superior.

La prueba de correlaciones Bivariadas de Spearman y la Prueba de Asociaciones entregan información que permite reconocer elementos como indicios de una influencia entre las variables, la que se puede observar en los resultados, los valores negativos más altos corresponden al compromiso Calculado de los estudiantes, lo que implica que a mayor Desarrollo Moral de los directores el compromiso calculado disminuye. En el caso de los profesores y apoderados, la correlaciones negativas hablan de que a mayor Desarrollo del Juicio Moral menor el compromiso Normativo, lo cual no significa que tiende a un compromiso Calculado, por cuanto los datos de las correlaciones positivas presentan que a mayor Desarrollo del Juicio Moral del Director, aumenta el compromiso afectivo de la comunidad.

Además, dentro de la prueba de correlaciones se presentaron datos interesantes de analizar⁴ y que sin duda permiten aumentar la comprensión sobre la influencia de las variables, producto que se puede observar correlaciones positivas y significativas entre el compromiso organizacional en la comunidad educativa.

⁴ Tal es el caso entre el compromiso Afectivo de los profesores y el compromiso Afectivo de los apoderados, ($r = .484, P < .031$). También se observa un correlación fuerte, positiva y significativa entre el compromiso Afectivo de los apoderados y el compromiso Afectivo de los alumnos ($r = .555, P < .011$). Otro valor significativo se observa entre el compromiso Afectivo de los apoderados y el compromiso Normativo de los alumnos ($r = .524, P < .018$) y una correlación moderada entre el compromiso Normativo de los apoderados y el compromiso Normativo de los alumnos ($r = .322, P < .166$).

Tal es el caso entre el compromiso Afectivo de los profesores y el compromiso Afectivo de los apoderados, se observa una fuerte, positiva y significativa correlación, esto también se puede observar entre el compromiso Afectivo de los apoderados y el compromiso Afectivo de los alumnos, y el compromiso Afectivo de los apoderados y el compromiso Normativo de los alumnos. Además se puede observar una correlación moderada entre el compromiso Normativo de los apoderados y el compromiso Normativo de los alumnos.

Los datos presentados cobran relevancia para este estudio, por cuanto la prueba de correlaciones asume que del grupo de directores prácticamente el total de estos, a excepción de uno, se encuentra en el nivel Postconvencional y Convencional, lo que implica que esos valores altos se dan bajo un contexto determinado por directores con un alto nivel de Desarrollo del Juicio Moral.

Objetivo Específico 4: Determinar el tipo de relación que se presenta entre el nivel del Juicio Moral de los directores de escuelas básicas de la comuna de San Clemente y las dimensiones del compromiso organizacional de la comunidad educativa

¿Qué tipo de relación se presenta entre el Desarrollo del Juicio Moral de los Directores de las escuelas básicas de la comuna de San Clemente y el compromiso organizacional de la comunidad educativa?

El tipo de relación entre el Desarrollo del Juicio Moral de los Directores de la comunidad de San Clemente y el Compromiso Organizacional de las comunidades se puede observar a través de las características propias de las escuelas con directores bajo un Nivel de Desarrollo del Juicio Moral Postconvencional, Convencional y Preconvencional, lo que implica de algún modo el tipo de compromiso que presenta la comunidad.

En términos generales, se puede decir que las escuelas con directores con un desarrollo del juicio moral Postconvencional están más centradas en la dimensión afectiva y normativa, se observan características de la comunidad que sobresalen como: sentido de pertenencia, identificación, organización y una mayor coherencia entre los valores de las personas y de la organización.

De este modo, se observa que el grupo de profesores posee una mayor identificación con la escuela, se reconoce además la importancia que estos dan a los valores organizacionales. (Ruiz-Alba, 2013).

En los alumnos se reconoce un mayor vínculo emocional con la escuela, lo que lleva a identificarse con la institución de un modo afectivo. Por este motivo existe una mayor manifestación de querer permanecer en la escuela mayor tiempo ya que existe un ambiente apropiado y de respeto hacia las personas (May et al, 2003).

En los directores Postconvencionales se observa con mayor facilidad la importancia que dan a principios como la justicia, la dignidad hacia las personas, con un fuerte compromiso social (Kohlberg, 1992), lo que se ve reflejado por la preocupación por la comunidad, la capacidad de solucionar conflictos al interior de las instituciones, la empatía y la comunicación, lo que permite crear claramente las condiciones adecuadas para un buen trabajo (Horn y Murillo, 2016).

Es importante destacar que las características presentes en estos directores con un Nivel Postconvencional coinciden con las del liderazgo transformacional (Garden, 1990; Burns, 1998; Ciulla, 1998; en Zerpa y Ramírez, 2012) y también con el grupo de directores designados bajo el concurso de la llamada Alta Dirección Pública (ADP).

En las escuelas con directores Convencionales se reconoció un aumento de la dimensión Normativa del compromiso, lo que se ve reflejado en lo que González y Guillen

(2008) llaman un ambiente de lealtad y compromiso con los objetivos. De este modo las características de las comunidades permiten reconocer grupos que respetan y dan un valor importante a las normas establecidas, identificándose con ellas y demostrando una importante lealtad hacia la institución (Maldonado-Roldillo et al., 2014).

En relación a las características de la comunidad, la influencia generada por un director con un Nivel Convencional es justamente en cuanto al aspecto normativo que se resalta y que es propio de este nivel de desarrollo moral. Esta característica permite reducir la incertidumbre frente a situaciones que afecten las relaciones interpersonales (Kohlberg, 1992), ya que las normas están muy marcadas en el actuar de todos los funcionarios y miembros en general.

El estudio permitió reconocer sólo un director de las escuelas de San Clemente que se encuentra en un nivel Preconvencional. Dentro de las características de la comunidad, se observa el exceso de atributos de los profesores en la toma de decisiones, por tal razón los docentes ejercen un rol protagónico con la comunidad y el funcionamiento de la escuela.

En cuanto a lo expuesto, los datos de la estadística descriptiva nos muestran como el grupo de profesores de esta escuela mantiene la misma tendencia presentada en las escuelas Postconvencionales y algunos de los casos de las escuelas Convencionales: dando mayor promedio en la dimensión Afectiva, seguida de la Normativa y finalmente la Calculada.

Los rasgos presentes en los sujetos con un Nivel Preconvencional hablan de una personalidad egocéntrica, y que siguen las reglas cuando es por su propio interés. (Kohlberg, 1992; Rest en Zerpa, 2007).

Esto puede ser una característica que influye en la comunidad, ya que, como se manifestó, esta es la única comunidad educativa donde el promedio normativo y calculado de los alumnos poseen igual promedio, y pese a que el compromiso afectivo es mayor, este posee

un bajo promedio. Del mismo modo, se pudo observar que es el único caso de apoderados en que el compromiso Calculado posee el mismo promedio que la dimensión Afectiva y Normativa.

La escuela con el director Preconvencional es reconocida por la distancia geográfica donde está ubicada y por ser la única del sector, lo que para la comunidad se transforma en una suerte de privilegio. Por esto, muchos de los apoderados prefieren que sus hijos permanezcan en esa institución ya que les resulta muy complejo buscar otra opción. En consecuencia, parte importante de la comunidad establece un compromiso basado en el interés (Maldonado-Rodillo et al., 2014) debido a lo complejo que resulta cambiar a los estudiantes a una escuela de otra comunidad.

En términos generales, las correlaciones presentan resultados que muestran de un modo no significativo que a mayor desarrollo moral de los directores menor es el compromiso Calculado de los alumnos y también en menor grado de los profesores y apoderados, aumentando la dimensión Normativa y Afectiva.

Pese a la poca fuerza que presentan estadísticamente las correlaciones, se observa una tendencia que se acerca al contexto estudiado, ya que cuando un director asume un rol protagónico en la planificación, desarrollo y promoción del proyecto educativo, sobre todo en la promoción de los valores y normas, la comunidad, principalmente los alumnos reconocen mayor orden y un ambiente adecuado en la organización (Ruiz-Alba, 2013).

Además, cuando las decisiones del director poseen principios en los cuales el ser humano es lo más importante, existe un mayor respeto por las normas (Kohlberg, 1992), lo que lleva a la comunidad a reaccionar con afecto y credibilidad hacia la autoridad. En este caso se aprecia que el actuar, las decisiones y la comunicación es un factor fundamental en la influencia que genera el director como líder (Yulk, 2002; Giuliani, 2002; Branson, 2010).

En último término, el ambiente que genera el liderazgo del director influye positivamente o negativamente sobre los integrantes de una organización (Leithwood, 2006; Robinson, 2009; García, 2010; Horn y Murillo, 2016). En otras palabras, cuando el director promueve un clima adecuado en torno a principios universales como la justicia, el valor hacia las personas, respetando las normas, tomando decisiones y se evidencia que lo más importante es el ser humano, entonces los miembros de la comunidad educativa actúan con un compromiso más cercano a lo afectivo y a lo normativo (González y Guil, 2000 en Soberantes y De la Fuente, 2009).

El presente estudio, tal como se ha planteado en el problema, constituye un acercamiento que permite comprender la influencia de una dimensión del liderazgo como es el factor moral; representado por medio de la influencia del juicio moral sobre el compromiso organizacional de la comunidad educativa. Por esta razón, la pregunta central es ¿existe una relación positiva y/o directamente proporcional entre el desarrollo del juicio moral de los directores de las escuelas de la comuna de San Clemente y el compromiso organizacional de los integrantes de las comunidades educativas?

Frente a esto el objetivo de la investigación se ha centrado en relacionar el desarrollo del juicio moral de los directores de las escuelas básicas de la comuna de San Clemente y el compromiso organizacional de la comunidad educativa.

Basado en las propuestas teóricas presentadas, se buscó estudiar el desarrollo del juicio moral como una de las dimensiones del liderazgo y su influencia en el compromiso de los integrantes de la comunidad educativa como son los profesores, estudiantes y apoderados, con el fin de relacionar estas dos variables desde una propuesta inicial que permita mostrar caminos para su mayor comprensión.

Desde esta perspectiva, en la presente investigación se ha evidenciado un primer acercamiento sobre la relación entre el desarrollo moral de los directores y el compromiso

organizacional. Se ha aceptado la hipótesis nula, debido a que estadísticamente se reconocen resultados no significativos en la prueba de correlaciones, las tendencias que se observaron en los datos presentan características que permiten reconocer una relación positiva y proporcional entre las variables, que además se fundamentan desde aspectos teóricos y del propio contexto de las escuelas estudiadas.

De este modo se puede decir que el estudio permitió obtener luces sobre el comportamiento de las variables al ser observadas las siguientes relaciones:

- Se visualizó una influencia de los directores con un nivel de desarrollo del juicio moral Postconvencionales sobre el compromiso afectivo: se reconoció una mayor cooperación de la comunidad (Waters, Marzano, McNulty en Bolívar, 2010). Un profesorado más comprometido con las propuestas de cambio (Day, 2006). Una comunicación interna más expedita (Ruiz de Alba, 2013). Mayor sentido de pertenencia de la comunidad con la organización escolar (Osterman, 2000; Thomas, 2012). Un clima que favorece el trabajo de los profesores (Soberantes y De la Fuente, 2009).
- También se observó un aumento del promedio de la dimensión Normativa de la comunidad con directores en un nivel Convencional: lo que permite reconocer en estas escuelas a un grupo que respeta las normas establecidas y que le otorgan un valor importante para un buen ambiente de la organización, lo que conlleva a identificarse con la institución a través de un sentido de lealtad (Allen y Meyer, 1991; Maldonado-Rodillo et al., 2014).
- Se evidenció un aumento del compromiso calculado en los alumnos y apoderados de la escuela con un director Preconvencional: las características de los apoderados y estudiantes permite reconocer una aceptación de las normas y valores producto del

interés de permanecer en la organización (Allen y Meyer, 1991; González y Guillán, 2008); debido a la cercanía y comodidad que significa la escuela en su sector.

