

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

TESIS
GE2003
M4

ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y LOS
PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE PLANTEL (PPP)

Proyecto de grado presentado como requisito parcial
para optar al Grado de Magíster en Educación
Mención Gerencia Educativa

Autor: Elisbia Morín

Tutor: Blanca Silverio

Caracas, julio de 2003

TABLA DE CONTENIDOS

	pp.
LISTA DE TABLAS	vii
LISTA DE GRÁFICOS	viii
RESUMEN	ix
INTRODUCCIÓN	
Descripción del tema	1
Especificación del fenómeno	6
Objetivo general del trabajo	10
Justificación e importancia	11
Alcances y limitaciones	13
BASES TEÓRICAS	
Breve reseña histórica del fenómeno.	14
Posturas teóricas existentes.	16
Clima organizacional.	16
Liderazgo.	27
Motivación.....	30
Comunicación.....	33
Toma de decisiones.	36
Investigaciones sobre clima organizacional en instituciones educativas...	38
Proyecto pedagógico de plantel.	42
Fases en la elaboración del PPP	54

Investigaciones sobre PPP.....	63
Objetivos específicos.	66

MÉTODO

Problema	67
Variable	67
Modalidad y diseño	70
Población y muestra	70
Instrumentos	71
Validez y confiabilidad	72
Procedimiento	73
Análisis de los resultados	74
Análisis descriptivo de las variables por escuela	76
Análisis descriptivo de grupo	92
Discusión de los resultados	99
Conclusiones	102
Recomendaciones	104

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
----------------------------------	-----

ANEXOS	112
--------------	-----

LISTA DE TABLAS

TABLAS	pp.
1. Dimensión del clima organizacional (Brunet, 1999).	24
2. Elaboración del documento del PPP (Manterola, 2000).	61
3. Clima organizacional, definición operacional.	68
4. PPP, definición operacional.	69
5. Escuelas que conforman la muestra.	71
6. Categorías para clasificar el clima percibido (Bardasz, 1999).	74
7. Colegio 1, distribución por dimensión del clima organizacional.	76
8. Colegio 2, distribución por dimensión del clima organizacional.	77
9. Colegio 3, distribución por dimensión del clima organizacional.	78
10. Diferencias de medias, colegio 1 y 2.	119
11. Diferencias de medias, colegio 1 y 3.	120
12. Diferencias de medias, colegio 2 y 3.	121
13. Colegio 1, distribución por fases del PPP.	84
14. Colegio 2, distribución por fases del PPP.	86
15. Colegio 3, distribución por fases del PPP.	88
16. Distribución de la muestra por categoría del Clima Organizacional.	93
17. Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Liderazgo.	94

18. Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Fuerzas Motivacionales	95
19. Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Comunicación.	96
20. Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Toma de Decisiones.	97
21. Distribución de la muestra por fases del PPP.	99

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS	pp.
1. Distribución de la muestra según el tipo de clima percibido.	80
2. Distribución de la muestra según el tipo de liderazgo percibido.	81
3. Distribución de la muestra según el tipo de fuerza motivacional.	82
4. Distribución de la muestra según el tipo de comunicación.	82
5. Distribución de la muestra según el tipo de toma de decisiones.	83
6. Distribución de la muestra en la fase diagnóstica del PPP.	90
7. Distribución de la muestra en la fase diseño del PPP.	90
8. Distribución de la muestra en la fase ejecución del PPP.	91
9. Distribución de la muestra en la fase de evaluación del PPP.	91
10. Distribución de la muestra por categoría del Clima Organizacional.	93
11. Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Liderazgo	95
12. Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Fuerzas Motivacionales.	96
13. Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Comunicación.	97
14. Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Toma De Decisiones.	98

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN GERENCIA EDUCATIVA

CLIMA ORGANIZACIONAL Y LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE PLANTEL

Autor: Elisbia Morín
Tutor: Blanca Silverio
julio, 2003

RESUMEN

El propósito central de este trabajo estuvo dirigido a caracterizar: el clima organizacional a través de la percepción del docente en relación a las dimensiones: liderazgo, fuerzas motivacionales, comunicación y toma de decisiones y la realización de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) con respecto al cumplimiento de las fases: diagnóstico, diseño del plan de acción, ejecución y evaluación en las instituciones de educación básica.

El estudio corresponde a una investigación de campo de tipo descriptiva y la muestra la constituyeron 50 docentes de los 3 colegios municipales de Chacao. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario de items cerrados escala tipo Likert para el clima organizacional y un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas para el proyecto pedagógico de plantel. Para responder a los objetivos de investigación se realizó el análisis estadístico de tipo descriptivo basado en las medias aritméticas y porcentaje complementada con tablas y gráficos.

El procesamiento de los resultados de esta investigación referidos a las percepciones que tienen los docentes del municipio Chacao con respecto al clima organizacional, fue caracterizado en la categoría favorable, la cual tiene conexión con la denominación dada por Likert, con un tipo de clima participativo; entre las dimensiones percibidas como favorables están: liderazgo, fuerzas motivacionales y toma de decisiones; la dimensión comunicación fue percibida como desfavorable. En cuanto al PPP se evidencia falta de participación de los alumnos, padres y de la comunidad donde se ubica la institución; los resultados, por unidades educativas, en la elaboración de los PPP reflejan en algunos casos un proceso iniciado, en otro un proceso en vías de consolidación y en otro consolidado; se observa falta de sistematización de los procesos de diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación.

Este estudio aporta a las instituciones educativas el conocimiento de las dimensiones del clima organizacional que se encuentran desfavorables, de forma tal que el director como líder de la institución pueda conjuntamente con el equipo idear mecanismos para mejorarlos aunados con el desarrollo de los PPP. Por otra parte, el trabajo constituye un aporte metodológico a futuras investigaciones sobre el tema.

INTRODUCCIÓN

Descripción Del Tema

La mayor parte de la vida de un individuo transcurre en organizaciones, en ellas disfruta o sufre, estudia, trabaja, establece relaciones sociales y afectivas, realiza tareas, metas, proyectos, etc. Según Robbins (1999), una organización es una unidad social conscientemente coordinada, compuesta por dos o más personas, que funcionan de manera relativamente continua para alcanzar una meta o conjunto de metas comunes. Estas son parte importante de la vida y las percepciones que se tengan de ellas condicionan muchas de las conductas y expectativas del individuo.

La disposición de participar y de contribuir a la organización varía de individuo a individuo y aún en el mismo individuo. Esto denota que el sistema total de contribuciones es inestable, puesto que el aporte de cada participante cambia en función no sólo de las diferencias individuales, sino también en cuanto al sistema de recompensas otorgadas y a las características propias de la organización.

Las mencionadas diferencias individuales ocasionan que las personas se conduzcan en forma particular según sean sus intereses, experiencias, metas, expectativas, valores, percepciones, etc. Los individuos, a su vez adquieren y desarrollan ciertas actitudes de acuerdo a la organización donde se desenvuelven y más específicamente al clima que perciben dentro de las organizaciones, entendiéndose por clima un conjunto de atributos relativamente duraderos del ambiente interno de una organización, que son

percibidos o experimentados por sus miembros e influyen sobre su comportamiento de trabajo (Chiavenato, 1998).

Este autor subraya que la estructura organizacional, descrita como ese conjunto de atributos del ambiente que afectan el desempeño del trabajador, es percibida y caracterizada de alguna manera por el personal que integra la organización y que dicha percepción del medio de trabajo sirve de marco de referencia mediante el cual el empleado interpreta las demandas de su medio y decide los comportamientos que debe adoptar. Por tanto, si la organización estimula el trabajo en equipo, existe una comunicación efectiva, hay participación y compromiso con las metas, entre otros, los trabajos o proyectos realizados de forma individual o grupal presentarán las mismas características, conformando así el clima de trabajo en la organización.

Según Katz y Kohn (1979), Hall (1996), y Chiavenato (1998), el estudio del clima organizacional y sus componentes nos deja ver la complejidad de cada organización como la suma de multiplicidad de factores agrupados en sistemas, de esta manera podemos hablar de un sistema de tareas que incluye la tecnología y los desempeños, el sistema gerencial o administrativo que implica la estructura organizacional, políticas, procedimientos, recompensas, toma de decisiones, entre otros, y el sistema social que hace referencia a la cultura, valores, normas, satisfacción, motivación, etc, que además nos permite el conocimiento del mismo, determinar su influencia y por ende la respuesta más efectiva en la organización, de lo cual no se escapan las organizaciones educativas, ya que en estas confluyen los mismos sistemas anteriormente señalados ocasionando así una respuesta de adaptación a la institución.

Esa respuesta adaptativa a la institución hace referencia a que todas las organizaciones tienen un clima propio que las distingue de otras organizaciones, también llamado ambiente organizacional interno, Kast y Rosenzweig (1993), expresan que este ambiente interno está influenciado por el ambiente global externo, lo cual puede afectar el crecimiento de la

organización, tal es el caso de las instituciones educativas y señala una serie de características ambientales globales: cultura, ideología, tecnología educativa, políticas, climáticas, demográficas, sociológicas y económicas.

Sherman (1998), le da gran importancia al ambiente externo de la organización y señala que cuando los gerentes planifican, deben tomar en cuenta las necesidades, deseos o demandas de los miembros de la sociedad, esto se aplica en las instituciones educativas donde el sujeto de la educación y su producto es el alumno, este debe evidenciar las características expuestas en la finalidad de la educación plasmada en la Ley Orgánica de Educación, (1980) en su Artículo 3º la cual establece “ Lograr el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano y culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social” .

Para lograr un joven que cumpla con las características planteadas en los fines de la educación y con el perfil del egresado del nivel de educación básica, señalados en el Currículo Básico Nacional, el cual se centra en cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a Ser, Aprender a Conocer, Aprender a Convivir y por último Aprender a Hacer; implica realizar un esfuerzo consciente y sostenido en el quehacer educativo de cada institución del país para responder a las demandas exigidas por la sociedad.

La percepción del ambiente externo está influenciado por un conjunto de valores, creencias, expectativas y normas que a su vez van a ser compartidas por los otros miembros de la organización. Estas creencias y expectativas, según Robbins (1999), producen reglas y normas de comportamiento que influyen y moldean de manera fundamental las conductas y actitudes de los individuos y grupos de cada organización. Por tanto, podemos hablar de una forma de hacer las cosas que caracteriza las organizaciones, y podemos ubicar los aspectos que según las metas de la organización obstaculizan su buen funcionamiento.

En Octubre de 1999 comenzó a circular el Proyecto Educativo Nacional, emanado de la Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación, el cual servirá de base para la nueva Ley de Educación. En uno de los aspectos del mismo, se hace referencia a unos obstáculos gerenciales y organizativos que existen en todos los niveles del sistema educativo venezolano, dichos rasgos deficitarios son:

- Verticalismo y centralismo de las decisiones.
- Rigidez administrativa y excesivos trámites, recaudos, etc.
- Clientelismo político donde lo que predomina son los intereses grupales.
- Planificación normativa y de simple cumplimiento legal.
- Fallas en la articulación de planes, programas, y proyectos, en los diversos niveles y modalidades y en las instancias territoriales.
- Déficit informativos y estadísticos no confiables.
- Escasa supervisión, y cuando esta existe, es básicamente de carácter fiscalizadora y controladora.
- Incumplimiento de horarios y poca autoridad de los directivos en cuanto a la permanencia y escogencia de su personal.
- Poca participación y comunicación entre el personal.

La revisión de estos rasgos tiene vinculación con el clima organizacional de las instituciones educativas venezolanas, ya que evidencian una forma de actuar, un comportamiento que caracteriza a las instituciones escolares del sector público.

Las prácticas educativas tradicionales subrayan los rituales normativos, desarrollando un modelo de gestión también centrado en las formalidades administrativas (Esté, 1995). No es casual que el predominio en nuestro sistema educativo esté signado por el papeleo, trámites y recaudos, subestimando el proceso de aprendizaje real que ocurre en el aula y demás unidades que conforman la organización.

En el Proyecto Educativo Nacional (1999), se señala que:

El telón de fondo de esta situación, está vinculado con la separación que existe entre la teoría y la práctica, por el divorcio que se da entre los planificadores y administradores y por las distancias existentes entre alumno – docente, docente – docente, docente - representantes, docente - directivo y escuela – comunidad. El contexto de divorcios y separaciones hace imposible lograr la pertinencia de los aprendizajes y flexibilizar el currículo (p. 44)

Estos señalamientos no dejan espacio para hablar de innovación, ya que el sistema dirige mayores esfuerzos y tiempo en la fiscalización y control, aspectos estos que captan la esencia del clima organizacional.

Arnaldo Esté (1995), señala que con este tipo de enfoque en la estructura organizativa y en la practica gerencial cotidiana de nuestras escuelas, se concreta la concepción de que lo importante es cumplir con la norma, quedar bien con las instancias superiores inmediatas (cumplir horarios, entregar recaudos, mantener el orden, etc.), la fiscalización y el control, bajo un mandato coercitivo o punitivo, y el logro de objetivos formales (cumplir con la planificación o pasar objetivos sin pertinencia) sin valorar el proceso, el contexto y los sujetos involucrados. Todo esto conduce a que la escuela se convierta en un espacio aislado de su entorno, ya que descuida lo realmente importante: una escuela centrada en las necesidades del alumno.

Una de las políticas del gobierno anterior que permanece en el actual, es la incorporación de los Proyectos Pedagógicos de Plantel, cuya finalidad es la consolidación institucional de la escuela a través de la promoción de la identidad propia de cada plantel y de esta manera construir la autonomía de las escuelas y responsabilizar a los actores escolares. Su implementación requiere de procesos de gestión participativa, trabajo en equipo, aprender a acceder a la información y a tomar decisiones acerca de los aspectos pedagógicos y administrativos de la escuela, comunicación efectiva, compromiso, solidaridad, y liderazgo entre otros, los cuales se planifican partiendo del diagnóstico del funcionamiento del plantel con la finalidad de

alcanzar las metas de la institución y responder a las demandas de la sociedad.

El Proyecto pedagógico de Plantel implica un proceso permanente de discusión de la práctica, de los problemas de la institución, de los propósitos de la escuela y de sus propuestas de acción. De allí, que la importancia de la planificación recae en el proceso mismo y no en la simple presentación de un plan.

Como la presente investigación es sobre el clima organizacional y la realización de los Proyectos Pedagógico de Plantel (PPP) en las instituciones de educación básica, podemos ubicar el tema dentro del área de gerencia educativa ya que los proyectos son una herramienta gerencial para ordenar, expresar y coordinar la realidad de un centro educativo, lo cual implica para el que la dirige: la precisión y promoción de la misión, visión, metas, recursos y decisiones para planificar el diseño, ejecución y evaluación de los mismos, identificando así, como en cualquier organización, las situaciones y tópicos que caracterizan el comportamiento organizacional y el mejoramiento del funcionamiento de la institución.

Especificación del Fenómeno

Tomar en cuenta el clima organizacional se considera importante ya que las organizaciones como sistemas sociales crecen y se perpetúan en base a un reto constante, que los anima a ejecutar esfuerzos cada vez más determinantes, siempre y cuando el clima de trabajo de la institución lo favorezca.

De esta forma, las organizaciones evolucionarían en forma permanente hacia el logro de objetivos, a través de la participación de una diversidad de factores que le dan forma a lo que se entiende como ambiente organizacional. Tales procesos de evolución afirman la presencia de dos

factores a considerar, en primer lugar el comportamiento individual de sus miembros mediante el cual se incorporan percepciones, ideas y necesidades al ambiente general de trabajo y en segundo lugar, las características específicas de la organización, tales como: políticas, procedimientos, normas y estructuras que se convierten en factores reguladores de la conducta.

De allí que para calificar el ambiente organizacional como bueno, favorable o poco favorable, depende del comportamiento que asumen los miembros de la organización, ya que es la adaptación de las características individuales al funcionamiento general de la organización con el fin de alcanzar algunas metas u objetivos institucionales.

En las organizaciones educativas, también se conjugan comportamientos individuales y organizacionales poco efectivos y adversos al éxito escolar de los alumnos, como es el caso del desempeño de los docentes, presionados por la baja real de su salario, por sus condiciones de trabajo y tipo de escuela donde laboran, aspectos que afectan la motivación de los mismos, también se pueden mencionar aspectos organizacionales como el tipo de liderazgo del director, la comunicación entre los docentes y de estos con los otros niveles organizativos, el proceso de toma de decisiones, de evaluación y control que rige la institución, los cuales caracterizan el clima de trabajo.

Según Brunet (1999), el clima organizacional constituye la personalidad de una institución, en efecto, frecuentemente se reconoce que el clima organizacional condiciona el comportamiento de los individuos, en el ámbito educativo podemos mencionar el comportamiento que los docentes pueden tener ante las órdenes del personal directivo, quienes de alguna forma juegan un papel importante en la creación del clima organizacional, lo cual es un ejemplo de que la forma de actuar de un individuo en su trabajo no depende solamente de sus características personales, sino también de la forma en que éste percibe el clima de trabajo, ya que esta es su realidad.

Por eso el personal directivo necesita lograr un acercamiento al personal de la institución, a objeto de centrar su atención y acciones en aquellos rasgos vinculados con el clima organizacional y utilizar su influencia para modificarlo, de ser necesario. Así, la actitud que el personal directivo tiene hacia el personal docente de la organización, como los métodos para dirigir, controlar, supervisar las actividades de los mismos, son de gran importancia a la hora de determinar el clima de la organización. Halpin y Crofts (1963), se refiere al clima organizacional como la personalidad organizacional de un colegio o lo que es lo mismo, la personalidad es a un individuo lo que el clima es a la organización.

Tomando en cuenta que un gerente debe propiciar un tipo de clima adecuado para la organización que dirige, según los objetivos, las necesidades de los individuos, el tamaño de la organización y la calidad del ambiente físico (Chruden y Sherman, 1989), el gerente educativo debe tener una visión clara de la institución que dirige y compartirla con su personal para que este fin caracterice las acciones de todas las personas que forman parte de la institución. Por tanto es importante destacar que para que una organización los docentes trabajen en armonía, deben existir buenas relaciones entre ellos, deben sentirse satisfechos de su trabajo y motivados para lograr los objetivos propuestos. La poca participación del personal docente en las organizaciones educativas, unida al desconocimiento de la importancia de una gerencia participativa por parte de este o de la dirección, aunado a la falta de comunicación entre ambos, explican la baja motivación, poca innovación y participación que por lo general se observa en las organizaciones educativas (Morillo, 1998).

Las instituciones escolares son organizaciones en las que la cooperación y la ayuda mutua deben estar presentes, permitiendo así, la creación de un clima organizacional adecuado y propicio para hacer realidad el hecho educativo efectivo, muchos autores, entre ellos Likert (1974), Halpin y Crofts (1963), Kopelman (1988), Moran y Volkwein (1992), Brunet (1999),

señalan como dimensiones del clima organizacional las relaciones interpersonales, oportunidad de mejora profesional, ascensos, relación entre los miembros, identificación del individuo con su trabajo, gerencia de la organización, métodos de mando, motivación, toma de decisiones procesos de control, objetivos, solidaridad, confianza, metas, apoyo etc, los cuales son factores que han de tomarse en cuenta si se quiere un clima organizacional que sea agradable y estimulante a los individuos y dependiendo de éstas será el desempeño laboral del docente.

El clima es muy importante en el desarrollo de una organización, él permite una mejor relación de la institución tanto internamente como con el exterior. Para un gerente educativo es necesario diagnosticar y comprender como perciben los empleados el clima organizacional y cuales son los factores del clima organizacional que influyen más en la transformación de las prácticas pedagógicas, específicamente con el desarrollo del Proyecto Pedagógico de Plantel, ya que este es la expresión de la política educativa en cada escuela. Es decir, es la manera como cada escuela se propone responder a las necesidades específicas de sus alumnos, dentro del marco de los objetivos nacionales de la educación. De allí, que el análisis del clima organizacional se considere un elemento determinante en la motivación del personal y en la productividad de la organización.

Es importante señalar que en las instituciones educativas se puede observar la necesidad de lograr un clima organizacional que favorezca el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje, el cumplimiento de los objetivos y los fines de la organización, o sea que favorezcan la consolidación de los PPP ya que éste tiene diferentes aspectos a considerar: aspecto social (integración escuela - representantes - comunidad), pedagógico (didáctica, recursos, evaluación, aprendizajes, etc.) y la gestión escolar y su funcionamiento.

En esta investigación se entiende por consolidación de lo PPP, cuando es asimilado al quehacer educativo de la institución, de esta manera

pasa a ser una práctica fija y sólida de la misma, lo que implica su formulación, ensayo e implementación para poder hablar de la existencia de un dominio del proceso y de la incorporación a la práctica autogestionaria.

Por medio de los PPP las escuelas desarrollan su propia autonomía, ayudan a resolver los problemas, promueven la acción en equipo y a través de ellos los logros se convierten en verdadera motivación para afianzar las fortalezas, por otra parte las debilidades pueden dejar de serlo en un corto plazo con la participación de todos los involucrados en el quehacer educativo de la institución, lo cual se reflejará en el sujeto de la educación (el alumno) ya que ellos vivirán en el mejor de los casos un ambiente de participación y motivación (aspectos del clima organizacional de la institución) que caracterizará su actuación diaria, logrando así los fines de la educación y contribuirá a elevar la moral del personal que labora en las mismas.

En otras palabras, la calidad de la educación se encuentra asociada directamente a las prácticas realizadas dentro de la escuela, a la actividad e interacción entre los diferentes actores escolares y al logro de las metas; esto quiere decir que es construida por sus integrantes dentro de la escuela, la calidad, según Herrera (1994), es una noción que identifica un conjunto de procesos y de resultados satisfactorios en comparación con los objetivos educativos propuestos, dichos procesos se deben evidenciar en la totalidad de la institución escolar para poder hablar de una educación de calidad, lo cual requiere un clima favorable de trabajo. De allí que el presente estudio tratará de caracterizar el clima organizacional y el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Plantel.

Objetivo General del Trabajo

Caracterizar el clima organizacional y la realización de los Proyectos Pedagógicos de Plantel en los centros educativos.

Justificación e Importancia

Cada una de las organizaciones educativas tiene su forma de hacer las cosas, lo cual determina los resultados obtenidos. El clima de cada institución refleja las normas o los valores del sistema formal y la manera en que los reinterpreta el sistema informal, también refleja los tipos de gente que la organización atrae, sus propios procesos y dinámicas laborales, las formas de comunicación, toma de decisiones, participación, y cómo se ejerce autoridad dentro del sistema, entre otras.

La idea de visualizar las organizaciones educativas mediante la descripción de su clima de trabajo particular es un fenómeno relativamente reciente. Anteriormente se pensaba que las instituciones escolares eran, en su mayor parte, medios racionales para coordinar y controlar un grupo de personas. Tenían niveles verticales, departamentos, relaciones de autoridad etc. Pero las organizaciones son más que eso. Tienen una forma de actuar que las caracteriza, de esta manera pueden ser flexibles o rígidas, poco amigables, innovadoras o conservadoras; razón por la cual se hace prioritario el estudio de las organizaciones, específicamente del clima de trabajo de las mismas, para caracterizarlas y posteriormente cambiar las pautas de conducta que no son eficientes según las necesidades actuales y fomentar aquellas que se relacionan con el proyecto de sociedad que se desea construir.

Según Herrera y López (1994), a la escuela le corresponde, junto a otros actores como la familia y la comunidad, la función de formar en valores y la construcción de identidad social e individual a través de sus prácticas e interacciones cotidianas, por tanto los valores no se aprenden estudiando una asignatura con contenidos conceptuales cuidadosamente programados

sobre un ideal o deber ser sino, que se aprende ejerciéndose en las interacciones sociales.

El PPP es una herramienta de gestión que tienen en sus manos las unidades educativas la cual involucra a padres, representantes, docentes, comunidad, personal obrero y administrativo. Esta tiene múltiples ventajas, una de ellas es la transformación de la práctica pedagógica, pero sus aportes a la mejora de la calidad de la educación resultan utópicos si no se genera un clima organizacional que favorezca la estrategia de proyectos, es decir que propicie la participación de sus miembros, responsabilidad por las decisiones tomadas, coherencia, consenso, planificación, entre otras. Y que a su vez sirven como modelo de convivencia a los alumnos integrantes de la institución.

Para implantar cualquier proyecto nacional, como es el caso de los PPP, se debe recurrir a la información, diagnóstico y, si es necesario, al cambio del clima organizacional que no favorezca dicho proyecto y de esta manera ser aceptado, compartido y pueda así haber un cambio en la conducta de los miembros de la organización que van a ser sus protagonistas y promotores.

