EDITORIAL
NAVEGANTE



Visión Institucional, Cultura Corporativa y Desempeño Laboral

EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Abdel Willams Jacome Solís

Abdel Willams Jacome Solís
Correo: abdelj0@gmail.com
Perfil: Docente de Educación Básica Regular en el Minedu con una pasión por la innovación educativa, como investigador en ciencia y tecnología mediante estrategias didácticas para STEAM que enriquecen el aprendizaje de mis estudiantes. Su maestría en gestión educativa se enfoca en la visión institucional, cultura corporativa y desempeño laboral, lo que lo capacita para liderar y transformar entornos educativos de manera efectiva. Profesional en búsqueda constante de la excelencia en la enseñanza y la administración educativa para impactar positivamente en la formación de futuras generaciones.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7130-8577
Afiliación: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

VISIÓN INSTITUCIONAL, CULTURA CORPORATIVA Y DESEMPEÑO LABORAL

en instituciones educativas

Abdel Willams Jacome Solís

EDITORIAL
NAVEGANTE

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego
de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-628-7623-62-0

© Abdel Willams Jacome Solís

2024
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10630838
©Editorial Navegante
www.editorialnavegante.com

.

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Navegante
Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia/ *Published in Colombia*

VISIÓN INSTITUCIONAL, CULTURA CORPORATIVA Y DESEMPEÑO LABORAL

en instituciones educativas

Abdel Willams Jacome Solís

EDITORIAL
NAVEGANTE

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS **11**

ÍNDICE DE FIGURAS **14**

INTRODUCCIÓN **19**

CAPÍTULO I

ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS 22

1.1. Gestión educativa y sus funciones 22

1.1.1. Planificación 28

1.1.2. Organización 29

1.1.3. Dirección 30

1.1.4. Control 30

1.1.5. Evaluación 31

1.2. Gestión y administración de las instituciones educativas 32

1.2.1. Planificación educativa 33

1.2.2. Organización educativa 37

1.2.3. Dirección estratégica 40

CAPÍTULO II

VISIÓN INSTITUCIONAL COMO ESTRATEGIA DE ÉXITO 42

2.1. Definición de visión 42

2.2. Práctica educativa guiada por la visión 45

2.3. Misión y objetivos de las instituciones educativas 49

2.4. Valores organizacionales 52

2.5. Trabajo en equipo y toma de decisiones 58

2.5.1. Fase de inteligencia 62

2.5.2. Fase de diseño, modelización o concepción 63

2.5.3. Fase de selección 63

2.5.4. Fase de implantación 63

2.5.5. Fase de revisión 63

2.6. Estrategias para el cumplimiento de la visión institucional 65

2.6.1. La estrategia como base para la planeación 65

2.6.2. La estrategia en su vínculo con las actividades de la empresa 66

2.6.3. La estrategia sustentada en la sostenibilidad y el direccionamiento 67

2.6.4. Estrategia constituida desde la competitividad y el ambiente 69

CAPÍTULO III

LA CULTURA CORPORATIVA COMO COGNICIÓN COMPARTIDA 72

3.1. Definiciones de la cultura corporativa 72

3.2. Modelo conceptual para el entendimiento de la cultura corporativa 78

3.3. Perspectivas teóricas de la cultura corporativa 79

3.3.1. Integración 82

3.3.2. Diferenciación 83

3.3.3. Fragmentación 83

3.4. Dimensiones de la cultura organizacional 84

3.4.1. Distancia de poder 84

3.4.2. Prevención de la incertidumbre 85

3.4.3. Individualismo y colectivismo 87

3.4.4. Masculinidad y femineidad 88

3.4.5. Consecuencias de la cultura organizacional 88

CAPÍTULO IV

GESTIÓN Y DESEMPEÑO LABORAL DE LOS DOCENTES 94

4.1. Desempeño laboral docente 94

4.1.1. Compromiso organizativo afectivo 97

4.1.2. Competencias docentes 100

4.2. Evaluación del desempeño docente 104

4.2.1. Criterios de la evaluación del desempeño docente 107

4.2.2. Eficacia de la evaluación del desempeño docente 111

CAPÍTULO V

VISIÓN, CULTURA Y DESEMPEÑO LABORAL
EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA 112

5.1. Contexto 112

5.2. Objetivo general 113

5.3. Objetivos específicos 114

5.4. Variables 114

5.5 Tipo y diseño de investigación 115

5.6. Población, muestra y muestreo 116

5.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 116

5.8. Validación y confiabilidad del instrumento 118

5.9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos 118

5.10. Análisis descriptivo 121

5.10.1. Resultados de la encuesta anónima de las actitudes y opiniones 121

5.10.2. Encuesta anónima de las actitudes y opiniones: formulación de hipótesis 132

5.10.3 Encuesta anónima de las actitudes y opiniones: valor crítico de la estadística de prueba y valor de la estadística de la prueba 134

5.10.4. Encuesta anónima de las actitudes y opiniones: toma de decisión 135

5.10.5. Resultados del cuestionario anónima de actitudes y opiniones.....135

5.10.6. Cuestionario anónimo de las actitudes y opiniones: formulación de hipótesis 156

5.10.7. Cuestionario anónimo de las actitudes y opiniones: valor crítico de la estadística de prueba y valor de la estadística de prueba 158

5.10.8. Cuestionario anónimo de las actitudes y opiniones: toma de decisión.....160

5.11. Análisis inferencial.....160

5.12. Discusión de resultados 161

5.13. Conclusiones y recomendaciones.....163

5.13.1. Conclusiones 163

5.13.2. Recomendaciones 164

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES 165

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....167

ANEXOS.....189

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1
Objetivos estratégicos del Ministerio de Educación del Perú 53

Tabla 2
Resumen de los enfoques sobre cultura organizacional 84

Tabla 3
Características correspondientes a una distancia de poder baja y alta 85

Tabla 4
Características correspondientes a una prevención de la incertidumbre baja y alta 86

Tabla 5
Características correspondientes a un alto y un bajo grado de individualismo en una organización 87

Tabla 6
Características correspondientes a una distancia de poder baja y alta 89

Tabla 7
Características del universo población docente de la Red-2-UGEL 05 117

Tabla 8
Calificación de validez y fiabilidad de los instrumentos seleccionados, determinado por una comisión de docentes expertos en psicometría 118

Tabla 9
Puntajes de los factores de medición del desarrollo institucional en la I. E. P. Manuel Gonzales Prada 121

Tabla 10
Puntajes de los factores de medición del desarrollo institucional en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión 123

Tabla 11
Puntajes de los factores de medición del desarrollo institucional en la I. E. P. Solidaridad II 126

Tabla 12
Puntajes de los factores de medición del desarrollo institucional en la I. E. P. Solidaridad III 128

Tabla 13
Consolidado: puntajes de los factores de medición del desarrollo institucional 130

Tabla 14
Tabla de frecuencias observadas - encuesta 133

Tabla 15
Tabla de frecuencias esperadas - encuesta 134

Tabla 16
Valores chi cuadrado - encuesta 135

Tabla 17
Puntajes de las variables de la investigación en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada 136

Tabla 18
Puntajes de las variables de la investigación en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión 140

Tabla 19
Puntajes de las variables de la investigación en la I. E. P. Solidaridad II 144

Tabla 20
Puntajes de las variables de la investigación en la I. E. P. Solidaridad III 148

Tabla 21
Consolidado: puntajes de las variables de la investigación 152

Tabla 22
Tabla de frecuencias observadas - cuestonario *157*
Tabla 23
Tabla de frecuencias esperadas - cuestonario *158*
Tabla 24
Valores de chi cuadrado - cuestonario *159*

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1
Cuadro de muestreo aleatorio simple *113*

Figura 2
Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada *118*

Figura 3
Percepción de la cultura corporativa en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada *119*

Figura 4
Percepción del desempeño laboral en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada *119*

Figura 5
Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión *121*

Figura 6
Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión *121*

Figura 7
Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión *122*

Figura 8
Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad II *123*

Figura 9
Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad II *124*

Figura 10
Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad II *124*

Figura 11
Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad III *126*

Figura 12
Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad III *126*

Figura 13
Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad III *127*

Figura 14
Consolidado: percepción de la visión institucional *128*

Figura 15
Consolidado: percepción de la visión institucional *128*

Figura 16
Consolidado: percepción de la visión institucional *129*

Figura 17
Gráfica del valor crítica de la estadística de prueba de la encuesta *131*

Figura 18
Proporción de las respuestas a la variable "Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa" en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada *134*

Figura 19
Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa" en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada *134*

Figura 20
Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente" en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada *135*

Figura 21
Proporción de las respuestas a la variable "La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente" en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada *135*

Figura 22
Proporción de las respuestas a la variable "Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa" en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada 136

Figura 23
Proporción de las respuestas a la variable "Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa" en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión 138

Figura 24
Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa" en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión 138

Figura 25
Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente" en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión 139

Figura 26
Proporción de las respuestas a la variable "La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente" en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión 139

Figura 27
Proporción de las respuestas a la variable "Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa" en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión 140

Figura 28
Proporción de las respuestas a la variable "Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad II 142

Figura 29
Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad II 142

Figura 30
Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente" en la I. E. P. Solidaridad II *143*

Figura 31
Proporción de las respuestas a la variable "La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente" en la I. E. P. Solidaridad II *143*

Figura 32
Proporción de las respuestas a la variable "Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad II *144*

Figura 33
Proporción de las respuestas a la variable "Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad III *146*

Figura 34
Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad III *146*

Figura 35
Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente" en la I. E. P. Solidaridad III *147*

Figura 36
Proporción de las respuestas a la variable "La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente" en la I. E. P. Solidaridad III *147*

Figura 37
Proporción de las respuestas a la variable "Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad III *148*

Figura 38
Consolidado: proporción de las respuestas a la variable "Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa" 150

Figura 39
Consolidado: proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa" 150

Figura 40
Consolidado: proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente".....151

Figura 41
Consolidado: proporción de las respuestas a la variable "La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente".....151

Figura 42
Consolidado: proporción de las respuestas a la variable "Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa".....152

Figura 43
Gráfica del valor crítica de la estadística de prueba de la encuesta 156

INTRODUCCIÓN

Mientras que, de manera tradicional, se ha considerado a la gestión corporativa como un aspecto distanciado del cultivo de una formación educativa, las nuevas exigencias de nuestra era han llevado a la convergencia de ambos aspectos de la realidad en la administración de los centros educativos. Pueden considerarse frecuentes los conservadores miedos de que la implantación de una lógica gerencial en el sistema educativo produciría empresas más que centros de formación. Quienes temen esta consecuencia apuntan a una situación paradójica para el accionar empresarial: una merma significativa en la calidad, manifestada, por ejemplo, en la entrega de diplomas o títulos cuyo verdadero valor se estima en el precio de los cartones sobre los que fueron impresos.

La realidad es amplia y, salvo en el caso de los fenómenos físicos, irreductible a la ilustración de un discurso o idea, por bien estructurados que estos se hallen. Quizá por este motivo, desgraciadamente, los peruanos hemos conocido centros de formación que cumplieron el miedo de quienes les auguraban ser ejemplos de malas praxis educativas. Sin embargo, también hallamos casos exitosos para el rubro, instituciones en las que la cultura gerencial ha sido adaptada al universo de la educación con éxito y beneficio tanto para la enseñanza como para la dimensión económica de la organización.

Tras estas consideraciones, es necesario recalcar que la dimensión gerencial en las instituciones no es una característica exclusiva de los centros particulares. El Estado es capaz de implementarla (y lo ha hecho), con el fin de mejorar su oferta educativa. En realidad, la conformación de una administración eficiente y eficaz de los recursos logísticos y humanos de un colegio

o universidad deriva de una aplicación de categorías gerenciales, no de la imposición de su lógica a los campos de la formación. El aprendizaje de los jóvenes y su conformación como seres humanos, y ciudadanos activos y comprometidos con las realidades políticas y sociales del medio, sigue siendo considerada como una prioridad en los centros de enseñanza de calidad.

Aclarado esto, es menester señalar ciertas relaciones identificadas innumerables veces en el ámbito empresarial: la relación directamente proporcional entre el desempeño de los trabajadores de una corporación y la cultura corporativa. De acuerdo a varios estudios, la constitución de unos valores favorables al desarrollo de las corporaciones repercutirá positivamente en su futuro y en su relación con los miembros del *staff*. De manera similar, la visión institucional, parte también del corpus institucional de una corporación, funciona para estos no solo como una fuente de motivación, sino también como una herramienta de planificación a largo plazo.

Señalan diversos teóricos de las ciencias administrativas que los componentes del discurso de una institución, como la misión y los valores, presentan una utilidad considerable en el desarrollo de las empresas que los redactan. La conformidad de una identidad a partir de ellos les permite apuntar a un determinado rubro, plantearse metas, mantener la concentración necesaria para cumplirlas e identificar los aspectos que podrían fortalecer.

La instalación de un nivel gerencial en la educación permite aprovechar las herramientas descritas para la optimización de la enseñanza. En este ejercicio intervienen no solo la conformación de un discurso institucional de la organización educativa, sino también la necesidad de conocer las características de su principal recurso humano: el cuerpo de docentes. Por fortuna, desde principios del presente siglo, el Ministerio de Educación ha impulsado una serie de evaluaciones docentes, con el objetivo de medir la preparación de estos y permitir el ingreso al mundo laboral de aquellos que se hallen en mejores condiciones para satisfacer las competencias exigidas.

El texto presente pretende colaborar con el estudio del discurso institucional aplicado al rubro educativo y sus consecuencias en el desempeño de los profesores. Tras efectuar un análisis pormenorizado de cada categoría involucrada, se analizará un caso particular a partir del cual se busca colegir hipótesis sobre el fenómeno aplicables a otras coyunturas. El trabajo actual no pretende ser perfecto (la infalibilidad es una condición inalcanzable), pero sí un estudio esmerado, el producto de un interés sincero por el tema.

CAPÍTULO I

ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

1.1. Gestión educativa y sus funciones

Se conoce como *educación* al acto de proveer experiencias y aprendizajes a otros seres humanos, que en ese contexto pasan a ser llamados *estudiantes*, con el objetivo de inculcarles valores, conocimientos, actitudes y competencias que les posibiliten convertirse en miembros productivos de la sociedad. Al proceso de planificación, organización y dirección de una institución, ejecutado mediante sus recursos materiales o su personal, se le denomina *gestión*. Otra manera de comprender este concepto es bajo la definición de Casassus (1999): "la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea".

La gestión educativa ocurre cuando el rubro de una organización es la enseñanza y la investigación, y estas se buscan ejecutar de la manera más efectiva y eficiente posible. De acuerdo a Chacón (2014, p. 152), se trata sobre todo de un sistema de conocimientos y competencias que derivan en prácticas efectivas. Los valores intrínsecos de la educación han pasado

por un largo desarrollo desde Descartes, cuya identificación de la razón con el ego, instaló a la primera como un componente fundamental en el interior de las escuelas. Tras esto, con Comte (Villar, 2013), la escuela tomó el puesto de guía de las ideas de razón y ciencia, con el fin de instaurar un equilibrio social determinado. Varios años después, Taylor (1911) implementaría la gestión científica, una propuesta administrativa que descansaría sus cimientos en términos científicos.

Desde la perspectiva de Jiménez y Vilá (1999, p. 199), el término *educación* hace referencia a un proceso amplio y de naturaleza dinámica (móvil, compleja y cambiante) en el que tienen lugar la construcción y reconstrucción del conocimiento que nace a partir de la interacción de personas diferentes en cuanto a valores, ideas, visiones de mundo, intereses y competencias. Su objetivo no sería otro que contribuir a la mejoría de las condiciones sociales y culturales de los individuos, pero también se plantea que se trata de dar una respuesta a la realidad por diversos tipos de inquietudes.

En teoría, las políticas educativas buscan llevar a la sociedad a un mejoramiento social, económico y cultural mediante el desarrollo del rubro educativo. Sin entrar en debates que podrían exceder los alcances del presente trabajo, se afirma aquí que una de las mayores prioridades de las instituciones educativas debe ser el diseño de un currículo relevante, dinámica y que permita la movilización social, y que, asimismo, preserve cualidades deseables de nuestra cultura existente.

Según lo estipulado por la UNESCO (1990), la educación debe impartirse de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de cada ser humano, sin que las condiciones económicas, geográficas, de género, étnicas y demográficas se traduzcan en un impedimento para el aprendizaje. De esta manera, se asume una difusión de los saberes correspondiente a la realidad de los individuos.

Los esfuerzos de la gestión educativa, así, se enfocan en hacer eficiente y efectivo el alcance de la educación. Su estudio incluye la historia de la gestión y las teorías desarrolladas para esta actividad, así como la administración de microempresas y la planificación institucional. Por un lado, el análisis de teorías administrativas permitirá definir y describir los roles y responsabilidades del gestor educativo, y les facilitará el desarrollo de habilidades administrativas. Por el otro, el estudio de planificación educativa a niveles macro también es un conocimiento valioso para los administradores educacionales, pues les posibilitará desarrollar principios, objetivos y procedimientos de planificación.

La obtención de la calidad educativa resulta entonces fundamental para la gestión educacional. De acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1995) la calidad es un aspecto en la difusión del aprendizaje que asegura a todos los alumnos la adquisición de todos los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes requeridas para un ejercicio satisfactorio de la adultez. Debe resaltarse que la perspectiva de la OCDE hace énfasis en la socialización de los individuos y en el compromiso de cada uno con el desarrollo de la sociedad. A estas condiciones se vinculan, además, aspectos socioculturales y familiares. En este marco, los procesos educativos que toman lugar en los establecimientos y aulas dan cuenta de las transformaciones en los aprendizajes de los estudiantes (Marchesi y Martín, 1998).

Otra conceptualización de la calidad educativa ha sido propuesta por Braslavsky (2006, p. 87). En esta nueva teorización, la calidad se refiere al alcance de la enseñanza: una educación de alta calidad es aquella que permite una obtención de conocimientos a todos los estudiantes. La mirada de Braslavsky, asimismo, hace énfasis en el individuo que recibe las lecciones; se prioriza un desarrollo oportuno de las vidas de los sujetos y la obtención de la felicidad dentro de la comunidad humana.

En su práctica, la gestión educativa debe centrarse en la toma de decisiones, resolución de problemas, comunicación, manejo de información y el

diseño de equipos eficientes. Asimismo, debe planificar actividades curriculares y extracurriculares, así como el calendario académico. La gestión se preocupa, además, por mantener los indicadores de calidad de la institución: récords escolares, los resultados de las evaluaciones a los estudiantes, etc. La asignación efectiva de recursos financieros y la planificación de los presupuestos también pertenecen a su ámbito.

El proceso de la gestión educativa es para Marchesi y Martín (1998) un proceso importante y un complejo desafío. De acuerdo con Chacón (2014) en la actualidad se requiere de un nuevo paradigma epistemológico y ontológico para desarrollar un nuevo lenguaje interdisciplinario capaz de resolver las problemáticas actuales de la gestión educativa. Por su parte, Villar (2013, p. 33) afirma que tratar sobre gestión educativa requiere también transitar inicialmente el campo de la administración, y sumergirse en la cultura correspondiente a cada país, hasta identificar los ámbitos más específicos y propios de cada cultura educativa.

En su modelo de desarrollo, la gestión educativa asume diferentes funciones. De acuerdo con Martínez Cruz (2015), esta busca generar y sostener estructuras administrativas y pedagógicas, procesos internos democráticos, equitativos y eficientes. La conceptualización de Martínez Cruz consiste en una herramienta para cultivar y dar continuidad a una sociedad democrática y en continuo desarrollo.

Según Sablich Huamani (2017), una adecuada gestión educativa debe reconocer el potencial y el valor actual de las personas que forman parte de la organización, también debe reconocerse a sí misma como un conjunto de servicios que se presta a las personas que integran el grupo. Definida como un sistema de conocimientos y competencias diseñadas para la aplicación de una serie de prácticas, debe mantener un enfoque que coloque al ser humano como eje central de la educación.

Desde la perspectiva de Cejas (2009) cada escuela plantea un problema independiente en su administración. La gestión es indisoluble para él de la

cultura institucional de cada uno (2009, p. 2016). En esa medida, la experiencia de diversas escuelas le ha llevado a la conclusión de que hay cambios factibles en la organización, y otros que por desgracia se encuentran fuera del poder de las autoridades, ya sea porque se fijaron por una tradición administrativa o por la realidad material de las instituciones.

De acuerdo con Cejas (2009), la gestión educativa debe orientarse a los siguientes objetivos esenciales:

1. Observancia de una gestión centrada en el alumno: dentro de las instituciones, las normas, procedimientos, sistemas de control y acciones cotidianas deben funcionar a favor del cumplimiento de las metas y fines propuestos en el proyecto educativo institucional.
2. Mantener la claridad de jerarquías: pues con ello se garantiza la sólida unidad del accionar de la institución. La dirección clara impulsa la efectividad de cada instancia sin comprometer su calidad.
3. Conservar la claridad en el origen de los imperativos: de esta manera, se garantiza la toma de responsabilidad de cada parte, así como el conocimiento del grado de participación y contribución de cada uno de los actores administrativos.
4. Localizar al personal conforme a su competencia o especialización: cumpliendo con lo anterior, se estaría asegurando una optimización del recurso humano.
5. Búsqueda y mantenimiento de una coordinación fluida y definida: Bajo estas coordenadas, se busca establecer una sincronización de las acciones que evite los esfuerzos innecesarios y permita una acción en conjunto eficiente.
6. Transparencia y comunicación permanente: la transmisión eficiente de información y la interrelación entre secciones facilita la coordinación y mantiene cohesionada a la institución, que deja de ser considerada como un conjunto de equipos independientes a ser un constructo in-

terrelacionado. Este principio es el responsable de crear un clima favorable para las relaciones interpersonales dentro de la institución. Sin su correcto funcionamiento pueden surgir sospechas, malentendidos y acusaciones que perjudican al cumplimiento de los objetivos y la misión de la institución, así como al bienestar psicoemocional de los propios trabajadores.

7. Aplicación de un control y evaluación eficaces y oportunos: Estas medidas deben proporcionar a las instituciones información sobre el rendimiento particular de sus miembros, de manera que les permita orientar decisiones oportunas y asegurar una dirección que permita cumplir las metas de la institución. Otro aspecto resaltante de este diagnóstico es la posibilidad de mejoría que se le facilita a cada trabajador.

Mientras que la conformación de principios básicos en una organización puede variar entre una y otra, Cejas (2009) ha constituido un programa general por el cual estos pueden ser constituidos. Primero, deberán considerarse la misión institucional, las fortalezas y debilidades de la gestión, y los principios pedagógicos; con ello se propondrán los principios de gestión. Tras esto, se los analizará y se recurrirá a documentos bibliográficos para darles sustento. Una vez realizado lo anterior, se los formalizará. Es necesario mantener la coherencia entre los principios de gestión y los pedagógicos. Finalmente, deben socializarse los principios con la comunidad educativa para determinar acuerdos y plantear revisiones.

En el entorno regional, América Latina y el Caribe, la gestión educativa presenta problemas específicos, conforme a lo reseñado por Carnoy y De Moura (1997). Uno de ellos es la problemática de los profesores mal preparados o que requieren de un perfeccionamiento a través de un impulso masivo de formación. Esto determina que en esta parte del continente se forme una búsqueda por la calidad del trabajo. De acuerdo al Informe del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL, 1999), la causalidad de esta deficiencia en la educación latinoamericana se debe a una capacitación deficiente en la cual se resalta la teoría y no la praxis educacional.

Como lo señala Villar (2013), en Perú, se establecieron desde 1990, una serie de instrumentos orientados a la estabilidad y profesionalización de los educadores, como un medio para fortalecer el trabajo y formación de los profesores. Entre ellos puede considerarse a la Ley del Estatuto Docente. El gobierno peruano instauró también premios a la excelencia académica como incentivos no monetarios. Asimismo, se instauró un fondo especial para el mejoramiento de los profesores, el programa INICIA, así como currículos y prácticas destinadas a la sofisticación del trabajo docente. Esta obedece al alcance de los siguientes conocimientos: el de la materia que se va a dictar, el de tipo pedagógico y el del programa curricular de la forma.

Junto a estos requerimientos, en una gestión educativa típica, se identifican cinco funciones básicas: planificación, organización, dirección, control y evaluación.

1.1.1. Planificación

Consiste en el procedimiento por el cual se establecen objetivos y determinan acciones con el propósito de alcanzarlos. Se trata de un ejercicio anticipatorio del resto de las acciones de la gestión y en su ejecución intenta establecer prioridades. Es una función de naturaleza proactiva.

Por lo general, siguen una serie establecida de acciones. En primer lugar, define metas y su estatus como objetivos a largo o a corto plazo. Para ello, deben considerarse los recursos actuales, así como las oportunidades disponibles. Tras esto, es necesario evaluar la situación en busca de factores externos que puedan influir en los acontecimientos y pronosticar tendencias con el fin de conjeturar futuros escenarios. El resultado de este proceso habrá sido la identificación de alternativas con una mayor confiabilidad de realización (se trata de las opciones más realistas para determinar un objetivo). Se elegirá una y se determinará el curso de acción a seguir.

En este punto, el curso de acción más recomendable es diseñar planes de contingencia o buscar rutas de acción ante diferentes posibilidades. Una

vez realizado lo anterior, se implementará el plan considerando el alcance y la naturaleza de los recursos humanos y los recursos materiales. Las acciones ejecutadas deben seguir una continua evaluación, pues, aunque es posible que un plan pueda ser ejecutado sin contratiempos o modificaciones, lo usual es que se lo deba modificar para adaptarlo a situaciones imprevistas, pero siempre con la mira en los objetivos definidos al comienzo.

1.1.2. Organización

En la ejecución de esta función se busca combinar el trabajo de grupos e individuos con los recursos necesarios para su ejecución. De esta forma se espera que los deberes ejecutados provean de los mejores medios para alcanzar una eficiente, sistemática, positiva y coordinada aplicación de los esfuerzos posibles.

La división de trabajo o especialización es una de las características principales de la organización. Esta se enfoca a la obtención de la eficiencia, pues al asignar diferentes tareas al personal de acuerdo a su formación y experiencia conlleva por lo general al cumplimiento de objetivos en un menor tiempo y con un mayor grado de refinación.

La segunda característica es la orientación hacia objetivos. El marco de la gestión debe armonizar los objetivos individuales de los trabajadores con los objetivos generales de la institución, de manera que los primeros contribuyan a la ejecución de los segundos. También es relevante la composición de grupos o departamentos con tareas específicas y coordinadas, dirigidas a su vez al cumplimiento de las metas generales de la institución. Junto a estos aspectos de especialización, debe considerarse a la diferenciación de funciones: en una empresa o grupo organizado la división de trabajo entre especialistas de un mismo tipo facilita su cumplimiento. Es importante en este nivel mantener una coordinación entre los sujetos.

La relación entre los trabajadores de un mismo grupo no culmina una vez que la tarea ha sido realizada. La meta de estos grupos es también

contribuir a la formación de vínculos que permitan un mayor grado de confianza e integración a los individuos. Lo que se espera que repercuta positivamente en la realización de las tareas.

Dentro de estos equipos, asimismo, deben establecerse relaciones formales que determinan una jerarquía capaz de mantener un control sobre las formas de coordinación de funciones. Por otro lado, también es imperativo establecer canales de comunicación que permitan una efectiva toma de decisiones, coordinación, control, supervisión, *feedback*, motivación y redefinición de problemas o dificultades.

1.1.3. Dirección

Función de liderazgo por la cual se influye en la gente para que busquen cumplir y alcanzar las metas del grupo. Se centra en el desarrollo de la voluntad de trabajo a través del celo y la confianza. La dirección provee de guías para completar la tarea y motiva a los trabajadores a cumplir las metas propuestas de manera coordinada. El ejercicio de la dirección también está enfocado en el desarrollo del liderazgo y la determinación de responsabilidades dentro de los equipos.

1.1.4. Control

Relacionada a la medición y al monitoreo del desempeño de los trabajadores, relacionado a planes y a la aplicación de acciones correctivas cuando estas son necesarias. Usualmente, se establece un rendimiento estándar basado en los objetivos, ponderaciones y reportes del desempeño de los empleados en los que se considera los dos primeros elementos para recomendar acciones preventivas o correctivas, si es benéfico para el crecimiento del grupo.

La función del control permite visibilizar una relación de metas alcanzadas, el grado de desviación de la realidad (la diferencia visible entre la planificación y las posibilidades de acción). Genera información específica

y una retroalimentación que permite refinar las acciones y la administración de las instituciones educacionales. De esta forma, el control está centrado en la comparación de los parámetros del rendimiento planificado y el real.

Las áreas administrativas principalmente ocupadas por la función del control son las del Presupuesto Institucional (encargado de las finanzas en términos de ingresos y gastos o salidas), Suministros Institucionales (que gestiona la papelería y el equipo material), la Biblioteca (en sus áreas de mantenimiento y actualización), Contabilidad, Disciplina (tanto en lo que refiere al estudiante como al personal) y Registro Escolar.

1.1.5. Evaluación

Se trata del proceso de ponderación y evolución de los resultados. A la vez, se provee de una mirada sobre las fortalezas, debilidades y planificación de futuros comportamientos. Contribuye a determinar la eficacia de los planes, tanto de los administrados como de otros interesados, como maestros, miembros de personal, alumnos, padres y la comunidad en general. A través de ella, se busca documentar los objetivos que sí pudieron ser concretados. Asimismo, provee información sobre los logros, obstáculos, medidas correctivas y mejoras.

Hay dos dimensiones que la evaluación toma en cuenta, el proceso y el impacto. El primero refiere a cómo el plan está siendo llevado a cabo. El segundo, a los efectos del plan iniciado. En una configuración educativa, la evaluación por lo general inspecciona los siguientes aspectos:

- Metas y objetivos
- Contenido: selección, validez y relevancia
- Procesamiento: actividades de los profesores, actividades de los estudiantes, material de estudios, métodos de enseñanza, etc.
- Resultados: evaluación y *feedback*

1.2. Gestión y administración de las instituciones educativas

En nuestro país, de acuerdo al artículo 64, de la Ley General de Educación N.° 28044, el Estado peruano ha definido como objetivos de la gestión educativa los siguientes:

- Desarrollar a las instituciones educativas como comunidades de aprendizaje, con la función de alcanzar una óptima calidad educativa.
- Dar una mayor solidez a la capacidad de decisión de las instituciones educativas para que ejerzan sus funciones con autonomía pedagógica y administrativa. En ese marco, además, todas las instancias de gestión deben ser administradas por los principios de subsidiariedad, solidaridad, complementariedad y concurrencia.
- La gestión debe mantener la coherencia de las disposiciones administrativas y el nivel pedagógico de las instituciones.
- Debe facilitar un manejo eficaz, eficiente de las instituciones. Además, debe implementar innovaciones que conduzcan a la excelencia educativa.
- La gestión debe crear liderazgos democráticos.
- Debe participar en la articulación intersectorial, de manera que la gestión de espacios educativos se integre a un desarrollo integral del país.
- Debe promover la participación recurrente de la sociedad, pues la educación es un medio para mejorarla, actualizarla y mantener los valores humanos que permiten su funcionalidad armónica con los seres humanos que la integran.
- Debe promover relaciones de cooperación y solidaridad mediante la articulación de los centros educativos entre sí.
- Resguardar e impulsar la transparencia y el libre acceso de la información, mediante el refuerzo del ejercicio ético de las funciones administrativas.