- Se reconoce una influencia del desarrollo moral del director en el ambiente escolar: a mayor desarrollo del juicio moral de los directores se reconoce un ambiente más adecuado para el trabajo en general, lo que implica un tipo de comportamiento de la comunidad (Bandura, 1987). En este caso la comunidad percibe, que el discurso del director es coherente con su actuar, lo que se ve reflejado en una mayor preocupación por las personas, mayor respeto por los valores y normas, las decisiones son basadas en principios como el respeto por el ser humano (Kohlberg, 1992). Esto implica una reacción de mayor empatía de la comunidad por el director, mayor afecto y credibilidad (Gairín, 2010).
- Se observa una relación de los directores en un nivel Postconvencional con el Liderazgo Transformacional: Es importante mencionar que para Bass (1990 en Aitken y Higgs, 2010) el liderazgo transformacional es reconocido por ser carismático e inspirador, lo que lleva a unir a la comunidad a un propósito común. Según lo observado, las características de los directores con un nivel de desarrollo moral Postconvencional está cercano a las características de un liderazgo Transformacional (Garden, 1990; Burns, 1998; Ciulla, 1998 en Zerpa y Ramírez, 2012).
- Por último, se visualiza que el ambiente y la cultura que promueve un director con mayor o menor nivel de desarrollo de moral influye positivamente o negativamente sobre los integrantes: el ambiente, la cultura y el clima son factores fundamentales para el buen funcionamiento de la escuela. Esto se ve reflejado en el comportamiento de los miembros de la organización, por cuanto el compromiso afectivo y normativo entre los

miembros se reconoce en las escuelas con un mejor ambiente y clima de trabajo (García, 2010).

En torno a las conclusiones presentada en los últimos puntos se puede comprender que el rol del líder cobra un sentido profundo en el ambiente y la cultura de las organizaciones, debido a que éste puede influir positiva o negativamente sobre sus integrantes (García, 2010).

Frente a esto, la visión ética de los líderes parece adquirir un aspecto vital para el buen desarrollo de una organización. En otras palabras, se puede establecer que el juicio moral de un director afecta en el clima de una organización, por ende en las mejoras que se puedan implementar. No en vano May et al. (2003) hablan que la capacidad moral de un líder influenciará en las relaciones personales, esto en base a los criterios morales que se manejen en el ambiente de la organización y en el reconocimiento, por parte del líder, de situaciones que impliquen dilemas morales (Zerpa y Ramírez, 2012).

En esta línea Bolívar (2000) habla de que el liderazgo es un proceso clave para las mejoras. Aunque según lo presentado, las mejoras no se logran bajo un ambiente negativo, donde no exista un compromiso mínimo de la comunidad por querer mejorar. Por tal razón la noción de liderazgo transformacional ha sido uno de los más estudiados en el ámbito educativo, debido precisamente a que posee características esenciales para proporcionar influencia desde una dimensión ética que impacte en el ambiente organizacional.

Frente a la situación presentada, el desarrollo del juicio moral de los directores cobra relevancia y permite determinar una relación con el compromiso de la comunidad educativa, debido a que tanto el desarrollo del juicio moral como el compromiso organizacional se encuentran en el ámbito social, por ende, existe una interacción de la persona con el ambiente (Lupercio, Carlos, González, 2007), lo que para Bandura implica un efecto sobre el otro,

generando nuevas respuestas a través de la integración cognitiva, lo que implica una modificación a través de la observación del modelo (líder), facilitando con esto las respuestas aprendidas.

Finalmente, por medio del estudio se ha logrado observar que cuando el director asume un rol protagónico en la planificación, desarrollo y promoción del proyecto educativo; sobre todo al dar a conocer los valores y las normas del establecimiento, los alumnos reconocen mayor orden en la organización, aumentando el afecto por su escuela.

Las características morales de los directores reflejan un aspecto importante en la convivencia de la comunidad, en este sentido, el juicio moral del director se ve reflejado en la toma de decisiones según el tipo de decisión, lo cual genera un impacto en las comunidades y afecta en la imagen que tanto los alumnos como los otros miembros de la comunidad se crean sobre el líder. De esta forma, cuando las decisiones o acciones son bajo principios, donde el ser humano es lo más importante, o donde se respetan las normas establecidas (Kohlberg, 1992), la comunidad reacciona con afecto, credibilidad hacia la autoridad, y con una condición de respeto por los valores y las normas establecidas. Por el contrario, cuando las decisiones o acciones del director son bajo un interés personal; considerado desde una visión Preconvencional (Kohlberg, 1992), la comunidad reacciona de forma negativa, perdiendo la credibilidad tanto del liderazgo del director como de la escuela en general lo que implica bajar el nivel del compromiso hacia la organización.

5.2 Limitaciones

Como se ha presentado a lo largo del estudio, el principal propósito de la investigación es lograr un acercamiento desde un modelo de investigación para comprender la relación de las variables Desarrollo del Juicio Moral de los Directores sobre el compromiso organizacional de la comunidad educativa.

La investigación entregó luces respecto al tipo de relación que establece entre el desarrollo moral y el compromiso de la comunidad escolar. No obstante, es importante considerar las limitaciones que ha tenido el estudio.

Muestra: Pese a desarrollar la investigación con una comunidad en que existe una gran cantidad de escuelas, esto no fue suficiente en cuanto a la muestra de directores. Debido a las características que debe tener cada escuela, por tal razón es necesario aumentar el número de directores, se deberá trabajar al menos con una provincia.

Tiempo: El factor tiempo es relevante para este estudio, sobre todo para la aplicación de los cuestionarios. En este caso, el test Defining Issues Test requiere mayor tiempo para un buen desarrollo de la lectura, comprensión y reflexión de las historias. En este aspecto el tiempo se transforma en una limitante para desarrollar técnicas de recogida de datos con el grupo de directores.

Geografía: La comuna de San Clemente es una de las más grandes de Chile en cuanto a territorio. Para el desarrollo adecuado del estudio con las organizaciones educativas, se programó una visita semanal a cada escuela. En ocasiones y debido a lo extenso del territorio, no siempre se pudo cumplir a la cabalidad el plan de visitas lo que hizo que se perdiera la continuidad en la aplicación de los cuestionarios.

Diseño: Una de las limitaciones del diseño y que pudo haber afectado a los resultados es el número de directores que participaron en la investigación. Si bien inicialmente se planificó mayor número de participantes, fue muy complejo obtener una muestra adecuada de directores en sólo una comuna, ya que no basta con el consentimiento de querer participar de un estudio; lo que implica tiempo y espacios adecuados con la comunidad educativa, las escuelas deben tener ciertas características que permitan un desarrollo apropiado de la investigación.

5.3 Proyecciones

La experiencia que significó el desarrollar esta investigación permitió explorar por medio de un modelo de estudio propuesto la relación entre las variables: Desarrollo del Juicio Moral de los Directores y el Compromiso de la comunidad.

Durante el desarrollo de la investigación y a partir de la evidencia obtenida se pueden proyectar nuevos estudios, generando ajustes a los modelos que permitan aportar antecedentes para una mejor comprensión de la problemática que abordamos.

En primer lugar y reconociendo luces a través de este primer estudio, la evidencia entregada a través del análisis de correlaciones ha demostrado la existencia de influencia entre el desarrollo moral de los directores y el compromiso de la comunidad. Pese a que las correlaciones entre variables fueron bajas, estas pruebas se deben incluir aumentando el número de directores.

Además y a modo de explorar con mayor profundidad las relaciones de las variables, se propone trabajar a través de un Path análisis o modelamiento estructural de covarianza que permitirá analizar el tipo de dependencia de las variables.

Son escasas las investigaciones que abordan la influencia del desarrollo moral en actitudes como el compromiso de la organización, creemos que es necesaria una mayor cantidad de estudios sobre esta relación que permitan entregar herramientas para la formación directiva.

Por esta razón se sugiere trabajar bajo un paradigma interpretativo en aquellas escuelas que han presentado una diferencia importante en los resultados al ser comparados con sus pares. Dentro de estas se encuentran los pocos casos que arroja el instrumento DIT de escuelas con directores con un Nivel Preconvencional, y que el estudio evidenció presentando

sólo un caso con características especiales. Esto permitirá profundizar sobre la influencia que ejercen las características morales del director sobre el tipo de compromiso de la comunidad.

Por último, el presente estudio permitió crear instrumentos, como el corrector del Defining Issues Test de James Rest (DIT) y la Adaptación del cuestionario de compromiso organizacional de Allen y Meyer (CATO). Esto permitirá aumentar el conocimiento sobre el desarrollo del juicio moral y el compromiso de la comunidad de las escuelas mediante estudios que permitan ahondar a través de correlaciones entre estas variables, como también de forma separada.

Lista de referencias

- Aibar, E. (2008): Las culturas de Internet: La configuración Socio-técnica de la red de redes, Revista CTS, España.
- Allen, N. & Meyer, J. (1990). The measurement and antecedents of effective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, Vol. N° 63, p. 1-18.
- Antonakis, J. & House, R. (2002). An analysis of the full-range leadership theory: the way forward. In B. J. Avolio, & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: the road ahead* (pp. 3–34).
- Aparci, R., Campuzano, A., Ferrés, J. & Mantilla A. (2010). Informe: La educación Mediática en la escuela 2.0, España.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad Escolar. Centro de Estudios Públicos. Documento de Trabajo N° 174, Santiago, Chile.
- Aranda, A. & Ormeño A. (2003). Satisfacción laboral y compromiso organizacional en profesores básicos de las escuelas municipalizadas en la comuna de Independencia, tesis de grado de la facultad de humanidades de Universidad de Santiago de Chile.
- Arbuthnot, J. & Faust, D. (1981). *Teaching moral reasoning: Theory and practice*. New York: Harper & Row.
- Arciniega, L. & González. L. (2002). Valores individuales y valores corporativos percibido: una aproximación empírica. *Revista de Psicología Social Aplicada*, Vol 12, N°1, pp. 41-60.
- Argyris, C. (1957). *Personality and organisation*, New York: Harper.
- Atinken, P. & Higg, M. (2010). *Developing Change Leaders the principles and practices of change leadership development*, 1st. Edition. Oxford: Elseviere Ltd.
- Avolio, B. & Bass, B. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6, 188-218.
- Baber, M. & Moursherd, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Disponible en: <http://www.preal.org/>
- Bales, R. y Slater, P.(1955), “Role Differentiation in Small Decision-Making Groups”, in Parsons, T. & Bales, R.F. (Ed.), *Family, Socialisation, and Interaction Processes*, Free Press, New York, pp. 259 – 306.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martinez Roca. (Publicado Originalmente en 1986).

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company
- Barbuto, J. (1997). Taking the charisma out of transformational leadership. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 689- 697.
- Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Universidad de Concepción, Chile.
- Barnard, C. (1968). *The Functions of the Executive*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Barraza, A. & Acosta, M. (2008). Compromiso organizacional de los docentes de una institución de educación media superior. *Innovación Educativa*, Vol.8, Nº 45, p. 20-35.
- Barzanó, G. (2008). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance beyond expectations*, New York: The Free press.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Publications.
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D. & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *J. Applied Psychol.*, 88: 207-218.
- Bass, B. & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
- Bayona, C., Goñi, S. & Madorrán, C. (2000). Compromiso organizacional: implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos, *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, volumen # 9, No.1, p. 139-149 . En, BARRAZA (Comp.), *El compromiso organizacional de los docentes de la escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED Universidad Pedagógica de Durango*. (pp. 134-162). Universidad Pedagógica de Durango, México.
- Becker, H. (1960). Note on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*. 66 (1). Pp. 32 -40.
- Bennis W. & Nanus, B. (1985). *Líderes: las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Ed. Norma S.A. Publicado Harper y Row Publishers, New York.
- Bolívar, A. (1994). El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración. En Villar, L. M. y de Vicente, P. (Dir.): *Enseñanza reflexiva para los centros educativos* (pp. 25-50). Baecelona: PPU
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, Nº 2, pp. 10-33.