Cuando los valores compartidos no van de acuerdo con los que harán progresar la eficacia de la organización, se debe iniciar un proceso de cambio rápido que se ajuste a las necesidades ambientales. La forma en que un individuo percibe el clima que lo rodea puede afectar su satisfacción en el trabajo, su rendimiento y aún su aprendizaje. La identificación del clima organizacional es entonces importante, ya que sirve para comprender los comportamientos de los individuos dentro de una organización, que pueden ser medidos y cuyos efectos pueden señalarse.

El estudio que se realizará sobre el clima organizacional, se hace con la finalidad de detectar el conjunto de percepciones que tienen los docentes de una organización con respecto a esta, sus relaciones de trabajo y su participación en el desarrollo del PPP.

Para López (1996) es esencial que un gerente diagnostique y comprenda cómo ven sus empleados el clima de sus organizaciones, el cual le servirá para cambiar las actitudes contrarias a los objetivos de la institución y mejorar la satisfacción y eficiencia laboral. Por tanto, realizar una investigación como tal resultaría de un considerable valor práctico para los directores de las instituciones ya que les permitirá detectar fortalezas, debilidades y fallas, a través del diagnóstico, en la forma de actuar de su personal y sobre la base de esto, producir cambios organizacionales positivos que conlleven a la consolidación de los PPP.

Esta investigación permitirá validar la estrategia en su dimensión gerencial, en tanto práctica que demanda liderazgo, cohesión grupal, toma de decisiones, administración de recursos, control y evaluación, así como distribución de responsabilidades.

De igual forma, esta investigación constituirá un marco referencial para estudios relacionados con el clima organizacional o como base para futuras investigaciones.

Alcances y Limitaciones

Esta investigación se realizará con las tres escuelas municipales, de educación básica ubicadas en el municipio Chacao, en las cuales se va a indagar la percepción de los docentes con respecto al clima organizacional y el desarrollo de los proyectos pedagógicos de plantel (PPP).

Dentro de las limitaciones tenemos que los resultados no pueden ser generalizables debido a que al tratarse de una investigación descriptiva, éstos solo adquieren validez en el ámbito donde se desarrolla la investigación, vale decir que no son generalizables al resto de la población.

BASES TEÓRICAS

Breve Reseña Histórica del Fenómeno

Los conceptos que conducen los estudios iniciales relacionados con clima organizacional se basaron en la teoría de las relaciones humanas de Elton Mayo dando origen a un nuevo lenguaje en el campo administrativo. Así, se habla de liderazgo, comunicación, motivación, organización y dinámica de grupo, entre otros, seguidamente daremos la evolución teórica del fenómeno a través del tiempo:

Originalmente el concepto de clima organizacional proviene del trabajo realizado por Lewin (1951) quien señaló que el comportamiento humano depende de la situación global donde ocurra la conducta. El término situación global en su estudio se refiere a la persona en su ambiente psicológico (o de comportamiento) en otras palabras, la conducta humana es una función de la interacción entre personas y ambiente.

Al respecto, Connohan (1955) (c.p. Dorta, 1987) establece que el clima en el cual un grupo vive, determina cómo vive y qué aprende. Pero el grupo en sí mismo determina en gran extensión el tipo de clima en el cual vive. Esto evidencia en la práctica la creencia que el carácter del individuo o del grupo está relacionado con factores inmediatos e inherentes a las instituciones como cuerpos colectivos.

Forehand y Gilmer (1964) definen el clima como el conjunto de características que permiten describir las organizaciones que son duraderas a lo largo del tiempo y que inciden sobre el comportamiento de la gente en la organización.

Partiendo de los conceptos anteriormente citados, se plantea que para conocer las organizaciones, es necesario saber cuál es el comportamiento de los individuos dentro de la misma y de esta forma se establece la relación entre las características de la organización y los comportamientos individuales.

Campbell (1970) amplía estos conceptos y los considera como el conjunto de tributos relativamente duraderos y específicos del ambiente interno de la organización que se pueden deducir de la forma como una organización se relaciona con sus miembros y su ambiente.

En este orden de ideas, Oressel (1976) (c. p. Dorta, 1987), indican que el clima de una organización afecta la conducta de sus integrantes y las actividades que realizan, ya que está compuesto de un conjunto de variables que abarcan las normas, valores grupales y otros aspectos medibles operacionalmente por medio de la percepción de los miembros del sistema. El individuo al formar su percepción del clima, procesa la información a utilizar en relación con los acontecimientos, características de la organización y sus propias características tales como actitudes, valores, etc.

Por todo lo anteriormente dicho el conocimiento sobre clima organizacional ha evolucionado a lo largo del tiempo aumentando con cada aporte el número de elementos a considerar, por tanto podemos concluir que es entendido como la evaluación de acontecimientos basados en la relación entre eventos tales como: las tareas, el sistema gerencial y el sistema social, y la percepción de los mismos por parte de los integrantes de la organización.

Para Brown y Morberg (1983) y Gibson (1989), el clima se refiere al ambiente interno total de la empresa y consta de un conjunto de características que son percibidas por los miembros de la organización y que: describen a la empresa, la distinguen de otras, es relativamente duradero en el transcurso del tiempo y tiene influencia sobre las personas dentro de él y se dirige a ellas.

Por último, Villegas (1991), define el clima de la organización como el conjunto de percepciones puesta de manifiesto por sus miembros tanto directivos como administrativo y operativos, por sus clientes y relacionados, sobre una variedad de características organizacionales que les afectan y que modifican el ambiente general en que interactúan.

En esta investigación, el clima organizacional se conceptualiza como la caracterización de una realidad dada, en este caso la escuela, la cual se refiere a un conjunto de atributos expresados a través de patrones de conducta o comportamiento, que responden a la percepción de los docentes.

Posturas Teóricas Existentes

Clima Organizacional

El clima organizacional es un concepto multidimensional según se desprende de las diferentes formas como ha sido definido por los autores entre ellos:

Brow y Moberg (1983), indican que el clima organizacional se refiere al ambiente interno total de una empresa que consta de un conjunto de características que son percibidas por los miembros de la organización.

Shneider (1990), se refiere al clima como el conjunto de atributos que pueden percibirse en una organización particular y/o sus subsistemas, y que podría inducirse de los mismos al tratar con sus miembros componentes y entorno.

Para estos autores el clima se trata de un atributo tanto del individuo como de la organización a la que este pertenece. Cuando es percibido por el individuo es un producto de los efectos de la interacción de las variables situacionales y de personalidad del mismo, y en tal caso, sugieren referirse al mismo como "Clima psicológico", mientras que cuando se refiere a la

organización como un todo, y puesto que pretende medir las propiedades del entorno, debemos calificarlo como “Clima de la organización”, percepción multidimensional de los atributos esenciales o caracteres de un sistema de organización, Shneider (1990), plantea que diferentes estructuras producirán distintos climas, así como que dentro de una misma organización se darán distintos climas relativos a cada subsistema, nivel o grupo.

Desde la perspectiva del enfoque cultural del clima organizacional Hofstede (1991) señala que es una programación colectiva de la mente que distingue a los integrantes de un grupo o categoría de otros. Esta tiende a ser común en personas expuestas a una misma educación y experiencias de vida, estas han sido construidas a través de instituciones como la familia, escuela, las asociaciones, el Estado, etc. En otras palabras, en el ambiente social en el que se ha crecido y vivido (Cultura Nacional).

Este enfoque señala la importancia del ambiente externo en el que están inmersas las organizaciones, y determina un conjunto de valores, creencias, actitudes y conductas que caracterizan la forma de actuar de los individuos, al respecto Deal y Kennedy (1982), Laurent (1991), Kast y Rosenzweig (1993), Churudem y Sherman (1998), Chiavenato (1998), entre otros, señalan a las organizaciones como sistemas sociales afectados por el ambiente global externo en que se hallan. Por tanto se puede decir que las organizaciones en lugar de implantar valores y conductas profundas simplemente moldean los valores ya existentes.

Existen otros enfoques sobre el estudio del clima organizacional, Jones y James (1979) señalaron tres modos diferentes de investigación, no mutuamente excluyentes del clima y que han conducido a aceptaciones diferentes del clima organizacional, estas son: la medida múltiple de los atributos organizacionales, la medida perceptiva de los atributos organizacionales y la medida perceptiva de los atributos individuales.

La medida múltiple de los atributos organizacionales considera el clima como un conjunto de características que describen una organización y la

distinguen de otra, que son relativamente estables en el tiempo y que influyen en el comportamiento de los individuos dentro de la organización. El clima se convierte en un término general, sinónimo de ambiente organizacional y deja a un lado una causa importante del comportamiento vinculado a la interpretación que el individuo hace de su situación en el trabajo.

La medida perceptiva de los atributos individuales representa una definición deductiva del clima organizacional que vincula la percepción del clima a los valores, actitudes u opiniones personales de los empleados e incluso su grado de satisfacción. El clima visto desde este enfoque es un elemento individual relacionado con los valores y necesidades de los individuos más que con las características de la organización. De esta manera no puede ser estable en el tiempo, ni uniforme dentro de una organización o departamento y puede cambiar según el humor de los individuos a los que se refiere.

La medida perceptiva de los atributos organizacionales está definida como una serie de características que son percibidas a propósito de una organización y/o de sus unidades y que pueden ser deducidas según la forma en la que la organización y/o sus unidades actúan consciente o inconscientemente con sus miembros y con la sociedad. Las variables propias de la organización, como la estructura y el proceso organizacional, interactúan con la personalidad del individuo para producir las percepciones. Mediante la evaluación de estas percepciones es como se puede analizar la relación entre las características propias de la empresa y el rendimiento que ésta obtiene de sus empleados.

Por su parte, Brunet (1999) plantea que la percepción del clima organizacional es una función de las características del que percibe, de las características de la organización y de la interacción de estos dos elementos. En consecuencia señala, al igual que Chiavenato (1998), tres variables implicadas en esta definición:

- a- Las variables del medio, como el tamaño, la estructura de la organización y la administración de los recursos humanos que son exteriores a los empleados.
- b- Las variables personales, como las aptitudes, actitudes y las motivaciones del empleado.
- c- Las variables resultantes, como la satisfacción y la productividad que están influenciadas por las variables del medio y las variables personales.

Gibson, Ivancevich y Donnelly (1996), lo califican como una sensación, personalidad o carácter del ambiente de la organización, basándose en que las organizaciones tienen personalidad y el clima organizacional es una medida de esa personalidad que percibe una gran influencia de la estructura, los procesos y conductas organizacionales.

Likert, y Gibson (1986), definen clima organizacional como la percepción de los miembros de la organización de una serie de características que definen la organización (ligados al contexto: tecnología y estructura, posición jerárquica, etc; ligadas al comportamiento: comunicación, toma de decisiones, etc). Moran y Volkwein (1992), lo define como las características relativamente duraderas de una organización que la distingue de otra y abarca la percepción colectiva de los miembros, es producida por la interacción de ellos, sirve de base para interpretar la situación, refleja los valores y actitudes prevalecientes y actúa como fuente de influencia para modelar la conducta.

Las definiciones descritas se apoyan en el enfoque del clima como medida perceptiva de los atributos organizacionales, las definiciones basadas en esta óptica siguen siendo las más utilizadas entre los investigadores, ya que consideran la influencia conjunta del medio y de la personalidad, por lo tanto implica la percepción del entorno, que por tener un carácter individual, puede ocasionar diferencias entre las personas que conforman una

organización respecto al funcionamiento de la misma, las cuales son atribuidas al proceso de percepción.

Robbins, (1999), define percepción como el proceso por el cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales con el fin de darle significado a su ambiente. Cabe destacar que el estudio de la percepción es importante debido a que el comportamiento de la gente está basado en su percepción de lo que es la realidad, no en la realidad en sí. Para este autor, el mundo, en la forma en que se percibe, es el mundo que es importante desde el punto de vista conductual. Entre las características personales más destacadas que afectan la percepción están las actitudes, los motivos, los intereses, las experiencias anteriores y las expectativas.

En esta investigación, se asume el enfoque de la medida perceptiva de los atributos organizacionales ya que se estudiarán las características y propiedades de la organización de acuerdo con el significado que éstas tienen para sus miembros.

Otros conceptos sobre clima organizacional enfatizan sus componentes y propiedades, de esta forma podemos hablar de dimensiones del clima:

Gibson, Ivancevich y Donnelly (1996) señalan que el clima de una organización viene dado por el liderazgo, las normas y procedimientos administrativos, la comunicación, los objetivos, desafío, control, calor humano y apoyo, riesgo y adaptación, tolerancia para los conflictos y expectativas para el desempeño.

Kast y Rosenzweig (1993), Brunet (1999), establecen el clima organizacional a través de incentivos laborales, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el establecimiento de metas, el control, la conformidad y la motivación.

Litwing y Stringer (1968), miden la percepción de los empleados en función de 6 dimensiones: estructura, responsabilidad individual,

remuneración, riesgo y toma de decisiones, apoyo y tolerancia al conflicto. Y distinguen 3 tipos de clima:

- Autoritario: poder, actitudes negativas hacia el grupo, moderada innovación, baja productividad y baja satisfacción.
- Amistoso: alta necesidad de afiliación, actitudes positivas hacia el grupo, moderada innovación, baja productividad y alta satisfacción.
- De logro: alta necesidad de logro, actitudes positivas hacia el grupo, alta innovación, alta productividad y alta satisfacción.

Brown y Moberg (1983), señala cuatro tipos de clima:

1. Clima Orientado hacia el Poder: estructura de poder muy visible, la autonomía y la recompensa son determinadas por caprichos de quien tenga el poder, y el bienestar de los subordinados depende de sus superiores.

2. Clima Orientado hacia el Papel: Recalcan el orden y la racionalidad. La competencia y el conflicto se regulan mediante reglas y procedimientos. Los cambios son difíciles de aceptar.

3. Clima Orientado hacia el Trabajo: Existen objetivos específicos y todo lo demás dependerá de ellos. La autoridad se considera legítima sólo si contribuye al logro de esos objetivos.

4. Clima Orientado hacia la Gente: Existe para servir las necesidades de sus miembros. Los trabajos se asignan sobre la base de preferencias o necesidades personales de aprendizaje o desarrollo.

Likert (1974), mide la percepción del clima organizacional a través de 8 dimensiones que son: liderazgo, fuerzas motivacionales, comunicación, procesos de influencia, toma de decisiones, planificación, control y los objetivos de rendimiento y perfeccionamiento. De acuerdo con las percepciones, el autor caracteriza 2 grandes tipos de clima organizacional o de sistemas, cada uno de ellos con dos subdivisiones:

Clima de tipo Autoritario:

Sistema 1. Administración autocrática, imperativa, exploradora: La mayor parte de las decisiones y de los objetivos se toman en la cima de la

organización y se distribuyen según una función puramente descendente. La comunicación es en forma de directrices y de instrucciones específicas y las decisiones se toman en la cima.

Sistema 2. Administración paternalista, benevolente e incluso imperativa, pero no exploradora: La dirección tiene una confianza condescendiente en sus empleados. La mayor parte de las decisiones se toman en la cima, pero algunas se toman en los niveles inferiores. Uso de recompensas y algunas veces castigos para motivar a su personal.

Clima de tipo Participativo:

Sistema 3. Administración consultiva: existe un alto grado de confianza en sus empleados. La política y las decisiones se toman generalmente en la cima pero se permite a los subordinados que tomen decisiones más específicas en los niveles inferiores. La comunicación es descendente. La administración se da bajo la forma de objetivos por alcanzar.

Sistema 4. Administración participativa y de grupo: La dirección tiene plena confianza en sus empleados. Las decisiones se toman de forma integral en cada uno de sus niveles. La comunicación es ascendente, descendente y lateral. Los empleados están motivados por la participación, mejoramiento y por los objetivos propuestos. (c.p. Guízar 1998)

El autor señala que cuanto más próximo del sistema tres este situado el estilo gerencial de la organización, mayor será la probabilidad de que exista alta productividad, buenas relaciones laborales y elevada rentabilidad. Por otro lado, mientras más se aproxime al sistema uno aumenta la probabilidad de ser ineficiente y de mantener pésimas relaciones laborales de lo cual no escapan las instituciones educativas ya que de ellas se requiere actualmente la producción de proyectos que vallan en pro de los objetivos organizacionales que son aquellos hacia los cuales la escuela encamina sus energías y recursos de forma colectiva lo cual requiere buenas relaciones laborales para el trabajo en grupo.

Los autores anteriormente citados coinciden en las caracterizaciones del clima organizacional en que van de un clima netamente autoritario a un clima más participativo y abierto pasando por algunos matices entre ellos, el cual es el resultado de las dimensiones o componentes seleccionados por el autor.

Mencionadas dimensiones que han abordado los diferentes investigadores en la medición del clima organizacional evidencian ciertos componentes que son persistentes y algunos otros que varían de una autor a otro, lo cual se puede observar en el cuadro que a continuación se presenta:

Tabla 1**Dimensiones del clima organizacional. Brunet (1999)**

FOREHAND Y GILMER	FRIEDLANDER Y MARGULIES	GAVIN	LAWLER
1. Tamaño de la organización	1. Empeño.	1. Estructura organizacional.	1.competencia eficacia.
2. Estructura organizacional	2. Obstáculos o trabas.	2. Obstáculo.	2. Responsabilidad.
3. Complejidad sistemática de la organización.	3. Intimidad.	3. Recompensa.	3. Nivel práctico concreto.
4. Estilo de liderazgo.	4. Espíritu de trabajo.	4.Espíritu de trabajo.	4. Riesgo.
5. Orientación de fines.	5. Actitud.	5. Confianza y consideración por parte de los administradores.	5. impulsividad.
	6. Acento puesto sobre la productividad.	6. Riesgo y desafíos.	

LIKERT	LITWIN Y STRINGER	MEYER	POINE
1. Liderazgo.	1.Estructura organizacional.	1. Conformidad.	1.Tipo de organización.
2. Fuerzas motivacionales.	2. Responsabilidad.	2. Responsabilidad.	2. Control.
3. Comunicación.	3. Recompensa.	3. Normas.	
4. Naturaleza de los procesos de influencia y de interacción.	4. Riesgo.	4. Recompensa.	
5. Toma de decisiones.	5. Apoyo.	5. Claridad organizacional.	
6. Objetivos.	6. Normas.	6.Espíritu de trabajo.	
7. control.	7. Conflicto.		
8. Resultados y perfeccionamientos.			

PRITCHARD Y KARASICK	SCHNEIDER Y BARTLETT	STEERS	HALPIN Y CROFTS
1. Autonomía	1. Apoyo proveniente de la dirección.	1. Estructura organizacional.	1. Cohesión entre el cuerpo docente.
2. Conflicto contra cooperación.	2. Interés por los nuevos empleados.	2. Refuerza.	2. Grado de compromiso del cuerpo docente.
3. Relaciones sociales.	3. Conflicto.	3. Centralización del poder.	3. Moral de grupo.
4. Estructura organizacional.	4. Independencia de los agentes.	4. Independencia de los agentes.	4. Apertura de espíritu.
5. Recompensa.	5. Satisfacción.	5. Satisfacción.	5. Consideración.
6. Relaciones entre rendimiento y remuneración.	6. Estructura organizacional.	6. Estructura organizacional.	6. Nivel efectivo de las relaciones con la dirección.
7. Niveles de ambición de la empresa.			7. Importancia de la producción.
8. Estatus.			
9. Flexibilidad e innovación.			
10. Centralización.			
11. Apoyo.			

Cabe destacar que el número de dimensiones planteadas por estos autores es muy heterogéneo variando de 2 a 11 dimensiones, también hay que señalar que ciertas dimensiones coinciden en los diferentes autores, tales como: liderazgo, motivación o refuerzo, responsabilidad, apoyo y estructura organizacional. Brunet (1999), señala la polémica que existe acerca del estilo de administración de la dirección (estilo de liderazgo) como principal determinante del clima organizacional, ya que comúnmente se señala que éste se encuentra fuertemente determinado por el estilo de liderazgo que prevalece dentro de la organización, pero por supuesto no se puede medir el clima organizacional a través de esta sola dimensión puesto que, el clima organizacional es más que un estilo de dirigir, éste abarca propiedades que se han vuelto tradicionales en la organización las cuales se ven reflejadas en las características de cada miembro de la organización, como por ejemplo: motivación, recompensa, toma de decisiones, entre otros.

Como ya hemos visto el clima de una organización está constituido por una serie de dimensiones que conforman su esencia y que lo caracterizan. Sin embargo, parece ser que la mayor parte de los autores coinciden en ciertas dimensiones comunes que son: 1. El nivel de autonomía individual que viven los actores dentro del proceso, el cual se asocia a la participación en la toma de decisiones. 2. El grado de estructura que impone el puesto asociado a los objetivos y a la comunicación. 3. La motivación asociado al tipo de recompensa y agradecimiento y el 4. Estilo de administración, referido al apoyo y liderazgo. Brunet (1999), plantea que poco importa las dimensiones que el especialista utilice para evaluar el clima de su organización ya que lo prioritario es asegurarse de que su medición cubra por lo menos las cuatro dimensiones citadas anteriormente. ✓

En el presente estudio se toman como referencias las dimensiones del clima organizacional propuestas por Likert (1974) debido a que agrupa una serie de factores que son tratados parcialmente por otros autores, además las dimensiones propuestas por el autor han sido utilizadas en diversos

estudios sobre clima organizacional en instituciones educativas a diversos niveles del sistema. Debido a que cuatro de las dimensiones de las trabajadas por el autor se relacionan con las dimensiones comunes antes citadas y que además son aspectos que se consideran primordiales dentro de una organización para la puesta en marcha de cualquier proyecto educativo, la presente investigación se sustenta en cuatro de los ocho aspectos propuestos por Likert, siendo estos: Liderazgo, Comunicación, Fuerzas motivacionales, y Toma de decisiones.

Liderazgo

Líder es aquella persona que dirige, pero el concepto es mucho más amplio que eso, ya que todo el que cumple funciones de director no necesariamente es considerado como un líder en la organización. Según Robbins (1999), el liderazgo es la habilidad de influir en un grupo para que alcance las metas.

El liderazgo, visto de esa manera, es una forma especial de poder, puesto que involucra la habilidad, con base en las cualidades personales del líder, para obtener la subordinación voluntaria por parte de sus seguidores en una amplia gama de asuntos. Se distingue el liderazgo del concepto de poder en que entraña influencia, es decir, cambio de preferencias, mientras que el poder implica sólo que las preferencias de los subordinados quedan pendientes, o sea es la facultad de actuar en contra de su voluntad. El líder es aquel que es capaz de crear estructuras nuevas o mejorar el sistema a través de terceras personas o sea potencia a su equipo humano.

Otro concepto que hay que tener presente es el de autoridad, ya que es el derecho oficial y legal de ordenar la acción por otros y hacerla cumplir (Hall 1996). La autoridad se ejerce tomando decisiones y controlando que se

cumplan. Cuando una persona tiene influencia sobre un grupo o individuo, dicha persona tiene poder. Cabe destacar que cuando una persona tiene una autoridad legal, como es el caso de los directores de las instituciones educativas, dicho sujeto tiene mayor jerarquía que el resto del grupo, el cual se encuentra subordinado a él y debe acatar sus órdenes.

Por la manera en que surge un líder podemos distinguir el líder informal como aquel que surge por iniciativa propia, por su habilidad natural y por el carisma y el líder formal cuando es nombrado por la organización en un cargo que requiera dirección de personal. El líder formal recibe autoridad transferida por la organización, cabe destacar que lo ideal es que un líder formal tuviese las cualidades personales de un líder informal, entonces ahí estaríamos hablando con propiedad de liderazgo.

Por todo lo anteriormente dicho podemos decir que el líder puede ser una clave para despertar la motivación y el comportamiento (según una meta). Además es el líder quien interpreta y aplica los planes y controles, y por lo tanto puede hacerlos significativos para los empleados y dar importancia a las tareas a las que se enfrentan; por tanto el impacto de un líder puede ser decisivo.

Para Likert (1974) los métodos de mando es la forma en que se utiliza el liderazgo para influir en los empleados y de esta manera alcanzar metas. Basándonos en esta definición podemos hablar de estilos de liderazgo:

- Autocrático: exhibe, abusa y usa el poder, genera inmadurez y sublevación en el grupo.
- Democrático: delega el poder, genera madurez.
- Paternalista: enmascara el poder y manipula con el afecto, genera inmadurez y sumisión.
- Leseferista: abandona y olvida el poder, genera caos en el grupo.
- Participativo: compromete y comparte el poder, genera gran madurez, grupos de trabajo y productividad.

- Catéctico: maneja y delega el poder, genera madurez y cooperación en el grupo.

Gibson, Ivanicevich y Donnelly (1996), señalan que el líder que no tenga conciencia del impacto que su estilo tenga sobre los demás opera en condiciones difíciles. La relación líder y miembro de la organización es esencial para ello debe establecerse relaciones de trabajo a través de una comunicación que les permita conocerse. Likert indica que, en la organización las personas deben saber lo que los otros quieren decir con sus comentarios y comportamiento cotidiano. Cada persona debe comprender su rol y el de los demás para poder relacionarse con ellos, y el líder debe ser el primero.