- Prevenir la corrupción y sancionar los actos de corrupción en su funcionamiento, con el fin de promover un efectivo funcionamiento.
- La evaluación y autoevaluación deben garantizar el logro de metas y objetivos establecidos por la institución educativa.

Como aparato administrativo y red de funcionamiento, la gestión educativa permite una connotación gerencial injerta en el desarrollo educativo nacional. Como proyecto de desarrollo nacional, la gestión debe considerar las siguientes realidades:

- El modelo económico existente y la configuración social
- Los aspectos característicos de la dimensión institucional de la formación social. Deben atenderse también el origen histórico y los procesos de institucionalización de esta.
- Los modelos de organización disponibles. Existen modelos recurrentes en la administración de las funciones educativas; no obstante, también se dispone de modelos alternativos sostenidos también por los preceptos normativos.

1.2.1. Planificación educativa

La planificación estratégica debe ser entendida como un proceso racional, intencional y sistemático por el cual se proyecta un futuro deseable para la institución (Sablich Huamani, 2017, p. 23). En su diseño, se tejen correlaciones entre los propósitos y metas de la institución, que conforman la filosofía de esta, y las capacidades actuales de esta, así como las oportunidades disponibles (que, en realidad, suelen ser variables).

Como proceso administrativo, su objetivo es conformar un modelo o herramienta institucional con una funcionalidad a largo plazo. Está integrada por la visión, los valores, los objetivos, la misión y las estrategias. Todos estos elementos deben ser estimados de tal forma que permitan definir el perfil que la organización desea construir para sí misma.

Pueden diferenciarse dos paradigmas principales: el tradicional y el estratégico. El primero, el paradigma estratégico cumple con las siguientes características:

- Pondera la solución de problemas sobre la consideración de la misión.
- Analiza tres aspectos principales: la causa, el efecto y la solución.
- Este tipo de planificación es realizada por planificadores.
- Es de tipo ascendente y sectorial.
- Busca incrementales para cumplir con el mantenimiento.
- Los planes obtenidos por lo general son continuaciones de planes anteriores.
- Su espectro temporal es de uno, dos o cinco años.
- Realiza una programación del futuro sin mayores perspectivas.
- Se le considera una herramienta enfocada al crecimiento.

Por su parte, los atributos del paradigma estratégico son los siguientes:

- Tiene como prioridad cumplir la misión en base a la visión institucional.
- Aplica el análisis FODA, una herramienta de análisis que busca identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para el proyecto. También implementa el diagrama de Ishikawa, un recurso de gestión que, mediante la organización gráfica de causas y efectos busca identificar los problemas de calidad en el servicio educativo y darles una solución tentativa.
- Cuenta con una responsabilidad de alta dirección.
- Su organización es descendente: compromete a todos los miembros del *staff* educativo.

- Su orientación es innovadora; es decir, está dirigida al cambio y a la constante actualización.
- Puede introducir cambios violentos y radicales, motivados por la necesidad de adaptarse a la competencia y los avances técnicos.
- Su proyección puede extenderse a más de cinco años. Es decir, gestiona con mayor efectividad planes de largo plazo, que pueden extenderse más allá del periodo de gestión de la cabeza de turno.
- Sablich Huamani (2017) define a este paradigma como una programación a un futuro deseado.
- Los documentos resultantes funcionan como programas orientadores para el desarrollo.

De acuerdo con Farro (1998, pp. 16-19), las instituciones educativas pueden ser planteadas como empresas a partir de tres premisas:

1. Si se plantean como entidades productivas con miras a obtener resultados óptimos mediante la administración de factores productivos. Bajo esta premisa se busca constituir a las escuelas en empresas sociales rentables.
2. Si se aplica a gran escala un enfoque científico sistémico al sistema educativo. Con ello se persigue el propósito de obtener una enseñanza más efectiva, humana y con alcance social.
3. Si se aplica un enfoque utilitario para la planificación y gerencia de sistemas, para el mejoramiento de la acción educativa.

De manera coherente y con el fin de formar una gestión efectiva, la concepción de una empresa educativa se halla en muchos tratados y manuales de organización educacional, que buscan por sus medios formar una gerencia especializada y mantener un correcto control de calidad.

Si la administración como ciencia plantea un sistema como conjunto de órganos, normas y procedimientos relativos a las funciones que ejerce la

conducción institucional, la planificación educativa tiene como fin optimizar la conducción y obtener el mayor beneficio posible a partir de sus recursos actuales.

Uno de los modelos con mayor compatibilidad con la función educativa es el propuesto por Benno Sander (1984), un paradigma multidimensional construido desde tres supuestos básicos: la consideración de los fenómenos educativos y los hechos administrativos como realidades globales, configuradas por dimensiones y planos multicéntricos; la conceptualización multidimensional del sistema educativo, conformado por un plano eminentemente cultural y pedagógico, y uno de tipo político y económico; la inclusión del ser humano, fenómeno individual y social, dentro del marco social, lo cual conforma la teleología del sistema educativo.

La dimensión económica de la educación se define por la sabia administración de los recursos e instrumentos técnicos bajo el imperio de la razón económica. Para desarrollar una buena gestión en este nivel se recurre a la planificación presupuestaria, la planificación física, la organización curricular, la contratación de personal y la provisión de equipos y tecnologías. Por su parte, los principios, escenarios y técnicas educacionales comprometidas con la obtención efectiva de los objetivos de la enseñanza conforman la dimensión pedagógica. En la dimensión cultural intervienen valores y características filosóficas, antropológicas, psicológicas y sociales que participan en el sistema educativo y en la comunidad de la que este forma parte. Desde la perspectiva cultural, la educación solo tendrá sentido en la medida que sea capaz de proveer a las personas de calidad de vida. Finalmente, la dimensión política de la planificación educativa refiere a que esta es indisociable de la situación del medio y de las exigencias del derecho administrativo, tanto respecto al espectro doctrinario como al sistema de leyes y principios jurídicos, y al entramado de leyes estatales que regulan a las instituciones educativas.

Para evaluar la planificación educativa se aplican tres criterios: el de eficiencia, el de eficacia y el de efectividad. El primero cuantifica el grado de

cumplimiento de los objetivos educativos y operacionales de la planificación institucional. Esta ponderación se realiza comparando los resultados con los recursos comprometidos en la obtención de los fines. Se considera como eficiente un sistema institucional que logre la realización de sus objetivos haciendo uso de un mínimo de sus recursos y manteniendo un alto nivel de calidad.

El segundo criterio, de la eficacia, se relaciona con la capacidad de producir resultados. Este plano incluye a los métodos educativos aplicados, y a la transmisión y asimilación del mensaje educativo, el cual constituye su objetivo principal. Por su lado, la efectividad se refiere al impacto de los resultados positivos sobre las expectativas del contexto social. Se trata de analizar el grado de éxito de los fines organizacionales por parte de la administración educativa.

1.2.2. Organización educativa

La interrelación entre las múltiples instancias y departamentos de la institución tienen como fin determinar funciones y establecer niveles de participación y responsabilidades en las decisiones administrativas y laborales. La organización de una institución educativa tiene por objetivo lograr un desarrollo eficiente, armónico y democrático de esta.

En la estructuración racional del trabajo humano, la definición de acuerdos definidos alrededor de propósitos, funciones, competencias y los compromisos de cada integrante lubrica el cumplimiento de las funciones de una manera fáctica y armónica. Como matriz estructural del centro educativo, generalmente se emite un corpus de documentos y herramientas destinados a expresar la forma organizacional: el organigrama, el manual de organización y funciones, y el manual de procedimientos administrativos (Cejas, 2009).

a. Organigrama

Elemento gráfico en el cual se representa la estructura organizacional del centro de estudios y la localización de los miembros del *staff*. Esta herramienta facilita la visualización de los niveles jerárquicos y la coordinación; además, hace más efectivas las sesiones de asesoría y apoyo. No debe presentar contradicciones con los objetivos del centro educativo.

La conformación del organigrama debe hacer uso del lenguaje escrito y de símbolos. Los tipos de raya, figuras y la ubicación de elementos en el espacio adquieren un sentido dentro de la configuración del diseño. Todos estos elementos deben constituir un producto de fácil lectura y comprensión para los miembros del personal.

b. Manual de organización y funcionamiento

Señala las funciones de los departamentos y cargos en los que se estructura la institución educativa. Asimismo, establece las relaciones que guardan estos elementos entre sí y da detalles de la estructura general de la institución. Ya que se trata de un documento destinado a la socialización, para que cumpla efectivamente con comunicar la información del centro educativo a los miembros de la comunidad, debe mantener un orden, precisión y detalle en su redacción.

La función principal de este manual es que cada trabajador pueda hallar su posición a través de él, conocer sus responsabilidades y cómo estas se estructuran con los deberes de sus compañeros de trabajo (ya sea que pertenezcan al mismo o a diferentes secciones). En la práctica de las actividades educativas, deviene en un artefacto funcional para el incremento de la eficiencia institucional.

El manual puede ser resultado de discusiones entre los miembros del personal. Es decir, puede ser constituido como un producto colectivo del

consenso y la negociación. Si es así lo recomendable es que, en primer lugar, motive a la reflexión sobre los tópicos organizacionales. De la misma forma, como producto identitario de la institución educativa, debe servir para unir pareceres y generar un compromiso colectivo en el personal. Tanto en este caso, como si fue producto de un trabajo exclusivamente administrativo, el manual servirá como guía constante de las funciones laborales, evitará la duplicidad de funciones y mitigará el surgimiento de conflictos generados por la confusión de responsabilidades y la inobservancia de tareas.

c. Manual de procedimiento administrativos

Generalmente se elabora a manera de flujograma. Constituye la herramienta central para informarse de las secuencias operacionales que deben cumplir los departamentos de la institución. Busca definir los pasos básicos para efectuar un trámite o procedimiento, determina los tiempos disponibles y fija los requisitos para cumplirlos. Contribuye al conocimiento común de pasos y requisitos administrativos, con el fin de minimizar el número de conflictos y volver a la atención del usuario una experiencia tranquila y agradable. Asimismo, otorga orden y eficiencia a la realización de las tareas planificadas.

Por su parte, los procesos de gestión se refieren al conjunto de actividades derivadas de las funciones de la gestión educativa (planificación, organización, dirección, control y evaluación). Se los considera necesarios para una correcta administración de los recursos y equipos. Constituyen un componente central para el arranque de nuevos procesos de planificación. A partir de los resultados de las evaluaciones, buscan corregir deficiencias, y reforzar y materializar estrategias exitosas.

Cada institución educativa da sentido a estos procesos, pero siempre se consideran tres áreas básicas para su realización: el área institucional, la pedagógica y la administrativa.

1.2.3. Dirección estratégica

La dirección conductiva de la administración educacional es, sobre todo, participativa. La conforman tres dimensiones: la pedagógico-didáctica, la administrativa y la socio-humanística o comunitaria. El principio básico de esta coordinación es la participación colectiva de los miembros. Se busca con ello involucrar y concientizar al staff, llegar a consensos y obtener así los resultados planeados.

De acuerdo con Cejas (2009), un director es en la práctica un conductor, un "armonizador de voluntades con autoridad legitimada". Esta concepción de las funciones administrativas lleva también consigo una advertencia sobre las limitaciones de la dirección. En un ejercicio democrático del cargo, un profesional no puede sino intentar mediar entre las necesidades de cada individuo y las funciones que debe cumplir, así como entre estas últimas y los objetivos de la institución. Se resalta en este caso la coordinación de elementos y recursos disponibles.

En todos los niveles de formación, el servicio educacional recibe una demanda cada vez más exigente por parte de la sociedad. Este es el motivo principal por el cual se requiere de un programa gerencial dirigido a directores de centro educativos secundarios.

Como cargo, la gerencia educativa es ocupada por un director, quien, a semejanza del administrador de una empresa, debe cumplir múltiples funciones, representar a la sociedad frente a terceros y coordinar los recursos disponibles por medio de una cadena de procesos conformada por la planificación, la organización, la dirección y el control con el objetivo de ejecutar los objetivos propuestos. Este puesto administrativo es de naturaleza profesional.

Como cabeza de la institución educativa, el director tiene como deber cumplir con los estándares de calidad esperados en su gestión. Por medio de este requisito se busca satisfacer las necesidades y expectativas de la

población. El mejoramiento, la búsqueda de la calidad, parte de la idea de que todos los individuos pueden contribuir a su refinamiento, para hallar una satisfacción plena (interna y externa). Bajo esta mirada, la toma de decisiones constituye una función importante en el proceso de planificación si ya se han considerado los objetivos.

La disciplina administrativa funciona en el rubro de la educación como una herramienta científica, universal, sistemática y articulada. Su aplicación permite un proceder ágil, transparente y eficiente en la ejecución de sus estrategias, misiones y en funciones de apoyo. Mediante una esquematización definida por el autocontrol, autogestión y autorregulación, la dirección educativa se orienta a la búsqueda de la excelencia de acuerdo a requerimientos de calidad fijados por las expectativas y necesidades de la población y el desarrollo local.

La aplicación de los ejercicios de dirección se realizará considerando periodos y funciones específicas en la administración. En el marco de una gerencia estratégica, la dirección educativa se funda en un accionar que promueve y compromete a los agentes que la conforman.

Dada la dinámica cambiante de las organizaciones y la sociedad, los conceptos y herramientas de la dirección se hallan en una evolución constante. Por este motivo, deben definirse las etapas del cumplimiento de metas dentro de la coyuntura social, política y económica.

CAPÍTULO II

VISIÓN INSTITUCIONAL COMO ESTRATEGIA DE ÉXITO

2.1. Definición de visión

Se considera a la visión como una declaración sobre el futuro de una institución educativa conforme a los alcances que esta aspira alcanzar, o al estado al que esta se proyecta y que demuestra una mejoría respecto a su tiempo presente. Como concepto constituye una guía institucional que define lo que la organización planea convertirse (Calder, 2014).

Bernal y Sierra (2013), por su parte, definen a la visión como un ideal realista o sueño. Estos, además, resaltan el papel motivacional que cumple en el desempeño de los trabajadores al otorgarles un horizonte de perspectiva.

Para Thompson et al. (2012), una visión representa las opiniones y resoluciones de la alta administración sobre el camino que una empresa o proyecto tomará a largo plazo, a partir de la consideración de los productos, el mercado, la clientela y la tecnología. De acuerdo con Thomson et

al. (2008), la visión estratégica repercute en la organización de diversas formas positivas. En primer lugar, como ya se ha indicado, permite a los trabajadores conocer la proyección manifiesta de los ejecutivos sobre la dirección del grupo a largo plazo. Asimismo, disminuye el riesgo de ejecutar acciones para las que no se está adaptado o sin el conocimiento necesario, y permite granjearse el apoyo de los miembros de la organización mediante las modificaciones internas que facilitarán la realización de la visión. A los agentes de menor jerarquía, les ofrece una estimulación el tener un papel dentro de las misiones departamentales; estas establecen, además, una sincronía con las estrategias generales de la institución. Finalmente, la visión permite tomar acciones provisorias para el futuro.

Gaytan y Aceves (2017) señalan a la visión como un producto posterior a la misión, en ella deben estar presentes las habilidades básicas con las cuales se busca realizar esta última. Para ello se considerarán los valores fundamentales de la organización. La visión entonces servirá como guía cuando los indicadores de la dirección parezcan extraviados resaltando las principales capacidades del grupo.

Los elementos de la visión han sido definidos por Blanchard y Stoner (2003). Desde su perspectiva la configuración de toda visión organizacional debe enfocarse en tres componentes. En primer lugar, en el propósito de la empresa (que expone los motivos por los cuales esta existe y puede ser interpretada como una aclaración sobre la naturaleza de esta). En segundo lugar, los valores que guían la ejecución de las acciones destinadas a cumplir el propósito. En tercer lugar, debe considerarse a la imagen del futuro, una imagen visualizable de los que se quiere crear. De acuerdo con los mismos autores, para cumplir el papel socializador de la visión, es necesario publicarla en espacios visibles para todos los miembros del staff; así como para los clientes, proveedores y público en general, con el objetivo de que estos también estén informados de las metas de la compañía.

Por su parte, Calder (2014) resalta el hecho de que el idealismo producto de las declaraciones visionarias no debe confundirse con expectativas poco

realistas sobre el estado futuro de la organización para la cual se elaboran. Su meta es aumentar el rendimiento, anticiparse a los resultados y presentar una forma que permite un posicionamiento más favorable. Como señalan Kouzes y Posner (1996), la mirada al futuro al que se apunta con esta práctica no es uno basado en probabilidades, sino en posibilidades.

En la estructuración de la visión, Thomson et al. (2012) facilitan también una serie de recomendaciones sobre lo que debe cumplirse o evitarse en su redacción. De esta manera establecen las siguientes pautas:

- La visión debe ser gráfica, tiene que plantear una imagen clara del camino de la organización, del lugar que se quiere conseguir en el mercado. Asimismo, debe huir de la ambigüedad y la incompletitud: la visión buscará la especificación, además, de cómo se prepara para alcanzar su anhelado sino.
- Debe describir un curso estratégico trazado por la directiva. En ese sentido, la visión no debe dejarse atrapar por el presente, no debe limitarse en considerar las actividades actuales de la compañía o a lo que se dedica ahora.
- En su elaboración tiene que mantenerse el tema. La visión debe ser lo suficientemente precisa para proporcionar una orientación con la cual los administradores puedan tomar decisiones y asignar recursos.
- Es importante cuidar el tono de la visión. Se evitará un tono demasiado alto o tan general que en la práctica resulte indiferente qué dirección tome la empresa.
- Debe mantenerse un margen de maniobra, con el objetivo de permitir un grado de flexibilidad y adaptación al curso trazado por la directiva. Esta precaución se toma en cuenta considerando las circunstancias cambiantes de la realidad.
- Se evitarán los términos poco inspiradores en su redacción, pues el objetivo de la visión es también conformar un acicate que inspire y moti-

ve al personal, y que cree confianza en los inversionistas de la empresa, en caso de que esta los tenga.

- Se consolidará su viabilidad mediante un análisis de las posibilidades razonables del alcance de la compañía.
- Debe evitarse constituirla como una visión genérica y aplicable a organizaciones de diferentes rubros.
- La ruta trazada mediante ella debe ser sensata respecto a la dimensión económica de la empresa. El camino seleccionado debe resultar beneficioso a largo plazo para todos los involucrados.
- En la redacción de la visión deben excluirse los superlativos, pues estos vocablos resultan engañosos y no aportan información específica sobre los aspectos esenciales de la visión.
- Debe ser fácil de recordar. Para otorgar una orientación a los propósitos y a la dirección de la empresa, lo más recomendable es que su comunicación sea facilitada por un lenguaje sencillo y accesible. Asimismo, debe cuidarse su extensión, pues una visión demasiado larga hará que se pierda el enfoque y podría confundir su significado; es esencial entregar un mensaje breve y directo a la audiencia.

2.2. Práctica educativa guiada por la visión

Conforme a lo indicado por Sandoval (2006), en los últimos años se ha generalizado la idea de que las instituciones educativas deben funcionar como empresas y de que los directores deben formarse un perfil empresarial con el fin de que estas organizaciones conformen competencias de producción eficaz y eficiente, y gocen de una supervivencia perdurable. En ese sentido, la conformación de objetivos, una visión y de una misión institucional contribuyen a conformar el nivel empresarial de estas instituciones polifacéticas.

Asimismo, el liderazgo efectivo de las instituciones se ha convertido en un factor clave en el desarrollo de estas. Al respecto Leithwood y Strauss

(2008) han afirmado que la mejora progresiva de una escuela en declive puede ser ejecutada con un liderazgo capaz de transformar el trabajo de los docentes. Los autores conciben cuatro prácticas fundamentales para el liderazgo: la constitución de una orientación o meta de mejora compartida (una misión), la formación eficiente del personal, el rediseño de una organización y la gestión de programas de formación. En estos puntos coinciden Louis et al. (2010), al afirmar que un liderazgo compartido con los profesores, el desarrollo de relaciones de confianza y la facilitación de medios para mejorar la enseñanza repercuten positivamente en las prácticas educativas.

Como se ha tratado en párrafos anteriores, una visión contribuye a la visualización del estado deseado, a la motivación de los miembros de un staff, y a despertar y mantener la confianza de los usuarios (en este caso de los padres y alumnos). El mejoramiento de la enseñanza con fines de alcanzar una sociedad más justa y formar una población más preparada y libre es un fin deseable para toda institución. A esto debe agregarse la lógica de la competencia presente en el sistema económico actual, bajo la cual las instituciones se comparan unas con otras y buscan estar a la vanguardia de los rankings educativos (muchas veces esperando un beneficio económico que amplíe su alcance). Años antes, Day et al. (2010) habían incluido entre las dimensiones clave para un liderazgo exitoso en el rubro del aprendizaje la definición de valores, de una visión y de una dirección. Day et al. resaltan estos elementos como piezas clave para la configuración del plan de acción de una escuela: establecen un sentido claro de la dirección y el propósito de esta.

Sin embargo, hay que recordar que las escuelas funcionan no solo como medios de producción de conocimientos, también deben proveer de una educación humanística y de valores a sus estudiantes. De manera coherente, el análisis de situaciones educativas en diversos países durante la situación de aislamiento derivada de la pandemia global ha demostrado la necesidad de una visión institucional que observe como metas la inculcación del respeto y la tolerancia en la formación de una ciudadanía activa

que contemple en su accionar no una justicia individualista, sino una configurada en términos de comunidad globalizada (Gairín Sallán y Mercader Juan [Coord.], 2021).

Muchos autores (Blackmore, 2002; Frattura y Capper, 2007; Furman, 2012; Mahieu y Clyca, 2007; Riester et al., 2002; Theoharis, 2007) han resaltado la importancia de articular una institucionalidad comprometida con la justicia social, no solo considerada como parte del estilo retórico, sino también como un mecanismo capaz de generar prácticas que promuevan el interés y el trabajo por el bienestar común, manifestado, entre otros muchos accionares, en el fomento de la equidad, la participación y respeto por los individuos y sus tradiciones culturales. Dentro de ese marco, la visión juega un rol principal. De acuerdo con Brown (2004), para conformar una unión con la justicia social, es menester formarse una perspectiva crítica acerca de la educación actual, y la capacidad de reconocer y denunciar prácticas que favorezcan la desigualdad y la injusticia.

Asimismo, el análisis de la situación realizada por distintos especialistas (Gairín Sallán y Mercader Juan [Coord.], 2021, p. 189) ha confirmado que la conformación de una visión y de una misión que considere la mejora y la previsión de situaciones futuras, permitirá mantener los valores proactivos de distinta índole en los procesos formativos. El estudio recomienda una revisión retrospectiva del currículo empleado hasta antes de la pandemia. Entre los retos institucionales que la visión institucional educativa debe asumir están la disminución del índice de analfabetismo, la adaptación a las transformaciones emergentes demandadas por los avances de la ciencia y la tecnología, la articulación de distintos subsistemas (con el objetivo de alcanzar un nivel de inclusividad mayor y minimizar la deserción estudiantil), insertarse al currículo de una segunda lengua, virtualizar sus programas educativos para aumentar su alcance y adaptarse a las necesidades de una educación a distancia, armonizar la calidad de la educación con un cumplimiento del desarrollo sostenible, e impulsar nuevas metodología de evaluación de los procesos de enseñanza de manera

coherente con los requerimientos del contexto social a fin de resolver las problemáticas existentes.

Por su parte, Arango Maya (2014), en un estudio sobre la identidad institucional de un centro educativo del municipio de Medellín, encontró que tanto la misión como la visión institucional son rasgos esenciales en la conformación identitaria de las instituciones educativas. Añade, además, que estos no deben ser concebidos de una manera estática, sino que deben producir nuevos elementos que enriquezcan su revisión. Para su correcto funcionamiento, asimismo, se afirma como requisito la vinculación de todos los miembros de la organización, que derivará en una responsabilidad compartida y en la obtención de un mayor alcance. Se hace énfasis también en los efectos de la visión en la evaluación de las necesidades y los procesos de enseñanza.

En el caso específico analizado por Arango Maya, se planteó una visión a concretarse el 2015. Esta se enfocó en la búsqueda de un reconocimiento para la institución y en el logro de expectativas profesionales por parte de los alumnos cuando estos terminaran sus estudios. Otra dimensión considerada fue la social, pues con el cumplimiento de estas metas son observadas como un medio para alzar la calidad de vida del grupo humano en general.

En conclusión, la redacción de una visión debe conciliar las directivas de la lógica empresarial con la misión humanística que ha conservado la educación de formar seres humanos completos. La educación, como parte de un sistema interrelacionado a otros dentro de la sociedad y el mundo, tampoco puede deslindarse de las exigencias técnicas y culturales de la contemporaneidad ni mantener una postura indiferente a la obtención de una realidad más justa, inclusiva y cultivada, por lo que su visión debe mantenerse coherente a esta visión universal.

2.3. Misión y objetivos de las instituciones educativas

De acuerdo al doctor Martos Calpena (2009), la cultura corporativa está constituida por el conjunto de declaraciones de la dirección de las organizaciones, y constituye una herramienta que busca legitimidad mediante la institucionalización. Conforme a lo planteado anteriormente, tiene coherencia que, en una concepción compleja de las instituciones educacionales, dentro de la cual la participa también la perspectiva empresarial, se redacten también una visión y valores manifiestos como parte del programa gestor de la organización. De esta manera, junto a la visión, la misión y los objetivos conforman el corpus de la cultura corporativa.

Cardona y Rey (2005) afirman que es primordial que tanto los miembros del personal como el conjunto administrativo tengan en claro los fines de la institución a la que pertenece. Campbell (1990), por su parte, señala a la misión como el vínculo entre las estrategias y valores del empleado, y la filosofía de la empresa y su conjunto de directrices.

Johnson y Acholes (2001) proponen a la misión como el propósito genérico que se teje con los valores y expectativas de quienes dependen de la organización para satisfacer sus propias metas y que condicionan el cumplimiento de los objetivos organizacionales (en una empresa sería los clientes, los proveedores, los empleados, los accionistas y todos los miembros de la sociedad cuya existencia se vea influenciada por la empresa).

Marcos Calpena (2009) indica que la redacción de una misión incluye en su escritura el propósito y el concepto de valor. Asimismo, en su creación se definirá el escenario de las actividades de la institución y su papel. Mullane (2002) coincide con este autor, en su afirmación de que la misión facilita una previsión del trabajo laboral, y la elaboración de la misión institucional.

Las definiciones tradicionales de la misión señalan que esta debe reflejar el objetivo principal de la organización, que debe marcar una influencia

en la confección de los objetivos y la filosofía de la empresa, y que corresponde con las metas que esta persigue de manera permanente. De igual manera, la misión representa una conceptualización de la empresa (Martos Calpena, 2009, p. 52).

En cuanto a sus beneficios, estos se manifiestan, según el parecer de Rodríguez (2005), en tres niveles:

1. Nivel directivo: en una dimensión directiva, sirve para aumentar la capacidad de respuesta de la organización antes el surgimiento de oportunidades imprevistas generadas en el medio ambiente. De esta forma, podrán economizarse las posibles desviaciones de la empresa hacia actividades en las que tiene poca o nula experiencia, y en las cuales sería riesgoso intervenir y perjudicial para los objetivos de la institución.
2. Nivel administrativo: facilita la orientación de programas de trabajo con un direccionamiento claro e identificable. De esta manera, el rendimiento de los recursos se verá optimizado.
3. Nivel operacional: conlleva a una comprensión más profunda de los papeles de los trabajadores y de la importancia de su participación creativa en el desarrollo de la corporación.

En cuanto a los objetivos, estos pueden ser clasificados entre mediano y largo plazo, y deben estar dirigidos al cumplimiento de la misión. Buscan describir los resultados más significativos y de nivel más amplio que la institución proyecta cumplir.

Lira (2006) señala a la coherencia y a la economía (deben realizarse el menor gasto de recursos posible) como sus características fundamentales. A estas, Andía Valencia (2016) agrega que deben ser cuantificables, factibles, comprensibles y motivadoras. Lo primero indica que deben ser traducibles a valores cuantitativos. Por ejemplo, una dirección empresarial puede declarar como un objetivo incrementar su participación en el mercado de un 15 % a un 23 % en un periodo de cinco años. Esta característica busca

conferir a la determinación de objetivos mayor predictibilidad y control. La factibilidad de los objetivos señala que estos deben ser realizables, y que el diseño de una estrategia debe basarse en previsiones que se saben plausibles. La comprensión se refiere a la claridad en su redacción: como todos los instrumentos institucionales vistos hasta ahora, se trata de productos destinados a una socialización, por tanto, deben priorizar la legibilidad. Con este fin, se los redactará con palabras sencillas para todos los involucrados en su realización. Finalmente, la última característica definida por Andía Valencia señala que deben estimular una mayor productividad.

En una guía metodológica, el Ministerio de Educación de Ecuador (2019) ilustra cómo se realiza la aplicación de la herramienta institucional de la misión. En realidad, son válidas las afirmaciones generales hechas sobre esta categoría: la misión define la identidad de la institución educativa, sus funciones, sus motivos. El ministerio agrega que en esta se explicitan las necesidades que cubre, su búsqueda y en qué se distingue la institución que la constituye de otros centros educativos (determina la identidad de la institución). Al respecto, se recomienda responder las siguientes preguntas para redactar una misión institucional: ¿quiénes somos?, ¿a quién educamos?, ¿por qué y para qué educamos?, ¿qué nos proponemos?, ¿qué y cómo hacemos? (Ministerio de Educación de Ecuador, 2019, p. 51).

La misma guía propone construir los objetivos de las instituciones educativas en base a la visión y misión institucionales, y también considerando la situación actual de los recursos con los que dispone la dirección. El manual propone tres interrogantes a contestar previamente para desarrollar los objetivos, cada pregunta se relaciona, además, con un estudio o trabajo institucional: ¿cuál es la realidad de la institución educativa? (se responde tras aplicar una autoevaluación institucional); ¿dónde y cómo está la institución educativa? (se responde mediante un análisis situacional); ¿dónde quiere estar la institución educativa y dónde debe estar? (Ministerio de Educación de Ecuador, 2019, p. 58). Para satisfacer las últimas dos preguntas, se realiza un planeamiento en base a los resultados de las evaluaciones anteriores y el corpus institucional desarrollado hasta entonces.

De manera similar, a esta propuesta de aplicación, un estudio sobre la filosofía institucional y liderazgo realizado en el colegio "8 de diciembre", en Ecuador determinó (Caraguay, 2014) que la elaboración de objetivos institucionales en el rubro educacional sigue la misma lógica que en la administración empresarial (si bien es necesario siempre considerar el matiz humanístico y la dimensión social que la educación debe mantener para acoplarse a los objetivos universales de la educación). En este contexto, un objetivo se definió como cada una de las propuestas que el líder del proyecto institucional propone para armonizar varias metas (Caraguay, 2014, p. 49). Aunque esta definición puede ser menos contundente, nos confiere la oportunidad de realizar una observación oportuna sobre los objetivos institucionales: se los debe diferenciar de los específicos de cada área de trabajo, pero al mismo tiempo debe contenerlos, resumirlos.

En nuestro país, el Estado ha definido un corpus institucional para el Ministerio de Educación y las instituciones que dependen de él. Por una parte, el ministerio se propone como misión la aplicación de políticas educativas armonizadas con los planes de desarrollo y la política estatal, así como de planes correspondientes a su ámbito. Las áreas de estas iniciativas se extienden a las materias del deporte y recreación. Asimismo, la misión cumple una tarea de supervisión y evaluación del cumplimiento de estos planes.