- Bolivar, A. (2010). Liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectiva, individuo y sociedad*, Vol.9, N° 2, pp. 9-33.
- Branson, Ch. (2010). *Leading Educaional Change Wisely*. Totterdam (The Netherlands): Sense Publishers.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage
- Bryman, A. (1996). *Charisma y leadership in organization*. London, Sage Publications.
- Buendía, L. & Colás, P. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, Ed. McGraw-Hill.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Nueva York, Harper y Row.
- Bruggencate, G., ten, Luyten, H., Scheerens, J. & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement. How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699–732.
- Cáceres, J. (2007). *Conceptos básicos de estadística para ciencias sociales*. Madrid, Ed. Delta.
- Campos, A. (2009). *Métodos Mixtos de Investigación: integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*, Bogotá: Editorial Magisterio. Pág. 17 -18
- Campo, F., Bolbarán, J., Bustos, C. y González, M. (2014). Formación de Directores de Excelencia: Un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educaciona*, PUCV, Vol.53, N° 2, Pág.91-111.
- Carosio A. (2007). La ética feminista: Más allá de la justicia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* [online]. Vol.12, n°28, pp. 159-184.
- Carrión, J. (2007). *Estrategia. De la visión a la acción*. España: Alfaomega ESIC.
- Chievenato, I. (1990). *Administración de recursos humanos*. México. Ed. Mc Graw Hill.
- Ciulla, J. (1998). Leadership ethics: Mapping the territory. En Joanne B. CIULLA (Ed.), *Ethics the heart of leadership*. Wesport, CT, Praeger.
- Claire, M. (2003). *Compromiso organizacional en el personal administrativo de una empresa privada de la ciudad de la Paz*. Tesis de Grado. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- De Frutos, B., Ruiz, M. y San Martín, R., (1998). Análisis factorial confirmatorio de las dimensiones del compromiso organizacional. Universidad autónoma de Madrid.
- Cohen, A. (2003). *Multiple commitments in the workplace: An integrative approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cortina, J. (1993). What is Coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Educational Psychology*, 78 (1), Pág. 98-104.

- Cox, C.(2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del sigloXX en: Cox. C. (Editor) Politicas Educacionales para el cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile, Cap.1. Ed. Universitaria, Santiago.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter. Connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire: Open University Press.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teacher’s work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K. y Gu, Q. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. London: UK Government Department for Children, Schools and Families. 207p.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- De Fruto, B., Ruiz, M. & San Martín R. (1998). Análisis factorial confirmatorio de las dimensiones del compromiso con la organización. *Psicológica*. N°19. Departamento de Metodología y Ciencias de la Conducta de la Universidad de Valencia en España, pp. 345-366.
- Deusdad, B. (2003). El concepto de liderazgo político carismático: populismo e identidades. *Opción*, Vol. 19, núm. 41, pp. 9-35.
- Dessler, G. (1979). *Organización y administración. Enfoque situacional*. Madrid: Dossat S.A.
- Díaz-Aguado, M.(1982) *La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponible en <http://www.shankerInstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia et Technica*, Año XIII, N° 34. Pp. 343-348.
- Etling, A. (2006). *Liderazgo efectivo*. México: Trillas.
- Farling, M. L., Stone, A. G. & Winston, B. E. (1999). Servant leadership: Setting the stage for empirical research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 6(1-2), 49-72.
- Fleishman, E. A., Harris, E. & Burt, H. (1955) *Leadership and supervision in industry*. Columbus, OH: Personnel Research Board, Ohio State University, 1955.

- Flippo, E. (1984). *Personnel management*. New York: McGraw-Hill.
- Forehand, G. & Gilmer, B. (1964). 'Environmental variation in studies of organizational behavior', *Psychological bulletin*, 62, 361-382.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas. Obras completas, I*, Madrid, Biblioteca nueva, 1967.
- Frontadona, J., Guillen, M. & Rodriguez, A. (1998). *La ética que necesita la empresa*. Unión Editorial, Madrid, España. ISBN 84-7209-332-8
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.
- Gairín, J., Armegol, C., Lorenzo, M. & Martín, M. (2006). *Procesos de Cambios en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*, Ministerio de Educación y Ciencia de España, Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE, Madrid.
- Gairín, J. (2010). Directores como agentes de cambio en las organizaciones educativas. En Martín, M. y Gairín, J. (Coord.), *Directivos en educación para el siglo XXI* (pp. 15-45).
- García –Huidobro, J. (2004): *Políticas educativas y equidad*, Seminario Internacional, Santiago de Chile.
- García, V., Romerosa, M. & Llorens, F. (2007). Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol.16, núm. 4 , pp. 25-46.
- García, M. (2010). *Aprender a liderar*. Paidós, Barcelona.
- García, M. (1995). *Liderazgo en las organizaciones: desarrollo de habilidades*, Dirección y progreso, Vol. 140, pp. 24-29.
- García, M. & Gil F. (1999). *Procesos de influencia social*, en F. Gil y C.M. Alcover (1999). *Introducción a la Psicología de los grupos*, Piramide, Madrid.
- García –Huidobro, J. (2011). *La política Docente Hoy y la Formación de Profesores*, *Revista Docente* N° 43. Chile.
- Gento, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla (3d. edition).
- Gibb, C. (1969). *Leadership*. In Lindzey, G. and Aronson, E. (Eds), *The Handbook of social psychology*, vol. 4, (2nd ed). Reading MA: Addison-Wesley, 205-283.
- Giuliani, R. (2002). *Leadership*. New York: Hyperion
- Goddard, R. (2002). *Collective efficacy and school organización: a multilevel analysis the teacher influence in school*. *Teoría and research in educational administration*, 1, pp. 69-184.

- González, T. & Guillén, M. (2008): Organizational Commitment: a proposal for a wider ethical conceptualization of normative commitment, *Journal of Business Ethics*, vol.78,nº 3,pp.401-414.
- Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de liderazgo para directores escolares*. Ed. La Muralla, Madrid.
- Graen, G. (1976) Role-making processes within complex organizations. En M D. Dunnette (Ed), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1201- 1245). Chicago Rand McNally
- Griffin, R. & Bateman, T.(1986). Job satisfacion and organizacional commitment. En C.L. Cooper y I. Robertson (eds.). *International review Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley and sons.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, Nº13, pp. 423–451.
- Gutiérrez-San Martín, M. (1989). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*, Tesis Doctoral, Universitat de Valencia, pp. 130.
- Hair, J., Anderson, R.,Tatham, R., & Black, W. (2000). *Analisis multivariante*, Prentice Hall. Madrid.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9 (2), pp. 157-191.
- Hallinger, P. & Hube, S. (2012). School leadership that makes a difference: *International Perspectives*. *School effectiveness and school improvement*, 23 (4), pp. 359-367.
- Halpin, A. & Crofts, D. (1963). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22 (4), 441-463.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento, la educación en la era de la inventiva*, Octaedro, España.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Nueva York: Teachers College Press.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. Comunicación presentada en el *International Congress on School Effectiveness and Improvement*, enero, Copenhagen.
- Hendriks, M. & Steen, R. (2012). Results from School Leadership Effectiveness Studies (2005-2010). En Scheerens, J. (Ed.). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Hernández, R., Fernández, C. & Batista, P. (2006).

- Hernandez, R., Fernandez, C. & Batista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill. México.
- Horn, A. & Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: un estudio multinivel. *Psicoperspectiva*, Vol. 15, N°2, pp.64-77.
- Horn, A. & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82—104.
- House, R. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. En J. G. Hunt y L.Larson (Eds.) *Leadership: the cutting edge*. Carbondale, IL: Southan Illinois University.
- House, R. & Shamir, B. (1993). Toward the integration of transformational, charismatic, and visionary theories.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How Distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26 (3), 565-575.
- Hunt, G., Wiseman, D. & Touzel, T. (2009). *Effective teaching: preparation and implementation*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Inostroza, G. & San Martín, V. (2013). Estimación del desarrollo moral de estudiantes de las carreras de Pedagogía Básica y Educación Parvularia de la Universidad Católica del Maule, Sede Curicó: Universidad Católica del Maule.
- James, L. & Jones, A. (1974). 'Organizational climate: A review of theory research'. *Psychological Bulletin*, 20, 1393-1402.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lechuga, 1998 en *Soberantes y De la Fuente*, 2009
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la restructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, pp. 31-60.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Londres: National College for School Leadership.
- Leithwood K. & Steinbach, R. (1993). The relationship between variations in patterns of school leadership and group problem-solvig processes. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Asociation, Atlanta.
- Lejarraga, H. (2008). El desarrollo del sentido ético en el niño y la enseñanza de la pediatría. Artículo Especial. *Archivo Argentino de Pediatría*, 106(5), 422-428.
- Lens, W., Vansteenkiste, M. & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.

- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Row.
- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. En G. E. Swanson, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology* (pp. 197-211). New York: Henry Holt & Company.
- Litwin, G. y Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate*, Boston: Division of Research Graduate school of Business Administration Harvard University.
- Llano, C. (2010). *Humildad y liderazgo. ¿Necesita el empresario ser humilde?* México: Ruz.
- Loli, A. (2007). Compromiso organizacional de los trabajadores de una universidad pública, *Ind. Data*, volumen N° 10, N°2, p. 30-37.
- Louis, K., Leithwood, K., Wahstrom, K. & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Lupano, M. & Castro, A. (2006). Prototipos de liderazgo y percepción de la efectividad de los líderes. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 52 (3), 185-195.
- Lupercio, R., Ornelas, C. & González, Y. (2007). Relación entre dos posibles antecedentes del desempeño de los empleados: desarrollo moral y compromiso organizacional. *Conciencia Tecnológica*, N° 34, pp. 21-25.
- Luthe, R. (2006). *El Líder: cómo formar al líder del siglo XXI*. México: Trillas.
- Maldonado-Radillo, S., Ramírez, M., García, B. & Chaírez, A. (2014). Compromiso Organizacional de los profesores de una Universidad pública. *Revista Conciencia Tecnológica*, N° 47, pp.12-18.
- Marín, G. (1993). *Ética de la justicia y ética del cuidado*, Asamblea de Dones d'Eix.
- Masi, r. & Cooke, r. (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms, and organizational productivity. *International Journal of Organizational Analysis*, 8, 16-47.
- Maureira, O. (2004). *Liderazgo y eficacia escolar: hacia un modelo causal*. Ed. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago.
- May, D., Hodgen, T., Chan, A. & Avolio, B. (2003). Developing the moral component of authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 32 (3), 247-260.
- Maxwell, J. (2000). *Las 21 cualidades indispensables de un líder*. Editorial Caribe. Betania.
- McFarland, L. (2000). *Liderazgo para el siglo XXI*. Editorial Mc Graw-Hill.
- McFarland, L. (2002). *Liderazgo para el siglo XXI*. Editorial McGraw-Hill.

- Meyer, J. & Allen, N. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment, in *Human Resource Management Review*, N°1, pp. 61-98.
- Meyer, J. & Allen, J. (1997). *Commitment in the Workplace. Theory, Research and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meyer, J. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Towards a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones y uso de recursos*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para liderar el PME*.
- Moreno, C. (2001). El liderazgo ético fundamentado en virtudes. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, N° 6, Pp. 1-8.
- Morgan, G., Leech, N., Gloeckner, G. y Barrett, K. (2012). *IBM SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Routledge.
- Morrow, P. (1993). *The theory and measurement of work commitment*. Greenwich, CT: Jai Press Inc.
- Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, Vol.N° 14, p. 224- 247.
- Mowday, R., Porter, L., & Steers, R. (1982). *Organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4e, 2006, pp. 11-24.
- Murillo, J. (2011) La Investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina. Ponencia presentada en II Congreso internacional de investigación Educativa. Universidad de Costa Rica.
- Murillo, F., Martínez Garrido, C. & Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6–27.
- Núñez, I., Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En Weinstein J. y Muñoz G. (Eds) *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, pp. 371-396.
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33 (3), 181-190.
- OCDE (2004). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo. 305.

- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Disponible en <http://www.oecd.org/TALIS>
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.
- Pérez-Delgado, E., Serra, E. & Carbonell, E. (1986). Jalones históricos en la psicología del desarrollo de lo moral, *Revista de Historia de la Psicología*, 7, 2, pp. 69-90.
- Pérez-Delgado, E. & García-Ros, R. (1991): *La psicología del desarrollo moral. Historia, teoría e investigación actual*. Siglo XXI: Madrid.
- Pérez Delgado, E., Frías, D. & Pons, G. (1994). El cuestionario de problemas morales (DIT) de J. Rest (1979) y su estructura, El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado. Pérez-Delgado, E y Soler, M. J. (Cords). Valencia, Nau.
- Perdomo de Pérez, Y. & Perdomo, G. (2012). Compromiso docente para una acción escolar eficaz y solución en la mejora de la equidad educativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Vol. 12, N° 23, pp. 106-116.
- Pérez-Gómez, A., Martínez, M., Tey, A., Essombra, M., y González, M. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la Educación*. Ed. Octaedro, Ministerio de Educación y Ciencias, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Fies, España.
- Pinillos, J. (1984). Asociación y pensamiento. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 291-301.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Vol.2 : Case Studies on System Leadership*. París: OECD.
- Porter, L., Steer, R., Mowday, R. & Boulain, P. (1974). Organizational commitment job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, vol. N° 59, p.603-609.
- Raczynsky, D. & Muñoz, G. (2005). *Supervisión Educativa en Chile Experiencias públicas y privadas*, Litografía Valente Ltda.
- Reeve J. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. Nueva York: Harcourt Collage Publishers.
- Reichers, A. & Schneider, B. (1990). Climate and culture: an evolution of constructs. in b. schneider (ed.), *organizational climate and culture* (pp. 5-39). san francisco: jossey-bass.
- Reyes, P. (1990). Organizational commitment of teachers. En P. Reyes (ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* (pp.143-162). San Francisco: Sage.

- Riffo, H. (2014). *Gestión educacional y resultados académicos en escuelas municipales*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identify what works and why*. ACEL monograph. Series 41.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Nueva York: Longman.
- Ross, J. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 17 (2), 179-199.
- Ruiz de Alba, J. (2013). El compromiso organizacional: un valor personal y empresarial en el marketing interno. *Revistas de Estudios Empresariales: segunda época*, N°1, pp. 67-86.
- Salazar, M. (2006). Liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIREvista*, Vol. 1, N° 3, p. 1-12.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramientas para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana en Ciencias y Tecnología*, Vol. 4, Núm. 2, Pp. 110-141.
- Seashore, L., Leithwood, K., Wahlstran, K. & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York: The Wallace Foundation/University of Minnesota/ University of Toronto.
- Shaw, M. & Costanzo, P. (1970). *Theories of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Soberanes, L. & De la Fuente, A. (2009). El clima y el compromiso organizacional en las organizaciones. *Revista Internacional La nueva gestión Organizacional*. Año 5, N° 9, pp.120-127.
- Solomon, R. (1998). Ethical leadership, emotions, and trust: beyond "charisma". *Ethics the Heart of Leadership*.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2004) 'Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective', *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Storr, L. (2004). "Leading with integrity. A qualitative research study". *Journal of Health Organization and Management*, 18 (6): 415-434.

- Stronge, H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sun, J. & Leithwood, K. (2015). Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions. *Societies*, 5 (3), 566-582.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. En Tagiuri, R.; Litwin, G.H. (eds.). *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard Business Administration.
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: final report from the what works? Student Retention and Success Programme*. The Higher Education Academy. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Treviño, L., Hartman, L. & Brown, M. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review*, 42(2), 128–142.
- Tsui, K. T., y Cheng Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5, 249-268.
- Urrutia, Juan. (2007). Fundamentos teóricos para la construcción de estándares de calidad en la educación, *Revista Temas Pedagógicos*, No 6, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Valenta, L. (2010). *Effect of teacher engagement and teacher effectiveness on student achievement*. Doctoral theses. Minneapolis, MN: Walden University.
- Varó A. (2007). *Autonomía y Heteronomía. El desarrollo moral de los seres humanos*. <http://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/etica3c.pdf>
- Volante, P. (2008). *Influencia del liderazgo Instruccional en resultados de aprendizaje*. Santiago: CEPPE.
- Waters, Tim., Marzano, R. & McNulty, B. (2005). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weeks, W., Loe, T., Chonko, L., Martínez, C. & Wakefield, K. (2006). Cognitive Moral development and the impact of perceived organizational ethical climate on the search for sales force excellence: a cross-cultural study, *Journal of Personal Selling y Sales Management* (serial online), Vol. 26, N° 2, pp. 205-217.
- Weinstein, J., Muñoz, G. & Raczynski, D. (2011). School leadership in Chile: Breaking the inertia. En J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 297-317). Netherlands: Springer.

- Weinstein, J., Muñoz, G., Carrasco, A., Horn, A., Marfán, J., Volante, P., Anderson, S., Álvarez, N. & González, R. (2011). Liderazgo Educativo y Calidad de la Educación en Chile. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. CEPPE, Proyecto CIE01-CONICYT.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012), ¿Qué sabemos de los directores de escuelas en Chile?, Centro de Innovación en Educación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC), Salesianos Impresores S.A.
- Yukl, G. (2002). Leadership in organizations (5th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zabaleta, P. (2005). Compromiso organizacional en el personal de una compañía de seguros y reaseguros. Tesis de Grado. La paz Universidad Católica Boliviana.
- Zamora, G. (2009). Compromiso Organizacional de los profesores Chilenos y su relación con la intención de permanencia en sus escuelas. Revista de Psicología, Vol, 4, N°3, pp. 445-460.
- Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. Revista de Educación, Vol.13, N° 23, pp. 137-157.
- Zerpa, C. & Ramírez J. (2012). Moralidad, empatía, inteligencia emocional y liderazgo transformacional: un modelo de ruta en estudiantes de posgrados gerenciales en una universidad venezolana. Revista Diversitas –Perspectiva en Psicología, Vol. 9, N° 1, pp. 109-126.

ANEXOS

Anexo Marco Metodológico

Anexo 1 Ejemplo de organización etapas para aplicación de instrumentos.

Escuela	Director	Aplicación Dit	Aplicación CATO	Aplicación CATO	Aplicación CATO
		Directores	Profesores	Apoderados	Estudiantes
		Fecha:	Fecha:	Fecha:	Fecha:
		Número:	Número:	Número:	Número:
		Comentarios:	Comentarios:	Comentarios:	Comentarios:
Escuela Arturo Prat	Alta Dirección				
Escuela Aurora	Alta Dirección				
Escuela Punta De Diamante	Alta Dirección				
Escuela Peumo Negro	Designado				
Escuela Enrique Correa Guzmán	Alta Dirección				
Escuela Leopoldo Guarda	Designado				
Escuela Bella Unión	Alta Dirección				
Escuela Queri	Alta Dirección				
Escuela Chequén De La Peña	Designado				
Escuela Bramadero	Designado				
Escuela Elena Burgos	Designado				

Escuela Bajo	Designado
Perquin	
Escuela Paso	Alta Dirección
Nevado	
Escuela Los	Alta Dirección
Montes	
Escuela El	Alta Dirección
Colorado	
Escuelas Los	Alta Dirección
Almendros	
Escuela Flor	Designado
Del Llano	
Escuela Santa	Alta Dirección
Elena	
Escuela Int.	Alta Dirección
Pehuenche	
Escuela	Alta Dirección
Corralones	

Anexo 2 Consentimientos

Consentimiento Informado Instrumentos Tesis Doctoral

1. Contexto de la investigación

La presente investigación, titulada DESARROLLO DEL JUICIO MORAL EN LOS DIRECTORES ESCOLARES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN RELACIÓN CON EL COMPROMISO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, es desarrollada por el Profesor Juan Carlos E. González Acuña en el marco de su Tesis para optar al grado de Doctor en Educación: Planificación e Innovación de la Universidad de Alcalá de Henares, España. El profesor guía es el Doctor Sr. Mario Martin Bris y el Co-tutor es el Dr. Sr. Juan Pablo Catalán.

2. Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación es: Analizar la relación entre el desarrollo del juicio moral de directivos escolares y el compromiso de la comunidad educativa municipales de la comuna de San Clemente.

Esta investigación, pretende ser un aporte por cuanto busca comprender un poco más una dimensión del liderazgo directivo como es el factor moral, lo que permitirá desarrollar una línea de investigación tanto para la provincia de Talca, como para aquellos investigadores que trabajan en torno al liderazgo educativo, el compromiso organizacional y la ciencia de la educación en general

3. Breve descripción del proyecto

Como se ha mencionado, el proyecto de investigación tiene por objetivo: Analizar la relación entre el desarrollo moral de directivos escolares y el compromiso de la comunidad educativa municipales de la comuna de San Clemente.

El marco metodológico de la investigación se inscribe en el paradigma positivista, por ende es de carácter cuantitativo, bajo un diseño no experimental, trasaccional, correlacional-descriptivo, y también posee un carácter exploratorio al existir pocos estudios con similares.

Por último, es importante señalar que esta investigación se desarrollará durante los años 2016 – 2017 y comprende la aplicación de instrumentos de recolección de datos a los directores, profesores, estudiantes y apoderados de comunidades educativas de la comuna de San Clemente.

4. Metodología

En esta investigación se aplicará a los directores de escuelas básicas el test de James Rest llamado Defining Issues Test o traducido como cuestionario de problema sociomorales, y lo que busca es medir el desarrollo del juicio moral.

Posterior a esto se aplicará el Cuestionario de Compromiso Organizacional de Allen y Meyer a los profesores de las escuelas en estudio. Y finalmente se aplicará el Cuestionario de compromiso adaptado y validado para estudiantes y apoderados.

5. Solicitud de participación

Para desarrollar la investigación solicitamos que Ud. participe de este proceso, con la finalidad de obtener la información que cada instrumentos requiera. Cabe señalar que, la información obtenida será de uso estrictamente académico e investigativo acorde a los fines de la presente investigación.

También, es importante explicitar, que su participación y colaboración en esta investigación es voluntaria, pudiendo retirarse de la misma en el momento que Ud. estime conveniente, no acarreándole ninguna responsabilidad posterior o consecuencia negativa.

6. Confidencialidad

Se debe destacar que la información obtenida de los instrumentos será confidencial, garantizando que su nombre no será identificado y no aparecerá en la información recolectada.

7. Acceso a los resultados de la investigación

Usted como participante podrá consultar los resultados finales de la investigación, de modo de poder hacer todas las consultas necesarias.

8. Almacenamiento y resguardo de la información

Cabe señalar que, todos los documentos, sean estos consentimientos informados, test y cuestionarios serán almacenados y guardados de forma reservada provisionalmente por el investigador.

9. Beneficios

Uno de los valores de esta investigación, es que permitirá comprender un poco más un aspecto del liderazgo y sus efectos en las comunidades educativas, en este sentido las variables de estudio (Desarrollo Moral y Compromiso Organizacional), son ámbitos que requieren más investigaciones al respecto, por cuanto la mayoría de los estudios revisados trabajan en torno a una de las variables; como por ejemplo el desarrollo moral en cierto grupo de personas.

10. Eventuales riesgos o molestias asociadas a la participación en las entrevistas

Es importante mencionar que no existirán molestias, riesgos o problemas al participar de la investigación. Asimismo, de haber cualquier riesgo o molestia usted será asistido inmediatamente por parte del investigador.