Maroto (1993), señala que algunas características del líder en los centros educativos son: estar centrado en la calidad de la enseñanza, promover un proyecto educativo ampliamente compartido y comprendido, clima de enseñanza aprendizaje seguro y ordenado así como, conductas docentes que reflejen altas expectativas de rendimiento; también señala que la dirección eficaz es esencial en el funcionamiento de los centros de calidad y solo se dará a través de un decidido apoyo didáctico, que centre su preocupación en el rendimiento escolar, por ello los miembros del equipo directivo deberán ser gerentes y buenos profesionales de la enseñanza.

De estas características del líder se desprende que este deba propiciar un tipo de liderazgo participativo influyendo decididamente en la creación de equipos de trabajo, relaciones favorables con el personal, introducción de innovaciones, observaciones y asesoramiento didáctico, evaluación del desempeño docente y seguimiento al del alumnado, comunicación fluida a través de cada uno de los niveles organizacionales para favorecer la retroalimentación, en definitiva, facilitar el desarrollo profesional y la formación permanente en la institución que dirige.

En la presente investigación se tomará el concepto propuesto por Likert, ya que el interés se centra en como influye el líder para el logro de las metas de las instituciones educativas en estudio.

Motivación

En las organizaciones la prioridad de la gerencia consiste en obtener la mayor productividad del personal, para ello recurre a la motivación no sin antes precisar cuales son los elementos que activan la motivación humana, para poder obtener su potencial y de esta manera alcanzar las metas establecidas. Las definiciones más compartidas en relación con la motivación se interesan por las causas de que un individuo haga o deje de hacer determinadas cosas, o de que se haga de una forma y no de otra (Barberá, 1997)

Robbins (1999), define motivación como la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo para alcanzar las metas organizacionales, voluntad que esta condicionada por la capacidad que tiene ese esfuerzo para satisfacer algunas necesidades individuales. Para Dalft y Steers (1997), motivación es aquello que energiza, dirige, y sostiene el comportamiento humano.

Chiavenato (1998) señala que el comportamiento de las personas responde a factores motivacionales internos, derivados de las características de la personalidad, y externos o ambientales como aquellos que derivan de las características de la organización.

Las definiciones citadas tienen aspectos en común que vale la pena destacar, ya que estos son constantes en muchas de las definiciones de motivación, una de estas es que aunque el aspecto motivacional es interno se torna observable ya que se manifiesta en la conducta del sujeto, por otra parte no solo afecta a la motivación la disposición interna del individuo sino también las características del entorno. Por otra parte en todo

comportamiento humano existe una finalidad, por tanto siempre esta dirigido u orientado hacia algún objetivo, se puede decir que, en todo comportamiento existe un deseo, necesidad, tendencia, etc, expresiones que sirven para indicar los motivos del comportamiento y que caracterizarán los resultados. Cabe destacar que para entender la motivación es necesario indagar las fuerzas dentro del individuo (deseos, intereses, etc) y su entorno el cual con su retroalimentación y refuerzo dirigen el logro de las metas organizacionales.

El elemento esfuerzo es una medida de intensidad. Cuando alguien está motivado, hace un gran esfuerzo, pero es poco probable que los altos niveles de esfuerzo conduzcan a resultados favorables en el desempeño, a menos que el esfuerzo se canalice en una dirección ventajosa para la institución o sea en pro de los objetivos y metas institucionales. Según Brown y Mobert (1983) las fuerzas motivacionales son un proceso mediante el cual la organización utiliza un conjunto de actividades o acciones para motivar a los empleados al logro de las metas institucionales.

Existen diversas teorías sobre la motivación, algunos autores dividen las teorías en dos tendencias: Las teorías de contenido y las teorías de aprendizaje, del enfoque externo o de proceso. (Munch y García, 1982; Gibson, Ivancevich y Donnelly, 1996; Daft y Steers 1997)

Las teorías de contenido tratan de especificar lo que impulsa la conducta, también son conocidas como teorías de la explicación interna, ya que exploran las necesidades que activan las energías internas de la persona hacia el logro de una meta. Dentro de esta tendencia se encuentran: La jerarquía de las necesidades de Maslow, la teoría de motivación higiene de Herzberg y la Teoría ERG de Alderfer.

Maslow, se basa en el concepto de jerarquía de necesidades que influyen en el comportamiento humano, las cuales son concebidas por el hecho de que el hombre es una ser cuyas necesidades crecen durante su

vida. A medida que el hombre satisface sus necesidades básicas, otras más elevadas ocupan el predominio de su comportamiento.

Para Herzberg los seres humanos tienen dos necesidades básicas: necesidades de evitar el dolor y sobrevivir, necesidades de crecer, desarrollarse y aprender. Por tanto, el análisis de la satisfacción del empleado en el cargo daría como resultado la formación de dos continuos separados, el primero se mueve a través de los límites de insatisfacción – no insatisfacción, afectado por factores ambientales, llamados factores higiénicos. El segundo, se refiere al tipo de los motivadores, que constituye un continuo que lleva de la no – satisfacción en el cargo a la satisfacción.

La teoría ERC de Alderfer, reagrupa las necesidades humanas en tres grupos: existencia, relación y crecimiento. La existencia satisface nuestras exigencias materiales y físicas básicas, entre ellas figura las que Maslow consideró como necesidades fisiológicas y de seguridad. Las relaciones interpersonales, son los deseos sociales y de status que corresponden a las necesidades de amor propuestas por Maslow y por último, las necesidades de crecimiento, o sea el deseo intrínseco de alcanzar el desarrollo personal la cual corresponde a la categoría de estima y la de autorrealización.

Las teorías de aprendizaje o de proceso, ponen su atención en los factores que dan energía, dirigen, sostienen y frenan el comportamiento del individuo. Entre estas se encuentran: La teoría del establecimiento de las metas, Teoría de la Equidad y la Teoría del Reforzamiento.

La teoría del establecimiento de metas considera que estas señalan el esfuerzo individual y por ende dirigen el comportamiento. En cuanto a la teoría de la equidad se basa en dos dimensiones: en primer lugar, esperar ganar recompensas de acuerdo a la habilidad y el esfuerzo, y en segundo lugar el deseo que se le pague en relación a otros que desempeñan las mismas funciones con igual eficiencia, por último tenemos la teoría del reforzamiento el cual es un principio de aprendizaje y puede ser positivo, cuando induce las repeticiones del comportamiento deseado, o negativo

cuando se incrementa la frecuencia de una respuesta deseada inmediatamente después de que se elimina el reforzador negativo.

En cuanto a las teorías se pueden establecer dos ámbitos uno que tiene que ver con las cualidades internas del sujeto, en las que están las teorías de contenido, y otro relacionado con los factores del ambiente, que tienen mayor conexión con las teorías de aprendizaje o de proceso, las cuales resultan muy significativas en el campo de la gerencia, donde existe un interés creciente por mejorar la calidad de vida en el trabajo, mayor participación en la toma de decisiones, la integración de las metas individuales y organizacionales, entre otros, lo cual corresponde a un clima organizacional motivador.

Debido a que en la presente investigación lo que nos interesa estudiar es cómo es la motivación del docente en el logro de las metas, tomamos la definición de Likert de fuerzas motivacionales: proceso que se instrumenta en una organización que sirven como incentivos para lograr la participación de los miembros en el logro de las metas.

Comunicación

La comunicación implica intercambios realizados por las personas, Chiavenato (1994) la define como: el proceso de transmitir información y comprensión entre dos personas. Para Keith y Newstrom (1983), es un proceso de transferencia de información y entendimiento entre las personas para expresar ideas, hechos y pensamientos. Estos dos conceptos aluden a significados compartidos y a la existencia por lo menos de un emisor y un receptor.

Katz y Kahn (1979), declara que las comunicaciones se refieren al intercambio de información y la transmisión de significado y es la esencia misma de un sistema u organización social, lo cual le da a la comunicación

un lugar central situándola en el núcleo de la organización, y añade que la estructura, extensión y alcance de la organización están casi enteramente determinadas por las técnicas y efectividad de la comunicación.

Según Robbins (1999), la comunicación desempeña cuatro funciones principales dentro de un grupo u organización: control, motivación, expresión emocional e información. Actúa para controlar el comportamiento de los miembros ya que las organizaciones tienen jerarquías de autoridad y lineamientos formales que requieren el cumplimiento por parte de los empleados, fomenta la motivación al aclarar a los empleados lo que se debe hacer, lo bien que lo están desarrollando y lo que se puede hacer para mejorar el desempeño también proporciona un escape para la expresión emocional de sentimientos y para la satisfacción de necesidades sociales, y por último tiene función de proporcionar la información que los individuos y grupos necesitan para tomar decisiones, al transmitir los datos para identificar y evaluar opciones alternativas.

Es fácil suponer que casi cualquier interacción de comunicación que tiene lugar en una organización, desempeña inclusive más de estas cuatro funciones y es reconocida la necesidad de la existencia de estos cuatro factores para hablar de eficacia en el desempeño del trabajo en grupo. Al respecto Hall (1996), sostiene que el poder, liderazgo, gerencia y toma de decisiones descansan sobre el proceso de comunicación explícita e implícita, ya que no tendrían ningún significado en ausencia de información.

Cabe destacar que las organizaciones desarrollan su propio lenguaje, ritos y estilos de comunicación, sin embargo Hall señala que a pesar de la existencia de una cultura común, las organizaciones contienen las semillas de los problemas de comunicación cuando se toman en cuenta los componentes verticales y horizontales.

La comunicación vertical juega un papel primordial en las organizaciones y comprende dos flujos uno descendente y otro ascendente:

1. Comunicación descendente: contiene la instrucción para un trabajo, da información respecto a los procedimientos, metas y prácticas de la organización entre otros. Surge desde la cumbre hacia abajo.
2. Comunicación ascendente: Fluye desde los miembros individuales hacia los niveles superiores y generalmente trata sobre el desempeño, denuncias, quejas y sugerencias.

La comunicación horizontal o lateral es una faceta normal e importante en la vida de las organizaciones y se establece entre personas de un mismo nivel y su objetivo principal es la coordinación y discusión del trabajo; entre los que ocupan niveles diferentes en distintas secciones de una organización y tiene relación con el conocimiento mutuo entre los miembros al respecto Katz y Kahn (1979), señalan que las fuerzas psicológicas siempre empujan a la gente hacia la comunicación con sus colegas.

Según Munch y García (1982), una buena comunicación implica la existencia de los siguientes requisitos:

1. Claridad: el lenguaje en que se expresa y la manera de transmitirla, deben ser accesibles para quien va dirigida.
2. Integridad: debe ser un lazo integrador entre los miembros de la empresa para lograr los objetivos propuestos.
3. Aprovechamiento de la organización informal.
4. Equilibrio: todo plan de acción debe acompañarse del plan de comunicación para quienes resultan afectados.
5. Moderación: la comunicación debe ser estrictamente necesaria y lo más concisa posible.
6. Difusión: la comunicación formal de la empresa debe efectuarse por escrito y pasar sólo a través de los canales necesarios.
7. Evaluación: los sistemas y canales de comunicación deben revisarse y perfeccionarse periódicamente.

En resumen el proceso de comunicación es complejo debido a las características individuales y a las características organizacionales, como las

jerarquías, sin embargo como señala Hall (1996), es un elemento central para los demás procesos de la institución y se modelan por la estructura organizacional y continúan remodelando la estructura.

En este trabajo se adopta la conceptualización hecha por Likert (1974), proceso de transferencia de información entre las personas, ya que considera en su descripción los tipos de comunicación y la manera de ejercerla los miembros de una organización.

Toma de Decisiones

La toma de decisiones se describe tradicionalmente como elegir entre alternativas. Esta concepción resulta demasiado simplista ya que la toma de decisiones es un proceso más que el simple hecho de elegir entre alternativas, lo cual implica una serie de pasos a seguir. Robbins y De Cenzo (1996), ilustran el proceso de toma de decisiones como un conjunto de ocho pasos: identificación de un problema o más específicamente una discrepancia entre una situación existente y otra deseada, identificación de un criterio de decisión, asignación de valores al criterio, desarrollo de alternativas, análisis de alternativas, selección de una alternativa, implantación de la alternativa y termina con la evaluación de la eficacia de la decisión.

Cuando la toma de decisión es realizada de forma individual, el individuo posee el criterio que le permitirá ordenar la serie de consecuencias de acuerdo con su preferencia y con su poder seleccionar la opción de acción a seguir, esto supone que quien toma la decisión está consciente de todas las opciones y que decidirá después de examinarlas todas.

Hampton (1999), plantea un proceso de toma de decisiones en grupo que enfatiza tres fases operacionales: orientación, evaluación y control. En la fase de orientación se supone que cada miembro del grupo tiene algunos

hechos relevantes sobre el problema que se va a resolver, esta interacción implica distribución de la información, en la fase de evaluación los miembros tratarán de armonizar las diferencias de opiniones e intereses con el propósito de alcanzar una solución, y por último en la fase de control las ideas, sugerencias y las posibles opciones se pesan y se ponen en orden de acuerdo con la tarea del grupo.

Actualmente hay una tendencia a tomar decisiones en grupo, al respecto Kast y Rosenzweig (1993), señala que esta tendencia responde, en parte, a la complejidad creciente de las organizaciones y a la gran cantidad de información que se hace necesaria para adoptar decisiones relacionales. Las decisiones no programadas implican incertidumbre en los resultados. Por lo que se hace necesario implantar nuevos enfoques o una metodología en el que todo el grupo este comprometido.

Gibson (1989), señala que la solución de los problemas tiene lugar por medio de la estructura de sobreposición múltiple del grupo. Todos los grupos afectados por una decisión participan en el acto de tomarla y pueden influir en el resultado. La decisión se toma cuando la organización cuente con la mayor información posible del problema. Los grupos que más participan en la toma de decisiones están motivados para proceder así, dado que han participado plenamente al tomar la decisión; al respecto Likert y Gibson (1986), señalan que las decisiones que son tomadas en grupo se les considera por lo general mejores que las que son tomadas en forma individual o por lo mismo la producción de soluciones es mayor y las personas se sienten identificadas con estas, procurando además aplicarlas con eficiencia porque ellos las han creado y se sienten altamente motivados para llevarlas a la práctica.

Koontz y Weihrich (1994), también apoyado en el enfoque sistémico define la toma de decisiones como un proceso mediante el cual un gerente puede alcanzar objetivos, políticas y estrategias; esto implica que dicho gerente debe poseer capacidad y creatividad, de forma tal que logre obtener

aprendizaje de las situaciones dadas y motive a su grupo a buscar soluciones viables, ejecutarlas y evaluar en la marcha.

Para que lo anterior pueda ser ejecutado es imprescindible que el grupo esté al tanto de todos los procesos que se den dentro de la organización para ello es necesario la información oportuna, además el compromiso de la dirección con el equipo de la organización para una participación conjunta en el proceso de toma de decisiones. Likert y Gibson (1986), al referirse a la comunicación en la toma de decisiones dice que como resultado de la mejor comunicación, los problemas se detectan en sus etapas iniciales y se resuelven prontamente, además se hace uso pleno de la información y el conocimiento pertinente del que se dispone dentro de la organización.

Debido a que el interés de este trabajo se centra en la toma de decisiones vista como un proceso, que generalmente tiene un impacto en las actividades y en el personal de la organizaciones educativas, se considera la conceptualización de Likert ya que toma en cuenta la participación del grupo en el proceso que implica la pertinencia de la información mediante el cual se generan alternativas de acciones y reparto de funciones para la solución de un problema.

Investigaciones Sobre El Clima Organizacional En Instituciones Educativas

Guardia (1998), realizó un estudio titulado “ Percepción de los docentes sobre el clima organizacional de las escuelas básicas públicas nacionales (Tercera etapa) del municipio Mariño Turmero, Estado Aragua. Los objetivos de la investigación fueron: 1. Comparar las diferentes percepciones de los docentes acerca de la discrepancia existente entre el ES y el DEBE SER de las categorías: factores generales del clima,

determinantes del proceso y determinantes materiales en los planteles educativos en los cuales laboran. 2. Comparar las percepciones de los docentes acerca de la discrepancia existente entre el ES y el DEBE SER de los factores que conforman el clima organizacional de las escuelas públicas nacionales (tercera etapa) de Turmero Municipio Mariño. y 3 Establecer la relación existente entre los datos biográficos y cada una de las dimensiones del clima organizacional.

El estudio corresponde a una investigación de campo, correlacional y ex-post-facto y la muestra estuvo constituida por noventa y cinco docentes pertenecientes a las escuelas básicas: Valmore Rodríguez, Santiago Mariño, Francisco Linares Alcántara y las U.E. Federico Villena, Ramón Bastidas y José Rafael Revenga. En la recolección de datos se administró el instrumento titulado "Cuestionario Descriptivo del Perfil del Clima Organizacional" (C.D.P.C.O). Este cuestionario fue diseñado para promover una medida general del clima en instituciones educativas, abarca ocho factores generales y cuatro específicos denominados determinantes del programa educativo, del proceso educativo, de los materiales y de la relación educativa.

Las conclusiones fueron las siguientes: En relación al área determinante del proceso en todos los planteles estudiados se evidenció que todos los objetivos institucionales no son considerados en el momento de tomar decisiones ni en la planeación de proyectos; con respecto al área determinantes materiales se evidenció que en todos los planteles estudiados las mayores discrepancias y por último que no existe relación estadística significativa entre los datos biográficos: posición, edad, sexo, años de servicio, título, postgrado y los factores que conforman el clima organizacional.

Esta investigación es de interés para este trabajo, ya que también aborda el estudio del clima organizacional a través de la percepción del docente de educación básica, el cual considera primordialmente la

influencia del individuo sobre el contenido percibido y toma en cuenta su implicación en los procesos educativos.

Morillo (1998), en su investigación denominada "Clima Organizacional y Satisfacción Laboral en el Departamento de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Miranda, José Manuel Siso Martínez", señala como propósito central de esta investigación determinar el clima organizacional y el nivel de satisfacción en el departamento de historia del I.P.M. a través de la percepción del personal docente adscrito en relación a las dimensiones de: liderazgo, motivación, comunicación, toma de decisiones, relaciones interpersonales, reconocimiento, responsabilidad y desarrollo profesional y establecer el grado de relación existente entre ambas variables.

El estudio consistió en una investigación descriptiva en la cual participaron quince docentes. El diagnóstico se realizó mediante la aplicación de un cuestionario de ítems cerrados con una escala tipo Likert y los resultados obtenidos revelaron que: 1. El clima organizacional predominante es el de tipo Participativo y de Grupo, 2. Coexisten dos tipos de clima el Participativo y el Consultivo, con ciertos rasgos del Autoritario Paternalista, 3. El nivel de satisfacción sentido por los docentes es altamente satisfactorio a excepción de la dimensión Desarrollo Profesional donde sienten insatisfacción y 4. La relación existente entre la incidencia del clima organizacional del departamento y la satisfacción sentida por los docentes es significativa sobre todo en aquellas dimensiones relacionadas con el liderazgo, cohesión de grupo, motivación, comunicación y participación en el proceso de toma de decisiones.

Esta investigación constituye un aporte ya que asume como principal soporte la teoría de Likert utilizando las cuatro dimensiones escogidas en el presente estudio (liderazgo, motivación, toma de decisiones y comunicación) añadiendo así un valor metodológico en el tratamiento de estas variables.

Bardasz (1999), realizó un estudio titulado “ Relación del clima organizacional con la productividad en una organización de educación superior”. Los objetivos de la investigación fueron: 1. determinar los tipos de clima organizacional según la percepción que tienen los profesores de la escuela de educación de los procesos organizacionales: fuerzas motivacionales, comunicación y toma de decisiones. 2. determinar si existen diferencias en la percepción de los procesos organizacionales considerados como factores del clima organizacional de acuerdo con las variables: dedicación y categoría académica. 3. determinar la productividad en investigación de los profesores de la escuela de educación de la UCAB. y 4. determinar cuáles de los procesos organizacionales considerados como factores del clima organizacional se relacionan con la productividad en investigación.

El estudio corresponde a una investigación de campo, correlacional y ex-post-facto y la muestra la constituyeron cuarenta profesores ordinarios de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello .

Para medir la variable clima organizacional utilizó como referencia el instrumento realizado por Bracho (1989), el cual está fundamentado en la técnica de Likert (1974), y estructurado con seis de los ocho procesos organizacionales propuestos por el autor: Liderazgo, fuerzas motivacionales, comunicación, control, toma de decisiones y establecimiento de metas, basándose en el trabajo de Castro (1984), utilizó una escala con un criterio arbitrario para interpretar los resultados obtenidos en cada dimensión lo que le permite señalar que tan favorable o no es la percepción de los docentes, así como la discriminación de las dimensiones mejor percibidas y las consideradas menos favorables, en una escala del 1 al 5 considerándose favorable aquellos valores iguales o superiores a 3. Para medir la variable productividad utilizó la investigación de Jiménez (1993).

Algunas de las conclusiones de este trabajo son las siguientes: 1. Los profesores de la escuela de educación perciben dos tipos de clima: favorable

y desfavorable. La comunicación es un proceso que podría ser mejorado. 2. los factores del clima organizacional: fuerzas motivacionales y comunicación presentaron una correlación positiva débil con la productividad en investigación y 3. la relación entre el clima y la productividad no pudo ser comprobada en forma definitiva.

Esta investigación es de interés para este trabajo, ya que abordó el clima organizacional bajo el paradigma perceptual, utilizando tres de los factores planteados por Likert, los cuales se tomaron en cuenta para la presente investigación agregando el factor liderazgo y porque utilizó un criterio que nos permite interpretar los resultados obtenidos por medio de una escala que va desde muy favorable a muy desfavorable también aplicada en el presente trabajo.

Proyectos Pedagógicos de Plantel

En el marco de la política del quinquenio 1993-1998, para mejorar la calidad de la educación, el plan de acción del Ministerio de Educación, plantea como uno de los objetivos principales, la transformación de las prácticas pedagógicas. En este objetivo destaca la implantación nacional de los proyectos pedagógicos de plantel. En la reforma de 1999 de la ley Orgánica de Educación (1980), específicamente en el artículo 6º, señala la obligatoriedad de la elaboración y revisión de los Proyectos Pedagógicos de Plantel, adecuando los contenidos nacionales y regionales a la realidad presente en la institución y su comunidad con la finalidad de resolver problemas pedagógicos.

Los proyectos de plantel tienen su origen dentro del sistema educativo francés a partir de 1982 con la promulgación de la ley de Renovación de Escuelas, la cual, fue el reflejo de factores políticos, económicos y sociales,

como la descentralización, formulación de proyectos por parte de las empresas y la inadecuación de la homogenización de la escolarización en una población cada vez más heterogénea. El PPP surgió como una reflexión para proponer y ejecutar un conjunto de acciones coherentes donde las innovaciones pedagógicas no aparecían como una serie de acontecimientos independientes, sino enmarcadas dentro de un proyecto de sociedad global.

A partir de la experiencia francesa los proyectos de plantel se han generalizado y extendido por Europa y América. En Venezuela la planificación por proyectos data de 1992-1993, y fue introducida por FUNDALECTURA con su proyecto "Plan lector", paralelamente utilizaron la misma metodología la dirección de Educación del Estado Bolívar con su proyecto "Escuela activa", de igual forma, la red escolar Fé y Alegría posee una experiencia de 11 años en el trabajo con proyectos de mejoramiento educativo inspirados en los proyectos de centro españoles, CESAP, TEBAS y otras organizaciones también pusieron en práctica dicha metodología de planificación.

Cabe citar la experiencia desarrollada en el marco del diseño curricular de Educación Básica propuesto en 1980 "Unidad Generadora de Aprendizaje" (UGA), la cual tenía aspectos similares que contemplan los PPP, solo que, desde el punto de vista administrativo era muy compleja y por lo tanto hacía más difícil la enseñanza. La UGA tiene como uno de sus antecedentes Los Centros de Interés de Ovide Decroly (c.p. Nérici, 1980) este propone el "globalismo" como fundamento del aprendizaje, oponiéndose al academicismo tradicional caracterizado por la fragmentación de la realidad en disciplinas de estudio que no guardan conexión entre sí y están totalmente alejadas de la vida real del educando. La base psicológica del método, la cual es asumida también por los PPP, es adaptar la enseñanza a las leyes del desarrollo infantil y considerar la vida mental como una unidad y no como una suma de partes, para ello plantea reagrupar la realidad en

temas o desarrollo de habilidades que sean atractivos y productivos para el educando.