El ministerio, además, se ha propuesto los objetivos estratégicos mostrados en la Tabla 1 (estos han sido aunados a planes responsables de su cumplimiento de acuerdo a su categoría):

2.4. Valores organizacionales

En una cultura corporativa, los valores representan el modo de accionar de la corporación, deben hallarse bajo la orientación de la misión y de la visión para ser funcionales (Martos Calpena, 2009, p. 54). Para García y Simón (1997), son aprendizajes estratégicos que mantienen su estabilidad con el tiempo, y que determinan un resultado provechoso con su realización.

Tabla 1

Objetivos estratégicos del Ministerio de Educación del Perú

Objetivos		
	Estratégicos	
Nacional específico (Plan Bicentenario)	Estratégico sectorial (PESEM – Plan Estratégico Sectorial Multianual)	Estratégico institucional (PEI– Plan Estratégico Institucional)
Acceso equitativo a una educación integral que permita el desarrollo pleno de las capacidades humanas de la sociedad.	Incrementar la equidad y la calidad de los aprendizajes y talento de los niños y adolescentes.	
	Garantizar una oferta de educación superior técnica y universitaria que cumpla con condiciones básicas de calidad	
	Incrementar las competencias docentes para alcanzar un desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	
	Mejorar la seguridad, la calidad y la funcionalidad de la infraestructura educativa y deportiva, así como su mobiliario y equipamiento	
	Fortalecer la gestión sectorial de las instituciones educativas a instancias intermedias y nacionales	

Nota: Adaptada de Ministerio de Educación del Perú (2021)..

Los mismos autores definen tres dimensiones para la conformación de valores. En primer término, se constituye un nivel ético-administrativo por el cual se los considera como un medio para alcanzar determinados fines o metas; aquí se configuran los valores que priorizan la calidad sobre la cantidad, el trabajo en equipo sobre la individualidad y el buen accionar sobre las acciones fraudulentas. La segunda dimensión es la económica, que incluye a los aspectos de comportamiento institucional vinculados al alcance y al sentido de los individuos, actos, sentimientos y hechos; aquí destacan los valores que promueven la actualización, la creatividad y la confianza entre los miembros de la empresa o institución. La tercera di-

mensión es la psicológica, que toma en cuenta las cualidades morales de adaptación a los retos y la superación de temores, y se refiere sobre todo a los aspectos de valor que permiten ejercer las funciones laborales con arrojo y capacidad de respuesta.

Por su parte, según la investigación efectuada por Cardona y Rey (2005), a partir del análisis de 48 empresas diferentes, existen cuatro tipologías a partir de las cuales se pueden clasificar los valores institucionales.

1. Valores de negocio: que abordan la actividad de la empresa. Pertenecen a esta primera categoría la perseverancia, la eficacia, la profesionalidad y la orientación a los resultados. De acuerdo a Cardona y Rey (2005) representan tres décimas del total de los valores.
2. Valores relacionales: que se vinculan a la calidad y a la comunicación a diferentes escalas dentro de la organización (entre departamentos, entre trabajadores, entre estos y los administrativos, etc.). A este tipo pertenecen el trabajo en equipo y el respeto por los individuos.
3. Valores de desarrollo: son aquellos que pretenden constituir una diferenciación y un mejoramiento en la empresa: corresponden a los incluidos en la dimensión económica de la calificación de García y Simón: la innovación, la creatividad, el aprendizaje, etc.
4. Valores de contribución: La segunda clase de valores remiten a la necesidad de mantener el interés de los *stakeholders*: la búsqueda por la satisfacción del usuario, interés por otros seres humanos y la responsabilidad social, entre otros valores, constituyen esta categoría.

Una demostración de su efectividad en cultura corporativas ha sido registrada por Kotter y Heskett (1995). De acuerdo con ellos, las que basaron su accionar en valores de gestión compartidos superaron en un periodo de alrededor de once años el desempeño de otras empresas con valores considerables. Las corporaciones con una formulación de valores beneficiosos que acataron su cumplimiento crecieron cuatro veces más. Estos autores definen a los valores como los objetivos e intereses más relevantes com-

partidos por la mayor parte de los miembros de la empresa. Para ellos, los valores tienden a condicionar el comportamiento del grupo, y persisten durante un largo tiempo, aunque se produzcan cambios en la conformación de la empresa. Considerados de esta manera, una de las funciones de los valores es mantener cierto nivel de homogeneidad en el accionar de un grupo.

Los valores proclamados por la organización deben ser compartidos por sus miembros, y considerados como las directrices que guían el accionar de los trabajadores (Martos Calpena, 2009, p. 28). Asimismo, los valores corporativos deben ser compatibles con los que predominan con los del entorno social (Martos Calpena, 2009, p. 36). Para Martos Calpena (2009), mientras que la misión y la visión son el núcleo de la dimensión cultural y estratégica de una corporación, los valores son la conclusión de estas (la forma en que se ponen en práctica).

En el estudio de los valores organizacionales a partir del enfoque transcultural, la contribución más relevante se la debemos a Hofstede (1980). Este autor identificó una serie de dimensiones, correspondientes a la cultura organizacional, que explican las diferencias en los estilos de gestión, motivación, negociación y otras actividades de planificación: así, los valores difieren de organización en organización, pero estas distinciones se establecen en función a características demográficas más que a la configuración de la cultura corporativa.

De acuerdo al enfoque corporativo (Deal y Kennedy, 1982), para funcionar, los valores de una organización deben ser asumidos e interiorizados por todos sus miembros. Para explicar su institución, estos autores configuraron la categoría de *héroe*. Los personajes definidos con esta son los responsables de crear los valores que rigen las organizaciones. Asimismo, Deal y Kennedy (1982) señalan que los valores de un grupo se manifiestan en los rituales y en las costumbres.

Estudios más recientes, de principios del presente siglo, coinciden a grandes rasgos con las características descritas por los estudiosos del siglo XX. Ogalla (2005) señala que los valores se encargan de guiar las acciones y comportamientos de los empleados en la ejecución de los propósitos de la organización; Green (2008) agrega que también orientan y establecen las pautas en las decisiones organizacionales. Este último define a la cultura organizacional a partir de los valores, señala que esta se relaciona con el juego subyacente de estos, así como con las creencias y normas compartidas por el personal. Caín (2009) y Daddona (2009), por su parte, señalan que los valores proveen de una base conductual y de un lenguaje común para que las empresas puedan emprender un crecimiento y prosperar en periodos favorables y desfavorables. Esta última idea coincide con la propuesta de Graber y Kilpatrick (2008), de acuerdo con la cual los valores organizacionales contribuyen al éxito final de los grupos. No obstante, la internalización de los valores en estos debe ser contemplada como un proceso complejo que exige tiempo, transmisión, explicación y ejemplificación por parte del equipo directivo; así como de la reflexión, el razonamiento y la comprensión del resto del personal (Bello et al., 2006).

Sobre la importancia de los valores como elementos dinamizadores, existe un consenso general que afirma su importancia como tales (Sosik, 2005; Hultman, 2005; Rosenberg, 2008; Edwards y Cable, 2009). A partir del estudio de la literatura gerencial, Velásquez de Naime et al. (2012, p. 842) han destacado como los principales modelos en la conformación de un corpus de valores a los siguientes:

- Dirección estratégica: Por medio de este modelo se formulan, implementan y evalúan decisiones destinadas a facilitar el alcance de las metas de una organización. El punto de partida de las empresas que lo aplican es la declaración de una misión, una visión y unos objetivos enmarcados en los valores que definen la identidad de la organización.
- Modelo de las 7 eses: Bajo este modelo, se identifican como los factores principales que estructuran a una compañía eficaz a los siguientes:

estrategia (*Strategy*), estructura (*Structure*), habilidades (*Skills*), valores compartidos (*Shared value*s), sistema (*Systems*), estilo (*Style*) y personal (*Staff*).

- Modelo EFQM de excelencia: Está conformado por un conjunto de criterios interrelacionados entre sí que definen a una organización superior, capacidad para lograr y mantener resultados óptimos.
- Modelo de excelencia en la gestión Malcolm Baldrige: Tiene como meta evaluar la gestión de la calidad total. Los conceptos y fundamentos sobre los cuales se desarrolla son los siguientes: liderazgo, planificación, estratégica, enfoque en el cliente, medida, análisis y gestión del conocimiento, enfoque en los recursos humanos, gestión de proyectos y resultados.
- Administración por valores: Está encaminado a lograr el éxito organizacional y personal mediante el cumplimiento responsable de la misión y los valores compartidos. En este caso, la conformación de los valores pasa por tres etapas para su constitución: definición de los valores, misión y propósito; comunicación de la misión y los valores; alineación de las prácticas con la misión y los valores.
- Dirección por valores: Este modelo se estructura a partir de la idea de que el verdadero liderazgo se define como un diálogo con los valores. Su aplicación debe realizarse en dos etapas: la primera consiste en una puesta en marcha que considera la existencia de un liderazgo legitimador; la segunda, en el sostenimiento que incluye una política de administración de recursos humanos basada en valores y la auditoría de valores operativos.

Por su parte, en el Perú, los valores generales propuestos para el rubro educacional desde el poder ejecutivo son el servicio, el respeto, la integridad y la excelencia (Ministerio de Educación del Perú, 2021, p. 13). El primero, conforme a la orientación social de la educación, refiere al esfuerzo conjunto de contribuir al bienestar de la ciudadanía. Con el segundo, la educación en el Perú explicita su reconocimiento de los derechos, cualida-

des y libertades propias de todo ciudadano; de la misma forma, reconoce un respeto hacia la diferencia cultural y las expresiones derivadas de esta. El valor de la integridad se propuso para crear y mantener un ambiente de transparencia e imparcialidad alrededor del rubro; la excelencia se traduce en la búsqueda constante de nuevos conocimientos, experiencia y recursos que permitan refinar la calidad de la educación y extender su alcance para beneficio de todos los ciudadanos.

2.5. Trabajo en equipo y toma de decisiones

Para Ceneval (2006), el trabajo en equipo está constituido por la resultante que integra la ayuda a terceros, el intercambio de datos, la integración al logro de las metas grupales, el fomento de la cooperación del grupo. Su conformación, además, se mantiene compatible con la conservación de la armonía y concordancia en el equipo, y la cohesión de este.

De acuerdo a Rivas Tovar (2010), se conoce como trabajo en equipo al conjunto de estrategias, procedimientos y métodos que emplea un grupo humano para alcanzar los objetivos propuestos. El trabajo en equipo, señala Rivas Tovar (2010, p. 3), es una de las condiciones psicológicas que más efecto tiene sobre el desempeño de los trabajadores; su mantenimiento puede dar resultados positivos. Para que exista un compañerismo dentro de la institución, deben coincidir en el grupo la coordinación de trabajo y la amistad, que derivará en una mayor solidaridad y confianza.

- De acuerdo a este autor (Rivas Tovas, 2010, p. 4), el trabajo en equipo tiene lugar cuando se cumplen los siguientes aspectos:
- Una integración armónica de funciones y actividades entre los diferentes individuos que integran el grupo.
- Una serie de responsabilidades compartidas que permitirán la implementación del trabajo en equipo.
- Actividades desarrolladas de forma coordinada.

- Un objetivo en común al que apliquen los programas planificados.
- Una inversión en tiempo que permita afianzar de forma efectiva el trabajo en equipo, así como el desarrollo de habilidades y competencias indispensable para la ejecución armónica del trabajo.

Asimismo, define una serie de aspectos necesarios para su aparición (Rivas Tovar, 2010, pp. 4-5):

- Un liderazgo efectivo: La formación de equipos de trabajo eficientes requiere la conformación de una visión del futuro que considere los intereses de los miembros de la organización, así como el desarrollo de una estrategia racional que permita su cumplimiento. Para ello, es necesario obtener el apoyo de los centros fundamentales del poder e incentivar la colaboración de las personas cuyo accionar es imprescindible para ejecutar los planes organizacionales.
- Promoción de canales comunicativos: Se requiere en este caso tanto de los canales formales como de los informales. Asimismo, deben eliminarse las trabas comunicacionales y debe fomentarse una retroalimentación entre los miembros de la empresa.
- Un ambiente de trabajo armónico: Este elemento permite y fomenta la participación de los miembros de los grupos de trabajo. Si se cumple este requisito, incluso el desacuerdo puede devenir en una forma de mejorar el desempeño.

Entre el trabajo en equipo y la toma de decisiones existe una poderosa relación, como el de las manos y los impulsos neuronales. Como ya se ha reseñado, la unidad de los equipos de trabajo contribuye a un cumplimiento eficiente de las coordinaciones propuestas por las cabezas administrativas. Ahora, es necesario observar cómo se concreta una toma de decisiones efectiva, capaz de aprovechar el trabajo de un equipo eficiente.

En primer lugar, es necesario identificar a los actores responsables. Davis (2000) define como decisores a los sujetos miembros de una organización

que se encargaran de tomar una decisión dentro de las organizaciones. Estos, generalmente, se desempeñan como directivos dentro de su estructura.

En el estudio de la toma de decisiones se han desarrollado diversos enfoques. Uno de ellos (Simón, 1980) define la figura del decisor racional. Las funciones de este, según el estudioso, serían identificar y enumerar las alternativas de acción posibles, analizar las consecuencias derivadas de cada una, estimar estas consecuencias y compararlas con otros resultados hipotéticos, y, finalmente, seleccionar la más indicada en función de su utilidad.

Menguzzato y Renau (1995), no obstante, han problematizado esta perspectiva al resaltar situaciones en las que no siempre se cuenta con la información suficiente para tomar una decisión basada exclusivamente en la razón. Sin mencionar que consideran también factores influyentes en la toma de decisiones como las normas, la autoridad y la división de funciones. Para solucionar esta problemática, los autores contrastan dos paradigmas de decisión: el del *hombre económico*, que maximiza su comportamiento y opta por la alternativa más funcional, y el del *hombre administrativo*, que se enfoca en tomar una solución satisfactoria para las partes involucradas.

Otro enfoque, propuesto por Cyert y March (1965) es el del procedimiento organizacional. Este se centra en el estudio de los canales de comunicación, la formalización de procesos y la diferenciación entre las estructuras formales e informales. Canós Darós et al. (2012) han señalado que este enfoque considera la agrupación de los objetivos individuales de los sujetos para confeccionar objetivos comunes. De esta manera se define a una empresa como un órgano en el cual se entretejen objetivos de diverso tipo y propiedad. Para disminuir la incertidumbre, entonces el decisor debe optar por procedimientos estándar, reglas sencillas y procurar una retroalimentación entre los departamentos y trabajadores. Lo más común, se-

gún esta teoría, es seleccionar la primera alternativa satisfactoria y dejar sin analizar el resto de opciones.

Una cuarta teoría, está centrada en la consideración de los juegos políticos y de poder (Vitt et al., 2003). Así como en el caso anterior, se considera a la empresa como un ente dentro del cual habitan intereses distintos. Bajo este enfoque, no obstante, lo crucial es recurrir a la negociación: el fin es conseguir en lo posible la reivindicación de cada grupo manifestada en un consenso general que permita optar por un movimiento satisfactorio.

Volviendo a la función del decisor, Canós Darós et al. (2012) consideran que este debe optar por cualquiera de los enfoques mencionados considerando primero los datos cuantitativos (información histórica, estadísticas) y cualitativos (por ejemplo, la experiencia) con los que se dispone. Esta exigencia en el decisor de informarse previamente a la toma de decisiones ya ha sido observada por Dixon (1970). La importancia de la aplicación de métodos cuantitativos en la toma de decisiones ha sido estudiada por Vicens et al. (2005) y Serra (2004), y la de métodos cualitativos, por Herrera et al. (1996) y Zimmermann (1991).

De acuerdo con Canós Darós et al. (2012) la toma de decisiones puede realizarse en tres escenarios: uno de certidumbre, uno de incertidumbre y uno de riesgo. El primero consiste en el contexto menos habitual en las empresas: se cuenta aquí con todos los datos necesarios para tomar una decisión conveniente. El segundo caso refiere a los escenarios en que los datos sobre las alternativas están incompletos, las omisiones en la información deben ser completadas con suposiciones. El riesgo, por su parte, se manifiesta cuando se conocen las probabilidades asociadas a un resultado deseado y debe actuarse a partir de estas consideraciones numéricas.

Ya que, en la actualidad, se la información total sobre cualquier fenómeno o acontecimiento es demasiado vasta para que un ser humano efectúe una búsqueda de esta y la sintetice, las bases de datos y otros sistemas de información computarizados se han vuelto indispensables en el proceso de

toma de decisiones (Gil Pechuán, 1994, 1996). La información, además, se considera como el inicio y la terminación del ciclo propuesto por Claver et al. (2000): cada estudio de la información conlleva a una decisión y a su ejecución en una acción, y esta última genera nueva información para reiniciar el proceso.

A partir de estudios de diversos autores (De Miguel Fernández, 1993; Moody, 1991; Hubert, 1984; Simón, 1977; Greenwood, 1978), Canós Darós et al. (2012) han conformado una secuencia teórica por la cual pasa el proceso de toma de decisiones:

2.5.1. Fase de inteligencia

Durante esta etapa, se identificará y dará definición al problema para el cual se pretende seleccionar una solución. El primer procedimiento a realizar es un análisis completo del problema en relación a las realidades externas e internas, con el objetivo de buscar su origen fundamental. En este primer paso debe considerarse que el estudio dependerá de la forma en que el decisor percibe la problemática; por lo cual es necesario recoger todos los datos posibles concernientes a este para aumentar lo más posible el beneficio obtenible de las informaciones. En esta fase, pueden acontecer ciertos errores comunes: la obtención de una respuesta correcta para un problema diferente al que se busca solucionar, por ejemplo, o la obtención de una solución incapaz de generar acciones oportunas. En estos casos, debe volver a analizarse el problema hasta definirlo con precisión e inequívocamente. La falta de organización, y el derivado uso de la intuición en lugar de métodos analíticos, es señalada como la causa principal de los problemas en la definición del problema. Otro error frecuente es la distribución inadecuada del tiempo, y la desatención en la formulación de la pregunta correcta. Para ejecutar esta etapa de manera conveniente, el decisor debe considerar a la toma de decisiones como un problema a resolver.

2.5.2. Fase de diseño, modelización o concepción

Consiste en el reconocimiento y enumeración de las estrategias disponibles. Para ello se realizará un análisis pormenorizado de la problemática. Lo más recomendable es consultar a diferentes personas con perspectivas distintas, con el fin de recopilar la mayor cantidad de opciones de solución.

2.5.3. Fase de selección

Se trata de la fase en que se opta por una de las opciones identificadas. Con este fin se estudian todas las líneas de acción considerando su concordancia con los objetivos y los recursos de la empresa. La opción seleccionada debe ser realizable y contribuir a la solución del problema. El decisor deberá tomar en consideración los posibles problemas que podrían acaecer en un futuro y las consecuencias de cada una de las rutas de acción. La decisión final deberá ser elegida en función de la cantidad y la calidad de la información que pudo ser obtenida.

2.5.4. Fase de implantación

Durante esta fase se ejecutan las acciones que conllevan a la alternativa de acción seleccionada para solucionar el problema.

2.5.5. Fase de revisión

En esta etapa se verificará si la propuesta en marcha es la óptima, y si los resultados deseados llegarán a su cumplimiento. Para ello, se efectuará una evaluación de las acciones pasadas. Si algo se considera inadecuado, se reiniciará el proceso.

De la misma forma, Canós Darós et al. proporcionan varias posturas sobre la tipología de las decisiones, de entre las cuales destacamos las que se basaron en los estudios de Simón (1977), y Keen y Scoot Morton (1978). La primera tipología clasifica las decisiones según el procedimiento empleado para elegir la alternativa final: pueden ser programadas o no pro-

gramadas. Las primeras son aquellas que se tomaron a partir de la definición de un procedimiento o criterio por el cual no haya necesidad de tratarse nuevamente cada vez que surjan. Las decisiones de este tipo se especializan en enfrentar problemas estructurados, correctamente definidos y rutinarios; se formulan cuando es posible definir, predecir y analizar los elementos del problema y sus relaciones. En este tipo de resoluciones de problemas, se implementan los hábitos, costumbres, y procedimientos estandarizados, heurísticos o de simulación. Por otro lado, las decisiones no programadas se caracterizan por su novedad, su falta de estructura y su inusual importancia. Este tipo de alternativas son aplicadas cuando ocurren sucesos inesperados, para los que no se han establecido métodos capaces de darles solución. En su elaboración, el decisor utiliza la intuición, la creatividad o su criterio personal.

La clasificación basada en el trabajo de Keen y Scoot Morton (1978), por su parte, considera tanto el procedimiento utilizado para elegir la alternativa como la jerarquía del decisor. Se distingue aquí las categorías de decisiones estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. Las primeras equivalen a las decisiones programadas. Dentro del proceso de toma de decisiones, se caracteriza a las fases de inteligencia, diseño y selección como característicamente estructuradas. En su conformación, se emplean metodologías matemáticas y reglas de decisión en todas las fases. Las decisiones semiestructuradas, por su parte, se conforman ante la imposibilidad de usar métodos en la etapa de inteligencia, e incluso en la diseño o selección. Generalmente no son estructuradas; sin embargo, cuando el problema es identificado correctamente, es factible implementar modelos matemáticos, algoritmos o reglas de decisión. Finalmente, la última categoría de esta clasificación, la de las decisiones no estructuradas, o no programadas, describe a aquellas que en cuya conformación no pudo aplicarse métodos matemáticos o reglas de algún tipo. En la definición de estas decisiones, ninguna de las fases llega a ser estructurada.

2.6. Estrategias para el cumplimiento de la visión institucional

Para contribuir a una definición precisa de la estrategia, Contreras Sierra (2013) ha definido cuatro dimensiones a partir de las cuales se agrupan las concepciones más recientes de la estrategia: como base de la planeación estratégica, en su relación con las actividades de la empresa, definida a partir de la sostenibilidad y el direccionamiento, y la estrategia centrada en la competitividad y el medio en el cual se originó.

2.6.1. La estrategia como base para la planeación

En esta dimensión se agrupan las concepciones de Davies, Dandira y Jackson. Para Davies (2000), la estrategia se caracteriza por su multiplicidad de opciones, caminos y resultados. Su diseño como respuesta a las problemáticas es más dificultoso que el de una solución lineal, así como también lo es su aplicación. Contreras Sierra (2013) señala como otro aspecto importante su innovación al tratar de establecer metas: la estrategia se constituye como temporal, y las acciones de la competencia se consideran como dinámicas y en una búsqueda constante por descubrir las ideas de la propia empresa; de ahí la necesidad de constante elaboración de estrategias por parte de los administrativos.

Dandira (2012), por su parte, señala que nos hallamos en una etapa de crisis para la estrategia, derivada de una acumulación de errores en el tratamiento intuitivo de la categoría realizado a base de suposiciones incorrectas. Por ejemplo, la creencia de que una promoción a un puesto superior convierte al sujeto que la ha ganado en un estratega, visible en determinadas estructuras empresariales, se consideraría errónea desde la perspectiva de este autor, pues la constitución de una requeriría definitivamente del entendimiento de una gestión estratégica, de una definición concreta de lo que la empresa desea alcanzar.

Para Jackson (2011), la implementación de estrategias en un ámbito empresarial es de por sí complicado, y, para empeorar las cosas, muchas ve-

ces las estrategias elaboradas no llegan a aplicarse jamás. Contreras Sierra (2013) identifica como una de las causas principales la resistencia de los líderes empresariales a adoptar cambios en las organizaciones, que conllevan también al socavamiento de la idea.

2.6.2. La estrategia en su vínculo con las actividades de la empresa

A esta dimensión aluden Chandler, Ducker, Ansoff, Schendell y Hatten, así como Carneiro Caneda. Chandler (2003) enfatiza el papel de la estrategia en la determinación de las metas y objetivos a largo plazo, así como al lineamiento de las acciones y la asignación de los recursos requeridos. En estos últimos, se incluye también a los de tipo logístico y humano. Ducker (2007), el padre de la administración moderna ha considerado, como la esencia de la estrategia, dos aspectos principales: la identidad de la empresa (su definición ontológica) y el prospecto al cual se desea llevarla.

Para Drucker, uno de los problemas más recurrentes de las empresas es el olvido de su principal actividad y la distribución de sus recursos en actividades que merman el alcance de su meta principal. Contreras Sierra (2013), sin embargo, indica que la persistencia en un mercado determinado no debe ser entendida como una preferencia por las mismas estrategias, sino como una búsqueda de innovación en el rubro con el que se cuenta más experiencia; asimismo, señala la necesidad de considerar casos en los que limitantes en el rubro inicial obligan a las empresas a evolucionar a otras actividades económicas, o a mudarse a un rubro o mercado en el que puede lograr un mejor desempeño.

Ansoff (1965) señaló a la estrategia como el vínculo entre las actividades de una empresa y los lazos entre un producto y su mercado. De esta manera, llegó a plantear que el carácter principal de los negocios se halla en la organización y los movimientos que esta plantea para el futuro. El juicio de Learned et al. (1969) sobre esta categoría es que se define como el patrón de metas, políticas y los planes principales con los que se busca

ejecutarlas; estas directrices permitirían definir la clase de negocio que la empresa constituye, así como sus objetivos y su visión del futuro.

De la misma forma, Schendell y Hatten (1972) conciben a la estrategia como el acervo conformado por los fines y metas esenciales de la organización, los programas de acción seleccionados y los sistemas de asignación de recursos con mayor relevancia en la estructura empresarial. En general, esta última perspectiva apunta a que las capacidades de una empresa deben ser dirigidas a la consecución de los objetivos propuestos.

De acuerdo con Carneiro Caneda (2010), la estrategia vendría a ser la orientación hacia una actividad futura (es decir, la definición de un horizonte), destinada a su realización en un plazo de tiempo aceptable.

2.6.3. La estrategia sustentada en la sostenibilidad y el direccionamiento

Streiner y Miner (1977) constituyen las voces fundacionales de esta perspectiva. Estos autores afirman que en la conformación de la estrategia se declaran los objetivos y las misiones de la empresa, así como sus políticas y estrategias específicas. El mismo año, Smith (1977) señaló a la estrategia como la fórmula de éxito en los negocios. Entre los componentes aludidos por él se hallan los planes para granjear recursos, la selección del rubro empresarial y el plan para posicionarse en un lugar favorable del mercado.

En las teorizaciones de Schendel y Hofer (1978) la estrategia se convierte en el modelo fundamental para el despliegue de los recursos y las interacciones con el medio que señalan la culminación de las metas propuestas por la empresa. El énfasis de estos autores resalta la consideración del futuro y la manera en que deben ser abordados los nuevos desafíos.

Galbraith y Nathanson (1978), por su lado, han visto a las estrategias como acciones específicas, acompañadas por lo general de asignaciones de recursos. Para Andrews (1980) la categoría se desdobla en una *estrategia institucional*, que determina el tipo de organización económica que es o en

la que planea transformarse, y en la *naturaleza de la contribución* (monetaria y no monetaria), que se busca facilitar a los socios, empleados, clientes y a la comunidad. De esta manera, la estrategia corporativa es considerada nuevamente como el conjunto de misiones, objetivos, políticas y planes esenciales, presentados estos como una selección de acciones a las cuales la empresa va a dedicarse.

La teoría de Argyris (1985) sobre la estrategia requiere considerar el riesgo. La formulación y aplicación de una estrategia, a su parecer, debe incluir el reconocimiento de oportunidades y de los peligros del entorno organizacional, así como un examen de los atributos y debilidades de la empresa, el diseño de las estructuras, de las funciones, de la contratación de un personal calificado y la administración de recompensas que fomenten la motivación en los trabajadores.

Myrna (2012) en su conceptualización resalta la importancia de un buen manejo del recurso humano. Su trabajo identifica cuatro motivos por los cuales los trabajadores desatienden las misiones que se les ha encargado: se ignora el deseo que se mantiene de que cumplan su parte; se produce una resistencia al deseo de la organización; se ignora cómo cumplir el deseo de la organización; se carece de un sistema para mantener el impulso inicial con el cual inició la ejecución del deseo.

Asimismo, Besseyre des Horts (1989) considera a la estrategia como un proceso de decisión como parte de la empresa que orienta su accionar durante un plazo considerable. Se trataría, desde esta perspectiva, como un método parcialmente organizado que pasa primero por una etapa de elaboración, y, tras esto, por una de implementación. Así, la estrategia pasa a funcionar como un modelo que permite aplicar las herramientas disponibles desde un lugar favorable ante las empresas competidoras.

Bonn y Fisher (2011) perciben a la estrategia considerando el punto de vista de la rentabilidad organizativa. Estos autores afirman que se relaciona con el alcance de la organización y con la manera en que el valor se

añade a las diferentes unidades del negocio. Esta concepción, la cual determina que las carteras corporativas deben asumir el costo de las estrategias, implica el imperativo de que las empresas que desarrollen productos duraderos generen un impacto mínimo en el entorno.

Cameron (2011), por su lado, indica que cuando la sostenibilidad es correctamente asimilada, su influencia es sentida en la conformación de la estrategia y en el plan de negocio. Sus teorías afirman la necesidad de un cambio en la cultura corporativa encaminado a la búsqueda de cambios verdaderos y beneficiosos. Lukac y Frazier (2012), por su parte, resaltan otra vez, en esta dimensión de las conceptualizaciones de la estrategia, que esta se vincula a las intenciones de una empresa; sobre todo, a sus propuestas para el futuro.

2.6.4. Estrategia constituida desde la competitividad y el ambiente

Mintzberg (1998) define a la estrategia a partir de cinco término derivados: el plan (la consecución de acciones definida de manera consciente); la pauta de acción (encaminada a conformar una maniobra que genera victoria sobre el competidor de la empresa); el patrón (que determina el comportamiento de una organización a lo largo de su accionar); la posición (que precisa la ubicación de la empresa dentro del medio en el que se desplaza: a qué clase de negocio corresponde, cuál es su principal actividad, etc.), y la perspectiva (que establece la relación entre la organización y su medio). Así, desde la perspectiva de estos autores las estrategias se basan sobre todo en decisiones conscientes vinculadas al entorno.

De acuerdo con Jackson (2012), las ventajas más valiosas con las que puede contar una empresa son las del aprendizaje, la adaptación y la versatilidad en estas acciones. Para Koontz y Weihrich (1998), la estrategia constituye un conjunto de programas generales de acción. En ese sentido, también se las entiende como patrones de metas definidas e iniciadas con el fin de configurar una orientación para la empresa.

Daives (2000), por su parte, señala a la estrategia como un elemento que incluye en su complejidad la política y la consideración de los recursos. Desde sus teorizaciones, la estrategia requiere la inclusión de una pluralidad de entradas, de opciones y la aptitud de generar un resultado. La dimensión política de la estrategia serviría para definir sus objetivos; en los negocios, considera a la estrategia como un plan de acción destinado al cumplimiento de metas y normas de conducta corporativas.

La estrategia, desde las teorizaciones del Prieto Herrera (2003) queda definida como el marco de referencia en el cual se construyen las decisiones que definen el rumbo y las características de la organización. Klein (2001) señala a la cultura corporativa como su contexto: estará resultará valiosa, desde su perspectiva, si en su interior se recompensa la toma de riesgos y la innovación. Para Mundim Pena (2004), la estrategia se produce en el sistema, a partir de la visión del ambiente desde lo exterior a lo interior, que deriva en una búsqueda por una nueva posición por parte de la empresa. Francés la describe como un proceso cíclico, que puede ser configurado a partir de la intuición o cuyas metas pueden ser definidas de manera formal.