11. Compromiso

Participaré en la investigación. Reconozco que mi participación en este estudio es de carácter voluntaria, pudiéndome negar a responder o dejar de participar en el momento que lo estime conveniente; además, no recibiré retribución económica por este hecho.

Se deja constancia además, que este documento (consentimiento informado) será firmado en dos copias, quedando una de ellas en manos del investigador responsable y la otra copia en manos del participante.

12. Contacto

Si Usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de esta investigación, por favor contáctese con el investigador responsable, Sr. Juan Carlos E. González Acuña, fono: 850080441, email: jcgonza@gmail.com o el profesor supervisor de tesis doctor al, Dr. Juan Pablo Catalán, email: jpcatalan@gmail.com.

Nombre:

RUT:

Tel. / Cel.:

Email:

Fecha del Instrumento:

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la encuesta y acepto participar en ella.

Firma

Investigador Responsable

Juan Carlos E. González Acuña

Anexo 3 Análisis de fiabilidad de los ítems del índice P (Inostroza, G. y San Martín, V., 2013).

Estadíos	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Estadio 5A/1.10	42,32	107,592	,093	,738
Estadio 5A/1.12	43,69	106,157	,201	,728
Estadio 5A/2.4	42,22	105,038	,218	,727
Estadio 5A/2.5	42,62	104,845	,209	,728
Estadio 5A/3.11	43,29	107,620	,106	,736
Estadio 5A/3.12	43,22	95,528	,489	,703
Estadio 5A/4.5	42,73	100,318	,366	,715
Estadio 5A/4.11	42,50	99,292	,379	,714
Estadio 5A/5.7	42,79	106,091	,195	,729
Estadio 5A/5.8	42,10	104,834	,273	,723
Estadio 5A/6.1	42,57	100,306	,420	,712
Estadio 5A/6.6	43,54	99,682	,423	,711
Estadio 5B/2.11	43,17	102,106	,347	,717
Estadio 5B/4.10	42,85	101,498	,327	,719
Estadio 5B/5.9	43,11	101,606	,363	,716
Estadio 5B/6.9	42,41	101,832	,356	,717
Estadio 6/1.8	42,75	107,014	,111	,737
Estadio 6/2.7	43,44	103,366	,299	,721
Estadio 6/3.5	43,65	101,759	,393	,714
Estadio 6/4.8	43,74	102,666	,317	,720
Estadio 6/5.5	43,61	105,573	,201	,729


Anexo 4 Hoja de datos

Dilemas	Estadios								
	2	3	4	5A	5B	6	A	M	P
Historia 1			4+1	3				2	
Historia 2	4	3+1			2				
Historia 3		4		1		2	3		
Historia 4			4+3	1			2		
Historia 5		2	1			4	3		
Historia 6			3+2	1				4	
Puntuación directa de cada estadio	4	10	18	6	2	6	8	6	14
Porcentaje de cada estadio	6,7	6,7	30,0	10,0	3,3	10,0	13,0	10,0	23,3

Anexo 5 Indices de confiabilidad del instrumento CATO.

Autores	Compromiso Afectivo	Compromiso Normativo	Compromiso Calculado
Allen y Meyer (en De Frutos, Ruiz y San Marín, 1998)	0.87	0.79	0.75
Barraza (2008) México	0.74	0.67	0.79
Zamora (2009) Chile	0,8491	0.8119	0.7383

Anexo 6 Validación por juicio de experto a modificaciones Cuestionario Compromiso Organizacional (CATO).

	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
12	X		X		X		X		X		De "este" distinta de un "esta"
13	X		X		X		X		X		
14	X		X		X		X		X		
15		X	X		X		X			X	Palabras como "Puede tener cualquier abstracción" "económica" etc.
16	X		X		X		X		X		
17	X		X		X		X		X		
18	X		X		X		X		X		
Aspectos Generales											
Et instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder al cuestionario.											
Validez											
Se aconseja aplicar sin ajustes		Se aconseja aplicar con ajustes		Se aconseja rehacerlo y volver a validar							
				X							
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES											
Nombre del experto Informante				C.I.: 12112256-1				FECHA: 07/10/2016			
Ivette Duran Segura											
FIRMA: 											
Teléfono:											
Cargo: Académico Depto de Economía y Administración											
Años de experiencia: 20 años											
e-mail: iduran@ucm.edu											
Grado académico: Doctor en Ciencias											
Basado en formato:											
Facultad de Odontología, Universidad de Carabobo (2007), Manual de Normas de Presentación del Informe de											

Ítem 6	Me siento parte integrante de esta escuela.							
--------	---	--	--	--	--	--	--	--

Nº	Indicadores de la dimensión normativa	1	2	3	4	5
Ítem 7	Creo que no estaría bien dejar esta escuela aunque me beneficie con el cambio. *					
Ítem 8	Creo que le debo mucho a esta escuela.					
Ítem 9	Esta escuela ¿me merece mi lealtad.					
Ítem 10	Creo que no podría dejar esta escuela porque tengo una obligación con su gente.					

No me gustaría dejar esta escuela aunque me beneficie con el Δ
 mucho más con

2

Nº	Indicadores de la dimensión calculada	1	2	3	4	5
Ítem 11	Si continúo en esta escuela es porque en otra no tendría las mismas ventajas y beneficios que aquí recibo.					
Ítem 12	Aunque quisiera, sería muy difícil dejar ahora mismo esta escuela.					
Ítem 13	Una de las desventajas de dejar esta escuela es que hay pocas posibilidades de encontrar otra.					
Ítem 14	Si ahora decidiera dejar esta escuela muchas cosas en mi vida personal se interrumpirían.					
Ítem 15	En este momento, dejar esta escuela supondría un gran costo para mí.					
Ítem 16	Creo que si dejara esta escuela no tendría muchas opciones de encontrar otra.					
Ítem 17	Estudio en esta escuela más porque lo necesito que porque yo quiero.					
Ítem 18	Podría dejar esta escuela aunque no tenga otra a la vista.					

Significatividad
significativa

CUESTIONARIO SOBRE LOS ATRIBUTOS DE LA ORGANIZACIÓN (CATO).

- > Una vez comenzado, es fundamental terminar de contestar todo el cuestionario.
- > Por favor conteste sólo una alternativa por cada criterio presentado a continuación.
- > El orden de los criterios es de menor a mayor según se presenta a continuación.

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

<u>Indicadores del compromiso organizacional de Allen y Meyer adaptado para estudiantes</u>						
Nº	Ítems: Indicadores de la dimensión afectiva	1	2	3	4	5
Ítem1	Me gustaría continuar el resto de mis estudios en esta escuela.	X				
Ítem2	De verdad siento que cualquier problema de esta escuela es también mi problema.		X			
Ítem3	Estudiar en esta escuela significa mucho para mí.	X				
Ítem4	En esta escuela me siento como en familia.	X				
Ítem5	Estoy orgulloso de pertenecer a esta escuela.	X				

me siento parte integrante de esta escuela.																			
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

X

Nº	Indicadores de la dimensión normativa	1	2	3	4	5
Ítem 7	Creo que no estaría bien dejar esta escuela aunque me beneficié <i>con el cambio. Para mi.</i>		X			
Ítem 8	Creo que le debo mucho a esta escuela.	X				
Ítem 9	Esta escuela se merece mi lealtad.	X				
Ítem 10	Creo que no podría dejar esta escuela porque tengo una obligación con su gente.		X			

Indicadores de la dimensión calculada		1	2	3	4	5
Ítem 11	Si continúo en esta escuela es porque en otra no tendría las mismas ventajas y beneficios que aquí recibo.	X				
Ítem 12	Aunque quisiera, sería muy difícil dejar ahora mismo esta escuela.		X			
Ítem 13	Una de las desventajas de dejar esta escuela es que hay pocas posibilidades de encontrar otra.		X			
Ítem 14	Si ahora decidiera dejar esta escuela muchas cosas en mi vida personal se interrumpirían <i>ambicionar</i>		X			
Ítem 15	En este momento, dejar esta escuela supondría un gran costo para mí.	X				
Ítem 16	Creo que si dejara esta escuela no tendría muchas opciones de encontrar otra.	X				
Ítem 17	Estudio en esta escuela más porque lo necesito que porque yo quiero.	X				
Ítem 18	Podría dejar esta escuela aunque no tenga otra a la vista.	X				

12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														

Aspectos Generales		Si	No
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder al cuestionario.			
Validez			
Se aconseja aplicar sin ajustes	Se aconseja aplicar con ajustes	Se aconseja rehacerlo y volver a validar	

APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES	
Nombre del experto informante Marta Beller Mellado	C.I.: 1064963-1
FIRMA: <i>Marta Beller Mellado</i>	FECHA: 17-10-2016
Grado académico: Doctora	e-mail: mbeller@ucm.cu
	Años de experiencia: 8 años

Basado en formato:
Facultad de Odontología, Universidad de Carabobo (2007). Manual de Normas de Presentación del Informe de Investigación.

CUESTIONARIO SOBRE LOS ATRIBUTOS DE LA ORGANIZACIÓN ADAPTADO PARA APODERADOS DE UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR (CATO).

- Una vez comenzado, es fundamental terminar de contestar todo el cuestionario.
- Por favor conteste sólo una alternativa por cada criterio presentado a continuación.
- El orden de los criterios es de menor a mayor según se presenta a continuación.


1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

<u>Indicadores del compromiso organizacional de Allen y Meyer adaptado para Apoderados de escuelas</u>						
Nº	Ítems: Indicadores de la dimensión afectiva	1	2	3	4	5
Ítem1	Quisiera que mi hijo continuara el resto de sus estudios en esta escuela.					
Ítem2	De verdad siento que cualquier problema que tenga esta escuela es también mi problema.					
Ítem3	Que mi hijo estudie en esta escuela significa mucho para mí.					
Ítem4	En esta escuela me siento como en familia.					
Ítem5	Estoy orgulloso/a que mi hijo pertenezca a esta escuela.					
Ítem6	Me siento parte integrante de esta escuela. <i>SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN ESTA ESC</i>					

N°	Indicadores de la dimensión normativa	1	2	3	4	5
Ítem 7	Creo que no estaría bien cambiar a mi hijo de esta escuela aunque ^{de} paese beneficie con el cambio.					
Ítem 8	Creo que le debo mucho a esta escuela.					
Ítem 9	Esta escuela se merece mi lealtad.					
Ítem 10	Creo que no podría cambiar a mi hijo de esta escuela porque tengo una obligación con su gente. <u>o un compromiso</u>					

N°	Indicadores de la dimensión calculada	1	2	3	4	5
Ítem 11	Si continúa mi hijo en esta escuela es porque en otra no tendría las mismas ventajas y beneficios que aquí recib ^o .					
Ítem 12	Aunque quisiera, sería muy difícil cambiar ahora mismo de esta escuela a mi hijo.					
Ítem 13	Una de las desventajas de cambiar a mi hijo de esta escuela es que hay pocas posibilidades de encontrar otra.					