Otro de los métodos globalizadores tomado como antecedente fundamental de los PPP es el método de proyectos de Kilpatrick (c.p. De Pablo y Vélez, 1993), el cual plantea una forma de enseñar que actúa en el terreno de la práctica, de la realización efectiva y no solo en el terreno del intelecto. Al igual que Decroly, Kilpatrick da gran importancia a las experiencias y vivencias que despiertan el interés del educando, y rechaza los aprendizajes configurados como materias que se le imponen al alumno, que aunado con la teoría cognitiva estimulan al alumno a construir su propio aprendizaje.

En el plan de acción educativo de Venezuela de 1995 y el Proyecto Educativo Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación (1996), señala que entre los factores que entorpecen en muchas escuelas la creatividad, el sentido de pertenencia y en general el buen funcionamiento de las instituciones educativas y que motivaron la reforma curricular están: 1. La uniformidad y la rigidez, 2. Altos índices de repitencia y deserción escolar. 3. Necesidad de equiparar las competencias del venezolano con los cambios vertiginosos que ocurren en la sociedad actual, 4. La urgente necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas, 5. La crisis de valores y actitudes del venezolano, 6. El proceso de descentralización y fortalecimiento de las regiones, 7. Programas educativos que propician aprendizajes desarticulados y poco significativos con la realidad del niño y 8. desarticulación de la escuela con su entorno.

Según Hernández (1998), la reforma educativa permitirá contextualizar localmente el aprendizaje articulado al propósito nacional, esto, unido al enfoque pedagógico crítico, global, interactivo, constructivo, donde participe el alumno, el docente, la escuelas, representantes y comunidad. Es decir, que lo que el niño aprende en la escuela trascienda a su vida cotidiana y le sirva para desenvolverse en la sociedad.

Los cambios que promueve la reforma, no solo operan a nivel curricular sino también a nivel de la gestión de los planteles, por tanto se pusieron en marcha los PPP. Cárdenas (1997) señala que un PPP refleja un conjunto de acciones planificadas de manera colectiva por los directores, los maestros y demás miembros de la comunidad educativa para orientar las actividades de la escuela y resolver sus problemas pedagógicos.

Con estos proyectos se busca que cada escuela desarrolle una metodología de acción que permita reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, las cuales deben fundamentarse en las políticas y en los programas educativos nacionales, pero adaptándolos y complementándolos para resolver los problemas particulares de los alumnos y su entorno.

Otro de los objetivos que se persigue es lograr un mejor aprovechamiento de los recursos de la escuela y su comunidad, a objeto de lograr la configuración de un estilo de gestión propio de cada plantel. Para que aflore este nuevo clima, en el cual se congregan de manera constructiva los diferentes actores del proceso educativo, para resolver los problemas pedagógicos de la institución, se necesita no solo que el Ministerio permita una mayor autonomía y creatividad en la actuación de los docentes, sino que a través de sus diferentes organismos informe, estimule, apoye, asesore, adiestre y acompañe a los planteles a iniciarse en esta metodología por proyecto, hasta lograr que se consolide el proceso o sea parte del quehacer diario del plantel, pero para ello debe existir un clima de trabajo que genere un proceso de reflexión, planificación y acción, bases de la metodología por proyectos.

Existen aspectos legales que favorecen la factibilidad del PPP, la Ley Orgánica de Educación y su Reglamento General establecen la adaptabilidad de la práctica pedagógica a las peculiaridades nacionales, regionales y locales. De acuerdo al propósito de la normativa se desprende que:

1. Calendario escolar adaptable a las características de cada región: Climáticas, folklóricas, etc.

2. La estructura curricular actual, responde a las características de apertura y flexibilidad, y considera la posibilidad de adaptaciones.
3. El plantel esta facultado para invitar a sus reuniones a personas y representantes de otros organismos de la comunidad, para tratar asuntos que le conciernen, vinculados con el plantel o la comunidad.
4. El plantel, tiene la posibilidad de organizarse operativamente de acuerdo con sus necesidades particulares, siempre y cuando no se viole el reglamento del ejercicio de la profesión docente.
5. La gestión por proyecto de plantel, constituye experiencias que enseñan a escuchar, a aceptar puntos de vista diversos, a respetar y negociar de manera colectiva.
6. Los PPP constituyen el corazón de la política educativa, el núcleo para el fortalecimiento de la gestión autónoma de la escuela y la vía que permite interrelacionarse con la comunidad local y estatal donde se ubica, aprovechando los recursos para lograr una eficiente acción con proyección social y pedagógica.

Sacristán (1992), señala que un proyecto de plantel es un plan que impregna toda la actividad de la escuela y que debe ser necesariamente operativo, no tiene que ver con el mero formulismo o exigencia burocrática que demanda la inspección educativa, porque se elabora para seguirlo y no para exponerlo frente a las instancias administrativas. Es un plan para el mejoramiento de la escuela, para que ésta cumpla de manera más eficiente su labor pedagógica y de formación de los futuros ciudadanos del país.

Según Herrera (1994), un proyecto de plantel es la expresión de la política educativa de cada escuela; es una modalidad de gestión colectiva puesta en marcha por los responsables de cada plantel, con el objeto de aportar su contribución a la realización de los objetivos nacionales del sistema educativo, apuntando hacia el éxito general de todos los alumnos y tomando en cuenta la diversidad de las poblaciones escolares y su localidad. Su impacto y sus características están en la movilización de directivos y

docentes con una mayor autonomía y responsabilidad de la función pedagógica y social de la escuela.

López (1996), señala que un PPP:

es un plan de acción combinado con principios pedagógicos explícitos, que buscan mejorar la formación impartida a los alumnos y el funcionamiento interno del plantel. Es elaborado de manera autónoma por los actores de cada institución escolar, dependiendo de las características socio-culturales específicas de los alumnos a los que atiende, de las características de la localidad donde se encuentran y de las intenciones pedagógicas de todos los actores involucrados en la práctica escolar. (p.18)

Estos conceptos aluden al papel ejecutor que conllevan los PPP al dar respuesta a una situación dada, ya que no es un documento más que debe ser entregado a alguna instancia del ME, sino que debe ser ejecutado y evaluado en la práctica y de ser necesaria su corrección inmediata. La primera idea es que el PPP constituya el documento que va a dirigir el plantel, durante un año escolar, en todos los niveles, tanto en el curricular como a nivel administrativo y filosófico ya que parten de la misión y visión de cada institución educativa, esto implica clarificar los valores compartidos para producir una identidad institucional común ligada al proyecto de sociedad que se desea construir.

Al respecto, Sacristán (1992), agrega que las prácticas educativas se expresan en contextos. Si los contextos van en una dirección diferente a los cambios que se desean lograr es necesario actuar sobre ellos y no sólo sobre la formulación de los actores escolares.

Manterola y González (2000), enfatiza que el PPP es un compromiso, tomado sobre la base de que se quiere cambiar y mejorar la situación vigente, lo cual implica un esfuerzo, pues rompe con la rutina escolar e implica seguimiento del proceso, que como tal hace referencia a pasos a seguir por el colectivo que constituye la comunidad educativa.

Cada proyecto de plantel debe permitir la expresión de una voluntad profesional específica de la institución, ya que quién más que cada institución para conocer sus debilidades y fortalezas, por tanto le da una herramienta para la definición de estrategias, la dotación de coherencia a las actividades educativas y la convergencia de las prácticas escolares de enseñanza, también clarifica los valores compartidos para producir una identidad institucional común, por último el PPP debe culminar con una definición precisa de objetivos, de estrategias y de responsabilidades ya que lo esencial no es el proyecto sino lo que el permite realizar.

En esta investigación se asume la definición de López (1996), ya que esta subraya la existencia de un plan de acción, lo que hace referencia a pasos a seguir o elementos a considerar que describen las fases de un proyecto para mejorar la formación de los alumnos y mejorar el funcionamiento interno del plantel. Esta elaboración de los integrantes del plantel, hace suponer un docente con ciertas características personales, como responsabilidad, compromiso, iniciativa, etc y características del ambiente interno de la organización, que favorezcan el trabajo por proyectos, como son: el tipo de liderazgo del director, motivación, adecuada comunicación, trabajo en equipo y toma de decisiones, entre otras, las cuales son elementos del clima organizacional, y permitirán o no cumplir con los rasgos y finalidad de los PPP. A continuación se señalan los pasos que contempla la estrategia por proyectos.

Los PPP encierran tres direccionalidades: la de proyecto, la de pedagógicos y la de plantel, las cuales se analizarán de acuerdo con los conceptos anteriormente citados.

Los PPP como proyecto implican una acción racional planificada para alcanzar en un tiempo determinado los objetivos propuestos los cuales, como ya se dijo, deben responder a una visión de lo que se desea ser y hacer, por tanto sirve para anticipar la acción. Todo proyecto suele recoger los principios y criterios que orientarán esa acción y sugiere la tecnología con la

que pretendemos desarrollarla. Rodríguez (1999), señala que existen dos estrategias para elaborar un proyecto: una es un modelo inductivo o de camino ascendente y formula que los criterios generales curriculares deben partir de la reflexión y la práctica del profesor en el aula. Este modelo se acerca a la investigación de acción de Stenhouse. La otra estrategia es el modelo deductivo o de camino descendente y formula que los criterios curriculares deben partir de las intenciones del profesorado y luego deben ser discutidos y aprobados por el equipo de docentes; para consensuar los criterios comunes y hacerlos converger en un único proyecto.

Barberá (1988), señala que solo un proyecto ideal, utópico, irrealizable, se podría diseñar sin partir de la realidad que determinan las posibilidades contextuales. En un proyecto debe haber una gran dosis de imaginación y creatividad, en su fase previa, un gran deseo de innovación o de mejora y una mirada hacia el futuro. También propone las siguientes características:

1. Programático: es decir que establezca las características que pretende alcanzar, como programa o normas prioritarias.
2. Coherente: Tiene que estar de acuerdo consigo mismo y todos sus componentes han de manifestarse como elementos integrantes de una estructura monocorde y bien fundamentada.
3. Posible y realista: debe partir de la realidad con un previo análisis de sus posibilidades desde el contextos y los condicionantes para que pueda tener éxito.
4. Breve y de fácil comprensión: la redacción ha de ser de fácil comprensión y la presentación lo más atractiva posible.
5. Consensuado y participativo: debe ser compartido por todas las personas que tengan que aplicarlo o vivirlo.
6. Flexible: nos permite en todo instante mejorar el proyecto.

7. Vinculante: todos los miembros encargados deben estar vinculados a él plenamente.
8. Claro y unívoco: de manera que no de lugar a errores y confusiones.
9. Relevante para la vida: se hace para obtener algún beneficio.

Los PPP tienen un sentido pedagógico, ya que el trabajo escolar y el del docente es específicamente la pedagogía, por tanto el centro de los proyectos se ubica en las aulas, ya que su objetivo fundamental es lograr mejorar la calidad de la educación, para que el estudiante tenga una educación integral. Por dicho carácter pedagógico, su objetivo es aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir como lo señala el perfil de competencias del Currículo Básico Nacional (ME, 1997). Este objetivo se potencia con la integración escuela comunidad. En tal sentido se pretende:

- Construir mejor los aprendizajes fundamentales.
- Mejorar la adquisición de conocimientos básicos.
- Desarrollar las competencias transversales.
- Enriquecer las referencias artísticas y culturales del alumno.

Para ello se hace necesario reorganizar pedagógicamente la institución y asignar funciones centradas en la labor pedagógica a todos sus miembros, de manera de poder consolidar los logros pedagógicos; de igual forma se debe considerar al alumno tanto dentro como fuera de la escuela, aumentar sus responsabilidades, favorecer la adquisición de su propia autonomía y multiplicando los encuentros con su familia.

Por último, los PPP, son de plantel porque son específicos para cada institución educativa, ya que son propuestas elaboradas por los mismos integrantes del plantel, por tanto ellos son responsables de los cambios, éxitos o fracasos de la institución. Cabe destacar que las necesidades varían de una escuela a otra, por eso los proyectos deben ser diferentes, ya que son elaborados por distintos actores para responder a realidades que, aunque poseen elementos comunes, presentan particularidades propias de

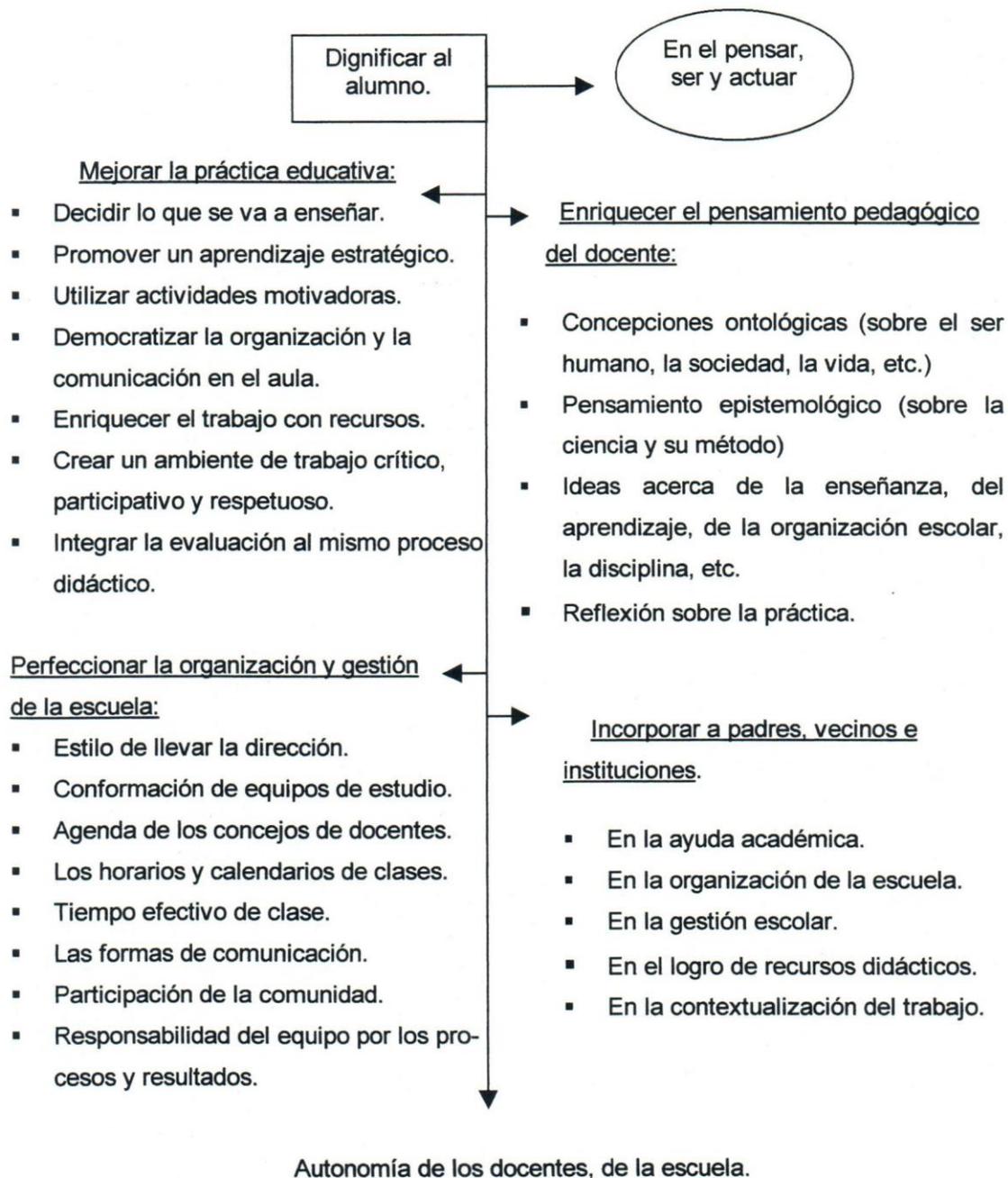
cada institución (López, 1996). Para ello debe coordinar las intervenciones de los actores del sistema educativo y favorecer el trabajo en equipo.

El proyecto abre la posibilidad a los docentes de tener un espacio de reuniones, de tiempo compartido, donde mantener un intercambio constante a cerca de sus experiencias, dudas, necesidades y opiniones. La comunicación es entonces, una clave del éxito del PPP.

Partiendo de las mencionadas nociones, podemos precisar algunas de las finalidades de los PPP, señaladas en la publicación "Orientación para la elaboración de los PPP" del ME (1999):

- Incrementar los niveles de autonomía de la institución.
- Atender a las particularidades de cada situación escolar e Innovar la acción educativa.
- Contextualizar los contenidos curriculares de acuerdo al entorno sociocultural de la escuela.
- Propiciar una metodología participativa.
- Promover proyectos y procesos de actualización pedagógica.
- Incentivar la integración de la familia y la comunidad a la escuela.
- Desarrollar una práctica pedagógica que trascienda a la comunidad y contribuya con su crecimiento.
- Mejorar los resultados de la gestión escolar
- Generar programas para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.
- Promover el desarrollo de mecanismos de autogestión y cogestión que hagan factible la autonomía escolar de acuerdo a su entorno.

Manterola y González (2000), sintetiza la finalidad de los PPP en cuatro direcciones, las cuales esquematiza de la siguiente manera:



La dignificación del alumno se ve instrumentada con un cambio en las cuatro direcciones señaladas en el gráfico, estos son los que justifican la necesidad de los PPP y la ruptura de las rutinas escolares tradicionales, el

crecimiento de la autonomía de la escuela y de los docentes para adecuar sus prácticas educativa, visión, contenidos (flexibilizar el currículo), metas, objetivos, organización y gestión a las particulares condiciones de su población y su comunidad valiéndose de los procesos de comunicación, toma de decisiones y trabajo en equipo.

En el folleto "Cómo entendemos, Elaboramos y Ejecutamos los PPP" (ME, Abril 1998), señala los siguientes rasgos o características más esenciales de los PPP:

- Deben ser el resultado de un trabajo de equipo basado en la corresponsabilidad y el consenso, y han de suponer la expresión y el punto de referencia para un compromiso colectivo.
- Han de recoger las opciones educativas del centro escolar y, desde ahí, ha de definir las grandes líneas de adecuación del Currículum Básico Nacional a la realidad y a las necesidades regionales, locales y particulares de los alumnos.
- Es obra de toda la comunidad educativa, no sólo del profesorado, aunque éste tenga una parte especialmente activa e indiscutible en su elaboración.
- Debe ser un documento de trabajo que facilite y potencie la identificación de la comunidad escolar como tal y que posibilite su proyección, clara y positiva, hacia el exterior.
- Ha de servir, fundamentalmente, para modificar y mejorar el centro educativo en todas sus dimensiones; para potenciar unas relaciones, cada vez más positivas, entre todas las personas que integran la comunidad escolar, y en consecuencia, mejorar la calidad de la enseñanza.

Fases en la Elaboración del PPP

En cuanto a su instrumentación, Herrera (1994), González (2000), Rodríguez (1999) y López (1996), abordan tres aspectos conceptuales: visión y finalidad de la escuela, plan de acción, la ejecución y seguimiento; los cuales se recogen con los siguientes pasos: diagnóstico de la escuela y el querer ser de la misma, diseño del plan de acción, ejecución y por último evaluación.

Cabe destacar que para iniciar la planificación del año escolar a través de un PPP se debe generar en cada institución escolar, un proceso informativo en torno a la finalidad del mismo, con miras a propiciar y motivar la participación de los miembros de la comunidad (directivos, docentes, alumnos, personal administrativo y obrero, padres, representantes y vecinos de la comunidad local) en la definición, precisión y jerarquización de los problemas y necesidades que serán abordadas mediante la elaboración y ejecución del proyecto.

Otra forma de sintetizar los pasos a seguir es la sugerida en los Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana (1997), los cuales orientan su elaboración dando respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde estamos?: Análisis de la realidad, de las demandas del entorno externo e interno, de las características y de las necesidades educativas detectadas en el alumnado.
2. ¿Quiénes somos?: Definición consensuada de los principios de identidad.
3. ¿Qué queremos?: Objetivos básicos institucionales. Visión.
4. ¿Qué haremos?: Línea de actuación pedagógica.
5. ¿Cómo lo haremos?:
 - Diseño de acciones de carácter general y concreto para la puesta en práctica del proyecto.

- Determinación de un modelo de organización, participación y su funcionamiento.
- Planificación de mecanismos de evaluación, seguimiento y actualización del proyecto.

El diagnóstico, según Rodríguez (1999), es la expresión concreta de la situación de la escuela y su entorno, o sea se define la escuela que se tiene. Cárdenas (1997), con relación al diagnóstico sostiene: esta especie de radiografía pedagógica de la escuela debe estar orientada, en primer lugar a identificar y caracterizar de la manera más precisa posible las potencialidades y debilidades de la escuela y su contexto.

En el diagnóstico, los actores escolares se interrogan sobre el funcionamiento, los logros y los problemas que confronta su institución. Se identifican los problemas sentidos, necesidades del alumno, del docente, necesidades ambientales, económicas, culturales, etc. Para ello podemos tomar en cuenta las características del entorno de la escuela: ambientales, económicas y culturales; características de la escuela: cómo se planifica, dirige, evalúa, aplicación de políticas, nivel de rendimiento, repitencia, deserción, evaluación de competencias a desarrollar, didáctica de las aulas, organigrama, funcionograma, etc, para ello se puede recurrir a características y estadísticos de la escuela como por ejemplo: número de alumnos por aula, turno y sección, edad, sexo, número de docentes, función, años de servicio, formación etc) y las características vinculadas con la comunidad educativa: cómo es la relación escuela comunidad, entre otras.

El ME (1996), elaboró un manual donde se dan a conocer una serie de instrumentos para realizar la fase del diagnóstico, con este se recogen y sistematizan los siguientes datos en unos formularios a ser llenados por el personal de la institución: Características generales del plantel (Plantel, personal, población escolar, comunidad educativa e historia del plantel), Fortalezas y limitaciones encontradas en la escuela, Aprovechamiento del tiempo de aprendizaje de los niños en la escuela, Resultados escolares (por

materia), Metodología didáctica y evaluación en las aulas, La organización escolar (la existencia del trabajo en equipo, asuntos tratados en los concejos docentes y la calidad de las relaciones con padres y representantes) y El funcionamiento del plantel (liderazgo del director y las comunicaciones interpersonales), los cuales deben incluir el análisis de cada instrumento y los gráficos de los datos señalados en el mismo para poder dar paso a la siguiente fase.

Después de haber definido la escuela que tengo, el segundo paso sería enumerar sus fortalezas planteando la escuela que quiero tener para definir cuales son los principales problemas, establecer los posibles responsables y concretar los objetivos generales y específicos, que es lo que determina el plan de acción, los cuales se orientan a partir de la visión de futuro que se plantea la organización. Joel Barker en su video "visión de futuro" señala, la importancia de tener una visión de futuro para la vida propia y para la supervivencia de las organizaciones, ya que este nos da un marco de referencia o guía para la acción y sus ingredientes claves son: ser formuladas por los líderes; convincente y compartida por el equipo y éste darle apoyo; amplia y detallada (indicar el qué, cómo, cuándo, por qué) así cada miembro de la organización encuentra su lugar trascendental en ella; por último, ser positiva y alentadora para que justifique el esfuerzo físico y mental de los integrantes del equipo.

La finalidad de la escuela dibuja con claridad el tipo de escuela que se quiere desarrollar, las características que le van a dar personalidad propia, el tipo y estilo de formación que pretende brindar a sus estudiantes y el perfil general de todos los miembros que la componen. Se puede recoger con los siguientes aspectos: los principios que orientan la acción educativa del plantel; las características más importantes de la escuela; las principales competencias a desarrollar por los alumnos y los valores, actitudes y conductas que han de ser asumidas por los miembros de la escuela (ME, 1998), los cuales se pueden recoger en la visión de la institución que es

el producto del trabajo conjunto de los miembros de toda la comunidad educativa y deben guiar todas las acciones que se lleven a cabo dentro de la escuela.

En este momento de la elaboración del proyecto se puede recurrir al análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) que permite prever cada acción una por una, tomando en cuenta el ambiente interno y externo de la institución y de esta manera realizar un lineamiento estratégico en el proceso de planificación o de elaboración del plan de acción.

La siguiente fase es la elaboración del plan de acción, según el Ministerio de Educación (1997), es la programación de las acciones que una vez puestas en marcha, servirán para solucionar los problemas de la escuela. Por tanto es la planificación o programación de todas las actividades que se propone a cumplir para solucionar las debilidades detectadas en el diagnóstico y apuntalar a la institución hacia los objetivos propuestos. Rodríguez (1999), plantea que es un proceso mediante el cual se planifica tomando en cuenta las prioridades, ya que sin estas no tiene sentido. Dichas acciones planificadas deben ser operativas o sea factibles de realizar para darle cabida en tiempo y espacio.