Dörner et al. (2011) complementan esta noción de ciclo al explicarla como una oportunidad para disminuir la erosión de los precios en el negocio principal, cuando se incursiona en nuevos rubros, dependiendo de que los nuevos servicios no sean conductores de gastos. De forma similar, Gamble y Thompson (2009) presentan a la estrategia como una respuesta tentativa a las cuestiones sobre el estado actual de una empresa y al que desea llegar. Bakuli (2012), por su lado, focaliza la conceptualización de la estrategia en la optimización de la competitividad que se produce en la creación de mejores productos o servicios para el cliente, o brindar un valor añadido a la atención.

Sobre el valor de la estrategia, Getz y Lee (2011) afirman que este reside en su función como guía de las organizaciones frente a las diversas posibilidades de elección. Señala como punto más resaltante la naturaleza

dialogal de esta, en cuya conformación intervienen los directivos y el resto de los funcionarios.

Heller y Darling (2011) indican, por su parte, que la estrategia es un componente esencial en la conformación de un sistema, la conceptualiza como la capacidad de describir el presente de la empresa y, a partir de este, efectuar proyecciones consistentes sobre su futuro.

Como puede observarse, son variadas las conceptualizaciones que la teoría administrativa ha elaborado sobre el concepto de la estrategia. La tipología facilitada por Contreras Sierra, si bien no puede definirse como absoluta, sí permite conformar unas coordenadas sobre el estado presente de la cuestión. En su vínculo con la visión de la empresa, las acepciones más relevantes del término son las que la vinculan con la planificación, con las actividades de la empresa, y con la competitividad y el ambiente. Tal como han señalado varios de los autores reseñados de estos marcos conceptuales, la estrategia puede ser vista como un mecanismo dinámico y adaptativo, destinado al cumplimiento de la visión institucional. En general, esta es la perspectiva que manejaremos durante el resto del estudio.

CAPÍTULO III

LA CULTURA CORPORATIVA COMO COGNICIÓN COMPARTIDA

3.1. Definiciones de la cultura corporativa

La cultura organizacional es un tema demandante: requiere considerar diferentes perspectivas y momentos en su desarrollo como concepto. Si bien fue la publicación de *In search of excellence* (Peters y Waterman, 1982) la que generó un mayor interés en esta categoría, pueden rastrearse intentos de definirla desde mediados del siglo XX.

Una de las primeras conceptualizaciones del término fue la de Kroeber y Kluckhohn (1952). Ellos definieron a la cultura corporativa u organizacional como un conjunto de patrones de valores, ideas y otros sistemas simbióticos que se transmiten para moldear las conductas en una organización. Su trabajo constituye un primer paso significativo en las teorizaciones sobre la cultura organizacional, y como se verá a continuación muchas de las nuevas concepciones heredarán de esta sus elementos principales.

Décadas más tarde, Hofstede (1980) definirá la cultura organizacional como un programa colectivo y mental que distingue a los miembros de una organización de los de otra. Hofstede incluye en este programa las creencias, valores y las prácticas de los grupos corporativos. La insistencia de estos dos primeros aspectos obedece al hecho observado por investigadores como Budde et al. (1981) y Bhagar y McQuiad (1982) de que se trata de elementos fundamentales para comprender y estructurar una cultura organizacional.

Ouchi (1981), por su parte, define la cultura organizacional como un conjunto de símbolos, mitos y ceremonias que comunican valores y creencias subyacentes de la organización a los empleados. Es a partir de esta tesis que Ouchi puede estructurar su conocida teoría Z, un modelo que sintetiza las tradiciones japonesa y norteamericana en un nuevo esquema administrativo en el que se resalta la importancia de la intimidad, la sutileza y la confianza en las relaciones entre empleados y jefes.

Poco después, Martín y Siehl (1983) describieron metafóricamente a la cultura organizacional como el pegamento que mantiene unida a la organización. Para estos autores, se trata de una conjunción lograda mediante patrones de significado compartidos. Definen, asimismo, tres componentes en la cultura organizacional: contexto o valores centrales; formas (pertinentes dentro del proceso de comunicación, manifiesto, por ejemplo, en la jerga), y estrategias de refuerzo de contenido (recompensas, programas de capacitación, etc.).

Por su parte, Uttal (1983) indica que la cultura organizacional consiste en valores y creencias compartidas que interactúan con las estructuras de la organización y los sistemas de control para producir normas de comportamiento. Uttal es bastante preciso al definir cada uno de los factores que intervienen en la cultura: los valores se traducen como las coordenadas que determinan qué es importante y en qué medida; las creencias equivalen al conocimiento de las concesiones que determinan el funcionamiento

la empresa, y las normas de comportamiento son la expresión formal de la adhesión a estas creencias.

Kilmann (1985) presenta un concepto más amplio de la cultura organizacional. Según él, esta se manifiesta, además de en normas de conducta, en suposiciones discretas y en la propia naturaleza humana. Por otro lado, Schein (1985) sugiere que lo más indicado y provechoso es visitar a la cultura organizacional desde diferentes niveles, a partir de artefactos, productos, valores y asunciones básicas. Estas observaciones son pertinentes para el desarrollo histórico del concepto, pues permitieron a los investigadores cuestionarse sobre el grado de interiorización que la cultura corporativa en el trabajador: ¿se trata de una estructura asumida de forma consciente o subconsciente y encubiertamente manifiesta?

Los tres aspectos principales que Adler (1986) identificó de la cultura organizacional son relevantes también en este recorrido por la evolución del concepto.

1. En primer lugar, Adler refiere que una cultura es algo compartido por todos o casi todos los miembros de un grupo social determinado.
2. En segundo lugar, que es algo que los miembros veteranos del grupo intentan inculcar en los nuevos y jóvenes.
3. En tercer lugar, afirma que la cultura sirve para dar forma al comportamiento y estructuras de la organización. Puede resaltarse en estas ideas la importancia que se le da a la transmisión de cultura y a la sugerencia que se forma entre cultura e identidad corporativa.

Desde la perspectiva de Denison (1990), la cultura organizacional se refiere a los valores subyacentes (implícitos), creencias y principios que sirven de base para el sistema de administración de la empresa. Su uso del término también hace alusión al conjunto de prácticas de gestión y comportamientos que ejemplifican y refuerzan estos fundamentos. Como puede observarse, Denison ya muestra una postura sobre el debate abierto por

Kilmann y Schein: para él, los valores de la empresa no tienen por qué aparecer explícitamente en comunicaciones internas, sino que se manifiestan en su accionar. Asimismo, debe señalarse el resalte de Denison a la necesidad de reactualización de esos principios en el acto: el reforzamiento contribuye a moldear la mente del trabajador de forma que concuerde con los lineamientos de la corporación o el grupo humano.

Trompenaars (1993) tiene una mirada más utilitaria de la cultura. Su postura es que esta surgió como una forma de resolución de problemas en los grupos humanos. Define a la cultura corporativa como un sistema de significados. En el universo mental de los trabajadores y gestores de la compañía, la asimilación de estas coordenadas les indicará los comportamientos, acciones, móviles y convicciones que deben seguir para alinearse con el desarrollo y la identidad del grupo. Es interesante en este caso percibir cómo en un principio se postula a la cultura como una red de elementos a la que se accede conscientemente, y quizá de forma superficial, pero que luego debe ser adaptada a un nivel más profundo del pensamiento, hasta ser capaz de moldear las convicciones de los trabajadores.

Goffee y Jones (1996) también señalan a la cultura como un resultado en lugar de una causa. Para ambos, se trata de un producto de la interacción entre seres humanos. De su lado, Schneider (1997, como se cita en House et al., 2004) indica que la cultura corporativa presenta dos dimensiones: está conformada por los patrones de comportamiento; pero también por los significados que se hallan por debajo de estos.

Un poco antes de inicios del milenio, se confirma con Cameron y Quinn (1999) que la consideración de los valores es una constante dentro de las definiciones de cultura organizacional. A este aspecto, los estudiosos agregan los estilos de liderazgo dominantes y el lenguaje utilizado dentro del grupo. Todos estos son elementos que, articulados, conforman la identidad de una organización y la diferencian de las demás.

Con una perspectiva abarcadora acerca de la cultura organizacional, Sullivan (2001, como se cita en House et al., 2004) incluye en esta categoría los valores, ideas, conocimientos, comportamientos y objetos materiales que comparten los miembros del grupo. La inclusión del último aspecto es una novedad en el estudio de las organizaciones, pues hasta el momento las conceptualizaciones de la cultura corporativa solo habían considerado realidades inmateriales.

Wood et al. (2001), por su parte, consideran a la cultura como un sistema de creencias compartidas y valores que se desarrollan en el interior de la organización o dentro de sus subunidades, y que guía el comportamiento de sus miembros. Una de las consecuencias de la postura de Wood et al. es que, desde esta perspectiva, el tipo de cultura creada en el interior de la empresa tendrá efectos negativos o positivos en el desempeño de los trabajadores (Mano et al., 2014, p. 30).

Wiesner (2002, como se cita en Ullah Sabri et al., 2015, p. 72) afirma al respecto que una de las formas de conocer una empresa es a través de su cultura, que él también define a partir de sus valores y el comportamiento de los miembros del grupo humano. Además, también sugirió que la cultura organizacional debería ser desarrollada con el fin de mejorar el desempeño e incrementar el compromiso de los empleados de una organización.

El enfoque de Tung y Thomas (2003) resulta sumamente operacional. Estos autores comparan a la cultura organizacional con un conjunto embrionario de creencias comunes, pensamientos y procedimientos coherentes. Todo este conjunto ofrecería a los miembros del grupo un mapa cognitivo por el cual cada miembro piensa, discrimina y replica en diferentes situaciones. Los esquemas mentales obtenidos de la asimilación de una cultura organizacional están fuertemente vinculados a la forma de vida organizacional que los miembros de la organización mantienen entre ellos e influye en cómo ellos se comportarán social y profesionalmente dentro de ella (Wagner y Hansen, 2005).

Al igual que muchos autores revisados en las líneas anteriores, Anthon (2004) iguala a la cultura a un conjunto de valores, creencias y conocimientos compartidos por los empleados de la organización. El aporte de este autor, sin embargo, es que le da un lugar privilegiado a este componente. Para Anthon, la cultura organizacional es el aspecto más relevante en la conformación de una organización.

La conceptualización de Taylor (2004, como se cita en House et al., 2004) encuentra cierta similitud con la de Goffee y Jones. Nuevamente, la cultura resulta el producto de cierto fenómeno. En este caso, esta es creada por los miembros del grupo de acuerdo a las expectativas de comportamiento en la organización.

Desde una posición similar a la de Tung y Thomas, Daft (2009) señala a la cultura organizacional como una progresión secuencial de valores, creencias, costumbres y entendimientos básicos extendidos entre los trabajadores como un modo de pensamiento, el cual es pasado por estos a los nuevos empleados.

A manera de sumario, el artículo del especialista Juan David Gómez (2018), define a la cultura organizacional con las características que se atribuyen en la práctica actual:

- La cultura corporativa es la marca de la identidad de una corporación.
- Es observable en hábitos, comportamientos y creencias establecidas mediante normativas, aptitudes, valores y expectativas compartidas por los miembros de la organización.
- Define los comportamientos conscientes e inconscientes de los trabajadores.
- Se expresa mediante diferentes niveles de racionalidad y sensibilidad.
- El comportamiento derivado de la cultura corporativa determina el grado de éxito de la organización a largo plazo.

3.2. Modelo conceptual para el entendimiento de la cultura corporativa

Para los propósitos de la presente investigación, se considerará como modelo conceptual al marco propuesto por Hofstede (1980). Dentro de estos parámetros, el término *cultura organizacional* se refiere a un programa colectivo de pensamiento que distingue a los miembros de una organización de otra. En ella se incluyen a las creencias compartidas, los valores y las prácticas que diferencian a las corporaciones entre sí (Hofstede, 1980).

Asimismo, se tomarán en cuenta los aportes de Budde et al. (1981) y Bhagar y McQuiad (1982), quienes descubrieron que era necesario comprender y organizar los componentes de la cultura organizacional. Por su parte, el trabajo de Schein (1985) y Hofstede (1980) también se consideran determinantes para llevar el concepto de cultura al ámbito del desarrollo organizacional. Esto es relevante porque nos permite identificar y considerar el peso de los patrones de creencias, reglas y comportamientos o prácticas de los miembros en una organización. Además, permite observar en qué medida la cultura organizacional es observable en el funcionamiento de una empresa.

Debe precisarse que la definición aquí utilizada de cultura, si bien apunta siempre a un fenómeno colectivo, puede indicar colectivos diferentes según la necesidad del análisis. El término es bastante usado para definir el comportamiento y costumbres de grupos étnicos (en antropología), naciones (en politología y ciencias sociales) y organizaciones (en administración); no obstante, ha sido empleado también para describir el comportamiento de clases sociales, géneros y generaciones específicas. Estos diferentes niveles de la cultura (social, nacional y de género) son adquiridos por los sujetos en sus interacciones. De acuerdo con Hofstede, mientras la cultura social reside en los valores (Hofstede, 2001, p. 5), la cultura social se manifiesta en prácticas visibles e invisibles dentro de su ambiente laboral (Hofstede, 2012, p. 3).

Habría que recordar que la aparición de *Culture's Consequences* generó un rechazo inicial en la comunidad investigativa. Esta circunstancia puede ser explicada por la novedad de la propuesta presentada en el libro. El paradigma científico que presentó planteaba analizar datos de valor basados en encuestas tomadas a nivel nacional y cuantificar las diferencias entre las culturas nacionales por su posición respecto a lo que definió como *dimensiones* de la cultura organizacional. Durante la década de los noventa, sin embargo, el modelo de Hofstede ya había sido asumido por muchos investigadores, y la discusión se trasladó al contenido y al número de dimensiones presentes en la cultura (se buscaba completar la relación propuesta por Hofstede).

3.3. Perspectivas teóricas de la cultura corporativa

De acuerdo con Smircich (1983), puede afirmarse que se han establecido dos grupos de investigadores sobre la categoría de cultura organizacional: por un lado, el de aquellos que la consideran como algo que se posee; por el otro, los especialistas la ven como un sistema particular de significados, presunciones y valores subyacentes compartidos.

Según la primera perspectiva, los grupos humanos de por sí ya conforman culturas. Según Jaime y Araujo (2009) lo que debe hacer entonces el interesado por ellas es aplicar el enfoque *emic*: debe buscar su estructura profunda a través de las descripciones proporcionadas por miembros de su organización. A partir de una perspectiva de tipo simbólica, como señala Alvesson (2002), los investigadores también pueden aproximarse a la cultura mediante la observación de los rituales o las disposiciones del espacio físico. Martin (2002) define este enfoque como metafórico, pues en este la cultura funciona como una ventana a la vida organizacional.

El segundo punto de vista estipula que la investigación debe dirigirse a la observación de los rituales, símbolos, normas y costumbres, y que, además, debe identificar los antecedentes y las consecuencias de la cultura establecida. A esta aproximación se le denomina enfoque *etic*. De acuerdo

con Smircich (1983) de esta firma la cultura pasa a ser considerada una variable y se le otorga un carácter funcionalista. Es bajo esta perspectiva que Schein (1985) define a la cultura organizacional como un conjunto de respuestas aprendidas para hacer frente a problemas colectivos implicados en la supervivencia y la cohesión del grupo. Desde esta perspectiva, la cultura funciona como un marco o un esquema hermenéutico dentro del cual se generan las ideas, pensamientos, sentimientos e interpretaciones de los trabajadores. Las normas, valores, rituales y ambientes laborales son solo la manifestación de la cultura.

Schein (1983) ha definido a estas dos corrientes epistemológicas como el paradigma interpretativo o metafórico–de naturaleza sociocognitiva– y el funcionalista–de carácter objetivista–. Debe señalarse, sin embargo, que este esquema, si bien ha provisto de bases importantes a la categorización de investigadores de la cultura organizacional, ha sido cuestionado en sus alcances por estudiosos como Rousseau (1990), que se preguntan si esta categorización abarca por completo la complejidad que envuelve a las conceptualizaciones y aspectos prácticas de la cultura organizacional.

Si profundizamos un poco más en esta categorización, la división en dos ramas en realidad da cuenta de cinco enfoques distintos: el conocimiento organizacional, el simbolismo organizacional y la perspectiva estructural-psicodinámica, pertenecientes al paradigma metafórico; y el *management* comparativo y el *management* de contingencia, incluidos en el paradigma funcionalista (Páramo, 2014, p. VII).

En el *management* comparativo, la cultura es considerada como un instrumento usado para satisfacer las necesidades biológicas y psicológicas de los individuos. Las organizaciones, así, nacen como herramientas sociales destinadas al cumplimiento de tareas específicas. En este esquema, la cultura es una variable explicatoria e independiente (injertada en el grupo por medio de sus miembros).

Mientras tanto, dentro del *management* de contingencia, la cultura se comporta como un aparato adaptativo y regulador que moldea a sus integrantes dentro de estructuras sociales. La teoría de la contingencia explica que la cultura sufre procesos adaptativos al interactuar con el ambiente. Por lo general, se la define desde una mirada social y normativa, para mantener cohesionada a la organización. Así, la función del instrumento conocido como cultura es producir bienes y servicios. Los artefactos culturales como leyendas, rituales y ceremonias serían un producto incidental del otro proceso.

El conocimiento organizacional, por su lado, ve a la cultura como un sistema de conocimientos compartidos: "La cultura es un sistema de conocimientos compartidos o un sistema de conocimientos y creencias" (Rossi y O'Higgins, 1980). Desde este enfoque, la cultura nace de la mente humana, y las organizaciones son sistemas de conocimiento que mantienen anclados a los miembros de la organización funcionando como cadenas subjetivas en diversos grados. Harris (1994), un representante de esta postura opina que la organización es un concepto análogo al de cultura, pues ambos funcionan como formas particulares de conocimiento que determinan el comportamiento y el aprendizaje.

La visión simbólica trata a las sociedades como sistemas de símbolos y significados compartidos (Geertz, 1973). La aplicación de esta perspectiva al análisis organizacional da como resultado una concepción de las organizaciones como formas de discurso. Por tanto, dentro de este marco, ellas requieren ser interpretadas y descifradas para comprenderse. El núcleo de esta clase de estudios se halla en la forma en que los individuos interpretan y comprenden su experiencia dentro de la organización, y en cómo estas lecturas de la realidad se vinculan con su comportamiento. El problema principal del simbolismo es su dificultad al examinar casos en que los grupos humanos comparten interpretaciones y significados, pues la extensión y complejidad de los símbolos puede entorpecer una aproximación a su dimensión como objeto social. En estos casos, el análisis puede estan-

carse en lo individual, en formas particulares y privadas de interpretación que atenúan el potencial que los símbolos desempeñan sobre la conducta.

Por su parte, la perspectiva estructural y psicodinámica describe a las organizaciones como la materialización de procesos inconscientes. De la misma forma, las prácticas se consideran proyecciones de este tipo y se las estudia en la interacción entre los procesos fuera-del-conocimiento y su manifestación consciente. Por desgracia, el enfoque ha gozado de un escaso progreso en la teoría organizacional. En esta corriente, las manifestaciones de la cultura organizacional pueden difundirse especialmente en los planos psicológico e introspectivo.

Para Martin (2002) la diferencia de enfoques es el primero de una considerable serie de elementos entre los que los investigadores difieren. En su estudio, Martin propone tres perspectivas teóricas adoptadas en el estudio organizacional: la integración, la diferenciación y la fragmentación, cada una de las cuales adopta una postura distinta respecto a la relación entre manifestaciones culturales, la orientación hacia el consenso y el trato a la ambigüedad (Jaime y Araujo, 2009, p. 303).

De acuerdo con Harris y Ogbonna (1997), el marco analítico propuesto por Martin también provee de una mirada más amplia acerca de la cultura organizacional de los grupos pequeños.

3.3.1. Integración

Este punto de vista es empleado por los estudios que buscan consistencia en su información y usan esa solidez para explicar los tópicos que tratan. Según Martin (1992, p. 12) poseen tres atributos: bajo esta perspectiva, toda manifestación es interpretada como un reforzamiento de los temas establecidos; se considera que todos los miembros de la perspectiva comparten un amplio consenso, y la cultura es un espacio en el que está excluida la ambigüedad.

Esta visión del fenómeno ha sido predominante por mucho tiempo en la investigación de la cultura organizacional. Harris y Ogbonna (1997, p. 107) señalan que ha tomado múltiples formas: la identificación y análisis de valores compartidos (Badovick y Beatty, 1987), el cultural strength (Sathe, 1983) y la corriente de investigación que se enfoca en manifestaciones culturales compartidas (Peters y Waterman, 1982).

3.3.2. Diferenciación

Esta perspectiva se centra en la inevitabilidad del conflicto en una organización y presenta la falta de consenso como un tema relevante que requiere de compresión y direccionamiento dentro del estudio de la cultura organizacional (Harris y Ogbonna, 1997, p. 107). Marti (1992, p. 83) señala que las características definitorias de este marco conceptual son el consenso inconsistente y subcultural, y la relegación de la ambigüedad a las periferias de las subculturas.

Los estudios que se basan en ella suelen centrarse en el análisis organizacional de la cultura como una serie de opuestos que constantemente entran en conflicto (racionalidad-emotividad, profesional-técnico, administración-cognitariado/mano de obra, etc.). A pesar de presentar esta condición compleja en la existencia organizacional, falla en dar cuenta de todas sus ambigüedades.

3.3.3. Fragmentación

Los estudios realizados a partir de este enfoque perciben a las organizaciones como seres en constante estado de transformación. Se atiende desde esta perspectiva a la permanente dinámica de deconstrucción-reconstrucción de la realidad organizacional.

De acuerdo con Martin (1992, p. 130) las principales características de este enfoque son la consideración de la ambigüedad, la complejidad de los vínculos entre las manifestaciones y la multiplicidad de interpretaciones

que no desembocan en un consenso estable. A diferencia de los marcos anteriores, que pretenden llegar a un consenso aceptable, este se define por el deseo de comprender la complejidad e interacción entre subculturas sin la necesidad de llegar a un consenso estable. Es a esta perspectiva a la que le interesan las cuestiones de raza y género, que considera variables de importancia en la construcción de las realidades organizacionales.

Tabla 2

Resumen de los enfoques sobre cultura organizacional

Enfoques sobre cultural organizacional	Perspectiva		
	Integración	Diferenciación	Fragmentación
Orientación al consenso	Amplio consenso	Consenso subcultural	Multiplicidad de perspectivas
Relación entre manifestaciones	Consistencia	Inconsistencia	Complejidad
Orientación respecto a la ambigüedad	Excluye la ambigüedad	Dirige la ambigüedad hacia las subculturas	Se enfoca en la ambigüedad

Nota: Adaptada de Harris y Ogbonna (1997).

3.4. Dimensiones de la cultura organizacional

Inicialmente, en sus estudios, Hofstede (1980) propuso cuatro dimensiones para la cultura organizacional. Debido al avance de la administración en el mundo, han aparecido varios estudios académicos sobre este constructo.

3.4.1. Distancia de poder

Se define como la medida en que los miembros con menos poder de las organizaciones e instituciones (como el grupo familiar) aceptan y esperan que el poder se distribuya desigualmente. En una escala cuantificable, se

representa con el valor desigualdad (más o menos), definido desde abajo, no desde arriba. Según Hofstede (2011), el nivel de desigualdad en una sociedad está respaldado tanto por los seguidores como por sus líderes. Si bien la desigualdad es una característica general de todas las sociedades, algunas son más desiguales que otras.

Tabla 3

Características correspondientes a una distancia de poder baja y alta

Característica	DISTANCIA DE PODER	
	Baja	Alta
Centralización	Menos centralización	Mayor centralización
Pirámides de organización	Pirámides de organización más planas	Pirámides de organización más altas
Diferencia salarial	Baja diferencia salarial	Alta diferencia salarial
Igualdad entre trabajadores manuales y administrativos	Mayor igualdad entre trabajadores manuales y administrativos	Menor igualdad entre trabajadores manuales y administrativos

Nota: Adaptada de Abu-Jarad et al. (2010).

3.4.2. Prevención de la incertidumbre

No se refiere a la *prevención de riesgos*. Esta dimensión indica el nivel de incomodidad que los miembros de la organización sienten frente a situaciones no estructuradas, que pueden ser desconocidas, novedosas, sorprendentes o distintas a lo que usualmente se experimenta. Como indica Hofstede (2011), las culturas que evitan la incertidumbre buscan minimizar la aparición de estas situaciones mediante la aplicación de estrictos códigos de conducta y normativas, la desaprobación de opiniones desviadas y, en las culturas absolutistas, por medio de la creencia en una verdad absoluta.

Tabla 4

Características correspondientes a una prevención de la incertidumbre baja y alta

Característica	PREVENCIÓN DE INCERTIDUMBRE	
	Baja	Alta
Implicación de los administrados	Los administrados están más implicados en la estrategia	Los administrados están menos implicados en la estrategia
Estilo de los administradores	El estilo de los administradores está más orientado a la comunicación interpersonal y es más flexible	Los administradores son menos propensos a tomar decisiones individuales y a asumir riesgos
Tomar decisiones individualess	Los administradores son más propensos a tomar decisiones individuales y a asumir riesgos	Los administradores son menos propensos a tomar decisiones individuales y a asumir riesgos
Rotación laboral	Alta rotación laboral	Baja rotación laboral
Satisfacción	Menor satisfacción	Alta satisfacción
Control de la incertidumbre	Menos poder a través del control de la incertidumbre	Más poder a través del control de la incertidumbre
Estructuración de las actividades	Menor estructuración de las actividades	Mayor estructuración de las actividades
Reglas escritas	Pocas reglas escritas	Más reglas escritas
Especialización	Más generalistas	Más especialistas
Estandarización	Variabilidad	Estandarización
Asumir riesgos	Mayor disposición a asumir riesgos	Menor disposición a asumir riesgos
Comportamiento ritualista	Hay un menor comportamiento ritualista	Hay un mayor comportamiento ritualista

Nota: Tomado de Abu-Jarad et al. (2010).

3.4.3. Individualismo y colectivismo

No se trata de dos características individuales, sino de un espectro que indica en qué medida las personas de una organización están integradas en grupos. Como indica Hofstede (2011), en una sociedad en la que el individuo tiene una conexión laxa con la sociedad, se espera que cada uno vele por sí mismo y su familia inmediata. Por el otro lado, un férreo colectivismo integrará al sujeto en grupos fuertemente cohesionados. En una cultura no empresarial, podría referirse a los casos en que el individuo se asume como parte de la familia extendida, que protege a sus miembros a cambio de una lealtad incuestionable.

Tabla 5

Características correspondientes a un alto y un bajo grado de individualismo en una organización

Característica	PREVENCIÓN DE INCERTIDUMBRE	
	Baja	Alta
Participación	La participación de las personas con las organizaciones es fundamentalmente moral	La participación de las personas con las organizaciones es fundamentalmente calculadora
Satisfacción de los trabajadores	Los empleados esperan que las organizaciones los acojan como una familia y pueden enajenarse si las organizaciones no los satisfacen	No se espera que las organizaciones velen por los empleados
Bienestar de los miembros	La organización tiene gran influencia en el bienestar de los miembros	La organización tiene una influencia moderada en el bienestar de los miembros
Intereses de los trabajadores	Los empleados esperan que las organizaciones defiendan sus intereses	Los empleados deben defender sus propios intereses

Característica	PREVENCIÓN DE INCERTIDUMBRE	
	Baja	Alta
Políticas y prácticas	Las políticas y prácticas se basan en la lealtad y en la percepción de un deber con el grupo y una participación con él	Las políticas y prácticas deben permitir la iniciativa individual
Promoción	La promoción es desde adentro y por antigüedad	La promoción es desde dentro y fuera y de acuerdo al valor de mercado
Ideas de gestión	Menos preocupación por la moda en la gestión de ideas Las políticas y las prácticas varían de acuerdo a las relaciones	Los administradores intentan actualizarse y adherirse a ideas modernas de gestión

Nota: Tomado de Abu-Jarad et al. (2010).

3.4.4. Masculinidad y femineidad

En una cultura, estos términos conforman dos polos opuestos de un espectro en el que se distribuyen una serie de valores tradicionalmente atribuidos al género femenino y al masculino. Al polo asertivo se le ha denominado *masculino*, y al polo modesto y afectuoso, *femenino* tal como muesta la Tabla 6.

3.4.5. Consecuencias de la cultura organizacional

De acuerdo a varios expertos (Villafañe, 2008), la visión que sostienen las organizaciones, así como las de las personas, está conformada por diversos elementos: creencias, comportamientos, actitudes, valores, presunciones, rituales y costumbres. Juntos, ellos constituyen una especie de *psiquis corporativa*, cuyas manifestaciones pueden tener un alto o un bajo grado de visibilidad (es decir, pueden aparecer explícita o implícitamente).

Tabla 6

Características correspondientes a una distancia de poder baja y alta

Característica	MASCULINIDAD Y FEMINEIDAD	
	Baja masculinidad/ alta femineidad	**Alta masculinidad/ baja femineidad**
Roles por género	La diferencia de roles por género es mínima	La diferencia de roles por género está claramente diferenciada
Interferencia en vida privada	Las organizaciones no interfieren con la vida privada de las personas	Las organizaciones pueden intervenir en la vida privada de las personas para proteger intereses corporativos
Puestos calificados	Hay más mujeres en puestos calificados	Hay menos mujeres en puestos calificados
Habilidades blandas	Las habilidades blandas, productivas e intuitivas son recompensadas	Se recompensa la agresividad, la competencia y la justicia
Estrés laboral	Bajo estrés laboral	Alto estrés laboral
Recompensas sociales	Las recompensas sociales son valoradas	El trabajo se valora como un interés central de la vida

Nota: Tomado de Abu-Jarad et al. (2010).

La habituación de nuevas acciones es una forma en la que la cultura organizacional es configurada en la medida que afecta a la condición y costumbres de cada trabajador. Esta influencia repercute en su identidad dentro de la empresa, así como en su satisfacción personal. A medida que se teje un entorno de trabajo desde las interacciones y el lenguaje, se constituye una compenetración del grupo al ambiente laboral (López Higuita, 2014). Desde esta perspectiva, la cultura organizacional cobra significado cuando se halla dentro de un campo de producción simbólica.

Actualmente, la cultura organizacional ha cobrado un inmenso interés en la administración interna de las empresas (Vertel et al., 2013). Esto se debe a que el enfoque permite comprender el comportamiento de los individuos como seres sociales al interior de las compañías (Alvarado y Monroy, 2013).

Como ya se ha indicado con anterioridad, la manera en que los sujetos interactúan entre sí, sus actitudes predominantes, sus supuestos subyacentes, sus aspiraciones y otros aspectos referentes a la socialización están fuertemente vinculados a la cultura organizacional. Esta condición conlleva, además, que la cultura pueda facilitar o dificultar la solución de problemáticas vinculadas a la adaptación del entorno y a la integración interna de los miembros de la empresa (Salazar et al., 2009; Da Silva et al., 2013). La cultura pues repercute en el desempeño de los trabajadores positiva o negativamente (Salazar et al., 2009).

En una organización saludable, la cultura, el clima y las prácticas laborales promueven la salud y la seguridad a nivel individual y organizacional (Grueso et al.2014). Acosta et al. (2012) señalan que las organizaciones saludables poseen tres componentes relacionados entre sí: los recursos y las prácticas organizacionales saludables, empleados saludables y resultados. Por otro lado, varios estudiosos (Grueso et al., 2014; Nader et al. 2014; Gómez, 2007) vinculan a la organización laboral con la promoción de la salud y la seguridad laboral. Así, las organizaciones saludables poseen recursos estructurales y de organización a los que se asigna la función de generar resultados organizacionales saludables. En ese contexto, la cultura organizacional se presenta como un recurso por medio del que, mediante la conjunción de las prácticas directivas y la gestión de recursos humanos, se determina el bienestar de los trabajadores, clientes y de la sociedad (Grueso y Rey, 2013).