ÍTEM	CRITERIOS A EVALUAR:												Observaciones (indicar en caso de modificar ítem)
	Modificación Cuestionario Compromiso Organizacional de Allen y Meyer para aplicar a el <u>esta</u> una <u>una</u> organización educativa						Mide lo que pretende medir						
	Claridad en la redacción		Coherencia Interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante						
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	X		X			X		X			X		La palabra "continuar" se debe cambiar por "continuar".
2		X	X			X					X		Eliminar "De verdad" incluye sesgo.
3	X		X			X		X			X		
4	X		X			X		X			X		
5	X		X			X		X			X		
6	X		X			X		X			X		
7	X		X			X		X			X		
8	X		X			X		X			X		
9		X	X			X		X			X		Explicitar concepto "falsidad", puede inducir sesgo.
10		X	X			X		X			X		Sugiero cambiar la palabra "gente" por "comunidad".
11	X		X			X		X			X		
12	X		X			X		X			X		

13	X		X		X		X		X		
14	X		X		X		X		X		
15		X	X		X		X		X		La palabra "costo" se refiere a términos económicos.
16	X		X		X		X		X		
17	X		X		X		X		X		
18	X		X		X		X		X		
Aspectos Generales											
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder al cuestionario.											
Validez											
Se aconseja aplicar sin ajustes			Se aconseja aplicar con ajustes			Se aconseja rehacerlo y volver a validar					
			<input checked="" type="checkbox"/>								
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES											
Nombre del experto informante											
Iveth Duran Seguel											
C.I.: 12.112.256-1											
FECHA: 07/10/2016											
FIRMA: 											
Teléfono: 021012016											
e-mail: iduran@ucm.cl											
Grado académico: Doctor en Cs. Administración											
Años de experiencia: 20 años											
DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN											
Basado en formato:											
Facultad de Odontología. Universidad de Carabobo (2007). Manual de Normas de Presentación del Informe de Investigación.											
Bárbula: Departamento Formación Integral del Hombre, en Correa (2009).											
Correa, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. Revista Ciencias de la Educación, Segunda etapa, Vol. 10, Nº 33, pp. 228-247.											

CUESTIONARIO SOBRE LOS ATRIBUTOS DE LA ORGANIZACIÓN ADAPTADO PARA APODERADOS DE UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR (CATO).

- > Una vez comenzado, es fundamental terminar de contestar todo el cuestionario.
- > Por favor conteste sólo una alternativa por cada criterio presentado a continuación.
- > El orden de los criterios es de menor a mayor según se presenta a continuación.

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

Indicadores del compromiso organizacional de Allen y Meyer adaptado para Apoderados de escuelas

Nº	Ítems: Indicadores de la dimensión afectiva	1	2	3	4	5
Ítem1	Quisiera que mi hijo continuara el resto de sus estudios en esta escuela.					
Ítem2	(De verdad) siento que cualquier problema que tenga esta escuela es también mi problema.					
Ítem3	Que mi hijo estudie en esta escuela significa mucho para mí.					
Ítem4	En esta escuela me siento como en familia.					
Ítem5	Estoy orgulloso/a que mi hijo pertenezca a esta escuela.					
Ítem6	Me siento parte integrante de esta escuela.					

agregar ítem relacionado con la participación en act. en el deporte

Nº	Indicadores de la dimensión normativa	1	2	3	4	5
Ítem 7	Creo que no estaría bien cambiar a mi hijo de esta escuela aunque me beneficié con el cambio.					
Ítem 8	Creo que le debo mucho a esta escuela.					
Ítem 9	Esta escuela se merece mi lealtad. (C*)					
Ítem 10	Creo que no podría cambiar a mi hijo de esta escuela porque tengo una obligación con su gente <i>comunidad</i> .					

Nº	Indicadores de la dimensión calculada	1	2	3	4	5
Ítem 11	Si continúa mi hijo en esta escuela es porque en otra no tendría las mismas ventajas y beneficios que aquí recibo.					
Ítem 12	Aunque quisiera, sería muy difícil cambiar ahora mismo de esta escuela a mi hijo.					
Ítem 13	Una de las desventajas de cambiar a mi hijo de esta escuela es que hay pocas posibilidades de encontrar otra.					

(no necesariamente mono tawo)

Ítem 14	Si ahora decidiera cambiar a mi hijo de esta escuela, muchas cosas en mi vida personal se interrumpirían.								
Ítem 15	En este momento, cambiar a mi hijo esta escuela, supondría un gran costo para mí.								
Ítem 16	Creo que si cambiara a mi hijo de esta escuela, no tendría muchas opciones de encontrar otra.								
Ítem 17	Mi hijo estudia en esta escuela más porque lo necesito que porque yo quiero.								
Ítem 18	Podría cambiar a mi hijo de esta escuela aunque no tenga otra a la vista.								

CUESTIONARIO SOBRE LOS ATRIBUTOS DE LA ORGANIZACIÓN ADAPTADO PARA APODERADOS DE UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR (CATO).

- > Una vez comenzado, es fundamental terminar de contestar todo el cuestionario.
- > Por favor conteste sólo una alternativa por cada criterio presentado a continuación.
- > El orden de los criterios es de menor a mayor según se presenta a continuación.

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

Indicadores del compromiso organizacional de Allen y Meyer adaptado para Apoderados de escuelas						
Nº	Ítems: Indicadores de la dimensión afectiva	1	2	3	4	5
Ítem1	Quisiera que mi hijo continuar el resto de sus estudios en esta escuela.					
Ítem2	De verdad siento que cualquier problema que tenga esta escuela es también mi problema.					
Ítem3	Que mi hijo estudie en esta escuela significa mucho para mí.					
Ítem4	En esta escuela me siento como en familia.					
Ítem5	Estoy orgulloso/a que mi hijo pertenezca a esta escuela. (3?)					
Ítem6	Me siento parte integrante de esta escuela.					

Nº	Indicadores de la dimensión normativa	1	2	3	4	5
Ítem 7	Creo que no estaría bien cambiar a mi hijo de esta escuela aunque me beneficie con el cambio.					
Ítem 8	Creo que le debo mucho a esta escuela.					
Ítem 9	Esta escuela se merece mi lealtad.					
Ítem 10	Creo que no podría cambiar a mi hijo de esta escuela porque tengo una obligación con su gente.					

Nº	Indicadores de la dimensión calculada	1	2	3	4	5
Ítem 11	Si continúa mi hijo en esta escuela es porque ^{seguir} no tendría las mismas ventajas y beneficios que aquí recibo.					
Ítem 12	Aunque quisiera ^{claro} sería muy difícil cambiar abera ^{mis} mismo de esta escuela a mi hijo.					
Ítem 13	Una de las desventajas de cambiar a mi hijo de esta escuela es que hay pocas posibilidades de encontrar otra.					

CUESTIONARIO SOBRE LOS ATRIBUTOS DE LA ORGANIZACIÓN ADAPTADO PARA APODERADOS DE UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR (CATO).

- > Una vez comenzado, es fundamental terminar de contestar todo el cuestionario.
- > Por favor conteste sólo una alternativa por cada criterio presentado a continuación.
- > El orden de los criterios es de menor a mayor según se presenta a continuación.

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

Indicadores del compromiso organizacional de Allen y Meyer adaptado para Apoderados de escuelas

Nº	Ítems: Indicadores de la dimensión afectiva	1	2	3	4	5
Ítem1	Quisiera que mi hijo continúe el resto de sus estudios en esta escuela.					
Ítem2	De verdad siento que cualquier problema que tenga esta escuela es también mi problema.					
Ítem3	Que mi hijo estudie en esta escuela significa mucho para mí.					
Ítem4	En esta escuela me siento como en familia.					
Ítem5	Estoy orgulloso/a que mi hijo pertenezca a esta escuela.					
Ítem6	Me siento parte integrante de esta escuela. <i>SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN ESTA ESC</i>					

Anexo 7 Ítems cuestionario compromiso.

Dimensión	Cuestionario
Dimensión Afectiva	Me gustaría continuar el resto de mi carrera profesional en esta institución.
	De verdad siento que cualquier problema en esta institución es también mi problema.
	Trabajar en esta institución significa mucho para mí.
	En esta institución me siento como en familia.
	Estoy orgulloso de trabajar en esta institución
	Me siento parte integrante de esta institución.
Dimensión Normativa	Creo que no estaría bien dejar esta institución aunque me beneficie del cambio.
	Creo que le debo mucho a esta institución.
	Esta institución se merece mi lealtad.
	Creo que no podría dejar esta institución porque tengo una obligación con su gente.
Dimensión Calculada	Si continuo en esta institución es porque en otra no tendría las mismas ventajas y beneficio que aquí recibo.
	Aunque quisiera, sería muy difícil ahora mismo dejar este trabajo.
	Una de las desventajas de dejar esta institución es que hay pocas posibilidades de encontrar otro trabajo.
	Si ahora decidiera dejar esta institución muchas cosas en mi vida personal se interrumpirían.
	En este momento, dejar esta institución supondría un gran costo para mí.
	Creo que si dejara esta institución no tendría muchas opciones de encontrar otro trabajo.
	Trabajo en esta institución más porque lo necesito que porque yo quiera.
	Podría dejar este trabajo aunque no tenga otro a la vista.

Anexo 8. Ítems cuestionario compromiso adaptado para apoderados.

Ítems	Cuestionario
Indicadores de la dimensión afectiva	<p>Quisiera que mi hijo continuara el resto de sus estudios en esta escuela.</p> <p>Siento que cualquier problema que tenga esta escuela es también mi problema.</p> <p>Que mi hijo estudie en esta escuela significa mucho para mí.</p> <p>En esta escuela me siento como en familia.</p> <p>Estoy orgulloso/a que mi hijo pertenezca a esta escuela.</p> <p>Soy un miembro importante en esta escuela.</p>
Indicadores de la dimensión normativa	<p>Creo que no estaría bien cambiar a mi hijo de esta escuela aunque el cambio sea mejor.</p> <p>Creo que le debo mucho a esta escuela.</p> <p>Esta escuela se merece mi lealtad.</p> <p>Creo que no podría cambiar a mi hijo de esta escuela porque tengo compromiso con su comunidad.</p>
Indicadores de la dimensión calculada	<p>Si continúa mi hijo en esta escuela es porque en otra escuela no tendría las mismas ventajas y beneficios que aquí recibe.</p> <p>Aunque quisiera, sería muy difícil cambiar a mi hijo de esta escuela.</p> <p>Una de las desventajas de cambiar a mi hijo de esta escuela es que hay pocas posibilidades de encontrar otra.</p> <p>Cambiar a mi hijo de esta escuela, muchas cosas en mi vida personal se cambiarían.</p> <p>En este momento, cambiar a mi hijo esta escuela, supondría un gran problema para mí.</p> <p>Creo que si cambiara a mi hijo de esta escuela, no tendría muchas opciones de encontrar otra.</p> <p>Mi hijo estudia en esta escuela más porque lo necesita que porque lo quiere.</p> <p>Podría cambiar a mi hijo de esta escuela aunque no tenga otra a la vista.</p>

Anexo 9. Ítems cuestionario compromiso adaptado para estudiantes.

Ítems	Cuestionario
Indicadores de la dimensión afectiva	<p>Me gustaría continuar los estudios en esta escuela.</p> <p>Siento que cualquier problema de esta escuela es también mi problema.</p> <p>Estudiar en esta escuela significa mucho para mí.</p> <p>En esta escuela me siento como en familia.</p> <p>Estoy orgulloso de pertenecer a esta escuela.</p> <p>Me siento miembro importante en esta escuela.</p>
Indicadores de la dimensión normativa	<p>No me gustaría dejar esta escuela aunque el cambio sea mejor.</p> <p>Creo que le debo mucho a esta escuela.</p> <p>Esta escuela merece mi lealtad.</p> <p>Creo que no podría dejar esta escuela porque tengo una obligación con su gente.</p>
Indicadores de la dimensión calculada	<p>Si continúo en esta escuela es porque en otra no tendría las mismas ventajas y beneficios que aquí recibo.</p> <p>Aunque quisiera, sería muy difícil dejar esta escuela.</p> <p>Una de las desventajas de dejar esta escuela es que hay pocas posibilidades de encontrar otra.</p> <p>Si ahora decidiera dejar esta escuela muchas cosas en mi vida personal cambiarían.</p> <p>En este momento, dejar esta escuela supondría un gran problema para mí.</p> <p>Creo que si dejara esta escuela no tendría muchas opciones de encontrar otra.</p> <p>Estudio en esta escuela más porque lo necesito que porque yo quiero.</p> <p>Podría dejar esta escuela aunque no tenga otra a la vista.</p>

Anexo Análisis de Resultados

Anexo 10. Tabla resultados generales de la investigación.