El plan de acción debe incluir las prioridades pedagógicas y metas para un año escolar y las actividades a desarrollar: didácticas, de formación docente, en el campo organizativo, de gestión y comunicacional, y en la integración de comunidad y escuela. Esta fase de la elaboración del proyecto implica crear, inventar, buscar soluciones, imaginar escenarios y situaciones posibles y construir líneas de acción en concordancia con las finalidades de la escuela y su diagnóstico.

Manterola y González (2000), diferencia en el PPP dos tipos de actividades, unas que corresponden al desarrollo normal de la escuela, a las actividades que ejecutan semanal y mensual recogidas en los proyectos pedagógicos de aula (PPA) para la primera etapa de básica y en la

planificación de clases en el resto de los niveles las cuales denomina "Actividades de mantenimiento"; las otras actividades son aquellas con las que buscamos el cambio y el mejoramiento de la escuela y son propias del PPP de ese año, a estas las denomina "Actividades de desarrollo", estas actividades conjuntamente con las de mantenimiento van a influir en el mejoramiento de la escuela.

En el plan de acción se establecen las prioridades pedagógicas, ya que el centro de los PPP esta en las acciones con los alumnos para mejorar la formación de los mismo, por ejemplo: periódico escolar, correo interescolar, mapas mentales, la formación de alumnos tutores, cuentacuentos, teatro, foros, seminarios, concursos de cuentos, cómic, poesías, y otros textos narrativos, etc. Además de las acciones pedagógicas se planifican otras acciones con la finalidad de potenciar las prácticas de la institución, como son: formación permanente de los docentes y personal directivo, la organización (estructura, clima organizacional, relaciones entre el personal), funcionamiento y gestión de la escuela y la integración de los padres, representantes y vecinos.

En esta fase se debe precisar los responsables y el tiempo de realización de cada acción a ejecutar (incluyendo cómo se va a evaluar), creando comisiones de trabajo para llevar a cabo las actividades de desarrollo (pedagógicas) y las otras acciones que se planifiquen con el aporte de todos los miembros de la organización. Cabe destacar que la fase diagnóstica y de diseño o plan de acción deben quedar registradas en un documento escrito, antes de su ejecución, que lleva por nombre PPP.

Luego sigue la fase de ejecución de las acciones, según Rodríguez (1999), es la puesta en marcha del plan de acción. En donde todas las actividades acordadas se ponen en marcha a lo largo del año escolar y deben ir siendo evaluadas de manera permanente, para modificarlas o cambiarlas, si es necesario, por otras más efectivas sin esperar el final del

año escolar, por tanto el plan de acción tiene carácter flexible ya que se puede mejorar en la práctica.

La evaluación constituye una fase indispensable del proceso, ella garantiza su continuidad y efectividad. Su propósito es sistematizar la reflexión sobre el desarrollo del mismo y sus incidencias sobre la vida de la escuela para introducir, de ser necesario, correctivos, establecer nuevos rumbos y generar compromisos de mejoramiento, con el fin de asegurar la coherencia de éste con los objetivos iniciales.

Evaluar, según Rodríguez (1999), es el proceso mediante el cual emitimos juicios que sirven para reorientar algunas acciones, consolidar las acciones que resulten positivas y eliminar aquellas que resulten negativas.

Ríos, (1997) señala que la evaluación es el proceso que conduce a establecer el valor o mérito de algo y las bondades o méritos de lo evaluado debe basarse en datos. El dato es lo dado, la evidencia en que nos apoyamos. En este sentido, la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo presupone un proceso de recogida de información relevante que ayude a formular juicios de cierta calidad.

El autor, también señala la diferencia entre evaluar y medir. Evaluar está asociado a juzgar el valor o el precio y estimar, es un concepto más amplio que medir y, en la mayoría de las ocasiones, se necesita de una o varias mediciones para llegar a la evaluación. La medición es una descripción cuantitativa de los comportamientos, mientras que la evaluación abarca tanto lo cuantitativo como lo cualitativo e incorpora juicios de valor que afectan la deseabilidad de dichos comportamientos.

Los planteamientos de Pablo Ríos resaltan la presencia de los datos que arrojan las acciones, que llevados a los PPP exige la creación de instrumentos de recolección de datos para poder realizar las mediciones que sean necesarias y luego establecer un juicio de valor, o sea propiamente evaluar tanto el proceso como los resultados, para que el proyecto no se

convierta en un elemento ineficaz y sea en cambio un instrumento útil para la mejora de la gestión, por tanto es necesario revisar frecuentemente su implantación y verificar su grado de utilidad y validez.

En los PPP se debe evaluar su contexto, su diseño y objetivos, los procesos de aplicación, sus resultados, etc. Aplicando evaluaciones formativas, cuyo objeto es el perfeccionamiento de un programa durante el desarrollo del mismo y sumativas, cuyo objeto es la comprobación de resultados al final del programa. Lo más importante es incorporar la evaluación al quehacer diario, reflexionando individual y colectivamente sobre lo que hacemos, cómo, por qué y para qué lo hacemos, e ideando formas para hacerlo mejor.

Manterola y González (2000), esquematiza como se debe llevar a cabo el documento escrito que resulta del trabajo del colectivo que lleva por nombre PPP, apoyándose en cuatro pasos: los principios y normas de la escuela; la realidad de la escuela; prioridades y metas para un año escolar por etapa o grado y las acciones que equivalen a las actividades de mantenimiento y desarrollo.

Tabla 2

Elaboración del documento del PPP. Manterola y González (2000)

Documento	Contenido	Función	¿Quién lo aprueba?	¿Quién lo redacta?	Tiempo
1° documento ¿Cómo debe ser nuestra escuela en unos 5 años?	Principios filosóficos, pedagógicos, organizativos, y de funcionamiento	Caracterizar a la escuela que se quiere tener, y determinar el perfil del estudiante que se quiere formar.	La comunidad educativa: personal directivo, docente, padres y representantes, estudiantes, empleados, obreros y vecinos.	Una comisión conformada por personal directivo, docente, representantes y por cualquier otro miembro que quiera.	2 a 3 reuniones. En la 1° se invita a una lluvia de ideas y las anota la comisión redactora. En la 2° reunión se discute el documento que presenta la comisión, y con las modificaciones realizadas se aprueba.
2° documento ¿Qué escuela tenemos? Diagnóstico	-Fortalezas y limitaciones didáctico, organizativo y de funcionamiento. -Jerarquizar los problemas. -Elaborar el cuadro de necesidades.	Enumerar las limitaciones o problemas de la escuela y jerarquizarlos por orden de importancia.	La comunidad educativa: personal directivo, docente, padres y representantes, estudiantes, empleados, obreros y vecinos.	Comisiones de trabajo. de acuerdo al tipo de diagnóstico: pedagógico y didáctico, organizativo y de funcionamiento del plantel. O por al tipo de personal: una comisión de docentes, otra de estudiantes, etc.	4 a 5 reuniones. En la 1° se comenta lo que se tiene que hacer y se elige las comisiones. En la 2° y 3° cada comisión presenta los resultados. En la 4° se jerarquizan los problemas y se eligen los que se van a solucionar en el año escolar.

Documento	Contenido	Función	¿Quién lo aprueba?	¿Quién lo redacta?	Tiempo
3° documento Prioridades y metas. Competencias por etapa o grado escolar.	Los principales problemas seleccionados en forma de prioridades y metas. Se seleccionan del currículum nacional y regional las competencias que se van a trabajar por grado en pro de las metas propuestas.	Definir las prioridades curriculares de la escuela para un año escolar.	La comunidad educativa: personal directivo, docente, padres y representantes, estudiantes, empleados, obreros y vecinos.	Una comisión conformada básicamente por personal directivo y docente.	3 a 6 reuniones. En la 1ª se definen las prioridades curriculares de la escuela. Se eligen las comisiones que seleccionaran las competencias por grado. El resto d será para acordar por grado las competencias a desarrollar.
4° documento Acciones principales y secundarias por etapa o grado.	Acciones, responsables, tiempos, recursos, costos. Acciones dirigidas a toda la escuela y/o alumnos por etapa, por grupos específicos. Planificación de clases Actividades a realizar con padres y representantes. Acciones organizativas y de funcionamiento.	Guiar la acción de la escuela y de sus miembros. El plan de acción es el que da la pauta para la ejecución del PPP y para poder evaluar el proceso y los resultados. Es el documento principal del PPP.	La comunidad educativa: personal directivo, docente, padres y representantes, estudiantes, empleados, obreros y vecinos.	Una comisión conformada por personal directivo, docente, representantes y por cualquier otro miembro que quiera.	4 a 6 reuniones. En la 1ª se enumera las acciones que se van a realizar dirigidas a toda la comunidad, Se crean las comisiones necesarias para terminar el plan de acción. En las próximas reuniones se discute el trabajo de cada comisión.

Esta investigación se realiza tomando en cuenta la forma en que se llevaron a cabo las fases diagnóstica, diseño del plan de acción, ejecución y evaluación de los PPP en las instituciones escolares seleccionadas basándonos en cada una de ellas en las definiciones de Rodríguez (1999).

Investigaciones sobre Proyecto Pedagógico de Plantel

Herrera, (1994) realizó un estudio crítico titulado “ Las escuelas de prestigio y las redes escolares exitosas en Venezuela” en este trabajo las escuelas de prestigio, destinadas fundamentalmente a tender alumnos de la clase media, pone en evidencia que existen factores convergentes entre las escuelas exitosas de la clase media venezolana y las escuelas con mejores resultados (escuelas eficaces) de la red de Fe y Alegría. Entre los resultados se pueden enumerar: 1. La identificación de la mayoría de los actores escolares con la institución. 2. La presencia de una visión o un proyecto claro y explícito en lo filosófico. 3. Una estructura organizativa concebida como apoyo al trabajo pedagógico. 4. Una organización del tiempo escolar de máximo aprovechamiento. 5. Aprovechamiento óptimo de los horarios y del calendario. 6. Adecuada utilización de recursos y de actividades complementarias y de apoyo al trabajo pedagógico y 7. Un liderazgo eficaz del director y una responsabilización de los docentes, mediante estrategias que combinan exigencia y compromiso con participación y trabajo en equipo.

Dicha investigación constituye un aporte, ya que resalta la importancia y existencia de factores favorables a la eficacia escolar, asociados a la tenencia y puesta en marcha de un proyecto institucional que involucre a sus miembros, para mantener una educación de calidad, por tanto la capacidad de lograr estos resultados están ubicados en la gestión de la propia escuela.

CINTERPLAN – UCAB – CICE (1995), realizó un estudio titulado “Gestión de escuelas venezolanas”, la finalidad de este proyecto fue

contribuir con el mejoramiento de la gerencia del sistema educativo a partir de la creación y de la puesta en marcha de una modalidad de gestión de escuelas. Los objetivos generales fueron: 1. La identificación y caracterización de las escuelas eficaces venezolanas. 2. La elaboración de un modelo de gestión o de intervención que permita transformar escuelas poco efectivas en escuelas eficaces. 3. La aplicación de la modalidad de gestión diseñada en escuelas "tipo". y 4. La sistematización de la experiencia bajo la modalidad de un manual que servirá para generalizar la experiencia en todos los planteles interesados, sin intervención externa. Para ello cumplieron con los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar seis escuelas eficaces a nivel nacional, partir de investigaciones precedentes, del prestigio que gozan dentro de la comunidad y del nivel de satisfacción de sus usuarios.
2. Caracterizar la gestión de la eficacia escolar, a partir de estudios de caso en las escuelas eficaces identificadas, tomando en cuenta elementos relacionados con la gestión tanto pedagógica como organizativa de dichos planteles.
3. Elaborar una metodología de intervención participativa, capaz de incidir sobre la eficacia escolar.
4. Promover la participación en el proyecto de 12 escuelas "ineficaces" o escuelas "tipo" (El primer año con 12 escuelas y el segundo con 10 porque 2 de ellas se retiraron).
5. Desarrollar un proceso de intervención, tratando de promover la aparición de una cultura institucional eficaz, en cada una de las escuelas "tipo" participantes en el proyecto.
6. Sistematizar y organizar los resultados de toda la experiencia, para la elaboración de un manual de difusión a nivel nacional.

Dentro de la puesta en marcha de la modalidad de gestión diseñada se realizaron las fases de : acercamiento inicial, la movilización de todos los actores escolares involucrados alrededor de sus propios PPP (considerado

el más apropiado para la ejecución de la intervención) y la apropiación de la experiencia por parte de dichos actores.

Las conclusiones fueron las siguientes: 1. Para lograr cambios profundos y permanentes dentro de las estructuras y las dinámicas pedagógicas es necesario incidir en la parte organizativa y del funcionamiento escolar. 2. Se debe dar igual peso y simultaneidad a los ámbitos: Pedagógico, organizativo y de funcionamiento escolar. 3. Se requiere simultáneamente constituir equipos de trabajo en la dimensión organizativa, transformar el liderazgo del equipo directivo, modificar sus funciones, poseer de manera colectiva metas claras que orienten las acciones dentro del plano del funcionamiento escolar y formar a los docentes respondiendo a las necesidades que se detecten en los niños y en ellos, desde el punto de vista pedagógico. 4. La gestión del director es factor clave en la calidad de los procesos y los resultados pedagógicos de las escuelas, por esta razón, si se desea repetir la experiencia el personaje central debe ser el director. 5. Orientar acciones formativas y de apoyo hacia el director garantiza la permanencia y la continuidad de las innovaciones educativas en la escuela.

Esta investigación es de interés para este trabajo ya que utilizó como estrategia de intervención la planificación y puesta en marcha de los PPP tomando en cuenta las fases de diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación del mismo, aunado a un proceso de gestión participativa del funcionamiento global lo cual incluye el clima organizacional del plantel. Elementos básicos en la realización del presente estudio.

El Centro de Investigaciones culturales y Educativas, CICE, (1999) realizó un estudio titulado "Fortalecimiento de la gestión escolar" utilizando como muestra a 150 escuelas nacionales, que se ofrecieron voluntariamente a modificar su gestión emulando las características de escuelas eficaces registradas en el estudio de Herrera (1994), durante tres años. Los resultados mostraron que la mayor parte de las escuelas pudieron mejorar la

calidad de su trabajo a condición de realizar esfuerzos sostenidos durante más de un año, con un equipo directivo liderizando los cambios, con animación y apoyo externo e interno y con docentes formados para mejorar los problemas de rendimiento específicos de los alumnos. Otra condición ideal para el cambio en estas escuelas lo constituyó el tamaño de las escuelas y determinaron que las escuelas pequeñas (con menos de 1.000 alumnos) consolidaron sus procesos de manera más rápida y con mayor efectividad.

La mencionada investigación es importante para este trabajo, ya que demostró que la unión de esfuerzos del personal interno y externo de la institución hacia unas metas pedagógicas preestablecidas en un tiempo determinado (proyecto) se traduce en mejoras a la calidad del trabajo que se realiza en las escuelas.

Objetivos Específicos

- 1.- Describir el clima organizacional según la percepción del docente de las unidades educativas municipales ubicadas en Chacao, en los procesos: liderazgo, fuerzas motivacionales, comunicación y toma de decisiones.
- 2.- Determinar el tipo de clima organizacional de las unidades municipales de Chacao.
- 3.- Caracterizar los procesos de diagnóstico, diseño del plan de acción, ejecución y evaluación que acompañan el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Plantel en las unidades educativas municipales seleccionadas.
- 4.- Precisar los elementos que se tomaron en cuenta en la elaboración del documento titulado PPP en cada una de las instituciones municipales de Chacao.

MÉTODO

Problema

¿Cómo perciben el clima organizacional y el desarrollo de los proyectos pedagógicos de plantel (PPP) los docentes de educación básica?

Variables

A continuación se expone la definición conceptual y operacional de las variables del presente estudio:

V1: Clima organizacional.

V2: Proyecto pedagógico de Plantel.

Definición conceptual de las variables

Clima organizacional:

“Características relativamente duraderas de una organización que la distingue de otra y abarca la percepción colectiva de los miembros, es producida por la interacción de ellos, sirve de base para interpretar la situación, refleja los valores y actitudes prevalecientes y actúa como fuente de influencia para modelar la conducta”. (Moran y Volkwein, 1992)

Proyecto pedagógico de plantel:

“ Propuesta institucional de trabajo, dirigida a dinamizar los procesos educativos y reorientar las acciones pedagógicas; siendo responsables en su elaboración directivos, docentes, alumnos, padres, representantes, administrativos, obreros, supervisores y miembros de la comunidad local; con

el fin de tomar las decisiones fundamentales para el logro de sus objetivos propuestos" (Rodríguez, 1999)

Tabla 3

Clima organizacional, definición operacional:

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	Instrumento/ Items
CLIMA ORGANIZACIONAL: "Percepción de los miembros de la organización de una serie de características que definen la organización" (Likert, y Gibson, 1986)	LIDERAZGO: habilidad para influir en un grupo y de esta manera alcanzar las metas. (Likert, 1974)	. Facilita el logro de los objetivos propuestos.	Cuestionario: 1, 2, 13
		. Ofrecimiento de apoyo.	4
		. Interacción directivo - docente	9
		. Énfasis en las metas.	26
		. Favorece la participación.	10, 25
	FUERZAS MOTIVACIONALES: Proceso que se instrumenta en una organización que sirven como incentivos para lograr la participación de los miembros en el logro de las metas. (Likert, 1974)	. Asesoramiento.	7, 8
		. Responsabilidad .	12
		. Valora la labor docente.	3
		. Mejora las condiciones de trabajo.	5
		. Trabajo en equipo	27
		. Estímulo.	11, 14, 29.
	COMUNICACIÓN: Proceso de transferencia de información entre las personas. (Likert, 1974)	. Emisión del mensaje	
		. Recepción del mensaje	6
		. Fluidez de la comunicación.	28
		. Retroalimentación.	15, 16, 17 18
	TOMA DE DECISIONES: Participación del grupo en el proceso que implica la pertinencia de la información mediante el cual se generan alternativas de acciones y reparto de funciones para la solución de un problema. (Likert, 1974)	. Participación del docente en el proceso.	19, 23, 24
		. Discusión y análisis de los resultados.	20, 21
		. Responsabilidad.	22

Tabla 4

Proyecto pedagógico de plantel, definición operacional.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	Instrumento/ Items
PROYECTO PEDAGÓGICO DE PLANTEL: "Plan de acción combinado con principios pedagógicos explícitos, que buscan mejorar la formación impartida a los alumnos y el funcionamiento interno del plantel." (López, 1996)	DIAGNÓSTICO: es la exploración concreta de la situación de la escuela y su entorno, o sea, se define la escuela que se tiene. (Rodríguez, 1999)	. Participantes.	Cuestionario: 21
		. Reflexión y Discusión.	1
		. Identificación de necesidades.	2, 3, 4, 5, 6
		. Registro.	7
	DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN: Proceso mediante el cual se planifica tomando en cuenta las prioridades. (Rodríguez, 1999)	. Establecimiento de prioridades según el diagnóstico. . Componentes. . Trabajo en equipo.	8, 9 22 10
	EJECUCIÓN: Puesta en marcha del plan de acción. (Rodríguez, 1999)	. Cumplimiento de la programación. . Reuniones para coordinar el proceso. . Prioridad de las urgencias.	11, 12, 13 14
	EVALUACIÓN: Proceso mediante el cual se emiten juicios que sirven para reorientar algunas acciones, consolidar las acciones que resulten positivas y eliminar aquellas que resulten negativas. (Rodríguez, 1999)	. Evaluación de proceso . Evaluación de resultados. . Frecuencia. . Elaboración de informes. . Análisis.	15, 16 17 23 18, 19 20

Modalidad y Diseño

El presente estudio constituye una investigación de campo de tipo descriptivo, ya que se miden de manera independiente las variables para poder decir cómo se manifiestan, por tanto su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas.

El diseño de ésta investigación es no experimental, ya que no se manipulan las variables, puesto que examinan la situación tal y como ella existe para luego describirla. De acuerdo con la clasificación propuesta por Sierra Bravo (1994), se utilizará un diseño no experimental descriptivo, debido a que el estudio observa a los sujetos en su realidad en un momento dado, no se manipulan variables, ni se construirán situaciones, además los sujetos pertenecen por autoselección a las instituciones escolares estudiadas.

Se realizará una sola medición de las variables clima organizacional y proyecto pedagógico de plantel para su posterior descripción y caracterización, lo cual confiere un carácter transversal a esta investigación.

Población y Muestra

La población del presente estudio la conforman todos los docentes de primera y segunda etapa de educación básica. La muestra esta integrada por el personal docente que laboran en las tres instituciones municipales de educación básica de Chacao, las cuales son: Escuela Integral Carlos Soublette, U.E.M. Andrés Bello y la U.E.M. Juan de Dios Guanche.

La muestra estuvo conformada por 50 docentes pertenecientes a los niveles de primera y segunda etapa de básica que funcionan en el turno de la

mañana y los del turno de la tarde, a excepción de la Escuela Integral Carlos Soublette, ya que trabaja una sola jornada.

Tabla 5

Escuelas que conforman la muestra

Escuela	Docentes	
	Total	Encuestados
Nº 1: U.E.M. Juan de Dios Guanche.	26	20
Nº 2: U.E.M. Andrés Bello.	30	22
Nº 3: Escuela Integral Carlos Soublette	8	8
Total:	64	50

Instrumentos

Para el estudio de las dos variables consideradas se utilizaron dos instrumentos: uno para medir la variable clima organizacional y otro para medir la variable PPP.

Para medir la variable clima organizacional, se diseñó un cuestionario de preguntas cerradas fundamentado en la teoría de Likert (1974), estructurado con cuatro dimensiones: liderazgo, fuerzas motivacionales, comunicación y toma de decisiones. (Ver anexo 1)

Para medir la variable proyecto pedagógico plantel, se diseñó un cuestionario, con preguntas cerradas y abiertas fundamentadas en las fases que lo caracterizan, según Rodríguez (1999), las cuales son: diagnóstico, diseño del plan de acción, ejecución y evaluación (Ver anexo 2).

Las categorías de respuestas a las preguntas cerradas conforman una escala que tiene cinco opciones de respuesta: Totalmente en

desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, las cuales son puntuadas como 1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente.

Validez y Confiabilidad

Todo instrumento debe poseer validez, la cual se refiere según Ary, Jacobs y Razaviech (1989), Hernández, Fernández y Baptista (1994) y Kerlinger (1996), al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. En la presente investigación se utilizó la validez de contenido a través de la participación de cinco expertos calificados a quienes se les solicitó por escrito su colaboración.

Los criterios para la selección de los expertos fueron los siguientes:

- Tener título de cuarto nivel.
- Tener experiencia en el área de construcción y validación de instrumentos.
- Tener experiencia en el área de gerencia educativa o recursos humanos o pedagogía universitaria.

Los expertos establecieron la correspondencia entre la tabla de operacionalización de variables y el instrumento de medición para luego realizar sus recomendaciones, las cuales se incorporaron a cada instrumento según el caso.

La confiabilidad de un instrumento de medición es el grado de uniformidad con que se cumple su cometido. (Ary, Jacobs y Razaviech, 1989, Hernández, Fernández y Baptista, 1994, y Kerlinger, 1996). Para obtener una medida de estabilidad se aplicó la confiabilidad a través de la aplicación de un test-retes a veinte sujetos que poseen características

similares a los docentes de la muestra, en este procedimiento la aplicación repetida de los mismos instrumentos, al mismo número de personas y con un lapso de 4 semanas entre ellas arrojó como resultado una correlación de los resultados altamente positiva. También se le aplicó el coeficiente Alpha de Crombach para determinar la consistencia interna del instrumento, cuyo valor fue de 0.90 para el cuestionario sobre Clima organizacional y de 0.80 para el cuestionario sobre proyecto pedagógico de plantel. Estos valores son menores que la unidad, lo cual indica que los instrumentos son confiables.

Procedimientos

Para la aplicación y recolección de los instrumentos se efectuaron los siguientes pasos:

1. Se solicitó permiso a la dirección del plantel para aplicar el instrumento al personal docente.
2. Se entrevistó a los docentes para invitarlos a participar en la investigación a fin de obtener información objetiva y válida.
3. Se concedió a cada docente el tiempo necesario para responder los cuestionarios, los cuales se recogieron en el departamento de la Coordinación de Básica.
4. Se solicitó ante la dirección del plantel el documento escrito PPP del año escolar 2001 – 2002 para reseñar las fases y elementos incorporados en el mismo.
5. Se procedió a la tabulación de los instrumentos.

Los datos fueron procesados estadísticamente mediante el uso del paquete estadístico para la ciencias sociales “Statiscal Package For Social Sciences – SPSS” versión número 10.