Una organización saludable es definida por Grueso y Rey (2013, p. 634) como una que goza de un estado de bienestar, en función de sus factores relacionales y estructurales. Lowe (2004) destaca que, en una organiza-

ción de este tipo, se crea un entorno promotor de salud y seguridad para el empleado y para la organización en sí.

Como seres biopsicosociales, los trabajadores sienten como partes importantes de sus vidas la salud, el bienestar y la felicidad. Estos componentes no pueden ser injertados, pues son el reflejo de un estado de equilibrio armónico físico y mental con el medio que rodea al cuerpo.

La satisfacción de estas necesidades brota en parte de la actitud de los individuos. La salud mental y emocional (excluyendo los casos en que la bioquímica juega un rol predominante) depende en gran parte de las relaciones humanas y con el entorno. Para transformar un medio en una fuente de salud, debe crearse un clima de confianza, capaz de anular sentimientos y actitudes negativas hacia la organización o los miembros de esta. Para cumplirlo, cada empleado debe sentir su trabajo como una actividad útil y con un propósito. Todos los miembros del personal deben sentir que la compañía se preocupa por ellos (por sus necesidades y problemas) y los valora. La obtención de un ambiente con estas características beneficia y acelera el cumplimiento de las metas propuestas por la organización, gracias a un sentimiento generalizado de mayor pertenencia.

Por el lado contrario, la conformación de una cultura organizacional negativa y de un clima del mismo tipo, traerá consigo una falta de identificación entre los miembros de la organización y los objetivos, además de una degeneración del ambiente, conflictividad, ausencias no justificadas, ineficacia y bajo rendimiento. La expresión más directa de esta carencia es la fluctuación laboral. Las consecuencias no afectan solo a la productividad de la organización, una empresa con un clima laboral deficiente puede dañar la salud mental y física de su colectivo humano. El contacto con un entorno como este puede desencadenar depresiones, inquietud, afrontamientos paliativos, conductas evasivas, etc.

En la conformación y reforzamiento de una cultura organizacional de bienestar, los líderes de la empresa desempeñan un rol activo y princi-

pal. Ellos son quienes señalan qué aspecto atender, controlar o cuantificar. Asimismo, participan en el diseño de estructuras, en las declaraciones formales de lo que se considera valioso en la empresa, etc. Mediante estas acciones, se constituyen las actitudes y comportamientos esperados como parte de la cultura organizacional. Cada vez que un hábito demuestra su efectividad en mejorar el ambiente laboral es adaptado como parte de la cultura.

Así, la cultura organizacional afecta de manera importante al comportamiento de los miembros de la empresa: define si los miembros del grupo se identifican con la organización, el trabajo, puesto o disciplina; si las actividades se realizan en grupo o si las ejecutan individuos aislados (es decir, influye en la unidad de los equipos y de la corporación en general); si en el perfil de decisiones se opta por priorizar a las actividades o a los recursos humanos. Asimismo, determina si las unidades de la empresa funcionan de manera coordinada o independiente; si existe una tendencia hacia la norma exagerada o si cada grupo mantiene un autocontrol; si se fomenta la creatividad, innovación e iniciativa; si las recompensas son adquiridas esencialmente por rendimiento, favoritismo, antigüedad u otros factores. También influye en la consideración del conflicto funcional como elemento de desarrollo organizacional; en la priorización de los medios o de los fines por parte de la gerencia, y si esta última se orienta hacia el mundo exterior o hacia lo interno de la organización.

Respecto al aporte de la cultura organizacional a la adaptación al entorno por parte de la empresa, esta última se puede realizar en dos niveles: una adaptación externa y una adaptación interna.

- Adaptación externa: incluye una serie de elementos que deben ser compartidos y a los que deben suscribirse el total de los miembros de la organización, estos resultan indispensables para interactuar con el entorno exitosamente. Componen este nivel la planeación estratégica, la misión, los objetivos, los medios, los criterios de medida y las estrategias de corrección.

- Adaptación interna: refiere a aspectos que se relacionan con la forma de vinculación interna entre los miembros de una organización: el lenguaje, las categorías conceptuales, los límites grupales y los criterios para la inclusión de individuos y su exclusión. De la misma forma, se consideran las formas de obtener y ejercer el poder y la jerarquía, así como los sistemas para recompensar y penalizar comportamientos (Salazar et al., 2009).

De esta manera, la cultura puede ser una solución adecuada a los problemas de una empresa, o puede complicar el estado en que se encuentra si no fue elaborada de manera adecuada.

CAPÍTULO IV

GESTIÓN Y DESEMPEÑO LABORAL DE LOS DOCENTES

4.1. Desempeño laboral docente

De acuerdo a Martínez Ruiz y Lavín García (2017), la categoría de desempeño docente remite a otras nociones vinculadas, como función, perfil, competencias y desarrollo profesional docente. Por sí mismo, constituye un concepto conformado por múltiples aspectos, y, de forma cotidiana, hace referencia a las acciones o prácticas correspondientes a la función docente (2017, p. 2).

No obstante, la literatura sobre el rubro educativo ha desarrollado otras conceptualizaciones sobre el término. El Grupo sobre el Desempeño Docente que apoyó a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (citado en Robalino, 2005, p. 11) señala al desempeño como procesos de movilización de capacidades profesionales, una disposición personal y una responsabilidad social destinados a la configuración de vínculos entre las partes que afectan a la formación de los alumnos. Este grupo, sin embargo, también incluye en la definición a la participación

de la gestión educacional, el afianzamiento de una cultura institucional democrática y la intervención en el diseño, aplicación y evaluación de las políticas educativas en la región y cada país.

Otra conceptualización relevante es la que identifica al desempeño docente con la movilización de recursos intelectuales (Castro, 2015, citado en Martínez Ruiz y Lavín García, 2017). Esta perspectiva agrega, además, como su función central el empleo de determinados objetos de aprendizaje a través de métodos didácticos vinculados al profesionalismo ético.

Como se observa todas las definiciones propuestas se vinculan con la acción, y la consideración de las capacidades de los educadores como recursos. Esta concepción acerca del trabajo humano facilita en gran medida la propuesta del trabajo presente. En la medida de que la educación ha incorporado en su estructura una dimensión corporativa y gerencial, el desempeño docente se convierte en el principal recurso que puede ofrecer a los usuarios (los padres y los alumnos).

Como profesional, se espera del docente un perfil específico. Los teóricos Louzano y Moriconi (2014) lo determinaron a partir de los siguientes aspectos: conocimiento para la enseñanza, saber práctico, competencias docentes (la capacidad de movilizar recursos cognitivos con el objetivo de enfrentar diversas situaciones educacionales) y un compromiso por la docencia (basado en principios y facultades que dirigen el actuar y la disposición desde la responsabilidad social). Aunque en teoría, el perfil debería funcionar como una noción que representa a esta función profesional, para Louzano y Moriconi, en la actualidad, suele implementarse como un mecanismo de control que delimita y restringe su desempeño.

La utilidad de estos perfiles, según el parecer de Mecker (2014, p. 56), es que sirven para describir los estándares en términos de conocimientos y praxis. A partir de ellos, además, pueden desarrollarse las líneas de acción de las instituciones formativas y de las autoridades educativas, que tendrán la función de seleccionar a los postulantes a un trabajo de docencia, y

se orientarán por el perfil para escoger al profesional más idóneo. El mejoramiento de los miembros de la organización educativa también podrá ser implementado a partir de la consideración de los perfiles.

Junto al perfil, cumplen un papel destacado en la conformación del desempeño docente, la formación de este tipo de profesionales. De acuerdo con Faria et al. (2016), esta debe hallarse en una constante evolución, para adaptarse a los cambios y demandas sociales. La continua formación constituye la estrategia por excelencia para refinar el desempeño de los docentes en sus tareas (Martínez Ruiz y Lavín García, 2017, p. 7); asimismo, se la concibe como el medio por el cual se empuja al desarrollo profesional docente, a través de programas generalmente implementados por las mismas autoridades educativas.

En el abordaje de la relación entre el desempeño docente y la calidad educativa, Robalino (2015) ha señalado que, en el caso de México, se ha instalado la teoría de que existe una directa proporción entre el desempeño docente y el logro académico de los estudiantes. Esta creencia puede ser identificada también en otros espacios del continente latinoamericano, como nuestro país. La garantía de una enseñanza de calidad, en ese marco, se mide bajo los criterios de la eficiencia y la eficacia, coordenadas con las cuales el educador debe orientar también su trabajo.

Desde una perspectiva empresarial se considera al desempeño docente como un elemento crucial para conformar una oferta educativa con un nivel aceptable. Asimismo, ya que, como se ha demostrado en capítulo anterior, la implementación de una cultura organizacional positiva suele tener como efecto principal la optimización o mejoría del trabajo, la construcción de una que considere también los aspectos humanísticos de la educación y que valores el rol de los docentes en la sociedad, permitirá constituir instituciones educativas de gran calidad y desempeño.

4.1.1. Compromiso organizativo afectivo

En las estructuras educativas, así como en toda organización que presente un nivel administrativo y gerencial, la adhesión a los objetivos y valores es clave para cumplir las metas y la visión institucional. El compromiso organizativo entonces se presenta como un medio por el cual se afianza la relación entre el trabajador (administrativo, docente, etc.) y la cultura organizacional.

Esta relación entre el sujeto y la empresa u organización. Ha sido abordado por la literatura desde diferentes teorías y perspectivas. Una de las primeras fue la del cambio social. Becker (1960), representante de esta corriente, define al compromiso como el vínculo entre sujeto y organización obtenido luego de pequeñas inversiones a lo largo del tiempo. Los colaboradores, bajo esta perspectiva, acumularían inversiones que no estarían dispuestos a perder; no obstante, también se afirma que si el individuo observa que el costo de permanecer en la corporación es más alto que los beneficios que obtiene de su filiación, su compromiso decrece. El compromiso queda de esta forma definido como un elemento instrumental.

Para evaluar la continuidad del compromiso, Meyer y Allen (1984) diseñaron una escala por la cual se identifica que una persona afiliada a la empresa como trabajador probablemente continuará con la relación si percibe que el costo de abandono es demasiado alto para asumirlo, o cuando perciba que existen pocas alternativas a las que puede recurrir para desarrollar su oficio o profesión. McGree y Ford (citados en Betanzos et al., 2006) han esquematizado este comportamiento a través de la identificación de dos factores: el alto sacrificio personal (costo de abandonar la organización) y la escasez de alternativas percibidas (vinculada al número reducido de posibilidades que percibe el sujeto para emplearse).

Otro aporte significativo fue el de Wallace (1997), quien concuerda con las teorizaciones de Becker, pero difiere de él al considerar que el compromiso funciona como una valoración instrumental de la percepción de la

utilidad de la filiación, vinculada esta última a las penalidades ocasionadas por la decisión de salida. Asimismo, Griffin y Hepbum (2005) han identificado en este comportamiento un compromiso centrado en la predisposición, en lugar de en la conducta real.

La segunda perspectiva teórica sobre el compromiso es la de atribución. Desde ella, Reichers (1985) conceptualizó al compromiso como un deber que el individuo adquiere por medio de ciertos actos voluntarios, explícitos e irrevocables. La ética de esta concepción fue definida por Varona (1993): el compromiso, entonces, se constituye como una responsabilidad originada en el actuar del individuo, que lo empuja a realizar sus labores con el mayor rendimiento posible. A este punto de vista se vinculan la dimensión de "ética del trabajo", propuesta por Morrow (1983) y la dimensión normativa postulada por Meyer y Allen (1991).

Desde estas teorizaciones, Mowday et al. (1982) han resaltado como uno de los aspectos fundamentales del compromiso normativo a la conducta de lealtad, que exalta el anhelo de pertenencia y la continuidad de esta en un grupo. Según Swailes (2002, citado por Betanzos y Paz, 2007) el inicio de esta puede ser ubicado en una identificación con la empresa, así como en la percepción de carencia de otras alternativas laborales.

Dentro también de la perspectiva de atribución, Porter y Steer (1973) y Penley y Gould (1988) agruparon al sentimiento de lealtad dentro del compromiso actitudinal del que trataron Mowday et al. (1979). De acuerdo al modelo planteado por Meyer et al. (1993) este componente es caracterizado como una fuerza emocional, y se corresponde con un fuerte sentido de obligación personal, y con determinada forma de accionar.

Para Wiener (1982), no obstante, el compromiso normativo descansa en una reciprocidad entre el trabajador y la organización, así como en creencias normativas y conductuales, derivadas de diferentes procesos de dinámica social desarrollados por la empresa. De acuerdo a Wiener, entonces, la obtención de distintos beneficios proporcionados por la empresa por

parte del empleado crearía en este una obligación emocional por la cual estaría motivado a valorarla y actuar conforme a sus exigencias.

Finalmente, Meyer y Allen (1991) agrupan en una escala a la obligación moral que se produce en el trabajador de retribuir con lealtad a la empresa, así como al desarrollo del compromiso como un aspecto propio del trabajador, que lo impulsa a ejercer de manera responsable las funciones asignadas por la empresa. De esta forma, el compromiso normativo presenta dos dimensiones conductuales: la lealtad y la responsabilidad.

La tercera perspectiva es la psicológica. De entre sus representantes destacan los especialistas Mathieu y Zajac (1990), quienes señalan la existencia de un compromiso derivado del intercambio constante entre el sujeto y la organización. Su punto de vista resalta la necesidad psicológica de recompensas como el reconocimiento. Este constituye un mecanismo poderoso por el cual la empresa puede fidelizar a sus trabajadores eficientes. Buchanan (1974), dentro de este marco conceptual, conceptualizó al compromiso como una manifestación del vínculo emocional entre el sujeto y la organización a la que se ha afiliado.

Dentro de la dinámica de influencias psicológicas, Mowday et al. (1979) han señalado al compromiso como una fuerza relativa a la identificación individual implicada con una organización específica. Entre sus características se incluyen el deseo de permanecer afiliado a la organización, la existencia de un acuerdo por el cual el trabajador se compromete a mantener un alto nivel de esfuerzo en beneficio de la empresa, y una asimilación definitiva de los valores y metas de la organización.

O`Reilly y Chatman (1986), de su lado, se centran sobre todo en el vínculo psicológico derivado de la identificación, cuyo contenido apunta a producir respuestas cognitivas destinadas a influenciar en la actitud emocional del sujeto. Esta teorización está vinculada al componente afectivo del compromiso organizacional propuesto por Meyer y Allen (1991). A

partir de esta, el compromiso afectivo alude también a lo que el trabajador siente por la empresa.

Volviendo a la investigación de Mathieu y Zajaz (1990), en esta se afirma la existencia de dos componentes psicológicos en el compromiso afectivo: uno actitudinal, que se relaciona a la implicación e identificación con los valores y objetivos institucionales; así como uno conductual, que se origina a partir de las inversiones realizadas por el empleado en su relación con la empresa.

Finalmente, refiriéndose al compromiso, Kanungo (1982) alude al término *implicación*, con el cual describe una creencia o estado cognitivo de identificación psicológica. De acuerdo a su planteamiento, esta se lleva a cabo de manera consciente por parte del individuo, quien decidió orientarse al cumplimiento del discurso organizacional de la empresa como un fin en sí mismo.

Actualmente, se considera al compromiso organizacional como un aspecto mensurable de la organización. Para su medida, Mowday et al. (1979) propusieron el Organizational Commitment Queationaire, la metodología más utilizada en su ponderación. No obstante, como ha señalado Hurtado-Arrieta (2017), este instrumento se caracteriza por colocar un resalte en el análisis de la lealtad sobre el contenido afectivo. En general, a partir de las teorizaciones reseñadas en el capítulo presente, pueden definirse componentes independientes y diferenciales en el compromiso: la necesidad (el compromiso de continuidad), la obligación (el compromiso normativo) y el deseo (el compromiso afectivo) (Hurtado-Arrieta, 2017, p. 18).

4.1.2. Competencias docentes

Respecto a este apartado, Tejada Fernández (2009) señala que son pocos los listados de las competencias docentes que pueden ser hallados en la literatura especializada. El estudioso indica, además, que no todas las

competencias reseñadas por los especialistas coincidirán en todas las relaciones, pues el perfil profesional que tienen en mente los estudiosos al momento de redactar una enumeración puede ser diferentes.

Una de las primeras referencias sobre las competencias docentes suele ser Perrenoud (2004, pp. 15-16). Suele ser citado especialmente para definir las competencias de los docentes del nivel primaria. Este autor propone que los profesores deben estar capacitados para las siguientes tareas: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de la enseñanza; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en el aprendizaje; trabajar en equipo en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres de los alumnos; emplear nuevas tecnologías en la enseñanza; afrontar los deberes y los dilemas éticos que la profesión puede despertar; organizar la propia formación continua.

Para obtener la definición de un perfil docente destinado a los profesores de educación secundaria puede recurrirse a un referente internacional: la propuesta de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (2008). Esta establece que los docentes deben cumplir con ocho competencias profesionales:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su camino profesional
2. Controla y diseña saberes para proporcionar experiencias de aprendizaje significativo
3. Planea procesos de enseñanza y de aprendizaje considerando el enfoque de las competencias, y los localiza en contextos disciplinares, curriculares y sociales
4. Lleva a la aplicación procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma eficiente, creativa e innovadora dentro de la institución
5. Examina procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva formativa

6. Crear ambientes que faciliten un aprendizaje autónomo y colaborativo
7. Contribuye a la generación de un ambiente capaz de proporcionar un desarrollo integral y saludable para los estudiantes
8. Participa en proyectos de mejoramiento continuo para la escuela y contribuye a la gestión institucional.

Un ejemplo del perfilamiento del docente universitario nos es proporcionado por Zabalza (2003), quien, desde una perspectiva funcional, alude a diez competencias principales: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y elaborar contenido disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones entendibles y correctamente estructuradas; manejo de nuevas tecnologías para facilitar la enseñanza; diseñar metodologías y organizar actividades; comunicarse con los alumnos y relacionarse con ellos; tutorizar; evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Valcárcel (2005), por su lado, ha constituido otro perfil de competencias para el docente universitario. Para el autor, las competencias requeridas se agrupan en conjuntos de habilidades cognitivas, metacognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas.

- Competencias cognitivas: correspondientes a las que se espera del docente en la disciplina que imparte. Su obtención requiere de una educación adecuada. El docente debe granjearse para su correcto desempeño tanto conocimientos pedagógicos como correspondientes a su ámbito disciplinar.
- Competencias metacognitivas: Se refiere a las habilidades que le darán el perfil de un profesional reflexivo y autocrítico respecto a sus funciones. El objetivo de la obtención de estas competencias es la revisión y mejorar sistemáticas de la enseñanza.
- Competencias comunicativas: Estas se hallan sumamente vinculadas al correcto uso de los lenguajes científicos y de los diversos registros es-

critos, a los que debe recurrirse para producir material investigativo y examinar el desempeño del alumnado.

- Competencias gerenciales: Relacionadas a la administración eficaz de la enseñanza y de los recursos en diferentes ambientes y entornos de enseñanza.
- Competencias sociales: Permiten realizar acciones de liderazgo, cooperación, persuasión y trabajo en equipo, entre otras. Estas se efectúan con el objetivo de facilitar la formación y disposición de los estudiantes al aprendizaje.
- Competencias afectivas: Con ellas se busca consolidar actitudes, motivaciones y conductas que beneficien una docencia responsable y comprometida con el logro de las metas formativas establecidas.

A partir de las listas descritas con anterioridad, Tejada Fernández propone una síntesis de las competencias apropiadas para un docente. En este se incluye la posesión de conocimiento del proceso de aprendizaje en contextos académicos y naturales; la planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica; la aplicación de métodos y técnicas didácticas pertinentes; la gestión de la interacción didáctica y de la que se desarrolla con el alumnado; evaluación, control y regulación de la propia labor docente y del aprendizaje; conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de los derechos y obligaciones del profesoras y de los alumnos; manejo del desarrollo profesional propio en el desempeño docente; identificación de requerimientos y objetivos de innovación y mejoramiento de la enseñanza y de la formación.

De manera similar a Valcárcel, Pérez (2005) establece cinco tipos de competencias que configuran el perfil de un docente idóneo: competencias comunicacionales (como el fomento de actividades de dinamización y el mejoramiento de los procesos comunicacionales), competencias organizativas (por ejemplo, la transferencia de aprendizajes y la interpretación de la realidad docente), competencias de liderazgo pedagógico (como el trabajo en equipo), competencias científicas (en su mayor parte, obteni-

das de la formación del profesional en contenidos científicos, didácticos y metodológicos) y competencias de evaluación y control (basadas en la evaluación recurrente de los procesos de formación de los profesores).

Finalmente, Ayala (2008) establece las competencias a partir de cinco funciones que debe cumplir el docente como diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo; como experto en su disciplina académica; como facilitador y guía de los procesos de aprendizaje-enseñanza focalizados en la formación del estudiante; como evaluador del aprendizaje del estudiante, y como un actor consciente y activo en el proceso educacional dentro de un universo culturalmente complejo.

Las listas trabajadas por los autores mencionados no pueden ser percibidos como definiciones absolutas del perfil de un profesorado, pero constituyen guías a partir de las cuales las instituciones pueden determinar las competencias deseadas para dar forma al perfil profesional de sus colaboradores. Como se ha observado hasta ahora, esta configuración debe contemplar habilidades de tipo académico, pedagógicas, sociales, comunicacionales y de diversa índole. Sin mencionar que se considera a la innovación y reactualización constantes como atributos deseables en un profesional.

4.2. Evaluación del desempeño docente

La evaluación del desempeño docente puede ser definida como un proceso sistemático de recolección de datos confiables, con el fin de verificar y ponderar el efecto educativo que tiene en los estudiantes el despliegue del pedagogo en sus capacidades de enseñanza, su emocionalidad, su responsabilidad laboral y sus relaciones interpersonales con los padres, directivos, colegas y el propio alumnado (Valdés, 2002, p. 44).

De acuerdo a Ricardo Cuenca (2020), fue desde el año 2001 que comenzó a conformarse en el país un discurso impulsor del desarrollo profesional docente por parte del Estado. Este funcionó a partir de dos orientaciones: por un lado, se buscó configurar una narrativa de reivindicación del

trabajo docente y del papel de este en la sociedad; por el otro, se construyó una narrativa que proponía a la meritocracia como un medio para alcanzar el desarrollo. La confluencia de ambas ideas dio como resultado la creación de acuerdos sobre lo que debería ser considerado un buen desempeño docente.

Durante el contexto presentado, se efectuaron una serie de evaluaciones en un proceso divisible en tres etapas diferenciadas: una correspondiente a la primera evaluación meritocrática del país; una segunda que se dio durante la entrega de un paquete de nueve evaluaciones realizadas entre los años 2007 y 2011, y una tercera fase que se está desarrollando desde el 2014, definida por el marco de una nueva regulación de la docencia.

La etapa inicial se caracterizó por una relación tensa entre el magisterio y el Estado peruano. La evaluación docente está relacionada a esta situación, pues, de acuerdo con Cuenca (2020, p. 7), se la puede considerar como "la causa y la consecuencia". No obstante, esta difícil relación se fue apaciguando; ya desde el 2014 las evaluaciones docentes pudieron efectuarse con normalidad en un ambiente de conflictividad baja.

El primer paso para la conformación de esta nueva cultura docente se dio con la promulgación del Decreto Supremo 065-2001-ED. Con este, se creó una reglamentación para la conformación de un concurso cuyo principal objetivo era determinar la conformación de las plazas docentes. Como señala Uccelli (2006) este concurso, llevado a cabo el 2002, significó un momento decisivo en la conformación de las políticas docentes, ya que desde este momento se inauguró la implementación una evaluación basada en criterios meritocráticos y participativos destinada a mediar la calidad de las competencias docentes. El proceso, no obstante, encontró resistencias por parte de sectores que pretendían continuar con el predominante criterio de relación personal, un parecer, de acuerdo al exministro Nicolás Lynch, correspondiente a una posición conservadora y distante de la perspectiva de modernización educativa (Lynch, 2004, p. 200).

En el estudio del caso peruano, podemos considerar la naturaleza de la cultura nacional y sus consecuencias en el desarrollo de la modernización educativa. Una cultura que premia la asunción de riesgos y la búsqueda de innovación suele ser más abierta a los cambios y reconoce con mayor facilidad las ventajas que esta puede adaptar a su sistema. Como se ve en la reacción de los grupos resistentes a la implantación de la prueba docente, pese a las numerosas ventajas que implicaba la selección de personal a partir de las relaciones personales, como la corrupción, el clientelismo y la baja capacitación de algunos seleccionados, esta tradición fue defendida por representar en el imaginario institucional un lugar seguro del que sería riesgoso desplazarse, y cuyo cuestionamiento podría perjudicar a intereses personales.

El primer antecedente para la conformación de la segunda etapa fue la promulgación del Decreto Supremo 025-2006-ED. A través de este, el Ministerio de Educación puso en marcha una evaluación censal enfocada en los maestros de educación básica. El objetivo de este proceso era construir una base a partir de la cual podrían diseñarse acciones de capacitación por parte del magisterio. Debido a las opiniones desfavorables de un grupo de especialistas que creyeron ver el censo con posibles consecuencias perjudiciales, el proceso tuvo que ser suspendido (Cuenca, 2020). Por fortuna, fue efectuado finalmente a inicios del año siguiente, aunque su alcance solo alcanzó hasta a un 40 % de la población docente en el país (Cuenca, 2012; Paiba, 2011). En el 2012 se promulgó la Ley de Reforma Magisterial, la Ley N.o 29944. Con ella, los procesos de evaluación docente se reordenaron y se posibilitó la opción de conformar una planificación de evaluación a mediano plazo.

El año 2014 inaugura la tercera etapa de la conformación de una cultura docente basada en la meritocracia: en la actualidad, ya casi no se presenta resistencia en la aplicación de la evaluación docente. Se cuenta, además, con un alto grado de participación por parte de los maestros. Las evaluaciones se efectúan bajo la responsabilidad de la Dirección de Evaluación Docente (DIED), un componente de la Dirección General de Desarrollo

Docente (DIGED), que forma parte del Minedu. Forman parte de esta organización profesionales procedentes de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), órgano encargado de medir el rendimiento estudiantil.

Las pruebas realizadas a los docentes se relacionan con la carrera pública. Esta hizo converger dos regímenes que hasta el momento de su confección coexistían de manera independiente y los reestructuró a partir del valor de la meritocracia. Como indica Cuenca (2015), en ese sentido, las modalidades de acceso y permanencia en los puestos de docente obedecen a los resultados obtenidos de los procesos evaluadores y a la distribución de los docentes en una escala de configuración piramidal.

4.2.1. Criterios de la evaluación del desempeño docente

Las evaluaciones docentes se encuentran fuertemente vinculadas a la estructura de la carrera pública, que consta de ocho escalas magisteriales y cuatro áreas de desempeño laboral. De acuerdo a Cuenca (2020) las áreas de desempeño parametradas son las siguientes: gestión pedagógica (trabajo en el aula); gestión institucional (en cuyas funciones intervienen cargos directivos escolares y pertenecientes al sistema); formación docente (es decir, considerada a partir de los conocimientos en asesoría, mentoría y formación en servicio), e innovación e investigación.

Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú (2012) ha señalado como exigencia cuatro dominios esenciales en el documento *Marco de Buen Desempeño Docente*:

- Preparación para el aprendizaje de los estudiantes
- Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes
- Participación en la gestión de la institución articulada a la comunidad
- Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Este documento determina los dominios, competencias y los desempeños característicos de una docencia eficiente y que, de acuerdo a las instituciones estatales, resultan exigibles a cualquier docente. Los dominios se definen como ámbitos o campos de la praxis educativa que agrupan un conjunto de desempeños profesionales que incurren de manera favorable en la enseñanza de los alumnos. Como un documento destinado a formalizar un perfil del educador, el marco también define las competencias que estos deben presentar. De acuerdo a Ames y Rojas (2011) y Cuenca (2011), el correcto desempeño del profesorado se vincula con una dimensión relacional: la de las interacciones humanas entre el docente y sus estudiantes.

De esta forma, el *Marco de Buen Desempeño Docente* (Ministerio de Educación del Perú, 2012) postula nueve competencias requeridas en todo docente para el cumplimiento adecuado de sus funciones:

- Conoce y comprende las características de todos sus alumnos y los contextos asociados a ellos, así como los contenidos disciplinares que imparte, las perspectivas y los procesos pedagógicos, con el fin promover la formación de capacidades de alto nivel y constituir una educación integral.
- Planifica la enseñanza de manera colegiada y garantiza una coherencia entre las enseñanzas que se quiere inculcar en los estudiantes, en el proceso educativo, el empleo de los recursos a los que se tiene acceso y la evaluación, todo dentro de un marco curricular en permanente revisión y perfeccionamiento.
- Genera un ambiente benéfico para el aprendizaje, la convivencia democrática, y la vivencia de la diversidad humana en todas sus manifestaciones, con el objetivo de convertir a los alumnos en ciudadanos críticos e interculturales.
- Direcciona el proceso educativo con un manejo eficiente de los contenidos disciplinares y aplica estrategias y recursos pertinentes, con el

fin de administrar a los estudiantes un aprendizaje reflexivo y crítico de todo lo concerniente a la solución de problemas vinculados a sus experiencias, intereses y contextos culturales.

- Examina de forma constante la enseñanza conforme a las metas institucionales propuestas, para conformar decisiones acertadas y retroalimentar las capacidades de los estudiantes y el direccionamiento de la comunidad educativa, para lo cual se tomará en cuenta las características individuales de los sujetos y las culturas que determinan sus identidades y acciones.
- Participa de manera constante y enérgica, con una actitud democrática, reflexiva y solidaria, en la gestión de la institución; de manera que colabora con el diseño, concretización y mejora del proyecto educacional de la organización, y con la conformación de una enseñanza de calidad.
- Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con los grupos familiares de sus estudiantes, la comunidad a la que se integra la institución y con otras organizaciones del Estado y la sociedad civil. De la misma forma, aplica sus conocimientos y recursos en las tareas educacionales e informa de los resultados obtenidos.
- Medita sobre su praxis y la experiencia institucional. A partir de sus reflexiones desarrolla procesos de aprendizaje constantes de forma individual y colectiva, con el objetivo de armar y consolidar una identidad profesional y responsabilidades acordes a esta.
- Ejerce sus funciones a partir de un cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas, manifestando en esta práctica los valores de honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con alcance social.

En la práctica, las pruebas se clasifican entre aquellas que permiten el ingreso a la plana docente, las que determinan la idoneidad de los profesores a un ascenso, al acceso a cargos públicos, y las que evalúan su desempeño. Cada una de estas presenta dos etapas una nacional y otra descentralizada.

La prueba de desempeño docente que permite el ingreso de los profesionales al rubro consta mide en su primera etapa el razonamiento lógico, la comprensión de textos, los conocimientos pedagógico-didácticos y los conocimientos disciplinarios (correspondientes a la materia que impartirá); la segunda etapa de esta prueba medirá la capacidad didáctica del sujeto y evaluará su trayectoria profesional (méritos, experiencia y formación). Por su parte, en la primera fase de la prueba que evalúa el desempeño se analiza la gestión del espacio y los materiales por parte del docente y la satisfacción de las familias por su trabajo. La segunda parte se realiza mediante una observación directa de su trabajo, así como una encuesta a las familias de los alumnos; en ella, se analiza su desempeño en el aula.