Tipo de Compromiso comunidad (profesores, Estudiantes y Apoderados) según dimensión Afectiva, Normativa y Calculada.															
Cate go- ría Dire ctor	E d a d o	G e- ne ro	Tip o Asig na- ción	Va lor P	Est a- dio De s. Jui cio mo ral	Nivel Desarr . Juicio moral	Co mp .Af ect .Pr of. of.	Co mp .No .Pr of. of.	Co mp .C alc ul. Pr of.	Co mp .Af ect. Est ud.	Co mp .No .Es tud	Co mp .Ca lcu l.E stu d.	Co mp .Af ect .A po d.	Co mp m p. No rm .A po d.	Co mp .Ca lcu l. Ap od.
Dir. Esc. Con v. 1	49	M	Alta Dire cció n Públ ica	20	Est adi o 4	Nivel Conven cional	4,1 0	3,8 3	2,5 0	3,2 0	3,0 9	2,9 0	4,0 0	3,9 9	2,8 0
Dir. Esc. Post conv . 1	63	M	Alta Dire cció n Públ ica	29	Est adi o 6	Nivel Postcon ven- cional	4,5 0	4,0 7	2,5 0	3,9 0	3,6 5	3,3 0	4,1 0	3,9 1	3,3 0
Dir. Esc. Con v. 2	58	M	Alta Dire cció n Públ ica	10	Est adi o 4	Nivel Conven cio-nal	4,3 0	3,6 9	3,0 0	3,7 0	3,3 6	3,3 0	4,2 0	3,8 4	3,0 0
Dir. Esc. Con v. 3	64	M	Desi gnac ión Dire cta	19	Est adi o 4	Nivel Conven cional	4,0 0	3,8 2	2,3 0	4,0 0	3,5 5	3,2 0	4,1 0	3,9 8	3,4 0

Dir. Esc. Con v. 4	52	M	Alta Dire cció n Públ ica	20	Est adi o 4	Nivel Conven cional	3,8 0	3,3 0	2,6 0	4,2 0	4,0 2	3,4 0	4,1 0	3,7 3	3,5 0
Dir. Esc. Con v. 5	42	M	Desi gnac ión Dire cta	16	Est adi o 3	Nivel Conven cional	4,9 0	4,5 8	3,3 0	4,3 0	3,9 5	3,4 0	4,7 0	4,4 2	4,0 0
Dir. Esc. Con v. 6	61	M	Alta Dire cció n Públ ica	17	Est adi o 4	Nivel Conven cional	4,7 0	4,5 4	2,1 0	3,6 0	3,5 5	2,7 0	4,3 0	4,1 6	2,7 0
Dir. Esc. Post conv . 2	36	M	Alta Dire cció n Públ ica	21	Est adi o 6	Nivel Postcon ven- cional	4,0 0	3,6 7	2,5 0	4,0 0	3,6 7	3,2 0	4,0 0	3,7 2	3,1 0
Dir. Esc. Con v. 7	52	M	Desi gnac ión Dire cta	20	Est adi o 4	Nivel Conven cional	4,0 0	3,5 9	2,8 0	3,9 0	3,5 8	3,2 0	4,1 0	3,7 7	3,2 0
Dir. Esc. Con v. 8	35	F	Desi gnac ión Dire cta	18	Est adi o 3	Nivel Conven cional	4,1 0	4,1 0	2,4 0	4,3 0	4,5 2	3,8 0	4,2 0	3,7 4	2,7 0
Dir. Esc. Post conv . 3	54	F	Desi gnac ión Dire cta	24	Est adi o 6	Nivel Postcon ven- cional	3,2 0	3,2 5	2,3 0	3,4 0	2,9 6	3,1 0	4,0 0	3,6 3	3,4 0

Dir. Esc. Conv. 9	5	M	Alta Dirección Pública	15	Estadio 4	Nivel Convencional	3,90	3,60	3,40	3,80	3,39	3,30	4,20	4,22	3,30
Dir. Esc. Postconv. 10	5	M	Alta Dirección Pública	38	Estadio 5A	Nivel Postconvencional	4,40	3,88	2,80	4,00	3,61	3,30	4,40	4,04	3,30
Dir. Esc. Preconv. 1	5	M	Designación Directa	22	Estadio 2	Nivel Preconvencional	4,50	4,25	3,00	3,60	3,08	3,00	3,10	3,14	3,10

Anexo 11. Tipo de asignación.

Como se ha evidenciado existen dos tipos de mecanismos para ser director de una escuela de carácter pública, el llamado concurso por Alta Dirección Pública y aquellos designados por el alcalde de turno. En la muestra de los directores utilizada se encuentran ámbos grupos.

Resumen de procesamiento de casos

	Casos		Perdidos		Total	
	Válidos					
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Mecanismo por el cual llegó a la dirección *						
Estadio Predominante de Desarrollo Moral según Percentil	20	100,0%	0	0,0%	20	100,0%

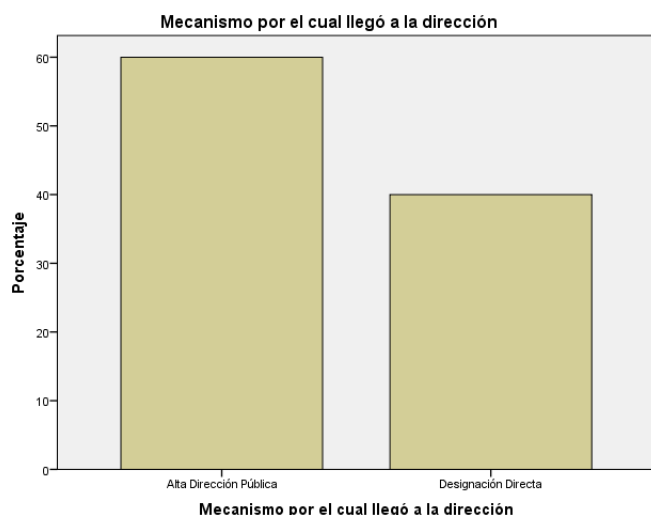


Gráfico 30 Tipo de asignación director.

De la muestra para el estudio el 60 % corresponde a directores que han ganado concurso por Alta Dirección Pública (ADP) y el 40 % son designados por el alcalde.

Tipo de asignación y nivel de Desarrollo del Juicio Moral

Es importante presentar el comportamiento del grupo de directores según el tipo de asignación y el estadio de Desarrollo del Juicio Moral.

Relación del tipo de asignación y el Nivel de Desarrollo Moral

	Estadio Predominante de Desarrollo Moral según Percentil					Total
	Estadio					
	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 4	5A	Estadio 6	
Mecanismo por el cual llegó a la dirección						
Alta Dirección Pública	0	0	5	1	6	12
Designación Directa	1	2	2	1	2	8
Total	1	2	7	2	8	20

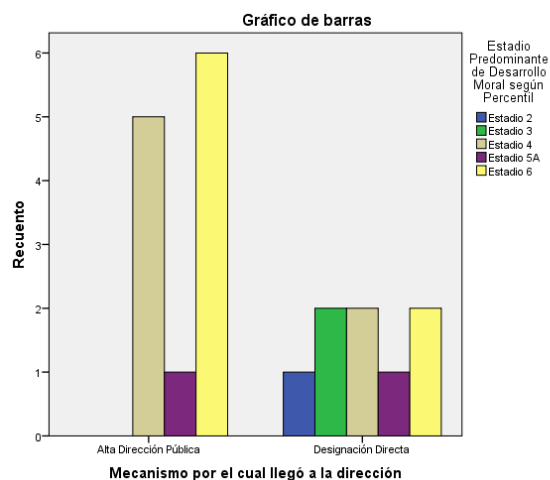


Gráfico 31. Tipo de asignación de los directores y el nivel de desarrollo moral.

A través del presente gráfico queda en evidencia que de la muestra de los directores los que alcanzan mayor Desarrollo del Juicio Moral son los elegidos por Alta Dirección Pública, donde se visualiza que 5 de estos llegan al estadio 4 (comprendido como un nivel Convencional), 1 llega al estadio 5A (Nivel Postconvencional) y 6 llegar al estadio 6 (nivel Posconvencional). Por el contrario los directores designados por el alcalde, 1 de estos, que es el único caso de la muestra, alcanza el estadio 2 (Nivel Preconvencional), 2 llegan al estadio 3 (Nivel Convencional), 2 alcanzan el estadio 4 (convencional), 1 alcanza el estadio 5A (Nivel Postconvencional) y sólo 1 alcanza el estadio 6 (Nivel Posconvencional).

Anexo 12. Directores por género:

Según lo que presentan los datos, la gran mayoría de los directores corresponde al género masculino, y en menos grado al género femenino.

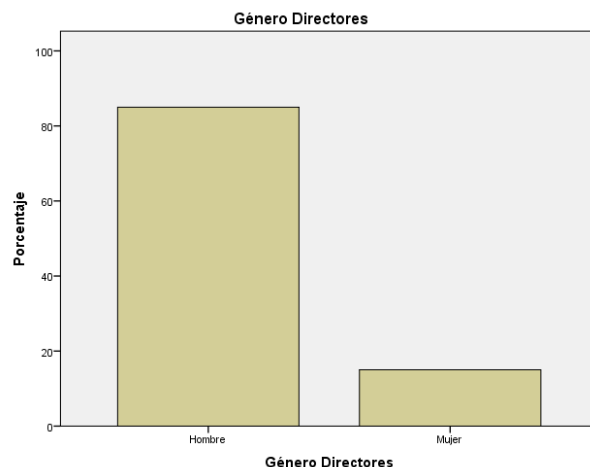


Gráfico 32. Directores por género

De este modo, más del 80 por ciento corresponde a directores hombres y menos del 20 por ciento corresponde a mujeres. Es importante dejar en claro que esto responde a las características de la población de directores de la comuna del estudio, por cuanto la gran mayoría de los directores son hombres.

Al cruzar las variables Directores por género y Desarrollo del Juicio Moral se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 13.

Estadio del Desarrollo del Juicio Moral y Género.

Tabla cruzada Estadio Predominante de Desarrollo Moral según Percentil*Género Directores

				Género Directores		
				Hombre	Mujer	Total
Estadio Desarrollo Percentil	Predominante de Estadio 2	Recuento		1	0	1
		% dentro de Estadio				
	Predominante de Estadio 3	Predominante de Desarrollo Moral según Percentil		100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Género Directores		5,9%	0,0%	5,0%
	Predominante de Estadio 4	Recuento		1	1	2
		% dentro de Estadio				
	Predominante de Estadio 5A	Predominante de Desarrollo Moral según Percentil		50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de Género Directores		5,9%	33,3%	10,0%
	Predominante de Estadio 6	Recuento		7	0	7
		% dentro de Estadio				
	Predominante de Estadio 5A	Predominante de Desarrollo Moral según Percentil		100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Género Directores		41,2%	0,0%	35,0%
	Predominante de Estadio 6	Recuento		1	1	2
		% dentro de Estadio				
	Predominante de Estadio 6	Predominante de Desarrollo Moral según Percentil		50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de Género Directores		5,9%	33,3%	10,0%
	Predominante de Estadio 6	Recuento		7	1	8
		% dentro de Estadio				
Predominante de Estadio 6	Predominante de Desarrollo Moral según Percentil		87,5%	12,5%	100,0%	
	% dentro de Género Directores		41,2%	33,3%	40,0%	
Total	Recuento		17	3	20	
	% dentro de Estadio					
Total	Predominante de Desarrollo Moral según Percentil		85,0%	15,0%	100,0%	
	% dentro de Género Directores		100,0%	100,0%	100,0%	

En este caso se puede vislumbrar que del reducido grupo de mujeres; en relación a los directores hombres, éstas alcanzaron el nivel 3, 5A y 6, correspondiente al nivel Convencional y Postconvencional. Y el grupo de directores hombres alcanzaron el nivel 2, 3, 4, 5A y 6, correspondiente a los niveles Preconvencional, Convencional, y Postconvencional.