Para responder a los objetivos de investigación se realizó el análisis estadístico de tipo descriptivo para determinar el tipo de clima organizacional

predominante en cada una de las tres instituciones estudiadas, valiéndonos de la percepción de los docentes en cada uno de los cuatro procesos organizacionales considerados como dimensiones del clima organizacional a través del cálculo de media y frecuencia para observar la distribución muestral en cada dimensión estudiada. Para la interpretación de los puntajes promedio en las dimensiones del clima organizacional se utilizaron las categorías sugeridas por Bardasz (1999), esto permitió caracterizar cada dimensión en cuanto a que tan favorable o no es la percepción de los docentes así como determinar los factores mejor percibidos y los considerados menos favorables.

Tabla 6

Categorías para clasificar el clima percibido. (Bardasz, 1999)

CATEGORÍA	\bar{X}
Muy favorable	4, 01 a 5, 00
Favorable	3, 01 a 4, 00
Desfavorable	2, 01 a 3, 00
Muy desfavorable	1, 01 a 2, 00

En cuanto al PPP, al igual que con el clima organizacional, se realizó el análisis descriptivo para caracterizar cada una de las fases seleccionadas como parte del proceso de la planificación por proyectos, mediante el cálculo de la frecuencia, media y porcentaje.

Análisis de los Resultados

El análisis de los resultados se realizó en función del nivel de las variables y de los objetivos de esta investigación.

A continuación se describe el tipo de análisis realizado para cada objetivo:

1. A fin de determinar la percepción de los docentes sobre cada uno de los procesos organizacionales considerados como dimensiones del clima organizacional, se utilizaron medidas de frecuencia y media. El cálculo de estos estadísticos permitió observar la distribución muestral en cada dimensión estudiada, la cual expresa, de acuerdo al puntaje promedio obtenido en cada dimensión, qué tan favorable o no es la percepción de los docentes. Asimismo, permitió discriminar las dimensiones mejor percibidas y las consideradas menos favorables en cada una de las instituciones estudiadas.

Para verificar si existen diferencias significativas en cada dimensión del clima por unidades educativas se procedió a calcular la prueba *t* de *student*, asumiendo un nivel de significación de 0.5; para esta prueba, la hipótesis de investigación propone que las diferencias en las medias aritméticas de los grupos difieren significativamente entre sí en cada una de las dimensiones y la hipótesis nula propone que las diferencias en las medias aritméticas de los grupos no son estadísticamente significativas.

2. Para determinar el tipo de clima organizacional de las unidades educativas en estudio se utilizaron medidas de frecuencia y media; en base a estas se construyó la distribución muestral en cada dimensión y de esta manera se pudo caracterizar el clima de la institución como qué tan favorable o no es percibido, para luego poder clasificarlo según los tipos de clima organizacional propuestos por Likert, utilizando la siguiente correspondencia: Categoría Muy desfavorable y Desfavorable: Clima Autoritario (sistema 1 y 2 respectivamente). Categoría Favorable y Muy favorable: Clima Participativo (sistema 3 y 4 respectivamente).

3. Para caracterizar los procesos constitutivos del Proyecto Pedagógico de Plantel de cada unidad educativa, se recurrió al cálculo de frecuencia, media y porcentaje y se describen los resultados obtenidos en las preguntas

abiertas del instrumento. Para verificar si existen diferencias significativas en cada fase del PPP por unidades educativas se procedió a calcular la prueba *t* de *student* asumiendo un nivel de significación de 0.5; para esta prueba, la hipótesis de investigación propone que la diferencia entre las medias de los grupos son estadísticamente significativas entre si en cada una de las fases del PPP y la hipótesis nula propone que las diferencias en las medias aritméticas no son significativas en los grupos.

4. Para precisar los elementos tomados en cuenta en la elaboración de los PPP en cada institución se procedió a registrar cada fase que conformaba el documento escrito, ya que dichos proyectos no se podían consultar fuera de la institución.

Análisis Descriptivo de las Variables por Escuela

Con respecto a la escuela N° 1 en la tabla siguiente observamos la distribución de la muestra por cada dimensión.

Tabla 7

Colegio N° 1, Distribución por dimensión del clima organizacional.

Dimensiones del clima organizacional	<i>N</i>	<i>X</i>
Liderazgo	20	2.82
Fuerzas motivacionales	20	2.51
Comunicación	20	2.98
Toma de decisiones	20	2.93
Total: C.O	20	2.53

Como se observa en la tabla 7, la media obtenida para la dimensión liderazgo es de 2.82, lo que corresponde a la categoría desfavorable,

igualmente ocurre con el resto de las dimensiones, fuerzas motivacionales obtuvo el valor más bajo siendo este de 2.51, comunicación 2.98 y para toma de decisiones 2.93, las cuatro dimensiones se ubican en la categoría desfavorable ya que las medias no exceden del valor 2, lo que indica que los procesos organizacionales estudiados no funcionan adecuadamente en la organización, basándonos en los indicadores de cada dimensión podemos decir que el colegio N° 1 presenta un liderazgo el cual no facilita el logro de los objetivos o metas institucionales y no ofrece apoyo en el trabajo; en cuanto a la dimensión fuerzas motivacionales no brinda asesoramiento, no estimula a los docentes ni favorece el trabajo en equipo para el logro de dichas metas; la comunicación presenta fallas en la emisión y recepción del mensaje y carece de fluidez; por último la toma de decisiones no se discuten ni analizan los resultados, no se delega ni es grupal.

Con base a lo anterior podemos afirmar que la escuela posee un clima organizacional desfavorable cuya media es de 2.53 lo que se puede ubicar como un clima de tipo autoritario (Likert, 1974) específicamente en el sistema 2: Administración paternalista.

Con respecto a la escuela N° 2 en la siguiente tabla observamos la distribución de la muestra en cada dimensión:

Tabla 8

Colegio N° 2 Distribución por dimensión del clima organizacional.

Dimensiones del clima organizacional	<i>N</i>	\bar{X}
Liderazgo	22	3.45
Fuerzas motivacionales	22	3.25
Comunicación	22	3.20
Toma de decisiones	22	3.18
Total: C.O	22	3.19

En esta institución observamos a la dimensión liderazgo con un valor de 3.45, lo que la ubica en la categoría favorable igualmente pasa con el resto de las dimensiones estudiadas ya que no sobrepasan un valor de 3 siendo estas: fuerzas motivacionales 3.25, comunicación 3.20 y toma de decisiones, la cual obtuvo el puntaje más bajo siendo este de 3.18, pero también se ubica como favorable. Estos resultados sugieren que el liderazgo esta apuntando hacia el logro de las metas y objetivos de la institución, además de proporcionar apoyo en las situaciones conflictivas en el trabajo; las fuerzas motivacionales se caracterizan por favorecer el trabajo en equipo, existe una favorable transferencia de información y una toma de decisiones grupal donde se discuten y analizan los resultados, con reparto de funciones y responsabilidades por las decisiones tomadas; constituyendo así un clima organizacional favorable de trabajo el cual obtuvo un puntaje de 3.19 y se relaciona con los sistemas propuestos por likert (1974), con un clima de tipo participativo específicamente con el sistema 3: Administración consultiva.

Con respecto a la escuela N° 3 en la siguiente tabla observamos la distribución de la muestra en cada dimensión:

Tabla 9

Colegio N° 3, distribución por dimensión del clima organizacional.

Dimensiones del clima organizacional	N	\bar{X}
Liderazgo	8	4.25
Fuerzas motivacionales	8	3.75
Comunicación	8	3.42
Toma de decisiones	8	4.02
Total: C.O	8	3.78

En cuanto a la dimensión liderazgo observamos el valor más alto el cual es de 4.25, lo que corresponde a la categoría muy favorable, en la

dimensión fuerzas motivacionales el valor obtenido fue de 3.75, lo que se ubica en la categoría favorable, igualmente ocurre con la dimensión comunicación cuyo valor aunque es el más bajo de la institución es de 3.42, no así con la dimensión toma de decisiones la cual se encuentra en 4.02 correspondiendo a la categoría muy favorable. Dichos resultados señalan un clima de trabajo caracterizado por un liderazgo que favorece en gran medida el logro de los objetivos institucionales y da apoyo al grupo, de igual forma un proceso de toma de decisiones que fomenta la participación y cumplimiento de responsabilidades; en cuanto a la comunicación existe una favorable transferencia de información entre los miembros y una fuerza motivacional que estimula el trabajo en equipo en pro de los objetivos propuestos.

Con base a lo anterior podemos decir que la escuela N° 3 posee un clima organizacional favorable, ya que el valor de la media es de 3.78, lo que corresponde a un clima de tipo participativo específicamente al sistema 3: Administración consultiva en las categorías propuestas por Likert (1974).

En el gráfico N° 1 observamos la distribución de la muestra, por colegio, de acuerdo al tipo de clima organizacional percibido. En éste se evidencia claramente la predominancia descrita anteriormente, así como las diferencias de percepciones que pueden haber en una misma organización, en este caso los resultados de cada colegio tienen presencia por lo menos en dos categorías de las cuatro propuestas.

En el colegio N° 1, dos de los veinte docentes encuestados perciben un tipo de clima organizacional muy desfavorable, 13 docentes lo consideran desfavorable y cinco docentes lo perciben como favorable. En el caso del colegio N° 2, un docente de los veintidós encuestados perciben un tipo de clima muy desfavorable, cinco docentes lo consideran desfavorable, quince docentes lo señalan favorable y un docente lo considera muy favorable; por último en el personal del colegio N° 3, se observa que siete de ocho docentes lo perciben como favorable y un docente lo considera muy favorable. (ver Gráfico 1)

Esta presencia de los resultados, en más de una categoría de las propuestas, igualmente se encuentra en las percepciones de los docentes en cada uno de los procesos organizacionales estudiados, los cuales podemos observar en los gráficos número 2, 3, 4 y 5 respectivamente.

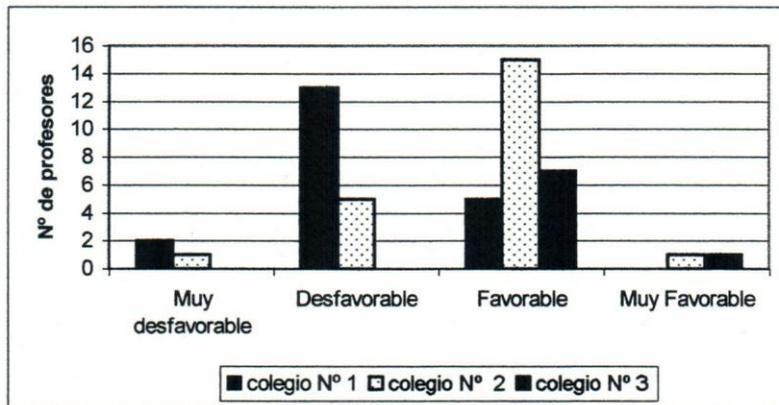


Gráfico 1: Distribución de la muestra según el tipo de clima percibido.

En el gráfico 2, observamos los resultados de la percepción de los docentes en la dimensión Liderazgo. En el colegio Nº 1, un docente de los veinte encuestados lo percibe como muy desfavorable, catorce docentes lo consideran desfavorable y cinco docentes lo presentan como favorable. En el caso de la escuela Nº 2, un docente de los veintidós encuestados percibe el liderazgo como muy desfavorable, cinco docentes lo consideran desfavorable, doce lo perciben favorable y cuatro lo manifiestan como muy favorable; por último en el colegio Nº 3, se evidencia que tres de los ocho docentes que laboran en la institución perciben la dimensión como favorable y cinco docentes lo consideran muy favorable.

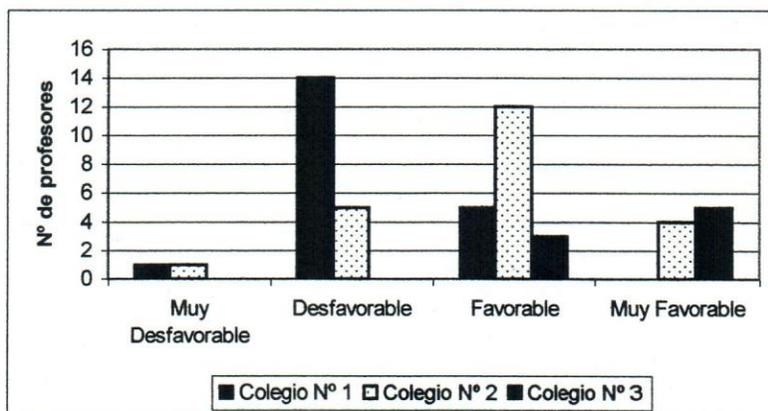


Gráfico 2. Distribución de la muestra según el tipo de liderazgo percibido.

En cuanto a los resultados de la dimensión Fuerzas Motivacionales en el colegio Nº 1, tres docentes la perciben como muy desfavorable, doce docentes la consideran desfavorable y cinco docentes la muestran como favorable; en el caso del colegio Nº 2, tres docentes la consideran muy desfavorable, tres docentes la perciben desfavorable, quince docentes como favorable y un docente la considera muy favorable. (ver gráfico 3).

En cuanto a la dimensión Comunicación cabe destacar que ningún docente de los colegios estudiados la percibe como muy desfavorable. En el caso del colegio Nº 1, trece de veinte docentes la perciben como desfavorable y el resto la considera favorable. En el colegio Nº 2 la mitad de los docentes encuestados la perciben como desfavorable y la otra mitad la considera favorable, y en el colegio Nº 3, se observa que dos docentes la perciben como desfavorable, cinco favorable y un docente la considera muy favorable. (ver Gráfico 4)

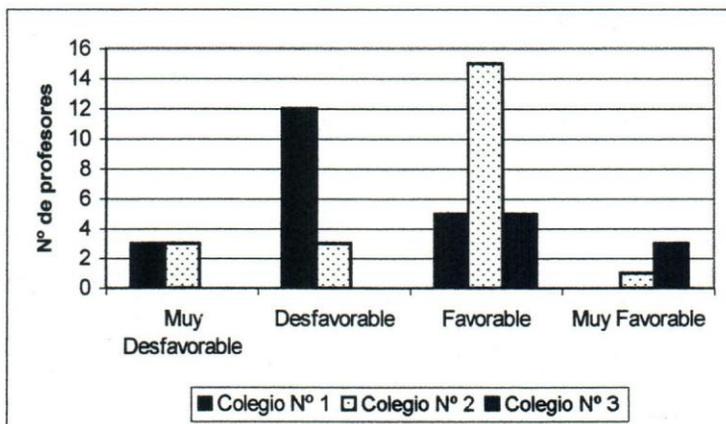


Gráfico 3. Distribución de la muestra según el tipo de fuerza motivacional.

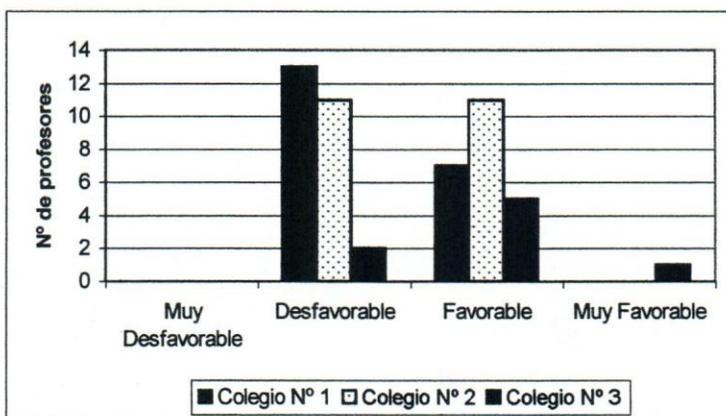


Gráfico 4. Distribución de la muestra según el tipo de comunicación.

En cuanto a la dimensión Toma de Decisiones en el colegio Nº 1 se evidencia que catorce docentes la perciben desfavorable y seis la consideran favorable; para la escuela Nº 2, un docente la percibe muy desfavorable, cinco docentes la consideran desfavorable y dieciséis la señalan como favorable, y en el colegio Nº 3, cinco docentes la perciben como favorable y tres como muy favorable. (ver gráfico 5)

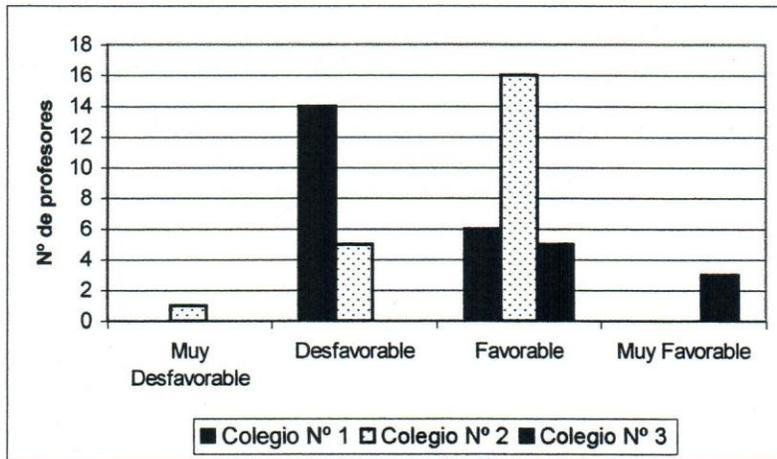


Gráfico 5. Distribución de la muestra según el tipo de toma de decisiones

La tabla 10 (anexo 3) muestra los resultados de la aplicación de la prueba *t* de *student* al comparar las unidades educativas Nº 1 y Nº 2 asumiendo un valor de significación de 0.5. Encontramos diferencias de medias significativas en la dimensión liderazgo con un valor de -5,04 al igual que en la dimensión fuerzas motivacionales cuyo valor es de -6, 67 lo cual confirma la hipótesis de investigación para ambas dimensiones.

Las dimensiones comunicación y toma de decisiones no presentan diferencias de medias significativas lo que indica que se acepta la hipótesis nula para dichas dimensiones.

La tabla 11 (anexo 4) muestra los resultados de la aplicación de la prueba *t* de *student* al comparar las unidades educativas Nº 1 y Nº 3 asumiendo un valor de significación de 0.5. Los resultados evidencian diferencias significativas en las dimensiones: liderazgo con un valor de -11,45 fuerzas motivacionales con un valor de -11,20 y toma de decisiones con valor de -6,52 dichos resultados corroboran la hipótesis de investigación.

No se encontró diferencia significativa en la dimensión comunicación, lo cual rechaza la hipótesis de investigación para esta dimensión.

La tabla 12 (anexo 5) muestra los resultados de la aplicación de la prueba *t* de *student* al comparar las unidades educativas N° 2 y N° 3 asumiendo un valor de significación de 0.5. Se encontraron diferencias significativas en las dimensiones liderazgo con un valor de -6,40 y toma de decisiones con valor de -5,03 lo cual corrobora la hipótesis de investigación.

En cuanto a las dimensiones fuerzas motivacionales y comunicación no se encontró diferencias significativas por lo tanto se acepta la hipótesis nula.

Con respecto a los procesos constitutivos de los PPP en la tabla 13 observamos los resultados obtenidos en el colegio N° 1. Cabe resaltar que dichos resultados fueron recogidos a finales del mes de abril.

Tabla 13
Colegio N° 1, distribución por fases del PPP.

Dimensiones del PPP	n	%					\bar{X}
		TD	D	N	A	TA	
<i>Diagnóstico</i>	20	10,00	5,00	20,00	55,00	10,00	24,00
<i>Diseño</i>	20	0,00	35,00	30,00	35,00	0,00	8,95
<i>Ejecución</i>	20	45,00	55,00	0,00	0,00	0,00	6,00
<i>Evaluación</i>	20	45,00	55,00	0,00	0,00	0,00	9,00

Para describir los resultados en cada fase de los PPP se agruparon las alternativas de respuesta: De acuerdo (A) y Totalmente de acuerdo (TA) como resultado que implica incorporación o presencia de la fase; y se agruparon las alternativas de respuesta: En desacuerdo (D) y Totalmente en desacuerdo (TD) como porcentaje que recoge la ausencia de la fase.

En cuanto a la dimensión diagnóstico el 65 % de la muestra opina que esta fase incorporó un proceso de discusión y reflexión de los participantes

en la cual se identificaron las necesidades y dificultades de los alumnos, docentes y de la institución. Registraron que en dicha fase participaron docentes, personal directivo y el personal administrativo. Esta fase obtuvo la media más alta la cual fue de 24.00. El 15 % de la muestra opina lo contrario.

En la fase de diseño el 35 % de la muestra opina que se establecieron las prioridades según los resultados del diagnóstico al igual que los objetivos de dicho plan, coincidiendo con el porcentaje (35%) de docentes que opina lo contrario y hubo un 30 % de docentes que denota estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la presencia de esta fase, por lo cual la media tiene un valor de 8.95. En cuanto a la pregunta abierta correspondiente a esta fase toda la muestra opina que no se incluye los componentes mínimos, ya que no se elaboró ni se precisó: cronograma, recursos, comisiones de trabajo, metas y evaluación.

Con respecto a la fase de ejecución el 100% opina que esta fase no se cumplió en la institución, cabe resaltar que el PPP no se llegó a diseñar, por tanto no se llevó a la práctica y en consecuencia no se evaluó, de allí que el 100 % de la muestra señala que esta fase tampoco se realizó.

Dichos resultados se corroboran con el documento escrito elaborado por la institución ya que este solo contiene la fase diagnóstica, el cual fue registrado en el mes de Mayo. Este se centra en los ámbitos pedagógico, gerencial, administrativo y planta física, sobre los cuales se precisan las fortalezas, debilidades y recomendaciones, también se utilizó el análisis FODA. Este proceso se llevó a cabo bajo la asesoría del municipio, el cual elaboró un instrumento para evaluar la relación escuela comunidad como un insumo más para el diagnóstico y los resultados se tabularon y graficaron.

En cuanto a la escuela N° 2 en la siguiente tabla observamos la distribución de la muestra en cada dimensión o fase de los PPP.

Tabla 14**Colegio N° 2, distribución por fases del PPP.**

Dimensiones del PPP	n	%					\bar{X}
		TD	D	N	A	TA	
<i>Diagnóstico</i>	22	0,00	0,00	22,73	63,64	13,64	27,77
<i>Diseño</i>	22	4,55	9,09	36,36	40,91	9,09	10,18
<i>Ejecución</i>	22	0,00	4,55	36,36	45,45	13,64	13,86
<i>Evaluación</i>	22	0,00	0,00	22,73	77,27	0,00	21,95

En esta institución la fase diagnóstica obtuvo el mayor porcentaje de respuesta positiva, el cual fue de 78.28 %, con una media de 27.77, esta opinión indica que dicha fase se caracterizó por un proceso de discusión y reflexión de los participantes, en el cual se identificaron las necesidades e intereses de los alumnos, los docentes y de la institución. Con respecto a quienes participaron en esta primera fase todos señalaron a los docentes, el personal directivo y administrativo.

La fase de diseño alcanzó un 50 % de respuesta afirmativa, este porcentaje de la muestra indica que fue el producto de un trabajo en equipo y que se establecieron las prioridades y los objetivos según el diagnóstico, el 13,64 % de la muestra opina lo contrario. En cuanto a los componentes del plan de acción todos coinciden en señalar que se precisó: cronograma, metas, recursos materiales, humanos y tecnológicos, así como la evaluación. Por otra parte los docentes señalan que el diseño no incluye los recursos económicos a utilizar (por ser una escuela municipal no maneja dichos recursos) ni las comisiones de trabajo.

Como puede observarse en la tabla 14, la fase de ejecución obtuvo una media de 13.86 y alcanzó un porcentaje de 59.09 % en la respuesta afirmativa, este porcentaje de docentes opina que las actividades se realizaron en el tiempo previsto, se utilizaron los recursos programados, se

realizaron reuniones para coordinar el avance del proceso, aunque suele darse mayor prioridad a las urgencias que a las acciones programadas.

La fase de evaluación obtuvo una media de 21.95 ya que la respuesta afirmativa presenta un valor de 77.27 % este porcentaje de docentes opina que se realizan evaluaciones colectivas sobre la marcha y se corrige el rumbo, se evaluó tanto el proceso como los resultados y se elaboran informes parciales y finales los cuales son analizados por el equipo.

Todos los docentes encuestados señalaron que la frecuencia de reunión para discutir la evaluación es trimestral.

Dichos resultados se corroboran con el documento escrito elaborado por la institución, este parte del diagnóstico elaborado para el periodo comprendido entre 1998 – 2003, el cual sigue las indicaciones y recaudos exigidos por el manual del ME (1996), este a grandes rasgos abarca las siguientes partes: características generales del plantel, fortalezas y limitaciones encontradas en la escuela, la organización escolar y el funcionamiento del plantel; las cuales incluyen el análisis de los resultados de los instrumentos propuestos por el manual y sus respectivos gráficos.