Las otras dos pruebas propuestas por el ministerio, la de ascenso y la de acceso a cargos funcionarios son de carácter opcional. La primera mide las mismas competencias que se analizaron en la prueba de ingreso, aunque se espera un desempeño mayor que justifique el aumento en los ingresos del docente. El ingreso al cuerpo directivo por parte de los docentes requiere que estos cuenten también con conocimientos de gestión, por lo que la primera etapa de la prueba correspondiente mide estos saberes junto a los que se espera de un docente regular.

Teóricamente, es a partir de las dimensiones señaladas y las competencias descritas desde donde se pondera el desempeño de los docentes en relación a la ejecución de sus funciones por parte de las evaluaciones estatales. Como se ha visto en el segmento anterior, centros de educación superior añaden a estas exigencias una especialización en el área académica en la cual se desempeñará el docente, así como otras características que permiten perfilar un prospecto afín. La segunda etapa vuelve a analizar las trayectorias profesionales de los postulantes, pero esta vez, además, considera las habilidades transversales por medio de una matriz de evidencias.

4.2.2. Eficacia de la evaluación del desempeño docente

De acuerdo a Ortega y Crutchfield (2014), se ha demostrado por medio de estudios que la evaluación docente genera una resistencia inicial generalizada en los espacios en los que se busca su introducción, especialmente cuando se espera relacionar los resultados con los salarios o la seguridad laboral. Los mismos autores, además, analizaron los efectos de la prueba docente IMPACT sobre la calidad de la educación en Washington DC, Estados Unidos. Su conclusión general es que el programa de evaluaciones está cumpliendo, al menos, uno de sus objetivos: la retención de los docentes eficientes en las aulas y la remoción de los profesores ineficaces (Ortega y Crutchfield, 2014). Aunque puede inferirse de este cumplimiento que la calidad educacional ha aumentado su calidad, o que al menos ha mantenido una aceptable, a manera de autocrítica, el estudio afirma la necesidad de conocer las capacidades del docente "promedio" para conocer con precisión el estado de la enseñanza. Los articulistas postulan la ocurrencia de efectos similares en los contextos de América Latina.

En nuestro país, Ricardo Cuenca (2020, p. 29) ha expuesto una valoración crítica del proceso de evaluación docente en el Perú. Según él, en la elaboración de las pruebas se tomó en consideración todos los aspectos posibles para que a nivel técnico y ético las pruebas garantizaran el desarrollo de una cultura de excelencia a través de la meritocracia. Al mismo tiempo, no obstante, conviene considerar las posibles amenazas que podrían atenuar el entusiasmo generado por sus posibilidades de desarrollo; así, Bolívar (2008) señala el peligro de una burocratización en este tipo de procesos y Schmelkes (2014) la omisión del contexto cultural dentro del cual trabaja el maestro, que podría generar incompatibilidades. Otras potenciales amenazas son la conversión de la prueba en un factor que norme sobre la enseñanza (peligro identificado por Murillo y Hidalgo, 2018) y el desarrollo de la creencia de que constituye un camino infalible para garantizar la calidad docente (Isoré, 2010).

CAPÍTULO V

VISIÓN, CULTURA Y DESEMPEÑO LABORAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

5.1. Contexto

Por desgracia, la situación educativa en el distrito de San Juan de Lurigancho (Lima, Perú) se encuentra en un estado preocupante. Por su paupérrima situación económica, muchos niños y adolescentes se ven imposibilitados de acudir a los centros de formación. Aunado a este problema, un considerable sector de docentes de instituciones educativas en San Juan de Lurigancho no cuenta con una visión clara y definida sobre su labor y su filiación institucional. Esta carencia se manifiesta en una dificultad para integrarse en la institución de la que forman parte y desarrollarse en el rubro, lo cual, a su vez, repercute negativamente en la conformación del clima laboral y el desempeño de los docentes en sus funciones educacionales.

Los retos descritos configuran un escenario problemático. En primer lugar, se vuelve necesario un liderazgo conductivo, capaz de extender el alcance de la educación; en este contexto, además, las categorías estudiadas en los capítulos anteriores cobran una gran relevancia. Tal como lo han

señalado diversos estudios, la asimilación de una visión institucional y de una cultura suele derivar en una mejoría en los aspectos señalados anteriormente y, en consecuencia, en el servicio brindado, ya que el éxito de una organización depende en gran medida de la armonía cultivada y del compromiso de sus trabajadores.

La necesidad de implementar cambios que posibiliten un rediseño mental de las instituciones educativas a partir de categorías gerenciales impulsó el interés en el estudio del caso específico sobre la visión, cultura organizacional y el desempeño docente existente en las instituciones educativas particulares del nivel secundaria de la Red 2-UGEL 05-DSJL. Una institución que no ha llegado a formalizar un discurso institucional, conforme a unos objetivos capaces de movilizar el recurso humano con el que cuenta, desgraciadamente incurrirá en prácticas perjudiciales y se perseguirán metas indefinidas. El presente estudio buscará identificar si, en la práctica, son identificables las relaciones entre visión, desempeño y cultura organizacional.

A partir de sus resultados, el análisis presente posibilitará la formulación de propuestas y políticas de acción correctivas que faciliten la mejora educacional. Asimismo, su difusión sensibilizará y motivará al poder ejecutivo a realizar cambios pertinentes vinculados a la adopción de modelos gerenciales en la gestión pública. El público poco especializado podrá acceder con facilidad al presente estudio, gracias a la sencillez del instrumento psicométrico aplicado. Finalmente, este libro busca constituirse como un material de consulta actualizado para el fomento de la visión institucional como punto de partida para la conformación de una cultura corporativa y la armonización del clima laboral.

5.2. Objetivo general

Determinar la relación existente entre la visión institucional, cultura corporativa y desempeño laboral en docentes de las instituciones educativas

públicas del nivel secundaria de la RED 2 – UGEL 05 del distrito de San Juan de Lurigancho.

5.3. Objetivos específicos

- Determinar la relación existente entre visión institucional y cultura corporativa.
- Definir la relación existente entre visión institucional y desempeño laboral.
- Establecer la relación existente entre cultura corporativa y desempeño laboral.
- Determinar la relación existente entre cultura corporativa, clima y Desempeño laboral.

5.4. Variables

La primera variable independiente del estudio es la visión institucional, esta ha sido segmentada en un conjunto de subvariables como el objetivo o meta institucional (conformado, a su vez, la visión, la misión y la filosofía institucionales), la cultura organizacional (definida por los condicionamientos institucionales, los hábitos y costumbres, los rituales y comportamientos grupales, y la normatividad), la gerencia en la gestión (dividida en el área pedagógica, la administrativa y la institucional), la gerencia y el liderazgo conductivo de la gestión (manifestada en manuales, organigramas y flujogramas) y los programas de refuerzo motivacional (que emite incentivos, compensaciones, programas preventivos de salud, capacitaciones y desarrollo, así como el servicio de refrigerio y movilidad, entre otros).

La segunda variable independiente es la cultura corporativa. Su primera subvariable es la integración y compromiso con la visión (manifestada en el apoyo, la cooperación, el conocimiento de metas comunes, la integración y relaciones impersonales, los programas de reforzamiento integra-

do, y los aspectos culturales y recreativos). La segunda subvariable es la comunicación y el trabajo en equipo (determinados por la comunicación horizontal, la vertical, la asertiva y las relaciones interpersonales). La tercera subvariable son las relaciones interpersonales y laborales: se compone de la comunicación asertiva, la adaptación sociopersonal y el trabajo en equipo. La cuarta subvariable es la responsabilidad compartida, que presenta dos dimensiones: el empoderamiento y el compromiso. La quinta subvariable es la normativa y los valores, manifestados en el respeto por las normas gubernamentales y el que se dirige a las normas internas y reglamentos.

La variable dependiente, por su parte, es el desempeño laboral, compuesta por las subvariables servicio desempeñado (definido por la cantidad, la calidad, las funciones, las responsabilidades y las actividades y unidades operativas), atención personalizada (basada en el estudio de los componentes servicio directos, y disposición y disponibilidad), creatividad e innovación (que descansa en la originalidad, los conocimientos y experiencias de vanguardia, y los valores agregados al servicio), desempeño justo a tiempo (aspecto estudiado a partir de las demandas del cliente o usuario, y el cumplimiento y garantía de estas) y los programas de retroalimentación (que constan de compensaciones, programas preventivos de salud, capacitaciones y servicios de refrigerios y movilidad).

Finalmente, la variable de control estará compuesta de cinco subvariables: el tipo de institución (educativa pública); el nivel académico (título universitario); el marco geográfico (Red-2-UGEL 05); el género de los docentes (masculino y femenino; y las edades promedio (definidas de acuerdo a la estratificación).

5.5 Tipo y diseño de investigación

Para el presente trabajo se utilizó un método de investigación hipotético-deductivo. El tipo del trabajo fue descriptivo correlacional-transversal

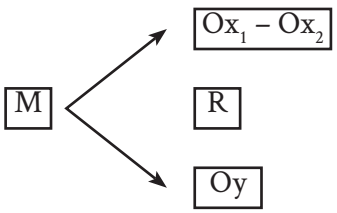
y el diseño de la investigación no es experimental, sino transeccional y de comparaciones.

5.6. Población, muestra y muestreo

La muestra representativa se obtendrá a través del muestreo aleatorio simple tal como muestra la Figura 1.

Figura 1

Cuadro de muestreo aleatorio simple



M: Muestra de estudio

Ox: Variable independiente

Oy: Variable dependiente

R: Relación

En la Tabla 7 se indican las características del universo población docente:

Para la elaboración del presente trabajo, se ha considerado conveniente usar como muestra al total de los docentes y directores que laboran en las cuatro instituciones pertenecientes a la Red-2-UGEL 05, un total de ciento ocho (108) profesionales.

5.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el estudio propuesto se aplicarán las siguientes herramientas metodológicas: una encuesta actitudinal o de opinión y un cuestionario. Asimismo, se emplearán como instrumentos técnicos auxiliares el fichaje y las estadísticas de indicadores sociales y educacionales.

Tabla 7

Características del universo población docente de la Red-2-UGEL 05

N.°	I. E. P. (de nivel secundaria)	Ubicación	Universo poblacional (1 o 2 Turnos)		
			Director	Profesores	Estudiantes
01	Manuel González Prada (turno: tarde)	Av. Francisco Bolognesi, mz. D, lt. 6, P. J. Campoy	1	33	662
02	Daniel Alcides Carrión (turno: tarde)	Av. Principal s/n, cdra. 1, P.J. Campoy	1	19	490
03	Solidaridad II (turno: mañana)	Av. Los Próceres, mz. G, lt. 1, 3.a. etapa, P. J. Campoy	1	32	495
04	Solidaridad III (turno: mañana)	Av. Francisco Bolognesi, mz. R, lt. 15., P. J. Campoy	1	20	391
Población total			**4**	**104**	**1807**

La encuesta aplicada consistirá en la instrumentalización de una técnica de tipo Likert, estructurada para recolectar datos a partir de actitudes y opiniones de los miembros de la muestra. La escala utilizada busca ponderar actitudes o predisposiciones individuales relacionadas a las variables (visión institucional, cultura corporativa y desempeño laboral) dentro de contexto sociales particulares. A esta escala se le conoce como sumada, debido a que la puntuación resultante de cada análisis se obtiene mediante la sumatoria de los valores obtenidos por cada ítem. En la escala de cada ítem se han constituido cinco alternativas para identificar una actitud positiva o negativa acerca de un estímulo o referente: totalmente de acuerdo (TA), de acuerdo (DA), indiferente/no opina (I), en desacuerdo (ED) y totalmente en desacuerdo (TD); cada alternativa presenta respectivamente un valor del 5 al 1. A partir de estas numeraciones, se obtendrá el grado de aceptación o rechazo hacia la disposición presentada en el ítem.

Por su parte, el cuestionario consistirá en un conjunto de preguntas redactadas de manera coherente, secuenciada y organizada, las cuales conformarán cinco ítems a los que podrá responderse con tres alternativas de respuesta: de acuerdo (DA), no opina (I) y en desacuerdo (ED). Como documento básico de análisis, es un formato usual para obtener información a partir de sujetos individuales de la muestra; en nuestro caso, funcionará como un soporte técnico para el instrumento central, la encuesta.

5.8. Validación y confiabilidad del instrumento

La validez y fiabilidad de los instrumentos fueron sometidos a una comisión de docentes expertos de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con los resultados indicados en la Tabla 8.

Tabla 8

Calificación de validez y fiabilidad de los instrumentos seleccionados, determinado por una comisión de docentes expertos en psicometría

Experto	Calificación
Dr. Adler Canduelas Sabrera	0.93
Dra. Irma Reyes Blácido	0.80
Dra. Zaida Olinda Pumacayo Sánchez	0.99
Mg. Aurelio Julián Gámez Torres	0.92
Mg. Próspero R. Gamarra Gómezs	0.89
Coeficiente de validez	**0.91**

5.9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Sobre el fichaje, podemos mencionar que se trata de una herramienta especializada en recolectar y almacenar información, a la que, además, da unidad y confiere un valor propio como sustento del marco teórico. Por otro lado, considerando los datos extraídos de los docentes por medio del instrumental principal, se aplicarán las estadísticas del ji cuadrado y

el análisis de correlación simple para medir, comparar y relacionar los valores de las variables. Esto último nos permitirá determinar el grado de relación existente entre la visión institucional, la cultura corporativa y sus implicancias en el desempeño laboral docente para el caso de las instituciones seleccionadas.

Tras confeccionar los cuadros estadísticos con los hallazgos cuantitativos, se organizará, clasificará, codificará, analizará e interpretará cualitativamente la información vinculada a la articulación o las implicancias existentes entre las variables independientes. Tras ello, se aplicarán la correlación y validación de hipótesis correspondientes.

En el estudio, se aplicará la prueba estadística-tabla de contingencia chi cuadrado (o ji cuadrado) de Pearson:

$$X^2 = \sum_{i=1}^{k} \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

Esta prueba permitirá determinar si las categorías de una variable presentan diferencias estadísticamente significativas. Para establecer una diferencia a través del programa SPSS, se partirá de la teoría de que no existe una relación entre las variables planteadas (H_0 o hipótesis nula). De esta forma, se asumirá inicialmente que los resultados de las categorías de una variable no se ven afectados o influidos por las de otra.

Según la teoría estadística, el cálculo del chi cuadrado arroja como resultado un valor numérico denominado alfa (α), el cual debe ser comparado con el valor teórico 0.05. Cuando alfa es menor, se rechaza la hipótesis nula, de lo cual se concluiría en este caso que sí existe una relación entre las variables; si el valor de alfa, en cambio, es mayor, se acepta la hipótesis nula, y se rechazaría que existe una relación entre las categorías.

El programa SPSS genera, como es usual, una tabla de resumen del procesamiento y una de contingencia; no obstante, al aplicar esta prueba, arrojará también una tabla denominada Prueba de chi-cuadrado, en la que se podrán visualizar los valores del chi cuadrado y la razón de verosimilitud, los cuales se calculan en base a la diferencia entre las frecuencias observadas (O_i) y las esperadas (E_i). De todos los valores incluidos en esta última figura, el que realmente interesa para el estudio presente es el que corresponde a la significación asintótica (bilateral), que se emplea para realizar la comparación.

Para todos los casos, se plantean las siguientes hipótesis:

- H_0: No hay diferencia o dependencia entre las variables
- H_1: Hay diferencia o dependencia entre las variables

Como valor significativo para nuestro estudio, el nivel de significación asintótica verificará si las frecuencias observadas son inferiores a 5, lo cual indicará que existe relación entre las variables y que debe aceptarse H_1; o si las frecuencias son superiores a 5, lo cual manifestaría que no existe relación entre las variables y que debe aceptarse H_0.

La tabla de contingencia ji cuadrado, por su lado, se emplea para probar si una serie de datos observados concuerda con el modelo (serie esperada) de la información, y para probar las diferencias entre las proporciones de varios grupos (observable en la tabla de contingencia). Como procedimiento de análisis, la tabla de contingencias expresa una distribución (una matriz) en filas y columnas, en la que los individuos de una población se clasifican en función de una variable. Este recurso permite construir tablas que describen las categorías de una variable a través de las categorías de otra variable.

5.10. Análisis descriptivo

5.10.1. Resultados de la encuesta anónima de las actitudes y opiniones

Las herramientas aplicadas arrojaron los puntajes presentados en la Tabla 9 y las Figuras 2, 3 y 4 para la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada.

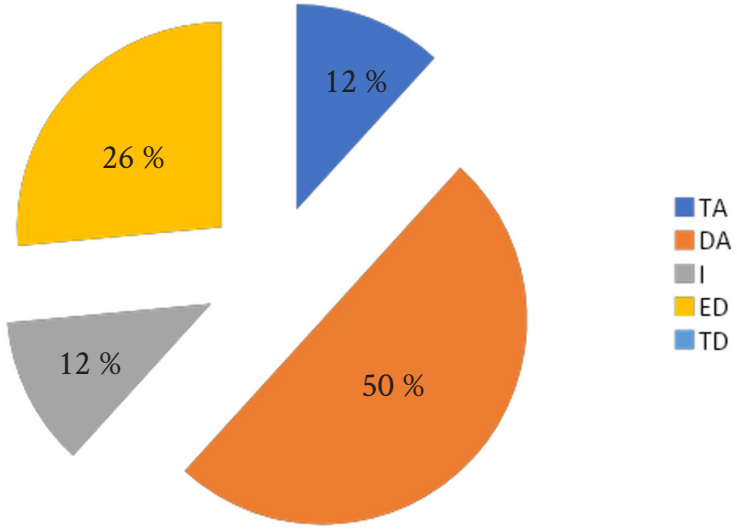
Tabla 9

Puntajes de los factores de medición del desarrollo institucional en la I. E. P. Manuel Gonzales Prada

Desarrollo institucional (factores de medición)	Alternativas de respuestas					Subtotal
	TA	DA	I	ED	TD	
Visión institucional	4	17	4	9	0	**34**
Cultura corporativa	1	16	3	12	2	**34**
Desempeño laboral	1	13	7	10	3	**34**
TOTAL	**6**	**46**	**14**	**31**	**5**	**102**

Figura 2

Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada



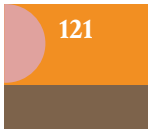


Figura 3

Percepción de la cultura corporativa en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada

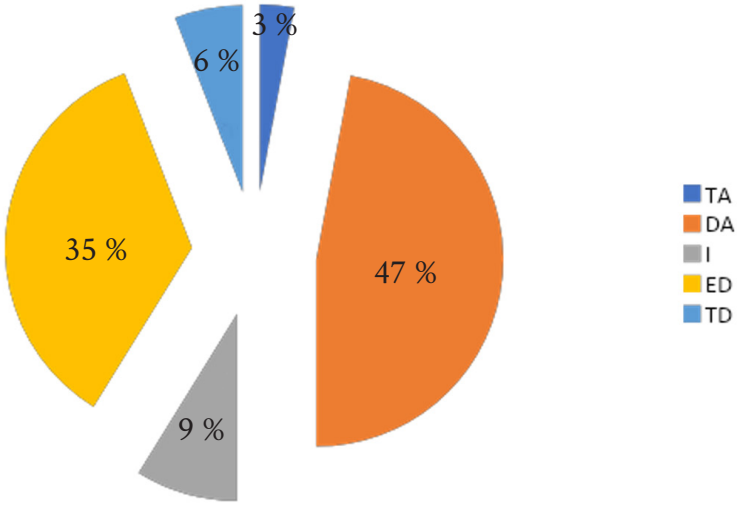
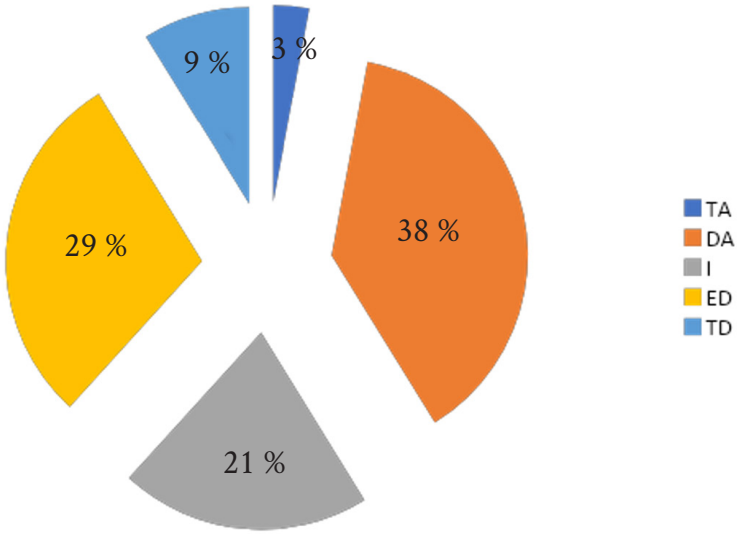


Figura 4

Percepción del desempeño laboral en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada



Como se observa en las Figuras 2, 3 y 4, el 50 % de los docentes consideran que sí existe una visión institucional en los centros educativos de la red; mientras que el 26 % estima lo contrario. Respecto a la cultura corporativa, un 47 % señala que la existencia de esta es apreciable, pero un 35 % alega que no existe. Por otro lado, un 38 % señala que sí se realiza un buen desempeño laboral, pero un 29 % indica que no es así. Es de resaltar, no obstante, que un 21 % no se posiciona ni a favor ni en contra.

En el análisis de las respuestas de los docentes de la I. E. P. Daniel Alcides Carrión, se han identificado los siguientes resultados en la Tabla 10 y las Figuras 5, 6 y 7.

Tabla 10

Puntajes de los factores de medición del desarrollo institucional en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión

Desarrollo institucional (factores de medición)	Alternativas de respuestas					Subtotal
	TA	DA	I	ED	TD	
Visión institucional	3	12	3	1	1	**20**
Cultura corporativa	0	6	3	9	2	**20**
Desempeño laboral	1	7	6	4	2	**20**
TOTAL	**4**	**25**	**12**	**14**	**5**	**60**

Figura 5

Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión

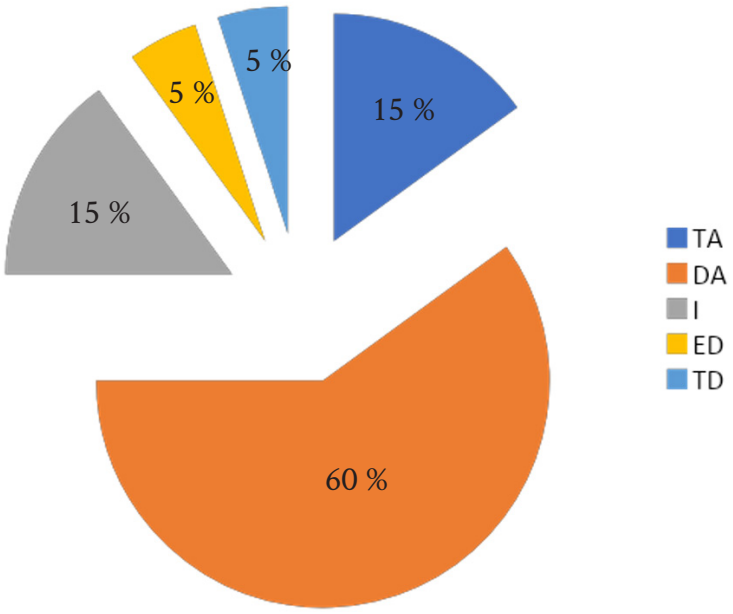


Figura 6

Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión

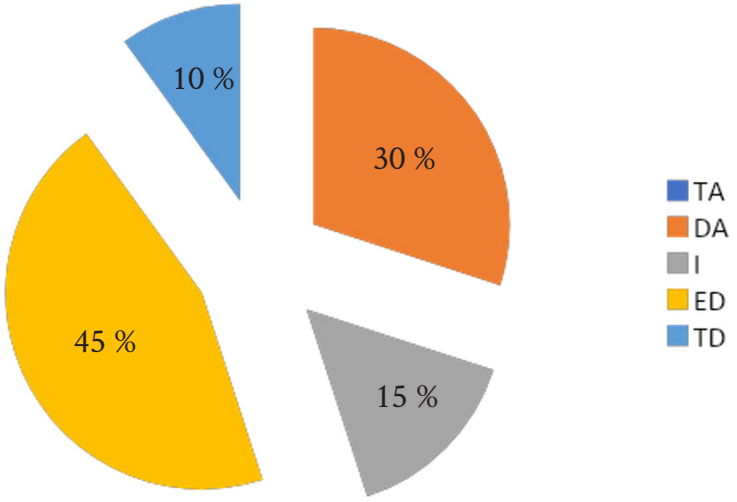
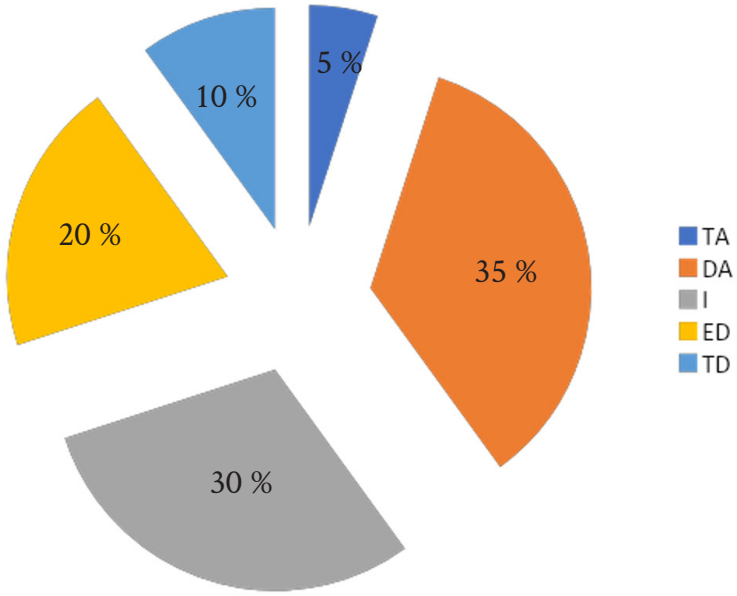


Figura 7

Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión



Se observa en las Figuras 5, 6 y 7, representadas que un 60 % de los encuestados de Daniel Alcides Carrión percibe claramente la existencia de una visión institucional, un 5 % opina que no está presente, y un 15 % no opina al respecto. Mientras tanto, un 30 % de docentes afirma que sí existe una cultura corporativa en la institución, un 45 % alega que no existe en ella, y un 10 % lo niega contundentemente. Por su parte, un 35 % de los encuestados señala que sí existe un buen desempeño laboral por parte del profesorado, un 20 % considera lo contrario, y un 30 % (una porción considerable de la población del centro educativo) no se posiciona al respecto.

En la institución educativa particular Solidaridad II, se obtuvieron los resultados en la Tabla 11 y las Figuras 8, 9 y 10 a través de la encuesta.

Tabla 11

Puntajes de los factores de medición del desarrollo institucional en la I. E. P. Solidaridad II

Desarrollo institucional (factores de medición)	Alternativas de respuestas					Subtotal
	TA	DA	I	ED	TD	
Visión institucional	2	17	3	10	1	**33**
Cultura corporativa	4	15	3	9	2	**33**
Desempeño laboral	2	12	6	8	5	**33**
TOTAL	**8**	**44**	**12**	**27**	**8**	**99**

Figura 8

Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad II

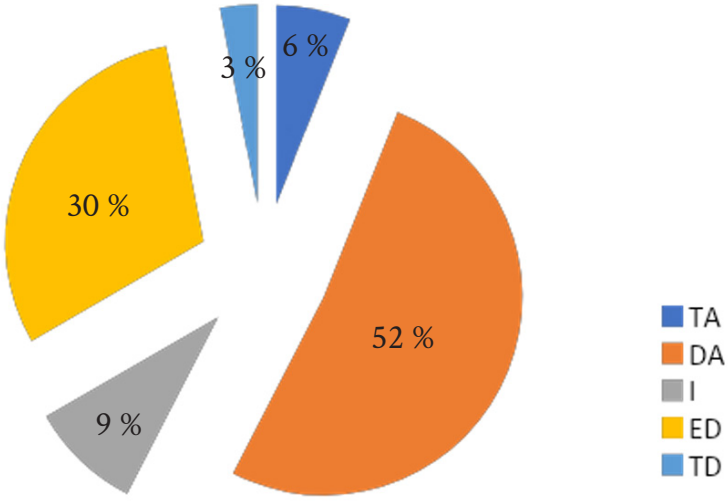


Figura 9

Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad II

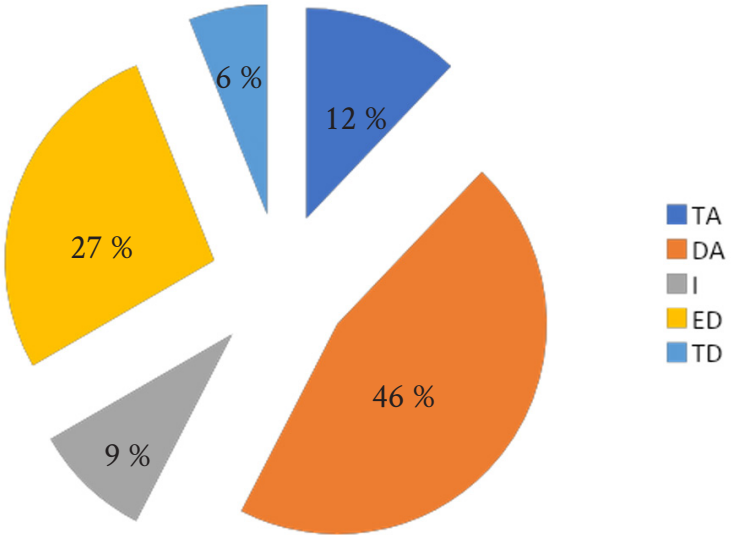
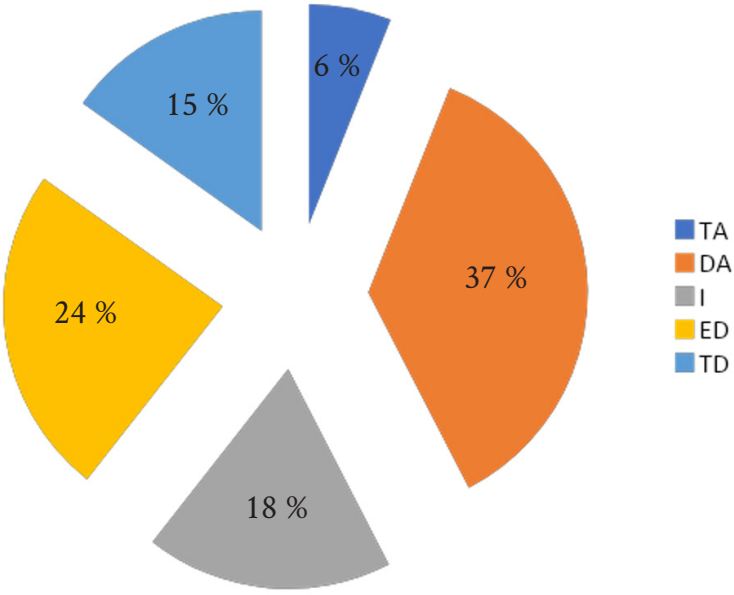


Figura 10

Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad II



Como puede visualizarse, un 52 % de docentes de la institución percibe la existencia de una visión institucional, y un 30 % opina que esta no existe. Por otro lado, un 46 % opina que sí se existe en la institución una cultura corporativa, un 27 % lo niega y un 12 % considera que sí existe y se adhiere a ella sin duda. Asimismo, un 37 % señala que los docentes presentan un buen desempeño laboral, un 24 % se posiciona contrariamente y un 18 % no opina.