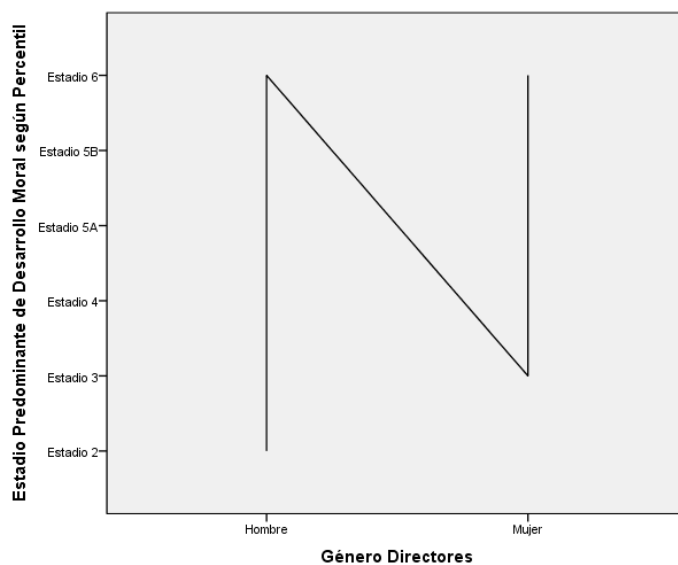


Gráfico 33. Desarrollo del Juicio Moral y género

Anexo 13. Desarrollo del juicio moral y edad del director

A continuación se presenta el cruce de las variables Desarrollo del Juicio Moral y la edad de los directores de los establecimientos.

Tabla 14

Edad del Director y Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)

		Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)			Total
		Nivel			
		Nivel Preconvencional	Nivel Convencional	Postconvencional	
Edad del Director que	35	0	1	0	1
Responde Instrumento	36	0	0	1	1
	41	0	0	1	1
	42	0	1	0	1
	49	0	1	0	1
	52	0	2	0	2
	54	0	0	1	1
	56	0	0	3	3
	57	0	0	2	2
	58	0	1	0	1
	59	1	1	0	2
	61	0	1	0	1
	62	0	0	1	1
	63	0	0	1	1
	64	0	1	0	1
Total		1	9	10	20

Al cruzar las variables Desarrollo del Juicio Moral y la edad de los directores, se puede observar que la edad de los directores va desde los 35 a los 64 años. De las edades presentadas, donde se acumula mayor número de individuos con un nivel Postconvencional es en la edad de 56 años (3 casos), seguida de los 52 (2 casos), y 59 (2 casos). Además, en los 52 años se encuentran la mayoría de los individuos en el Nivel Convencionales y en los 59 años es donde aparece el único caso Preconvencional.

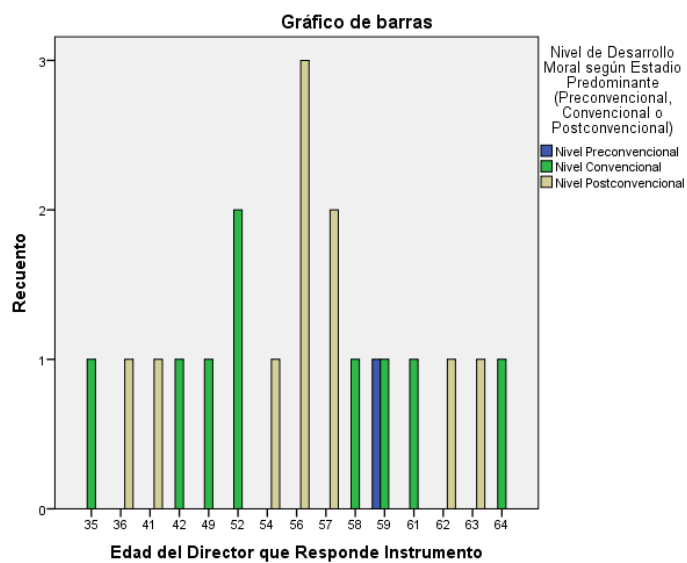


Gráfico 34. Edad de los directores y nivel de Desarrollo del Juicio Moral

Resultados CATO	Coefficiente de correlación	-.026	,182	,269	-.017	1,000					
Alumnos	Sig. (bilateral)	,915	,443	,252	,943	.					
Dimensión	N	20	20	20	20	20	20				
Afectiva											
Resultados CATO	Coefficiente de correlación	,056	,245	,322	-.158	,951**	1,000				
Alumnos	Sig. (bilateral)	,813	,297	,166	,505	,000	.				
Dimensión	N	20	20	20	20	20	20				
Normativa											
Resultados CATO	Coefficiente de correlación	-.372	-.117	-.075	,207	,538*	,422	1,000			
Alumnos	Sig. (bilateral)	,107	,624	,755	,382	,015	,064	.			
Dimensión	N	20	20	20	20	20	20	20			
Calculada											
Resultados CATO	Coefficiente de correlación	-.168	,484*	,427	,110	,555*	,524*	,373	1,000		
Apoderados	Sig. (bilateral)	,478	,031	,060	,645	,011	,018	,105	.		
Dimensión	N	20	20	20	20	20	20	20	20		
Afectiva											
Resultados CATO	Coefficiente de correlación	-.204	,220	,177	,250	-.051	-.110	,105	,501*	1,000	
Apoderados	Sig. (bilateral)	,387	,352	,454	,287	,829	,645	,659	,024	.	
Dimensión	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
Normativa											
Resultados CATO	Coefficiente de correlación	-.016	-.236	-.265	,146	,263	,137	,384	,052	-.114	1,000
Apoderados	Sig. (bilateral)	,946	,316	,258	,538	,262	,564	,094	,828	,633	.
Dimensión	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Calculada											

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Anexo 15. Tablas cruzadas correlaciones

Tabla Cruzada 1.

Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)*Resultados CATO Profesores, Dimensión Afectiva.

			Resultados CATO Profesores, Dimensión Afectiva											Total
			3,2	3,8	3,9	4,0	4,1	4,3	4,4	4,5	4,6	4,7	4,9	
Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)	Nivel Preconvencional	Re-cuento	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
		% del total	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	5,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	5,0%
	Nivel Convencional	Re-cuento	0	1	1	2	2	1	0	0	0	1	1	9
		% del total	0,0 %	5,0 %	5,0 %	10,0 %	10,0 %	5,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	5,0 %	5,0 %	45,0%
	Nivel Postconvencional	Re-cuento	1	0	0	2	1	1	3	1	1	0	0	10
		% del total	5,0 %	0,0 %	0,0 %	10,0 %	5,0 %	5,0 %	15,0 %	5,0 %	5,0 %	0,0 %	0,0 %	50,0%
Total		Recuento	1	1	1	4	3	2	3	2	1	1	1	20
		% del total	5,0 %	5,0 %	5,0 %	20,0 %	15,0 %	10,0 %	15,0 %	10,0 %	5,0 %	5,0 %	5,0 %	100,0 %

Tabla Cruzada 3.

Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)*Resultados CATO Profesores, Dimensión Calculada.

			Resultados CATO Profesores, Dimensión Calculada												
			2,1	2,30	2,4	2,50	2,6	2,80	2,9	3,00	3,2	3,3	3,4	Total	
Nivel de Desarrollo Moral	de según Estadio Predominante	Nivel Preconvencional	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
			% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%
(Preconvencional, Convencional o Postconvencional)		Nivel Convencional	Recuento	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	9	
			% del total	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	0,0%	5,0%	0,0%	5,0%	5,0%	45,0%	
		Nivel Postconvencional	Recuento	0	2	0	2	0	3	1	1	1	0	0	10
			% del total	0,0%	10,0%	0,0%	10,0%	0,0%	15,0%	5,0%	5,0%	5,0%	0,0%	0,0%	50,0%
Total			Recuento	1	3	1	3	1	4	1	3	1	1	1	20
			% del total	5,0%	15,0%	5,0%	15,0%	5,0%	20,0%	5,0%	15,0%	5,0%	5,0%	5,0%	100,0%

Tabla Cruzada 4

Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)*Resultados CATO Alumnos, Dimensión Afectiva.

			Resultados CATO Alumnos Dimensión Afectiva										
			3,20	3,4	3,60	3,70	3,8	3,90	4,00	4,1	4,20	4,30	Total
Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)	Nivel Preconvencional	Recuento	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%
	Nivel Convencional	Recuento	1	0	1	1	1	1	1	0	1	2	9
		% del total	5,0%	0,0%	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	0,0%	5,0%	10,0%	45,0%
	Nivel Postconvencional	Recuento	1	1	0	1	0	1	3	1	2	0	10
		% del total	5,0%	5,0%	0,0%	5,0%	0,0%	5,0%	15,0%	5,0%	10,0%	0,0%	50,0%
Total		Recuento	2	1	2	2	1	2	4	1	3	2	20
		% del total	10,0%	5,0%	10,0%	10,0%	5,0%	10,0%	20,0%	5,0%	15,0%	10,0%	100,0%

Tabla Cruzada 6.

Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)*Resultados CATO Alumnos, Dimensión Calculada.

			Resultados CATO Alumnos, Dimensión Calculada								
			2,70	2,90	3,00	3,10	3,20	3,30	3,40	3,80	Total
Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante	Nivel	Recuento	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	Preconvencional	% del total	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%
(Preconvencional, Convencional o Postconvencional)	Nivel	Recuento	1	1	0	0	2	2	2	1	9
	Convencional	% del total	5,0%	5,0%	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%	10,0%	5,0%	45,0%
	Nivel	Recuento	1	0	3	2	2	2	0	0	10
	Postconvencional	% del total	5,0%	0,0%	15,0%	10,0%	10,0%	10,0%	0,0%	0,0%	50,0%
Total		Recuento	2	1	4	2	4	4	2	1	20
		% del total	10,0%	5,0%	20,0%	10,0%	20,0%	20,0%	10,0%	5,0%	100,0%

Tabla Cruzada 7.

Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)*Resultados CATO Apoderados, Dimensión Afectiva.

			Resultados CATO Apoderados, Dimensión Afectiva							Total	
			3,10	3,90	4,00	4,10	4,20	4,30	4,40	4,70	
Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante	Nivel	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Preconvencional	% del total	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%
(Preconvencional, Convencional o Postconvencional)	Nivel	Recuento	0	0	1	3	3	1	0	1	9
	Convencional	% del total	0,0%	0,0%	5,0%	15,0%	15,0%	5,0%	0,0%	5,0%	45,0%
	Nivel	Recuento	0	1	2	3	3	0	1	0	10
	Postconvencional	% del total	0,0%	5,0%	10,0%	15,0%	15,0%	0,0%	5,0%	0,0%	50,0%
Total		Recuento	1	1	3	6	6	1	1	1	20
		% del total	5,0%	5,0%	15,0%	30,0%	30,0%	5,0%	5,0%	5,0%	100,0%

Tabla Cruzada 9.

Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)*Resultados CATO Apoderados, Dimensión Calculada.

			Resultados CATO Apoderados, Dimensión Calculada										Total	
			2,6 0	2,70 0	2,8 0	3,00 0	3,10 1	3,2 0	3,30 0	3,40 0	3,5 0	4,0 0		
Nivel de Desarrollo Moral según Estadio Predominante (Preconvencional, Convencional o Postconvencional)	Nivel Preconvencional	Recuento	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%
	Nivel Convencional	Recuento	0	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
		% del total	0,0%	10,0%	5,0%	5,0%	0,0%	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	45,0%
	Nivel Postconvencional	Recuento	1	0	0	2	3	0	2	2	0	0	0	10
		% del total	5,0%	0,0%	0,0%	10,0%	15,0%	0,0%	10,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%
Total		Recuento	1	2	1	3	4	1	3	3	1	1	1	20
		% del total	5,0%	10,0%	5,0%	15,0%	20,0%	5,0%	15,0%	15,0%	5,0%	5,0%	5,0%	100,0%