Cada año escolar se parte de la evaluación final del año escolar anterior y se retoma la misión y visión del plantel. El diagnóstico se centra en lo pedagógico, organizativo y funcionamiento de la escuela, así como las causas, recomendaciones y conclusiones para cada uno de los aspectos encontrados en ellas. La fase de diseño se caracteriza por la elaboración de un plan de supervisión el cual especifica los objetivos, actividades, recursos y cronograma por áreas a mejorar, las cuales surgen del diagnóstico, razón por la cual no existen comisiones de trabajo a no ser los integrantes de la supervisión, esta se encuentra conformada por miembros del personal directivo y de las diferentes coordinaciones del plantel, los cuales tienen la responsabilidad de su elaboración y control del cumplimiento del mismo por parte del resto del personal, esto indica que cada integrante cumple en su espacio lo que le corresponde de las actividades programadas.

Existen informes escritos trimestrales elaborados por la supervisión el cual reporta los avances y hallazgos encontrados durante el trimestre y toma en cuenta la información e inquietudes de los docentes, dicho informe es entregado al personal y discutido por este en los consejos docentes (trimestrales), estos informes son anexados al PPP.

La tabla 15 muestra los resultados obtenidos por el colegio N° 3 en cada una de las fases o dimensiones del proceso.

Tabla 15
Colegio N° 3, Distribución por fases del PPP.

Dimensiones del PPP	n	%					\bar{X}
		TD	D	N	A	TA	
<i>Diagnóstico</i>	8	0,00	0,00	0,00	62,50	37,50	29,50
<i>Diseño</i>	8	0,00	0,00	25,00	62,50	12,50	11,37
<i>Ejecución</i>	8	0,00	0,00	50,00	50,00	0,00	13,62
<i>Evaluación</i>	8	0,00	50,33	37,50	12,50	0,00	15,50

Como se puede apreciar el colegio N° 3 en la fase diagnóstica obtuvo un 100 % de respuesta afirmativa y una media de 29.50 lo que quiere decir que todos los docentes de la institución consideran que hubo un proceso de discusión y reflexión de los participantes y se identificaron las necesidades y dificultades de los alumnos, los docentes y de la institución, los cuales fueron registrados.

La fase de diseño del plan de acción obtuvo una media de 11.37 y un porcentaje de respuesta afirmativa de 75 %, lo que indica que la mayoría opina que se establecieron las prioridades y los objetivos según el diagnóstico. En cuanto a los aspectos que incluye esta fase el personal coinciden en señalar que esta conformado por: cronograma, recursos

materiales, humanos y tecnológicos, metas y comisiones de trabajo. No así los recursos económicos, ya que son manejados por el municipio, ni el diseño de la evaluación.

La dimensión ejecución alcanzó una media de 13.62 y un 50 % de respuesta afirmativa, dicho porcentaje de opinión sugiere que las actividades se realizaron en el tiempo establecido, se hizo uso de los recursos programados y reuniones para coordinar el avance del proceso, aunque suele darse mayor prioridad a las urgencias que a las acciones programadas. El otro 50 % del grupo opina estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la presencia de esta fase.

En cuanto a la fase de evaluación el porcentaje de respuesta afirmativa fue de 12.50 %, la respuesta negativa obtuvo el mayor porcentaje el cual fue de 50.33 % lo que indica que la mayoría opina que no se realizaron evaluaciones colectivas sobre la marcha, por tanto no se evaluaron los procesos ni los resultados, por ende no se elaboraron informes de los mismos, sin embargo todos los docentes coinciden en señalar que la discusión de la evaluación se hacía trimestralmente.

El resultado de la fase de evaluación coincide con la no existencia del documento escrito PPP de este año escolar. La directora argumenta que la asesoría del municipio no llegó oportunamente ya que primero pasó por el colegio N° 2, luego por el colegio N° 1 y llegó en el tercer trimestre al colegio. El documento del año escolar anterior si existe y su secuencia esta basada en las preguntas sugeridas por los Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana (1987): ¿dónde estamos?, ¿quiénes somos?, ¿qué queremos? ¿qué haremos? y ¿cómo lo haremos?, el cual no le gustó a la administración actual. En el último trimestre cerraron el año con un informe final, el cual contiene una descripción del proceso y sus resultados.

En este año escolar lo que hicieron fue partir del informe final del año anterior, verificaron su vigencia y a partir de ella continuaron con las estrategias propuestas en el PPP de dicho año, cuyos avances se discutían

en los consejos docentes trimestrales y cada integrante tomaba nota de los aspectos a continuar o modificar.

En los gráficos 6 , 7 , 8 y 9 observamos la distribución de la muestra, por colegio, de acuerdo con las medias obtenidas en cada fase de los PPP, los cuales fueron descritos anteriormente.

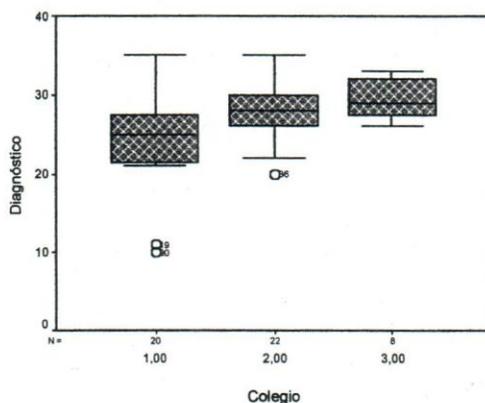


Gráfico 6. Distribución de la muestra en la fase Diagnóstica del PPP.

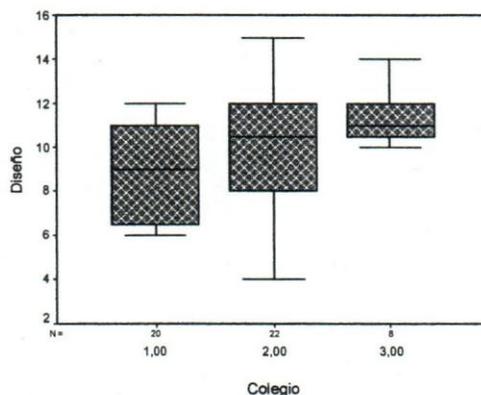


Gráfico 7. Distribución de la muestra en la fase de Diseño del PPP.

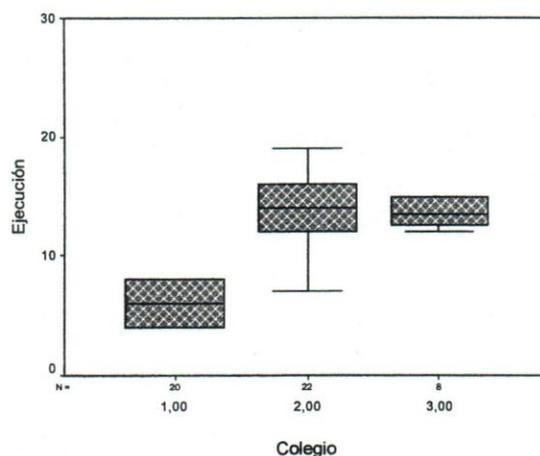


Gráfico 8. Distribución de la muestra en la fase Ejecución del PPP.

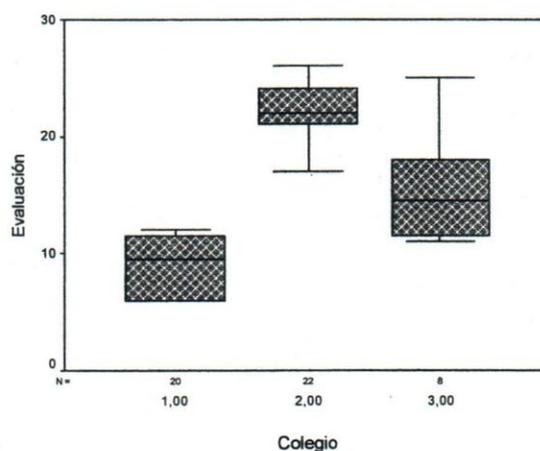


Gráfico 9. Distribución de la muestra en la fase de Evaluación del PPP.

La tabla 10 (anexo 3) muestra los resultados de la aplicación de la prueba *t* de *student* al comparar las unidades educativas N° 1 y N° 2, asumiendo un valor de significación de 0.5. Encontramos diferencias de medias significativas en la dimensión diagnóstico con un valor de -3,77 al igual que la dimensión ejecución cuyo valor es de -7,86 y la dimensión evaluación con un valor de -12,95 lo cual indica que se acepta la hipótesis de investigación para estas dimensiones.

Las dimensión diseño del plan de acción no presenta diferencias de medias significativas lo que indica que se acepta la hipótesis nula para dicha dimensión.

La tabla 11 (anexo 4) muestra los resultados de la aplicación de la prueba *t* de *student* al comparar las unidades educativas N° 1 y N° 3, asumiendo un valor de significación de 0.5. Los resultados evidencian diferencias significativas en las cuatro dimensiones estudiadas siendo: diagnóstico con un valor -5,50, diseño con -2,42, ejecución con un valor de -7,62 y evaluación con un valor de -6,50 dichos resultados corroboran la hipótesis de investigación.

La tabla 12 (anexo 5) muestra los resultados de la aplicación de la prueba *t* de *student* al comparar las unidades educativas N° 2 y N° 3 , se encontró una diferencia de media significativa en la dimensión evaluación con un valor de 6,45 lo cual corrobora la hipótesis de investigación.

Las dimensiones diagnóstico, diseño y ejecución no presentan diferencias significativas por lo tanto se acepta la hipótesis nula para dichas dimensiones.

Análisis descriptivo grupal

Para facilitar el análisis se llevó a porcentaje los resultados obtenidos en la investigación, tomando como el 100 % las tres escuelas del municipio Chacao. La descripción se centrará en los porcentajes de respuestas más altos encontrados en las categorías de cada dimensión estudiada, cabe destacar la existencia de valores extremos en algunas variables, ya descritos en el análisis por escuela, los cuales pueden afectar los resultados grupales.

En cuanto al Clima Organizacional en la tabla 16 y el gráfico 10 observamos que el porcentaje más alto de respuesta se ubica en la categoría favorable, con un valor de 54 %, seguido por la categoría desfavorable el

cual alcanzó un valor de 36 %, por tanto podemos decir que la mayoría de los docentes del municipio Chacao perciben un clima organizacional favorable, el cual se relaciona, con la clasificación propuesta por Likert, con un clima de tipo participativo (sistema 3).

Tabla 16
Distribución de la muestra por categoría del Clima Organizacional.

Categoría	N	%
Muy desfavorable	3	6
Desfavorable	18	36
Favorable	27	54
Muy favorable	2	4
Total	50	100

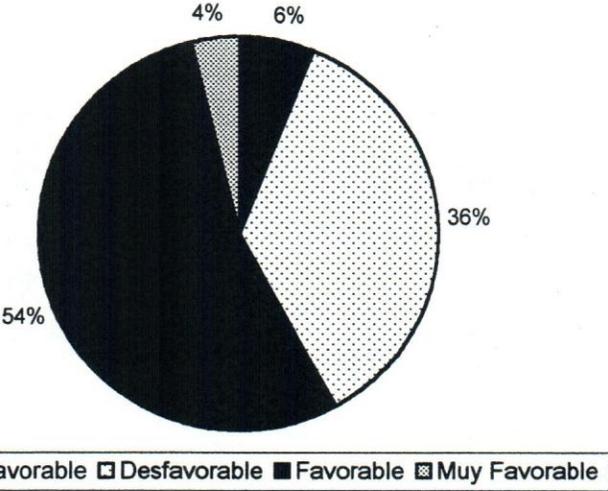


Gráfico 10
Distribución de la muestra por categorías del Clima Organizacional

En cuanto a la dimensión Liderazgo, en la tabla 17 y gráfico 11, encontramos que el 40 % de los docentes lo perciben dentro de la categoría favorable y un 38% de la muestra la percibe desfavorable.

Para la dimensión Fuerzas Motivacionales el 50% de la muestra la percibe dentro de la categoría favorable y un 30% lo señala dentro de la categoría desfavorable. (ver tabla 18 y gráfico 12)

La dimensión Comunicación fue la única que obtuvo mayor porcentaje de respuesta desfavorable, con un valor de 52% y en segundo lugar, un 46% de las muestra lo percibe favorable. (ver tabla 19 y gráfico 13) Por último, en la dimensión Toma de Decisiones, el 54 % de los docentes la señala dentro de la categoría favorable y un 38 % la percibe como desfavorable. (ver tabla 20 y gráfico 14).

Tabla 17

Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Liderazgo.

Categoría	Nº	%
Muy desfavorable	2	4
Desfavorable	19	38
Favorable	20	40
Muy favorable	9	18
Total	50	100

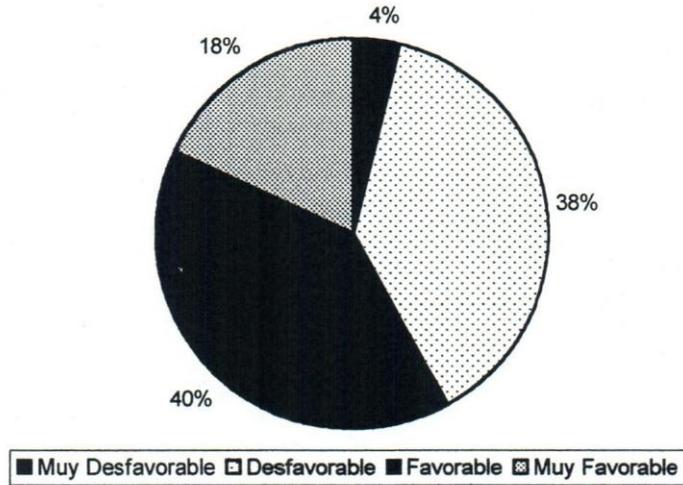
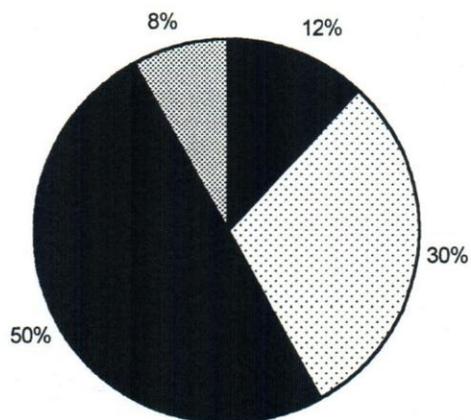


Gráfico 11
Distribución de la muestra por categorías en la dimensión Liderazgo.

Tabla 18
Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Fuerzas Motivacionales.

Categoría	Nº	%
Muy desfavorable	6	12
Desfavorable	15	30
Favorable	25	50
Muy favorable	4	8
Total	50	100



■ Muy Desfavorable □ Desfavorable ■ Favorable ▨ Muy Favorable

Gráfico 12

Distribución de la muestra por categorías en al dimensión Fuerzas Motivacionales.

Tabla 19

Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Comunicación.

Categoría	Nº	%
Muy desfavorable	0	0
Desfavorable	26	52
Favorable	23	46
Muy favorable	1	2
Total	50	100

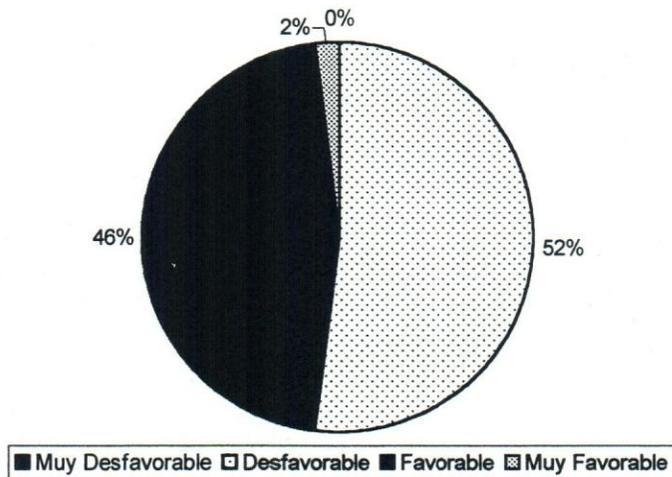


Gráfico 13

Distribución de la muestra por categorías en la dimensión Comunicación.

Tabla 20

Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Toma de Decisiones.

Categoría	Nº	%
Muy desfavorable	1	2
Desfavorable	19	38
Favorable	27	54
Muy favorable	3	6
Total	50	100

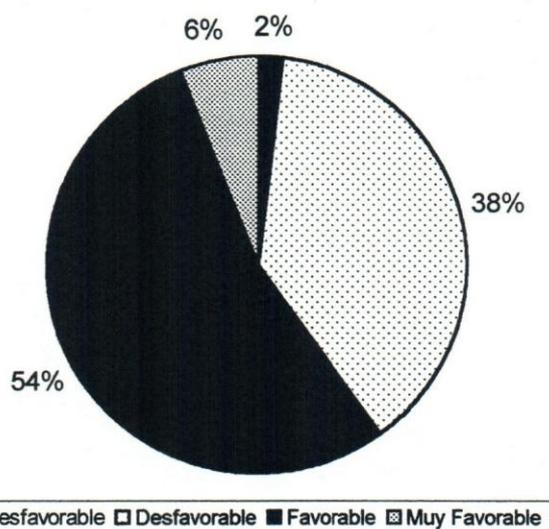


Gráfico 14

Distribución de la muestra por categoría en la dimensión Toma de Decisiones.

En cuanto al Proyecto Pedagógico de Plantel en la tabla 21 observamos que el 76 % de la muestra expresó su acuerdo con el cumplimiento de la fase diagnóstica, mientras que el 6 % estuvo en desacuerdo con el cumplimiento de dicha fase. En la fase del diseño del plan de acción el 48 % considera que si se realizó, mientras que el 20 opina lo contrario; por último, las dimensiones ejecución y evaluación presentan el mayor porcentaje de respuesta negativa en cuanto al cumplimiento de las mismas, siendo el 42 % y el 48 % respectivamente.

Tabla 21**Distribución de la muestra por fases del PPP.**

Dimensiones del PPP	n	%				
		TD	D	N	A	TA
<i>Diagnóstico</i>	50	4,00	2,00	18,00	60,00	16,00
<i>Diseño</i>	50	2,00	18,00	32,00	42,00	6,00
<i>Ejecución</i>	50	18,00	24,00	24,00	28,00	6,00
<i>Evaluación</i>	50	18,00	30,00	16,00	36,00	0,00

Por lo anteriormente expuesto se puede decir que las escuelas del municipio Chacao se encuentran en proceso de consolidación de los PPP debido a que se llevan a cabo pero todavía no se cumplen sistemáticamente con todas las fases o dimensiones del mismo.

Discusión de los Resultados

Con base en la teoría se puede explicar las diferencias encontradas en el tipo de clima organizacional al comparar las instituciones escolares, las cuales apuntan a que cada institución es una organización con características propias que son percibidas por los miembros que la integran conformando así un clima organizacional específico y propio para cada una de ellas. (Shneider, 1990)

Por otra parte en una misma organización existen diferencias en las percepciones de los miembros que la integran relativas a cada subsistema, nivel o grupo, en cuanto a cada uno de los procesos organizacionales

(liderazgo, fuerzas motivacionales, comunicación y toma de decisiones), Guardia (1998), considera primordial la influencia del individuo sobre el contenido percibido; ya que el clima organizacional es un atributo no solo de la organización sino también del individuo, debido a que confluyen las variables situacionales y la personalidad del mismo (Shneider, 1990)

Los tipos de clima organizacional encontrados se ubican para el colegio N° 1 de tipo Autoritario (sistema 1) y para los colegios N° 2 y 3 de tipo Participativo (sistema 3). Likert (1974), señala que mientras más próximo al sistema 3 este situado el estilo gerencial de la organización, mayor es la probabilidad de que exista alta productividad y buenas relaciones laborales; no así cuando se aproxima al sistema 1, ya que aumenta la probabilidad de ser ineficiente y de mantener pésimas relaciones laborales. Esto podría explicar los resultados desfavorables obtenidos por la escuela N° 1 en todas las dimensiones estudiadas, así como la poca productividad en los PPP y los resultados favorables observados en los colegios N° 2 y 3 en cada una de las dimensiones y mejores resultados obtenidos en la producción de los PPP.

Dichos resultados se complementan con los hallazgos obtenidos por Herrera (1994), quien señala la existencia de factores favorables a la eficacia escolar asociada a la tenencia y puesta en marcha de un proyecto institucional que involucre a sus miembros y la capacidad de lograr estos resultados depende del funcionamiento y gestión de la propia escuela o sea del clima organizacional de la institución.

Otra razón para los favorables resultados en cuanto a la realización de los PPP de la escuela N° 2, es la presencia de una visión de futuro y misión de la institución, la cual fue difundida y compartida por el personal, esta según Chruden y Sherman (1982) dirige la acción y asegura mejores resultados, ya que se caracteriza por realizar un esfuerzo sostenido y colectivo para alcanzar un fin determinado.

En cuanto a las diferencias en los resultados al comparar las unidades educativas en torno a las fases del Proyecto Pedagógico de Plantel, apuntan

al concepto de plantel, ya que son específicos para cada institución debido a que son propuestos y elaborados por los mismos integrantes de la institución, lo que implica distintos actores para responder a realidades que, aunque pueden presentar elementos o características comunes poseen particularidades propias en cada institución escolar. (López, 1996).

Conclusiones

De los objetivos planteados en esta investigación, las razones que motivaron realizar el estudio y de los resultados obtenidos surgen las siguientes conclusiones:

1. En cuanto a la percepción de los docentes de las unidades educativas municipales ubicadas en Chacao en cada uno de los procesos organizacionales, encontramos diferencias en cada institución estudiada, una de ellas (Nº 1) se ubica en la categoría desfavorable para las dimensiones: liderazgo, fuerzas motivacionales, comunicación y toma de decisiones aspectos estos que, basándonos en la intención de este trabajo, deben ser mejoradas para que se produzcan mejores relaciones y resultados organizacionales.

Las dos escuelas restantes perciben cada una de las dimensiones estudiadas como favorables o muy favorables, la mejor percibida entre los procesos estudiados se encuentra la dimensión liderazgo en ambas instituciones, en cuanto los aspectos que podrían ser mejorados encontramos para la escuela Nº 2, la toma de decisiones y para la escuela Nº 3, la comunicación. Aunque todas las dimensiones pueden ser optimizadas en cada una de las unidades educativas, ya que son procesos perfectibles.

Las unidades educativas del municipio Chacao evidencian un Clima Organizacional favorable, al igual que en las dimensiones Liderazgo, Fuerzas Motivacionales y toma de Decisiones, no así en la dimensión Comunicación la cual se percibe dentro de la categoría desfavorable.

2. El clima organizacional predominante en las escuelas estudiadas es de tipo participativo (sistema 3 de Likert), lo que aumenta la probabilidad de que exista alta productividad y buenas relaciones laborales. La escuela Nº 1 es la única en evidenciar un clima de tipo autoritario (sistema 2 de Likert) lo

que disminuye la probabilidad de que exista alta productividad y buenas relaciones laborales.

3. En cuanto a las fases que caracterizan los PPP encontramos que solo una de las instituciones escolares, escuela N° 2, cumplió con todas las estudiadas: diagnóstico, diseño del plan de acción, ejecución y evaluación, las cuales fueron sistematizadas en un documento escrito. De igual forma contó con la presencia de una visión y misión de la institución.

El proceso de elaboración y ejecución de los PPP no está consolidado en el resto de las instituciones educativas estudiadas, la escuela N° 1, se encuentra iniciada en el proceso, necesita asesoría y guía oportuna para cubrir las fallas existentes de forma tal que se diagnostiquen y se pongan en marcha planes que favorezcan los procesos organizacionales que afectan a la institución. En el caso de la escuela N° 3, se encuentra en proceso de consolidación, ya que cumplió con las fases de diagnóstico, diseño y ejecución pero le falta la sistematización del proceso a la hora de registrar el mismo.

Las escuelas municipales de Chacao cumplen con las fases de Diagnóstico y Diseño del PPP, no así con las fases de Ejecución y Evaluación.

No hay participación de los demás integrantes involucrados en la elaboración de los PPP a no ser los docentes, personal directivo y administrativo; integrantes importantes e igualmente necesarios para el proceso como los alumnos, padres, comunidad, entre otros, los cuales no se involucran en las fases: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación que caracterizan los PPP.

4. Hace falta que cada institución le de la importancia necesaria a la planificación y sistematización de los PPP y produzcan un estilo propio de organización que le permita manejar su proceso de manera más funcional, de forma tal, que orienten la producción de los PPP sin esperar la presencia

de representantes de la gestión vigente, lo que no quiere decir que niegue los lineamientos exigidos.

Recomendaciones

Para los colegios municipales de Chacao:

1. Motivar y desarrollar programas para trabajar aquellos procesos organizacionales que se encuentran desfavorecidos y de esta manera mejorar el clima organizacional de cada escuela.
2. Adiestrar y concienciar en el proceso de planificación por proyectos de manera que se vea favorecida el diseño, ejecución y puesta en marcha de los PPP visto como una solución a los problemas organizacionales, pedagógicos y de funcionamiento interno del plantel.

A futura investigaciones:

1. Estudiar otras dimensiones del clima organizacional que pueden estar vinculados con el desarrollo de los PPP, tales como: control, actitud, estructura organizacional, objetivos, normas, entre otro.
2. Replicar este estudio en otros municipio e incluir los colegios privados o nacionales con muestra tanto de docentes, directores, alumnos y padres con el fin de comparar resultados.
3. Realizar un estudio correlacional para establecer el grado de relación existente entre la variables clima organizacional y proyectos pedagógicos de plantel.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I (1993). La Calidad de la Educación: ejes para su definición y evaluación. La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo educativo. Vol III, N° 116.

Adder, J y otros. (1992). Organizaciones. México. Editorial Paidós.

Alvarez, G. (1990). La Percepción de la Organización. Revista sobre Relaciones Industriales y Laborales, 26, 29-48.

Antúnez, S. (1993). El proyecto educativo de centro. Barcelona- España: Graó.

Armstrong, M. (1993). Gerencia de Recursos Humanos, Colombia, Legis.

Ary D, Jacobs L y Razevich, A (1989). Introducción a la investigación pedagógica. México. Mac Graw Hill.

Bain, D. (1985). Productividad. La solución a los problemas de la empresa. México. Mac Graw Hill.

Barbera, E. (1997). Marco Conceptual e investigación de la Motivación Humana. REME. Revista Electrónica Motivacional Emoción. Vol 2. N° 1. Internet.

Barbera, V. (1988). El proyecto educativo en los institutos de educación secundaria. Editorial Escuela Española.

Bardasz, I. (1999). Relación del clima organizacional con la productividad en una organización de Educación Superior. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación mención Gerencia Educativa. UCAB.

Ballestrini, M. (1997). Cómo se elabora un Proyecto de Investigación. Caracas, Servicio Editorial Consultores Asociados.

Blanchard y Hersey, P. (1980). La Administración y el Comportamiento Humano. México: Diana.

Blum, M; Naylor, James (1976). Psicología industrial: sus fundamentos teóricos y sociales, México, Trillas.

Bowers, D.G. y Taylor (1970). Survey of organizations. University of Michigan.

Bris, M. (1996). Organización y Planificación Integral de Centro. España, Editorial Escuela Española.

Bracho, C. (1989). Clima organizacional y su relación con la satisfacción laboral en una organización de educación superior. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas.

Brunet, Luc. (1999) El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias. México. Trillas.

Brown, W y Moberg, D. (1983) Teoría de la organización y la administración, México. Editorial Limusa.

Castro, S. (1984). Diagnóstico del clima organizacional del Instituto Pedagógico de Caracas: Un estudio sobre la Percepción que tienen los docentes y los administrativos de esta institución. Investigación y Postgrado, XX, 15 – 25.

Campbell, J.P. , Dunnette, M.D. (1970), Managerial behavior, performance and effectiveness. Mac Graw Hill. Nueva York.

Cárdenas, A. (1997) Plan de acción de Venezuela. Ministerio de Educación.

Chiavenato, (1998) Introducción a la teoría general de la administración. Colombia, Mac Graw Hill.

Chruden, H. y Sherman, A. (1989). Administración de personal. México: Compañía Continental.

CICE (1999), Fortalecimiento de la gestión escolar. Caracas. Material mimografiado

CINTERPLAN –UCAB – CICE (1995), Proyecto Fundapreescolar N° 3E-940001 “Gestión de escuelas venezolanas”

Cofer, C. (1982). Psicología de la Motivación. México, Trillas.

Daft, R. y Steers, R (1997). Organizaciones. El comportamiento del individuo y de los grupos humanos. México. Limusa.

Davis, K. y Newstorm, Jhon. (1991). Comportamiento humano en el trabajo. México, Mac Graw Hill.

Dávila, C. (1985). Teorías Organizacionales y Administración. Enfoque crítico. Colombia, Interamericana.

Deal, T. & Kennedy (1982), Corporate Cultures. Addison – Wesley Publishing y Co.

De Pablo, P. Y Vélez, R. (1993). Unidades didácticas, Proyectos y Talleres. Madrid: Alambra Longman.

Dorta, A. (1987). Perfil del clima organizacional del instituto Universitario Pedagógico de Maracay. Investigación y Postgrado. 1 (63).

Dunhan, R y Smith, F, (1985) Salud organizacional: Análisis y diagnóstico interno. México, Trillas.

Drucker, P (1985). La Gerencia. Buenos Aires. Ateneo.

Elliot, J. (1990). La Investigación - Acción en educación. Madrid. Editorial Morata.

Esté, Arnaldo (1995). La educación para la dignidad. El cambio educativo en Venezuela. Caracas, Tropykos – Tebas.

Fiedler, R y Chemers, M. (1985) Liderazgo y administración efectiva. México, Trillas.

Forehand, G. y Gilmer, B. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. Psychological Bulletin.

Fleishman y Bass. (1976). Estudio de psicología industrial y personal. México, Trillas.

Gibson, J , (1989) Estructura y procesos organizacionales. México, Nueva editorial interamericana.

Gibson, J, Ivancevich y Donnelly,. (1996). Organización: Conducta, Estructura y Proceso, México, Nueva Editorial Interamericana S.A.

Gómez, G. (1998). Administración Educativa. Madrid, Ediciones Araya, S.A.

Guardia, N. (1998). Percepción de los docentes sobre el clima organizacional de las escuelas básicas públicas nacionales (Tercera Etapa) del Municipio Mariño Turmero- Estado Aragua. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación mención Gerencia Educativa. UPEL.

- Guisar, R. (1998). *Desarrollo organizacional*. Mac Graw Hill.
- Gordon, J. (1997). *Comportamiento organizacional*. México. Prentice Hall.
- Hall, R. (1996). *Organizaciones. Estructura, Procesos y Resultados*. México. Prentice Hall.
- Halpin, A. y Crofts (1963). *The organizational climate of school*. Chicago.
- Hampton, D. (1999). *Administración*. México. Mac Graw Hill.
- Hernández R, Fernández C y Baptista P (1994), *Metodología de la Investigación*. México. Mac Graw Hill.
- Herrera, M. Y López, M. (1994). *El Proyecto Plantel*. Caracas. CINTERPLAN.
- Herrera, M (1994). *Las escuelas de prestigio y las redes escolares en Venezuela: Un estudio crítico*. Convenio CICE – CINTERPLAN, Caracas.
- Hodgetts, R y Altman, S (1987). *Comportamiento en la organización*. México, Nueva editorial interamericana.
- Hofstede, G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: MacGraw - Hill Book Co.
- Jiménez, B. (1993). *Productividad en investigación del docente universitario*. *Espacios*, 14 (13), 41 – 58.
- Jones, A.P. y James, L (1979). *Organizational climate: a review of theory and performance*, Goodyear Publishing, California.
- Katz, D. y Kahn, R (1979). *Psicología social de las organizaciones*. México. Trillas.
- Kast y Rosenzweig (1993). *Administración en las organizaciones*, México, Mac Graw Hill.
- Keith, D. Y Newstrom, W. (1983). *El comportamiento humano en el trabajo*. México, Mac Graw Hill.
- Kerlinger, F. (1996). *Investigación del Comportamiento*. Venezuela. Mac Graw Hill.
- Koontz H. y Weihrich (1994), *Administración Una Perspectiva Global*. México. Mac Graw Hill.

Kopelman, R. (1988). Administración de la productividad en las organizaciones. México, Mac Graw Hill.

Laurent (1991), Managing Across Cultures and National Borders. En Spyros, Makridakis and Associates, comps. Single Market Europe, Opportunities & Challenges for Business. Jossey Bass Inc., Publishers.

Lawler, E. (1973). Motivation in work organization. Monterrey, C.A. Brooks cole.

Leal, E. (1992). Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Caracas. Publicaciones CINTERPLAN.

Lewin, K (1951). Field Theory in Social Science. Harper and Bros. New York.

Ley Orgánica de Educación (1980) y su Reglamento (1986) con la Reforma (1999). Gaceta oficial N° 36.787.

Likert, R. Gibson, J. (1986), Nuevas formas para solucionar conflictos. Mexico. Trillas.

Likert, R. (1974). The human organization. Mac Graw Hill.

Litwing, G. Stringer, R. (1968). Motivation and organizational climate. Boston Division of Research Graduate School of Business, Administration Harvard University.

López M. (1996). De actores a autores. CICE.

Manterola, C. y González H. (2000). El proyecto pedagógico de plantel. Escuela de educación, UCV.

Maroto, J. (1993). Estructura y organización del trabajo en los centros docentes, Curso experimental para directores de los centros públicos. Barcelona.

Mars, V. (1999), Conceptos Básicos en Psicología de las Organizaciones. México. Trillas.

Ministerio de Educación, (1996). Los Proyectos Pedagógicos de Plantel. PPP. Instrumentos para el Diagnóstico.

Ministerio de Educación, (1997). Currículo Básico Nacional. Secretaria Sectorial de Educación. Caracas.

Ministerio de Educación, (1997). Manual PPP, Proyecto pedagógico de plantel. Secretaria Sectorial de Educación. Caracas.

Ministerio de Educación, (1997). Los PPP. Orientación para su elaboración. Edición especial para el ME. Librería Editorial Estudios.

Ministerio de Educación, (1998). Cómo entendemos, elaboramos y ejecutamos los PPP.

Ministerio de Educación. (1999). Proyecto Educativo Nacional.

Ministerio de Educación, (1999). Orientación para la elaboración de los PPP.

Moran, D. Y Volkwein (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45 (1), 19-47.

Morillo, I. (1998). Clima organizacional y Satisfacción laboral en el departamento de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Miranda. José Manuel Siso Martínez. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación mención Gerencia Educativa. UPEL.

Munch, L y García, J. (1982). Fundamentos de administración. México. Trillas.

Muñoz, A y Román, M (1992). Modelos de Organización Escolar. Serie Educación y Futuro. Monografía para la Reforma. Madrid, Editorial Cincel Kapelusz.

Nérici, I (1980). Metodología de la enseñanza. México, D.F. Kapeluz.

Odremán, N. (1997) Proyecto Educativo Nacional: Reto, Compromiso y Transformación. Ministerio de Educación.

Perrow, C. (1991). Sociología de las Organizaciones. Madrid. McGraw Hill.

Piñón, F. (1998). La Educación Como Herramienta Estratégica. UNESCO – OREALC. Boletín N° 45.

Ríos, P (1997). La medición del aprendizaje. Cuadernos Educativos UCAB. 1, 34-40.

Rodríguez. A. (1999). Proyecto pedagógico de plantel. Publicaciones Monfort C.A.

Robbins, S.(1999). Comportamiento organizacional. México, Prentice Hall.

Robbins, S y De Cenzo (1996). Fundamentos de administración. México, Prentice Hall.

Sacristán, G. (1992). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. Madrid. Morata.

Sacristán, G (1998). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.

Senlle, A. (1992). Calidad y Liderazgo. Barcelona. Ediciones Gastón 2000.

Schneider, B. (1990). Organizational climate and culture. San Francisco, C.A, EE.UU. Jossey-Bass Publishers.

Saenz, O. (1989). Organización Escolar. Madrid, Ediciones Araya S.A.

Savater, F. (1997). El Valor de Educar. Colombia, Editorial Ariel.

Sherman, A. (1998). Administración de Recursos Humanos. Thomson Editores.

Sierra Bravo, R. (1994). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Madrid. Paraninfo.

Stewart, J. (1992). Gerencia para el Cambio, Planeación – Entrenamiento y Desarrollo. Colombia, Legis.

Swieringa, J. Y Wierdsma, A. (1995). La Organización que Aprende. México. Addison – Wesley iberoamericana.

Tedesco, J. (1996). La Educación y los Nuevos Desafíos de la Formación de Ciudadanos. Nueva Sociedad. N° 146.

Tyler, W. (1991). Organización Escolar. Madrid. Editorial Morata.

Villegas, (1991). Desarrollo gerencia: Enfoque conceptual y metodológico. Caracas-Venezuela. Ediciones Vega.

Vroom, V (1979). Work and Motivation. Jhon Wilen & Sons. TNC New York.

Vroom, V y Deci, E. (1992). Motivación y Alta Dirección. España Editorial Trillas.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario sobre Clima Organizacional

Seguidamente se presentan varios planteamientos referidos a cuatro dimensiones: Liderazgo, fuerzas motivacionales, comunicación y toma de decisiones.

Cada pregunta presenta cinco opciones de respuestas:

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

Encierre en un círculo el número de la alternativa que mejor exprese su opinión.

Gracias por su colaboración.

CLIMA ORGANIZACIONAL	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. En esta organización se propicia la toma de decisiones para el logro de los objetivos institucionales.	1	2	3	4	5
2. Se delega autoridad para el logro de los objetivos de la organización.	1	2	3	4	5
3. En esta institución se valora la labor docente.	1	2	3	4	5
4. Se brinda apoyo en las situaciones conflictivas relacionadas con el trabajo.	1	2	3	4	5
5. El mejoramiento de las condiciones de trabajo del personal se consideran prioritarias.	1	2	3	4	5
6. Se dan las instrucciones precisas para el cumplimiento de las actividades.	1	2	3	4	5
7. Se brinda asesoría pedagógica oportuna.	1	2	3	4	5
8. Se brinda asesoría administrativa oportuna.	1	2	3	4	5
9. El personal directivo y el docente interactúan frecuentemente.	1	2	3	4	5
10. El personal directivo demuestra confianza en la participación del personal docente en los procesos organizacionales.	1	2	3	4	5
11. Se estimula la participación del docente en el mejoramiento de los métodos de trabajo.	1	2	3	4	5
12. En general, el equipo docente muestra alto nivel de responsabilidad con el trabajo.	1	2	3	4	5
13. El personal directivo promueve la participación de los docentes en el logro de los objetivos institucionales.	1	2	3	4	5
14. Se incentiva al docente a participar en la formulación de los objetivos organizacionales.	1	2	3	4	5
15. Existe fluidez en la comunicación entre los docentes.	1	2	3	4	5
16. Existe fluidez en la comunicación del director al docente.	1	2	3	4	5
17. Existe las condiciones que permiten mantener una comunicación informal dentro del personal docente.	1	2	3	4	5
18. Los docentes hacen uso del contenido de los mensajes recibidos del director y emiten respuestas.	1	2	3	4	5
19. Se toma en cuenta las ideas de los docentes para la toma de decisiones.	1	2	3	4	5
20. Se suele analizar los resultados anteriores y experiencias antes de proceder a la toma de decisiones.	1	2	3	4	5
21. Existe una discusión de los problemas de la organización por parte del personal docente antes de tomar decisiones.	1	2	3	4	5
22. Los docentes asumen su responsabilidad por las decisiones tomadas.	1	2	3	4	5

23. Los docentes suministran a la dirección la información necesaria para la toma de decisiones.	1	2	3	4	5
24. Las decisiones son tomadas por la dirección sin considerar las opinión de los docentes.	1	2	3	4	5
25. Los docentes participan en la elaboración de los proyectos a ser logrados por la institución.	1	2	3	4	5
26. Los docentes conocen las prioridades de la institución.	1	2	3	4	5
27. Se favorece el trabajo en grupo.	1	2	3	4	5
28. Recibe de su superior información oportuna sobre el trabajo realizado.	1	2	3	4	5
29. El personal directivo estimula al docente en cuanto a la ejecución de ideas novedosas.	1	2	3	4	5

ANEXO 2

Cuestionario sobre Proyecto Pedagógico de Plantel

Seguidamente se presentan varios planteamientos referidos a las fases de elaboración de un Proyecto Pedagógico de Plantel (PPP): Diagnóstico, diseño del plan de acción, ejecución y evaluación.

Cada pregunta presenta cinco opciones de respuestas:

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

Encierre en un círculo el número de la alternativa que mejor exprese su opinión.

Gracias por su colaboración.

PROYECTO PEDAGÓGICO DE PLANTEL	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La fase diagnóstica incorporó un proceso de discusión y reflexión de los participantes.	1	2	3	4	5
2. En el diagnóstico se identificaron las necesidades y dificultades de los alumnos.	1	2	3	4	5
3. En esta misma fase se identificaron las necesidades de los docentes.	1	2	3	4	5
4. Fueron identificadas las necesidades físico ambientales de la institución.	1	2	3	4	5
5. También fueron identificadas las necesidades socio culturales.	1	2	3	4	5
6. Se identificaron las necesidades económicas.	1	2	3	4	5
7. Los resultados del diagnóstico fueron registrados.	1	2	3	4	5
8. En la fase del diseño del plan de acción se establecieron las prioridades según el diagnóstico.	1	2	3	4	5
9. Los objetivos del plan de acción responden a las prioridades establecidas.	1	2	3	4	5
10. El plan de acción es el producto de un trabajo en equipo.	1	2	3	4	5
11. Las actividades programadas fueron ejecutadas en el tiempo previsto.	1	2	3	4	5
12. Se hace uso de los recursos programados.	1	2	3	4	5
13. Se realizan reuniones para coordinar el avance del proceso.	1	2	3	4	5
14. Suele darse mayor prioridad a las urgencias que a las acciones programadas.	1	2	3	4	5
15. Se realizan evaluaciones colectivas sobre la marcha y se corrige el rumbo de las actividades.	1	2	3	4	5
16. Se ha realizado la evaluación del proceso.	1	2	3	4	5
17. Se evalúan los resultados.	1	2	3	4	5
18. Se elaboran informes parciales de evaluación.	1	2	3	4	5
19. Se elaboran informes finales de evaluación.	1	2	3	4	5
20. Los informes de evaluación son analizados por el equipo.	1	2	3	4	5

21. En el diagnóstico participaron:

Docentes _____

Alumnos _____

Padres _____

Personal administrativo _____

Personal directivo _____

Personal obrero _____

Vecinos (comunidad) _____

22. El plan de acción incluye:

Cronograma _____

Metas _____

Recursos materiales _____

Recursos tecnológicos _____

Recursos humanos _____

Recursos económicos _____

Comisiones de trabajo _____

Diseño de evaluación _____

23. ¿ Con qué frecuencia se reúnen para discutir la evaluación?

ANEXO 3

Tabla 10

Diferencia de Medias: Colegio N° 1– Colegio N° 2

ESTADÍSTICOS			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
										Inferior	Superior
VARIABLE											
Clima Organizacional	Liderazgo	Varianzas iguales	,636	,430	-3,234	40	,002*	-5,0409	1,5588	-8,1914	-1,8904
		Varianzas desiguales			-3,272	39,172	,002*	-5,0409	1,5406	-8,1567	-1,9251
	Fuerzas Motivacionales	Varianzas iguales	4,539	,039	-3,540	40	,001*	-6,6773	1,8862	-10,4894	-2,8652
		Varianzas desiguales			-3,611	36,393	,001*	-6,6773	1,8493	-10,4263	-2,9282
	Comunicación	Varianzas iguales	,974	,330	-1,106	40	,275	-1,2818	1,1592	-3,6246	1,0610
		Varianzas desiguales			-1,111	39,999	,273	-1,2818	1,1540	-3,6141	1,0505
Toma de Decisiones	Varianzas iguales	5,344	,026	-1,577	40	,123	-1,4909	,9455	-3,4018	,4200	
	Varianzas desiguales			-1,624	31,458	,114	-1,4909	,9181	-3,3624	,3806	
Proyecto Pedagógico Plantel	Diagnóstico	Varianzas iguales	3,874	,056	-2,272	40	,029	-3,7737	1,6608	-7,1294	-,4161
		Varianzas desiguales			-2,208	27,877	,036	-3,7727	1,7084	-7,2728	-,2726
	Diseño	Varianzas iguales	,917	,344	-1,523	40	,136	-1,2318	,8089	-2,8688	,4031
		Varianzas desiguales			-1,540	39,272	,132	-1,2318	,7999	-2,8493	,3857
	Ejecución	Varianzas iguales	2,017	,163	-10,421	40	,000	-7,8636	,7546	-9,3887	-6,3386
		Varianzas desiguales			-10,676	34,308	,000	-7,8636	,7366	-9,3601	-6,3672
	Evaluación	Varianzas iguales	,715	,403	-17,227	40	,000	-12,9545	,7520	-14,4743	-11,4348
		Varianzas desiguales			-17,203	39,367	,000	-12,9545	,7530	-14,4773	-11,4318

* Estadísticamente significativa, al 5%.

ANEXO 4

Tabla 11

Diferencia de Medias: Colegio N° 1 – Colegio N° 3

ESTADÍSTICOS			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
										Inferior	Superior
VARIABLE											
Clima Organizacional	Liderazgo	Varianzas iguales	2,318	,140	-6,851	26	,000*	-11,4500	1,6712	-14,8852	-8,0148
		Varianzas desiguales			-8,343	20,727	,000*	-11,4500	1,3725	-14,3065	-8,5935
	Fuerzas Motivacionales	Varianzas iguales	,010	,921	-5,787	26	,000*	-11,2000	1,9353	-15,1780	-7,2220
		Varianzas desiguales			-5,863	13,314	,000*	-11,2000	1,9103	-15,3171	-7,0829
	Comunicación	Varianzas iguales	2,309	,141	-1,901	26	,068	-2,6000	1,3674	-5,4107	,2107
		Varianzas desiguales			-2,299	20,365	,032	-2,6000	1,1310	-4,9565	-,2435
	Toma de Decisiones	Varianzas iguales	1,157	,292	-8,695	26	,000*	-6,5250	,7505	-8,0676	-4,9824
		Varianzas desiguales			-9,763	16,902	,000*	-6,5250	,6683	-7,9357	-5,1143
Proyecto Pedagógico Plantel	Diagnóstico	Varianzas iguales	2,488	,127	-2,187	26	,038*	-5,500	2,5153	-10,6704	-,3296
		Varianzas desiguales			-3,072	26	,005*	-5,500	1,7901	-9,1796	-1,8204
	Diseño	Varianzas iguales	5,512	,027	-2,808	26	,009*	-2,425	,8637	-4,2003	-,6497
		Varianzas desiguales			-3,528	22,337	,002*	-2,425	,6873	-3,8492	-1,0008
	Ejecución	Varianzas iguales	1,639	,212	-11,281	26	,000*	-7,625	,6759	-9,0143	-6,2357
		Varianzas desiguales			-12,719	17,072	,000*	-7,625	,5995	-8,8895	-6,3605
	Evaluación	Varianzas iguales	4,073	,054	-4,769	26	,000*	-6,500	1,3630	-9,3016	-3,6984
		Varianzas desiguales			-3,655	8,540	,000*	-6,500	1,7783	-10,5561	-2,4439

* Estadísticamente significativa, al 5%.

ANEXO 5

Tabla 12

Diferencia de Medias: Colegio N° 2 – Colegio N° 3

ESTADÍSTICOS			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
										Inferior	Superior
VARIABLE											
Clima Organizacional	Liderazgo	Varianzas iguales	2,758	,108	-3,089	28	,005	-6,4091	2,0751	-10,6597	-2,1585
		Varianzas desiguales			-4,183	25,154	,000*	-6,4091	1,5320	-9,5633	-3,2549
	Fuerzas Motivacionales	Varianzas iguales	2,462	,128	-1,659	28	,108	-4,5227	2,7268	-10,1083	1,0628
		Varianzas desiguales			-2,044	20,018	,054	-4,5227	2,2126	-9,1378	9,238E-02
	Comunicación	Varianzas iguales	6,796	,014	-,894	28	,379	-1,3182	1,4748	-4,3391	1,7028
		Varianzas desiguales			-1,139	21,823	,267	-1,3182	1,1568	-3,7184	1,0821
	Toma de Decisiones	Varianzas iguales	4,076	,053	-3,603	28	,001*	-5,0341	1,3972	-7,8962	-2,1720
		Varianzas desiguales			-5,227	27,804	,000	-5,0341	,9631	-7,0075	-3,0606
Proyecto Pedagógico Plante	Diagnóstico	Varianzas iguales	,340	,565	-1,254	28	,220	-1,7273	1,3779	-4,5497	1,0952
		Varianzas desiguales			-1,445	16,931	,167	-1,7273	1,1951	-4,2495	,7950
	Diseño	Varianzas iguales	5,634	,025	-1,118	28	,273	-1,1932	1,0674	-3,3796	,9932
		Varianzas desiguales			-1,552	26,345	,133	-1,1932	,7690	-2,7730	,3866
	Ejecución	Varianzas iguales	2,162	,153	,219	28	,828	,2386	1,0880	-1,9901	2,4674
		Varianzas desiguales			,306	26,604	,762	,2386	,7793	-1,3614	1,8387
	Evaluación	Varianzas iguales	5,113	,032	4,935	28	,000	6,4545	1,3078	3,7756	9,1335
		Varianzas desiguales			3,655	8,318	,006	6,4545	1,7661	2,4090	10,5001

* Estadísticamente significativa, al 5%.