La aplicación de la encuesta en la I. E. P. Solidaridad III arroja, por su parte, las informaciones en la Tabla 12 y las Figuras 11, 12 y 13.

Tabla 12

Puntajes de los factores de medición del desarrollo institucional en la I. E. P. Solidaridad III

Desarrollo institucional (factores de medición)	Alternativas de respuestas					Subtotal
	TA	DA	I	ED	TD	
Visión institucional	0	13	3	4	1	**21**
Cultura corporativa	0	10	5	6	0	**21**
Desempeño laboral	1	10	4	5	1	**21**
TOTAL	**1**	**33**	**12**	**15**	**2**	**63**

Lo que señalan las Figuras 11, 12 y 13 mostradas es que un 62 % de los docentes entrevistados en la institución educativa perciben claramente una visión institucional, el 19 % indica lo contrario y un 14 % no opina. En cuanto a la cultura corporativa, un 48 % indica que la existencia de esta es apreciable en la institución, un 28 % niega su existencia y un 24 % no opina al respecto. Respecto al desempeño laboral, un 47 % de los docentes indica que este se manifiesta positivamente, un 24 % niega que se esté llevando a cabo un buen desempeño y un 19 % no opina al respecto.

Figura 11

Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad III

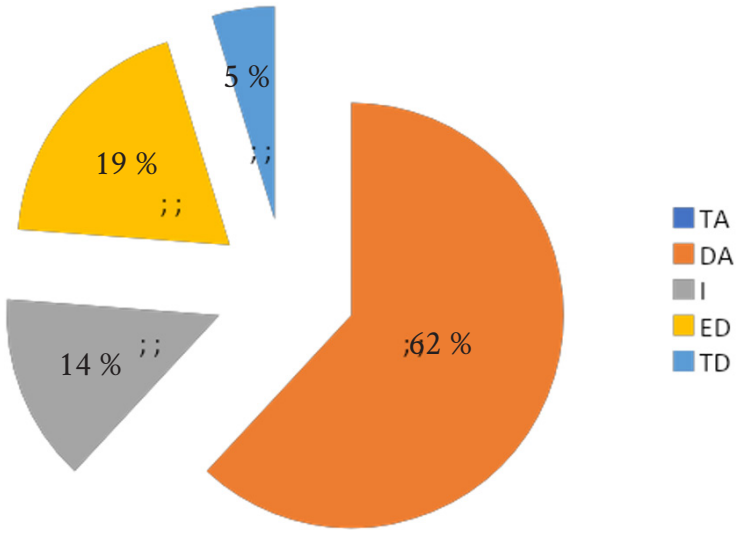


Figura 12

Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad III

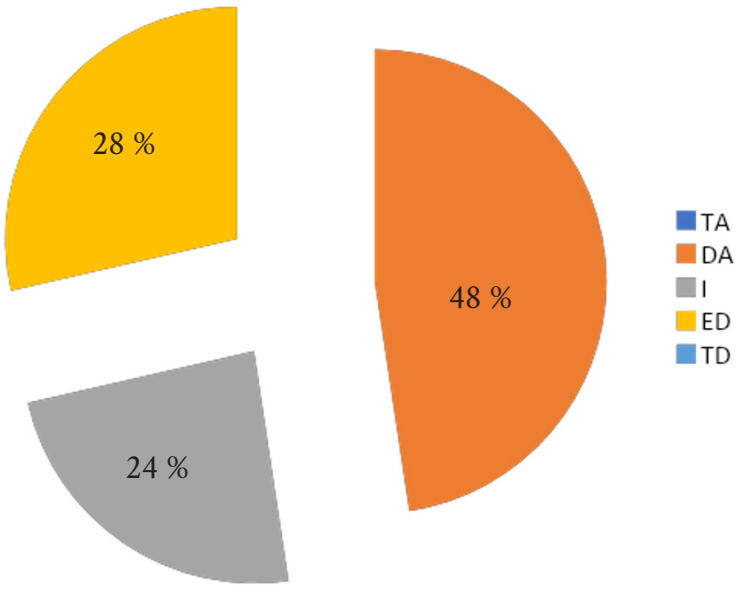
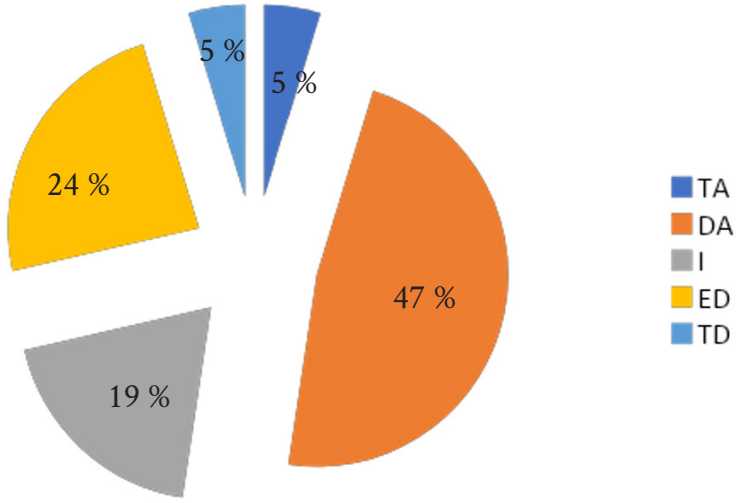


Figura 13

Percepción de la visión institucional en la I. E. P. Solidaridad III



Mediante la consideración de los resultados anteriores, pudo diseñarse un consolidado general que facilite un resumen de las opiniones globales de la muestra seleccionada. De esa forma se obtuvieron la Tabla 13 y las Figuras 14, 15 y 16.

Tabla 13

Consolidado: puntajes de los factores de medición del desarrollo institucional

Desarrollo institucional (factores de medición)	Alternativas de respuestas					Subtotal
	TA	DA	I	ED	TD	
Visión institucional	9	59	13	24	3	**108**
Cultura corporativa	5	47	14	36	6	**108**
Desempeño laboral	5	42	23	27	11	**108**
TOTAL	**19**	**148**	**50**	**87**	**20**	**324**

Figura 14

Consolidado: percepción de la visión institucional

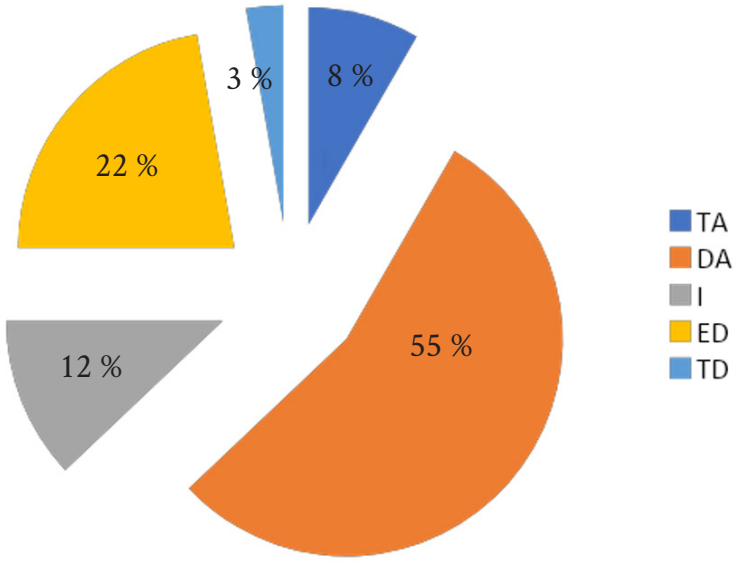


Figura 15

Consolidado: percepción de la visión institucional

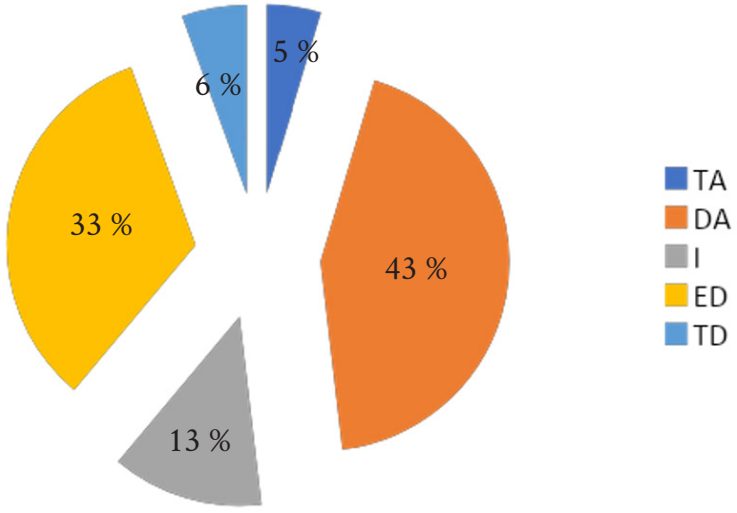
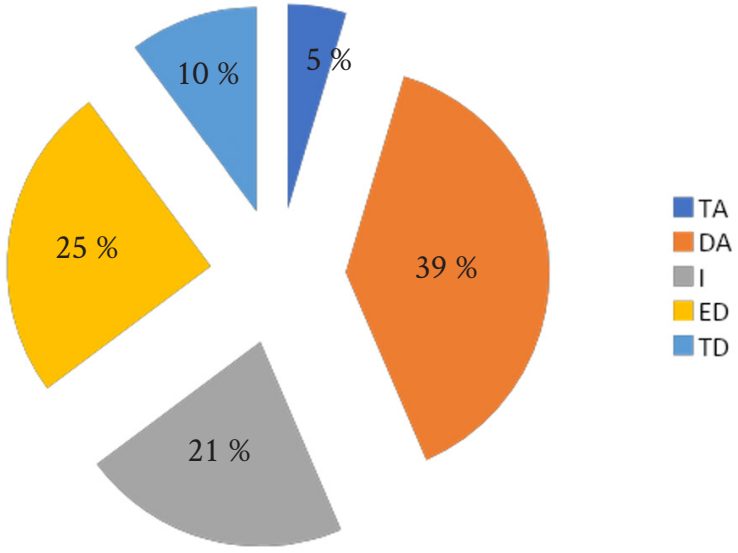


Figura 16

Consolidado: percepción de la visión institucional



El consolidado de las informaciones obtenidas a través del cuestionario en las Figuras 14, 15 y 16, indica que un 55 % de los docentes perciben la existencia de una visión institucional, un 22 % opina lo contrario y un 12 % no opina al respecto. Un 43 % de los encuestados, por su parte, considera que sí se aprecia la existencia de una cultura institucional, un 33 % señala lo contrario y un 13 % no opina al respecto. Sobre el desempeño laboral, un 39 % indica que sí existe uno bueno, un 25 % que no y un 21 % (una porción alta de la muestra poblacional) no opina al respecto.

5.10.2. Encuesta anónima de las actitudes y opiniones: formulación de hipótesis

Las hipótesis definidas en este capítulo pueden ser formalizadas de la siguiente manera:

H_0: No existe relación significativa entre la visión institucional, cultura corporativa y desempeño laboral en docentes de las instituciones educativas públicas del nivel secundaria de la Red 2 – UGEL 05 del distrito de San Juan de Lurigancho.

H_1: Existe relación significativa entre la visión institucional, cultura corporativa y Desempeño laboral en docentes de las instituciones educativas públicas del nivel Secundaria de la Red 2 – UGEL 05 del distrito de San Juan de Lurigancho.

Considerando que H_1 se anticipa a la dirección de la prueba, se realizó una prueba unilateral de cola derecha. El nivel de significación fue de 5 %. Para ello, se aplicó el estadístico prueba chi cuadrado:

$$x^2 = \Sigma \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Donde f_o es la frecuencia observada, y f_e, la frecuencia esperada.

Por su parte, las observadas y las esperadas son las que se señalan en la Tabla 14 y 15.

Tabla 14

Tabla de frecuencias observadas - encuesta

Frecuencias observadas						
Desarrollo institucional (factores de medición)	**Alternativas de respuestas**					**TOTAL**
	TA	**DA**	**I**	**ED**	**TD**	
Visión institucional	9	59	13	24	3	**108**
Cultura corporativa	5	47	14	36	6	**108**
Desempeño laboral	5	42	23	27	11	**108**
TOTAL	**19**	**148**	**50**	**87**	**20**	**324**

Tabla 15

Tabla de frecuencias esperadas - encuesta

Desarrollo institucional (factores de medición)	Frecuencias observadas					TOTAL
	Alternativas de respuestas					
	TA	DA	I	ED	TD	
Visión institucional	6.3333	49.3333	16.6667	29.0000	6.6667	**108**
Cultura corporativa	6.3333	49.3333	16.6667	29.0000	6.6667	**108**
Desempeño laboral	6.3333	49.3333	16.6667	29.0000	6.6667	**108**
TOTAL	**19**	**148**	**50**	**87**	**20**	**324**

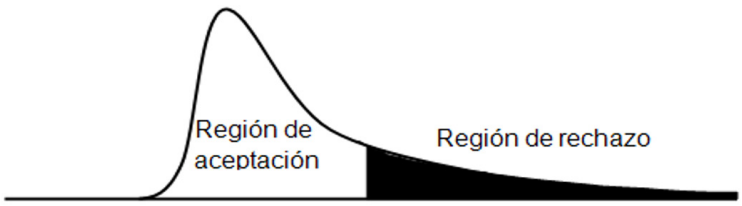
5.10.3 Encuesta anónima de las actitudes y opiniones: valor crítico de la estadística de prueba y valor de la estadística de la prueba

Para establecer el valor crítico de la estadística de prueba (x^2), se consideró en la tabla de distribución de chi cuadrada para la prueba de una sola cola con una equivalencia de 5 % y los siguientes grados de libertad: (5-1) (3-1) = 8.

De esta forma, el valor quedó establecido tal como muestra la Figura 17.

Figura 17

Gráfica del valor crítica de la estadística de prueba de la encuesta



$x^2_{\alpha} = 15{,}51$

Por su parte, el valor de la estadística de prueba puede ser visualizado a través de la Tabla 16.

Tabla 16

Valores chi cuadrado - encuesta

Desarrollo institucional (factores de medición)	Alternativas de respuestas					TOTAL
	TA	DA	I	ED	TD	
Visión institucional	1.1228	1.8941	0.8067	0.8621	2.0167	**6.7024**
Cultura corporativa	0.2807	0.1104	0.4267	1.6897	0.0667	**2.5741**
Desempeño laboral	0.2807	1.0901	2.4067	0.1379	2.8167	**6.7321**
TOTAL	**1.6842**	**3.0946**	**3.6400**	**2.6897**	**4.9000**	**16.0085**

5.10.4. Encuesta anónima de las actitudes y opiniones: toma de decisión

Ya que el valor de la estadística de prueba se halla en la región de rechazo, se acepta la hipótesis H_1 y se rechaza la H_0. De esta forma, la preposición "Existe relación significativa entre la visión institucional, cultura corporativa y desempeño laboral en docentes de las instituciones educativas públicas del nivel secundaria de la red 2-UGEL 05 del distrito de San Juan de Lurigancho" queda como verdadera.

5.10.5. Resultados del cuestionario anónima de actitudes y opiniones

En la institución educativa particular Manuel Gonzáles Prada, en base a una muestra de 34 docentes, se obtuvieron los resultados mostrados en la Tabla 17.

Tabla 17

Puntajes de las variables de la investigación en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada

	Variables de la investigación	Respuesta			Subtotal
		DA	I	ED	
1	Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa	20	4	10	**34**
2	Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa	25	3	8	**34**
3	Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente	25	3	6	**34**
4	La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente	25	3	7	**34**
5	Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa	20	5	9	**34**
	TOTAL	**113**	**17**	**40**	**170**

Figura 18

Proporción de las respuestas a la variable "Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa" en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada

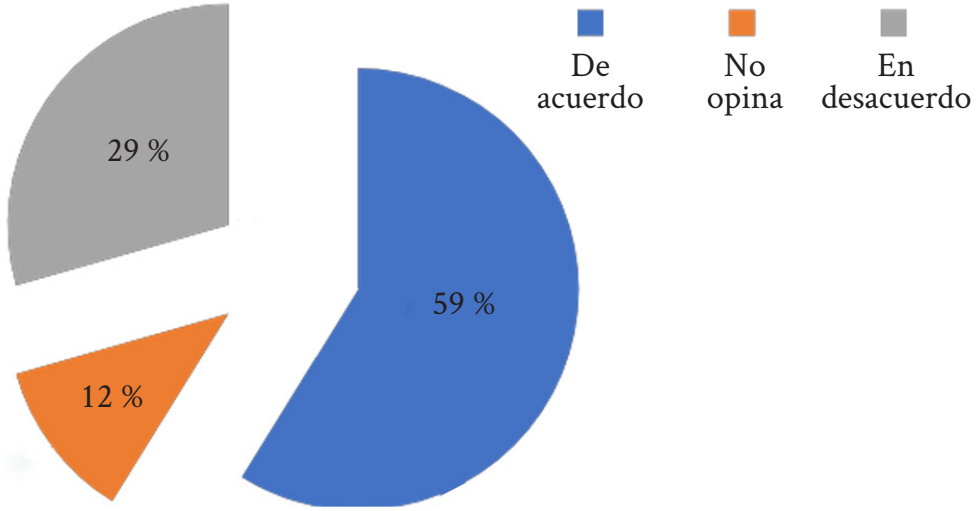


Figura 19

Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa" en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada

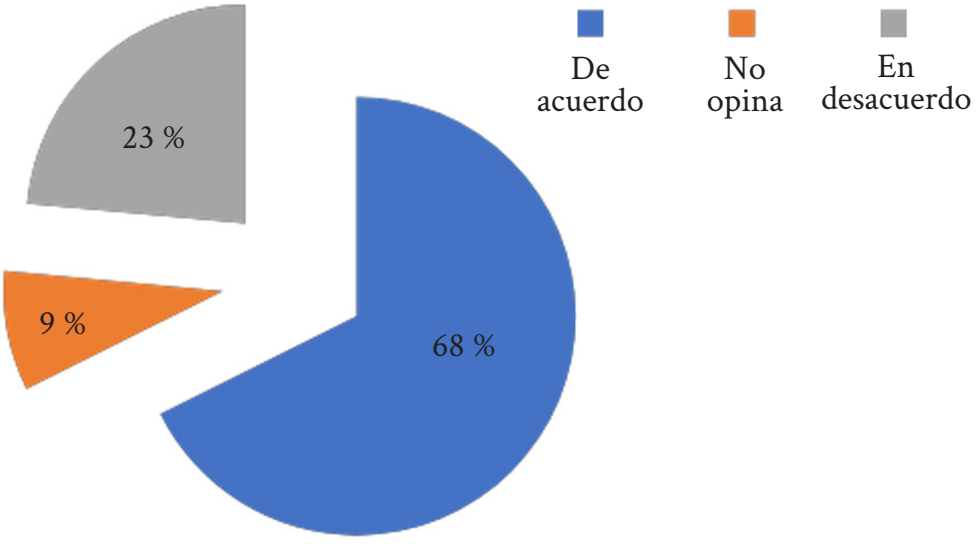


Figura 20

Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente" en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada

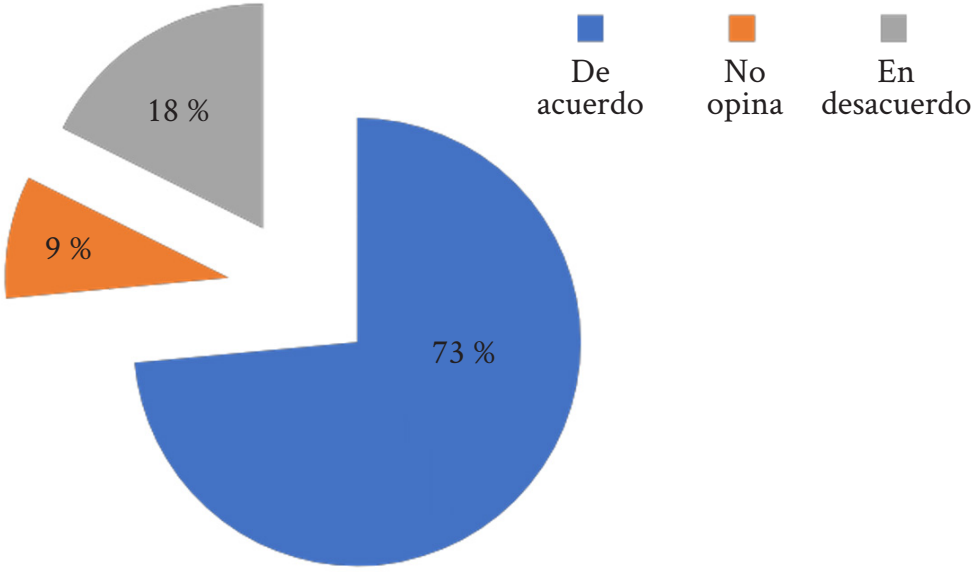


Figura 21

Proporción de las respuestas a la variable "La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente" en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada

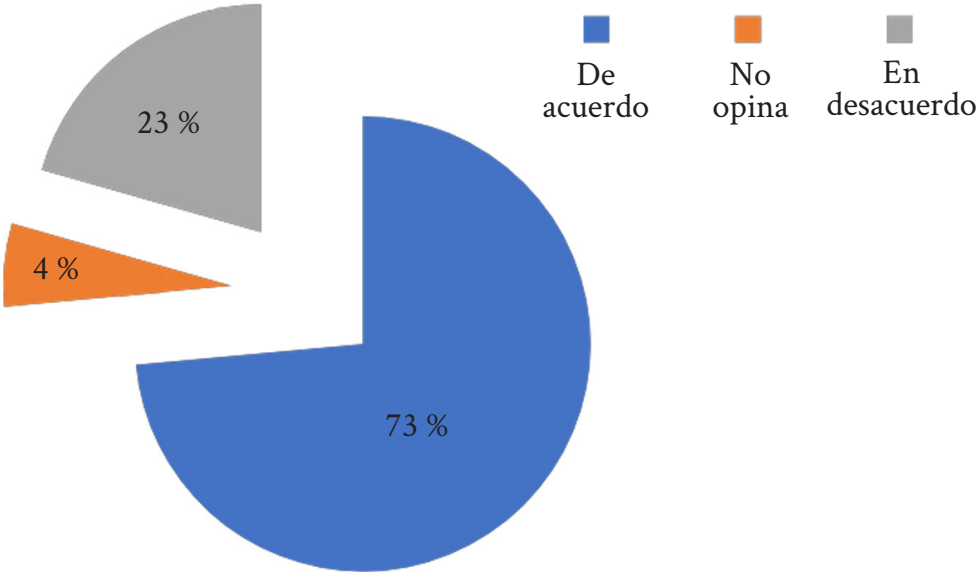
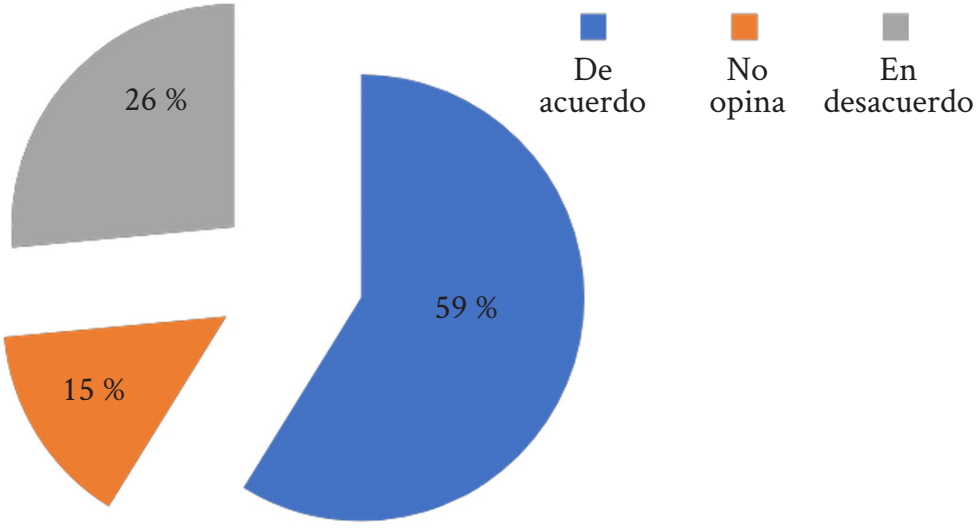


Figura 22

Proporción de las respuestas a la variable "Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa" en la I. E. P. Manuel Gonzáles Prada



Como puede observarse en lo indicado por la Tabla 17 y las Figuras 18 a la 22, el 59 % de los docentes entrevistados considera que sí existe una buena gestión directiva, mientras que el 29 % lo niega. Asimismo, el 68 % de los entrevistados señala que sí hay una relación directa entre visión y cultura corporativa; el 23 %, no. El 73 % señala que existe una relación directa entre una visión institucional y el desempeño laboral docente, pero el 18 % opina contrariamente. Por otro lado, el 73 % de los encuestados señala que la cultura corporativa sí promueve el buen desempeño docente, pero un 23 % opina lo contrario. Por su parte, el 59 % de los docentes considera a la cultura corporativa como un requisito para que una institución educativa tenga éxito en nuestro país, y un 26 % opina lo contrario.

Los datos correspondientes a la institución Daniel Alcides Carrión, en la cual se aplicó el cuestionario a 20 docentes, arrojó los resultados que muestra la Tabla 18.

Tabla 18

Puntajes de las variables de la investigación en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión

	Variables de la investigación	Respuesta			Subtotal
		DA	I	ED	
1	Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa	10	5	5	**20**
2	Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa	16	1	3	**20**
3	Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente	15	1	4	**20**
4	La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente	13	1	6	**20**
5	Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa	4	7	9	**20**
	TOTAL	**58**	**15**	**27**	**100**

Figura 23

Proporción de las respuestas a la variable "Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa" en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión

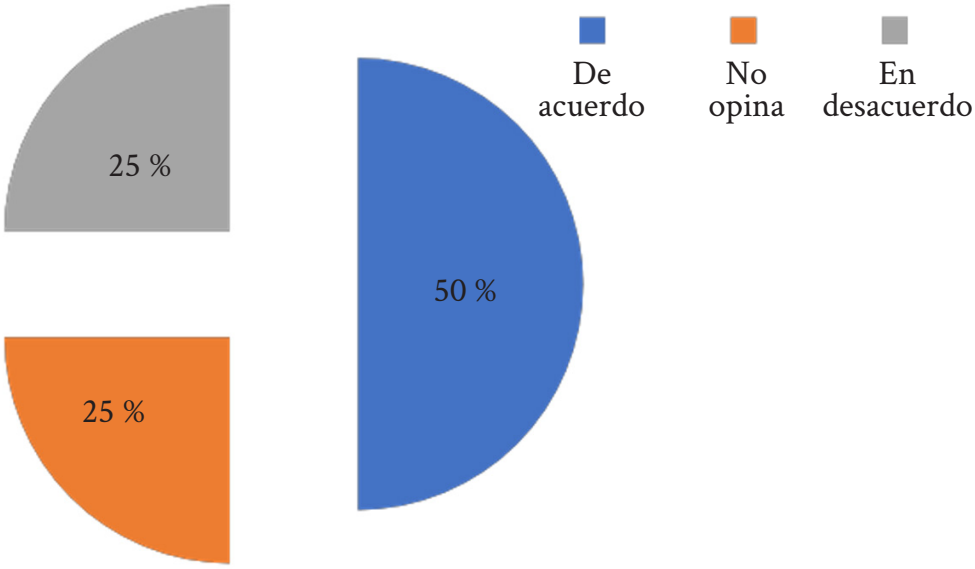


Figura 24

Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa" en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión

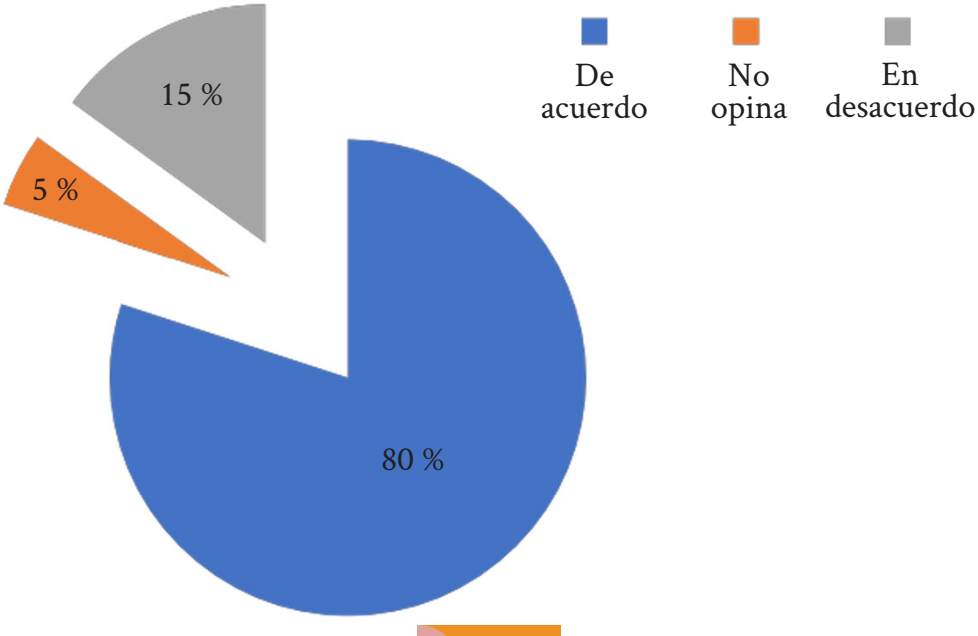


Figura 25

Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente" en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión

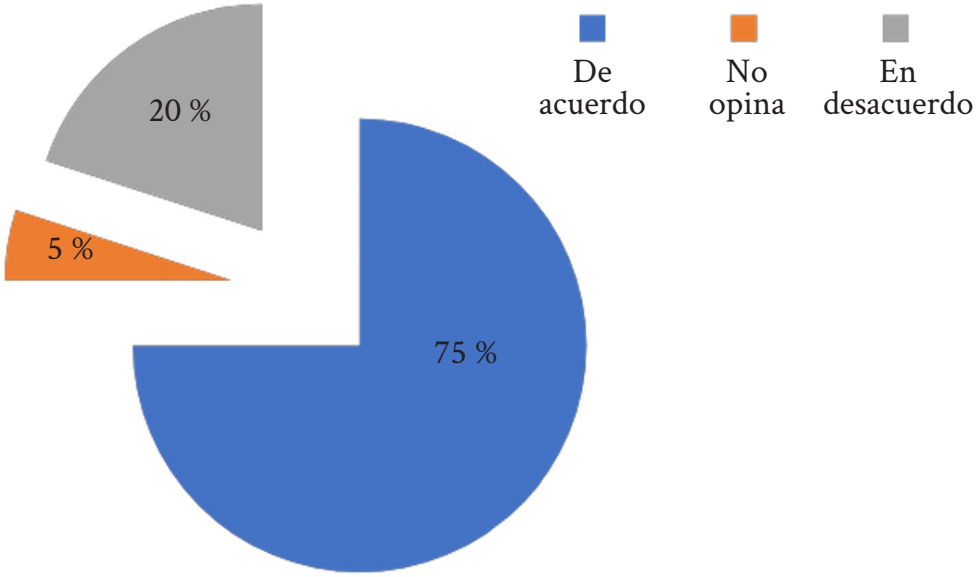


Figura 26

Proporción de las respuestas a la variable "La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente" en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión

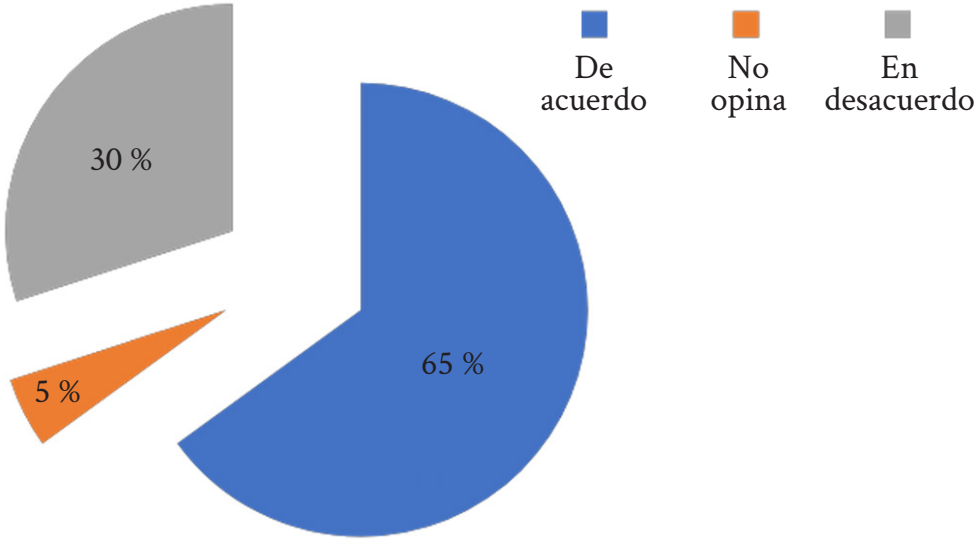
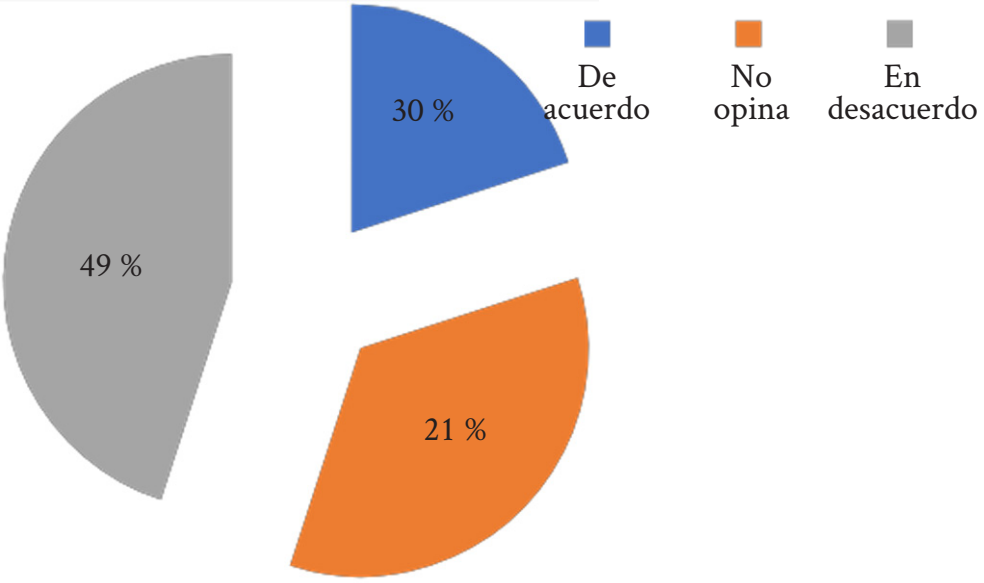


Figura 27

Proporción de las respuestas a la variable "Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa" en la I. E. P. Daniel Alcides Carrión



De acuerdo con la Tabla 18 y las Figuras 23 a la 27, un 50 % de los docentes considera que existe una buena dirección directiva, un 25 % considera lo contrario y un 25 % (una cantidad considerable) no opina. Por su parte, 80 % señala que existe una relación directa entre visión y cultura corporativa, y un 15 % indica que este vínculo no existe. Para el 75 % de los docentes, también hay una relación directa entre visión institucional y desempeño docente, mientras que un 20 % opina de manera contraria. El 65 % de los encuestados, por su parte, considera que la cultura corporativa incentiva un buen desempeño laboral y un 30 % cree que esto no ocurre. El 30 % de la muestra considera que las instituciones educativas de nuestro país requieren de la conformación de una cultura organizacional para alcanzar el éxito, un 49 % indica que no es necesaria y un 21 % no opina al respecto.

Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario a la I. E: Solidaridad II, cuyo universo muestral se compone de 33 docentes, se indican en la Tabla 19 y las Figuras 28 a la 32:

Tabla 19

Puntajes de las variables de la investigación en la I. E. P. Solidaridad II

	Variables de la investigación	Respuesta			Subtotal
		DA	I	ED	
1	Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa	19	5	9	**33**
2	Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa	12	4	17	**33**
3	Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente	16	7	10	**33**
4	La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente	23	4	6	**33**
5	Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa	10	7	16	**33**
	TOTAL	**80**	**27**	**58**	**165**

Figura 28

Proporción de las respuestas a la variable "Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad II

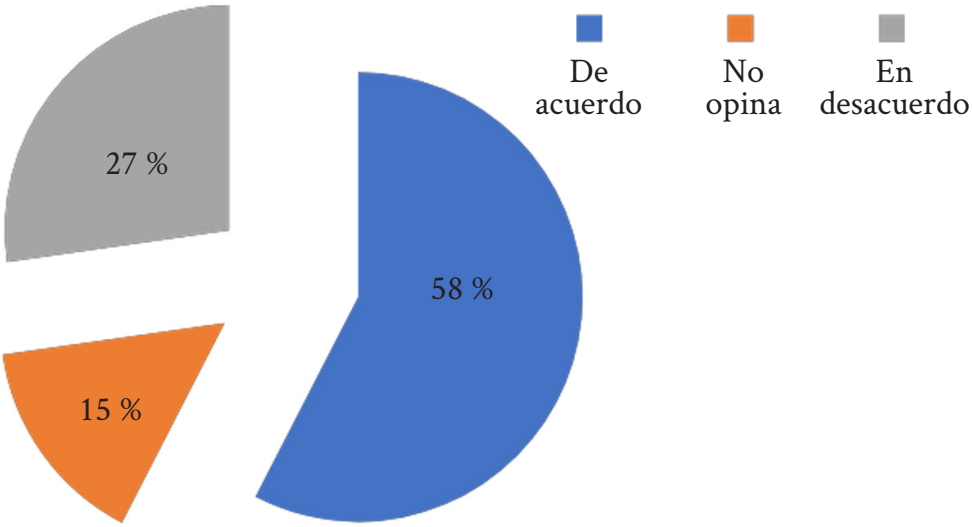


Figura 29

Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad II

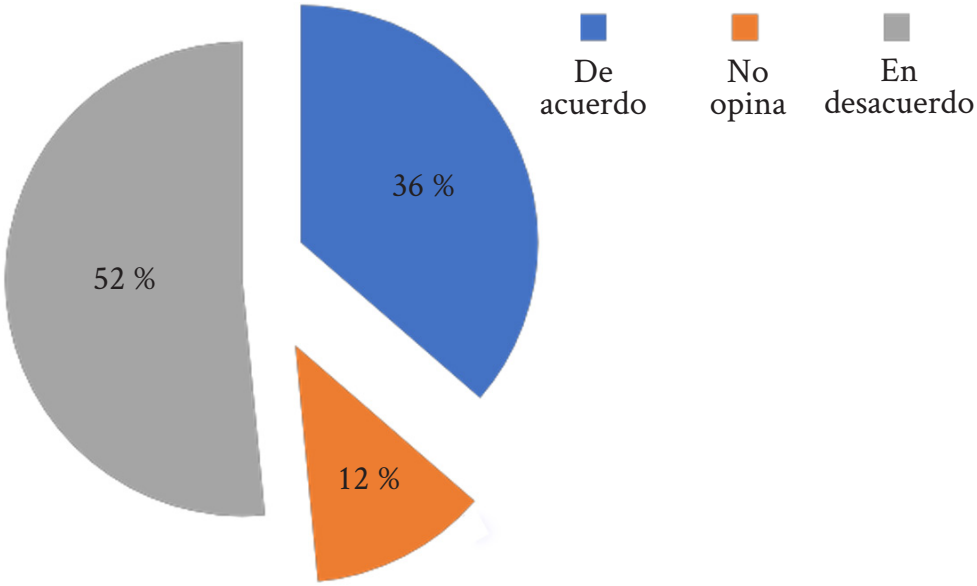


Figura 30

Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente" en la I. E. P. Solidaridad II

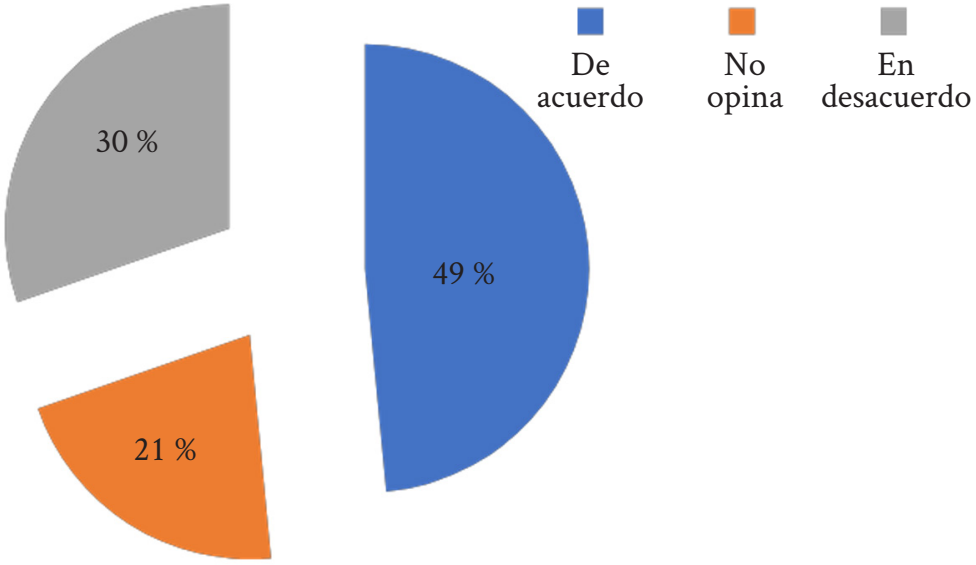


Figura 31

Proporción de las respuestas a la variable "La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente" en la I. E. P. Solidaridad II

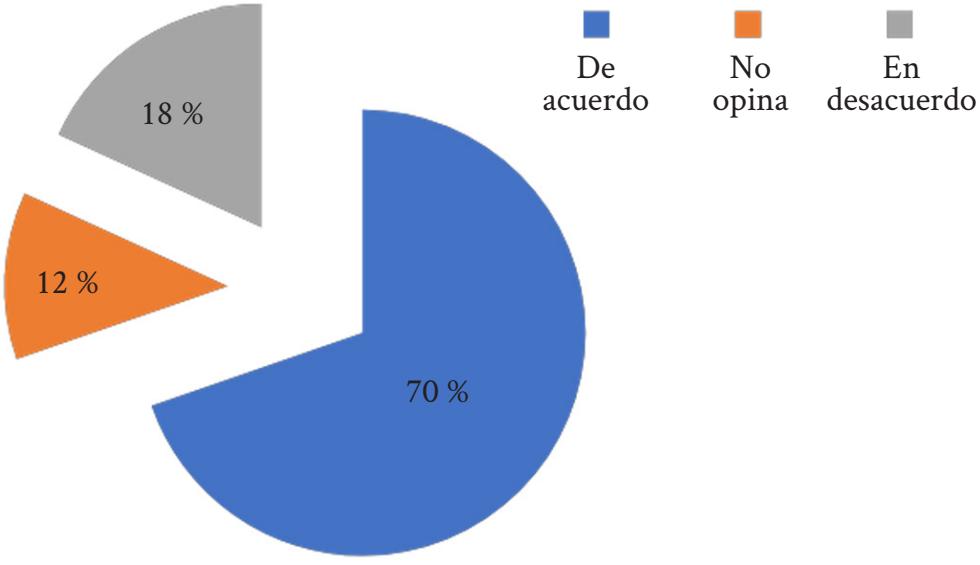
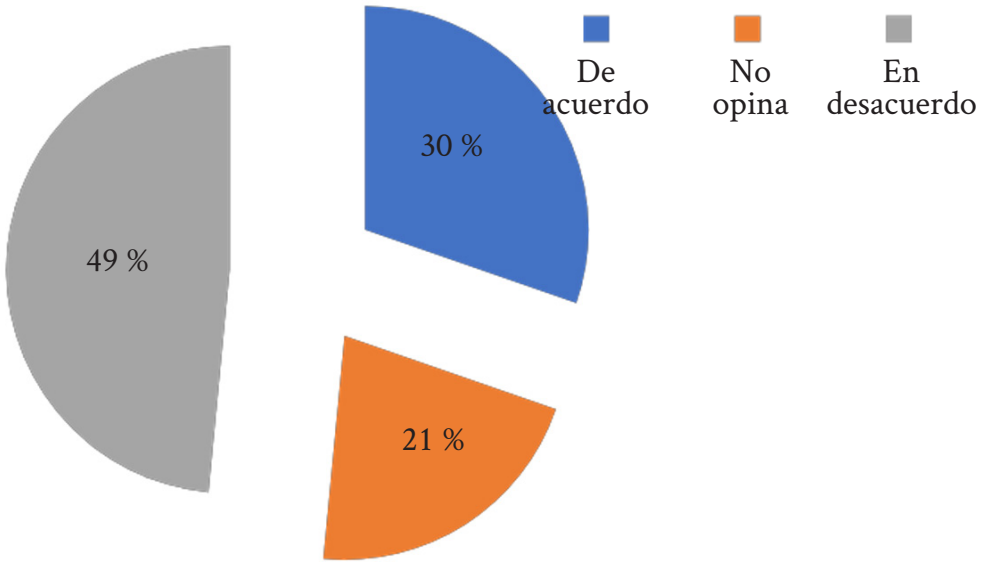


Figura 32

Proporción de las respuestas a la variable "Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad II



De acuerdo con lo indicado en la Tabla 19 y las Figuras 28 a la 32, el 58 % de los docentes considera que existe una buena gestión directiva en la institución, el 27 % opina lo contrario y un 15 % no presenta opinión al respecto. Por su parte, un 36 % del total de la muestra señala que existe una relación entre visión y cultura corporativa, y un 52 % lo niega. A su vez, el 49 % de los docentes considera que existe una relación directa entre visión institucional y desempeño laboral, un 30 % indica lo contrario y un 21 % (una puntuación alta) no opina. El 70 % de los encuestados considera que la cultura corporativa promueve un buen desempeño laboral docente, un 18 % piensa lo contrario y el 12 % no opina. Finalmente, respecto a la necesidad de una cultura organizacional para que una institución educativa logre el éxito en Perú, un 30 % opina que es así, un 49 % que no y un 21 % no se posiciona en ninguna opinión.

Los resultados del cuestionario aplicado a la muestra de 21 docentes de la I. E. Solidaridad III, se muestran en la Tabla 20 y las Figuras 33 a la 37.

Tabla 20

Puntajes de las variables de la investigación en la I. E. P. Solidaridad III

	Variables de la investigación	Respuesta			Subtotal
		DA	I	ED	
1	Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa	12	4	5	**21**
2	Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa	15	3	3	**21**
3	Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente	10	3	8	**21**
4	La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente	14	3	4	**21**
5	Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa	4	7	10	**21**
	TOTAL	**55**	**20**	**30**	**105**

Figura 33

Proporción de las respuestas a la variable "Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad III

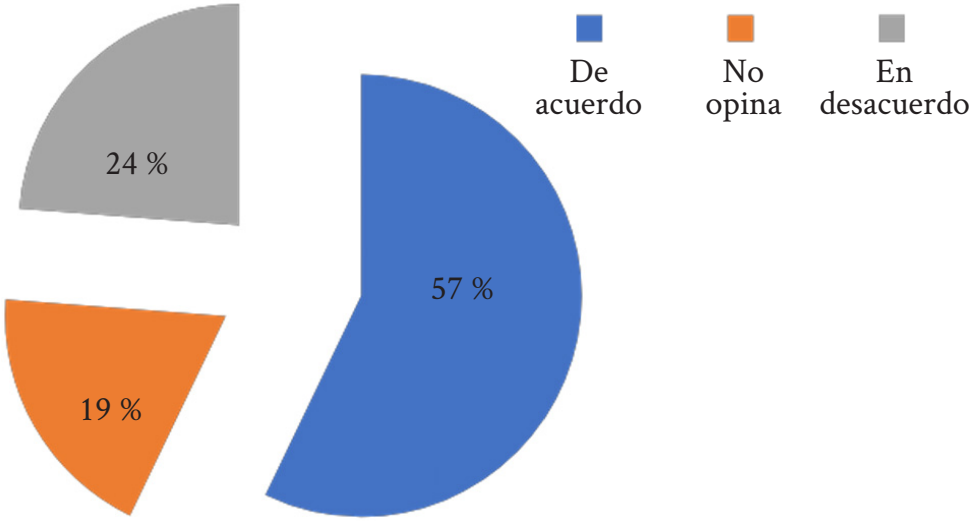


Figura 34

Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad III

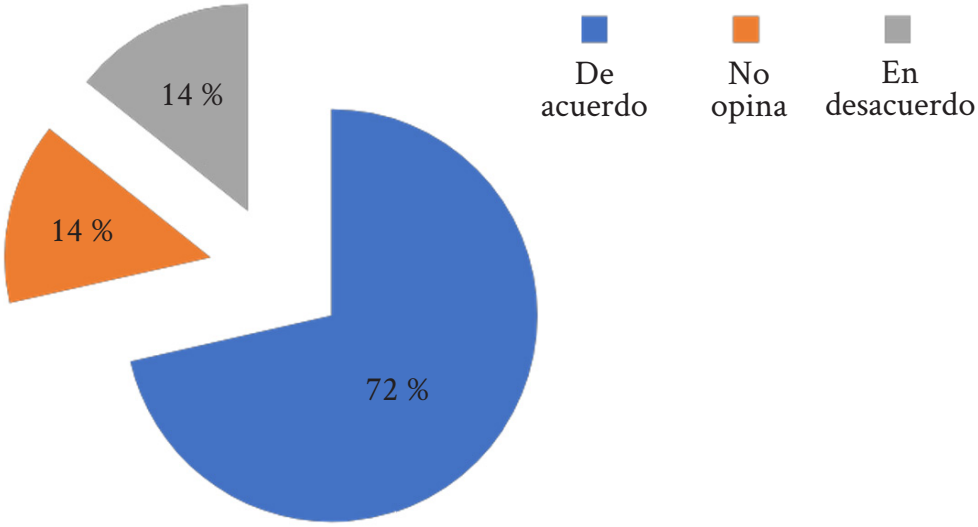


Figura 35

Proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente" en la I. E. P. Solidaridad III

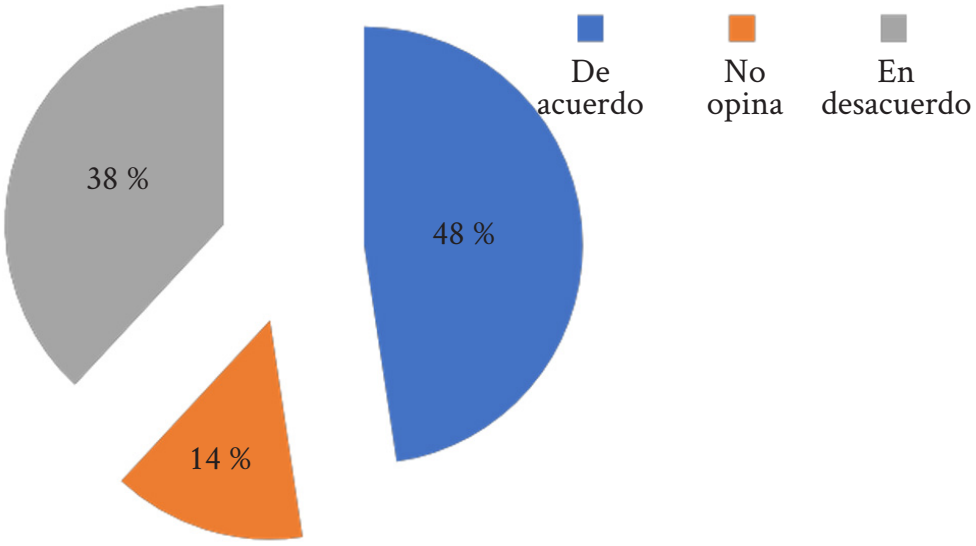


Figura 36

Proporción de las respuestas a la variable "La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente" en la I. E. P. Solidaridad III

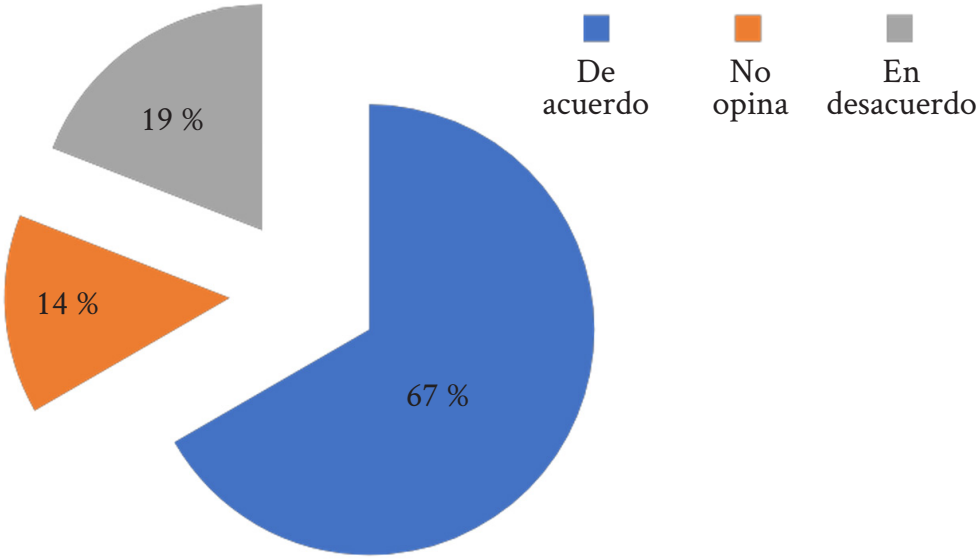
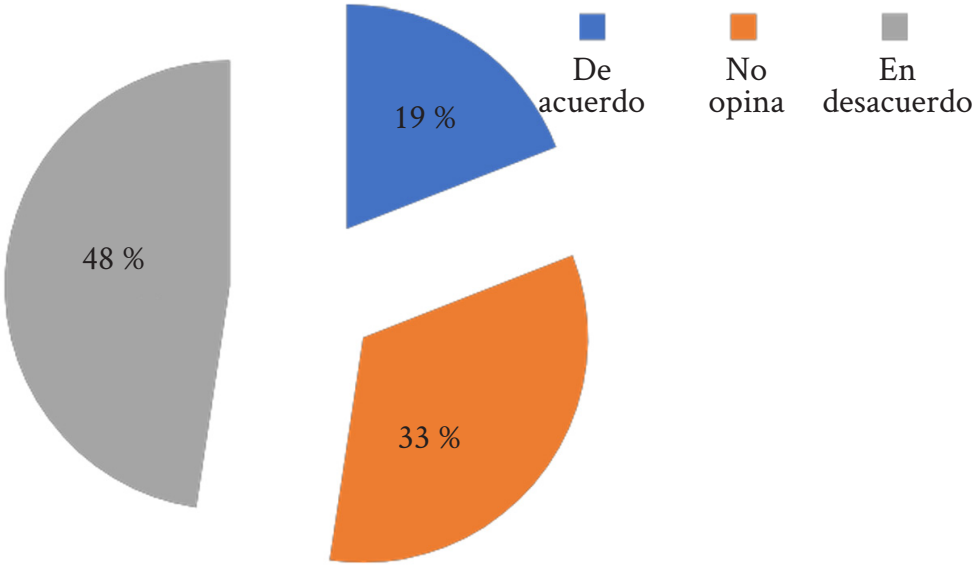


Figura 37

Proporción de las respuestas a la variable "Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa" en la I. E. P. Solidaridad III



Como puede visualizarse en la Tabla 20 y las Figuras 33 a la 37, en la I. E. Solidaridad III, un 57 % de los docentes señala que existe una gestión directiva eficiente, el 24 % indica lo contrario y un 19 % no opina. Asimismo, un 72 % afirma que hay una relación directa entre la visión y la cultura corporativa, pero un 14 % señala que este vínculo no existe. Mientras tanto el 48 % de los docentes considera que hay una relación directa entre la visión institucional y el desempeño laboral, el 38 % opina contrariamente y un 14 % no se posiciona respecto al tema. Según un 67 % de los entrevistados, por su parte, la cultura corporativa sí promueve el buen desempeño laboral docente, un 19 % lo niega y un 14 % no opina al respecto. Finalmente, el porcentaje de docentes que señala que, en nuestro país, para las instituciones educativas, la cultura corporativa es un requisito para lograr el éxito es de 19 %, un 48 % piensa lo contrario, y un 33 % (una puntuación alta) no opina.

A partir de los datos anteriores sobre los resultados de la aplicación del cuestionario se formó un consolidado que resume las respuestas emitidas por los profesores de las cuatro instituciones educativas de la red. La Tabla 21 y las Figuras 38 a la 42 detallan la información correspondiente.

Tabla 21

Consolidado: puntajes de las variables de la investigación

	Variables de la investigación	Respuesta			Subtotal
		DA	I	ED	
1	Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa	61	18	29	**108**
2	Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa	66	11	31	**108**
3	Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente	66	14	28	**108**
4	La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente	75	10	23	**108**
5	Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa	38	26	44	**108**
	TOTAL	**306**	**79**	**155**	**540**

Figura 38

Consolidado: proporción de las respuestas a la variable "Existe una buena gestión directiva en la institución, en tanto se cuente con una buena cultura corporativa"

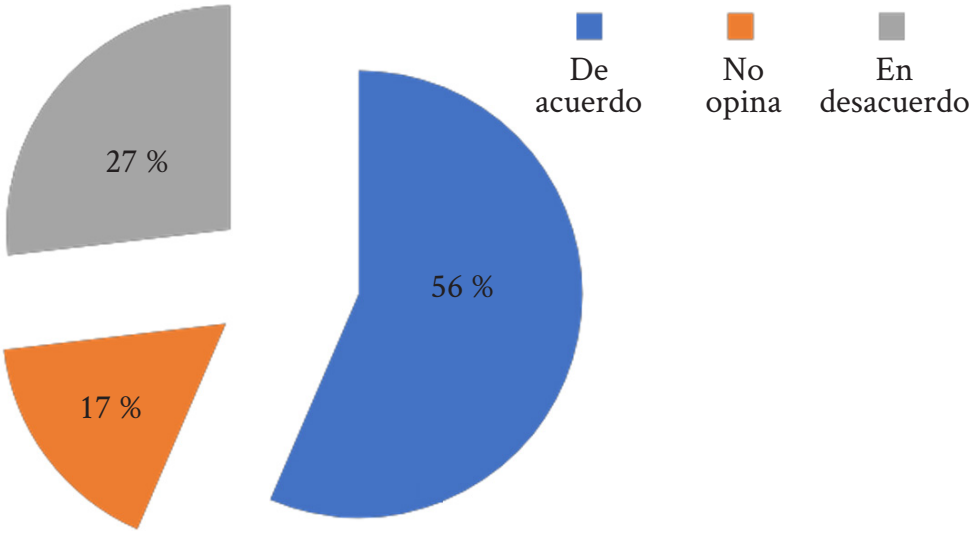


Figura 39

Consolidado: proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa"

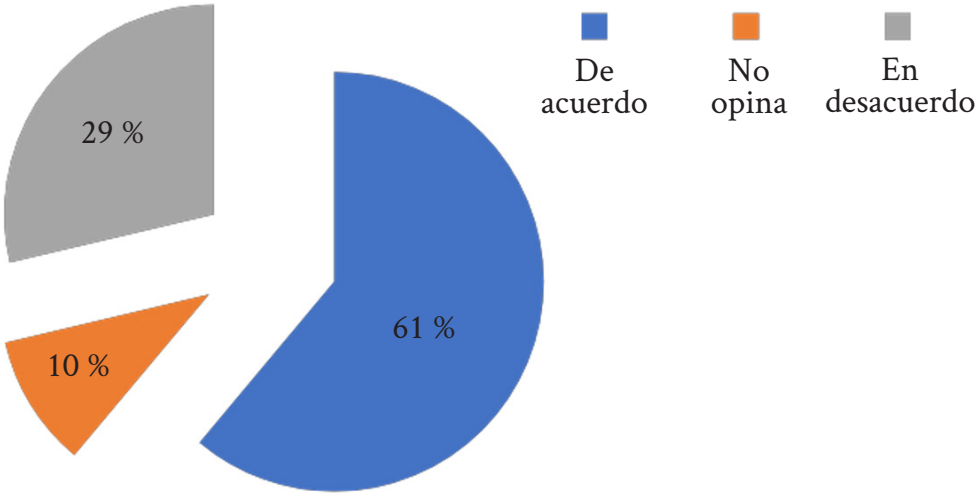


Figura 40

Consolidado: proporción de las respuestas a la variable "Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente"

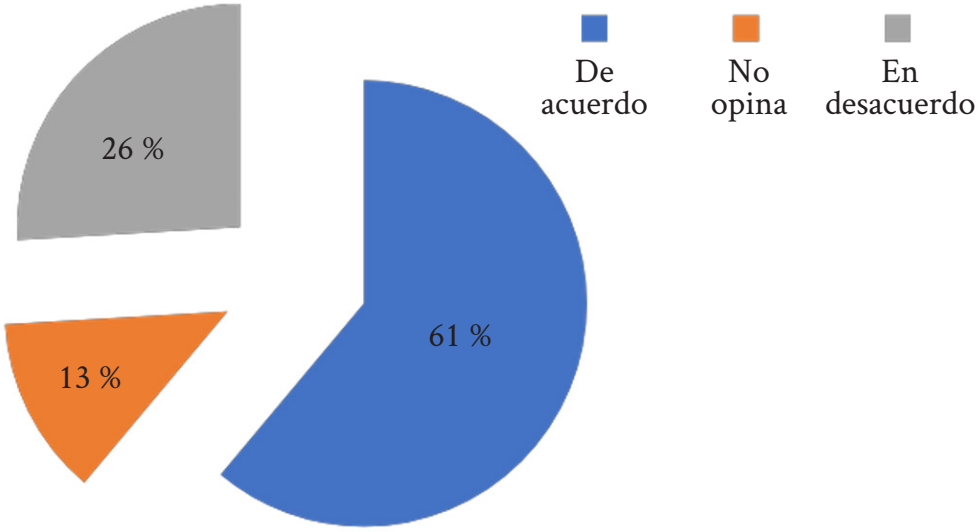


Figura 41

Consolidado: proporción de las respuestas a la variable "La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente"

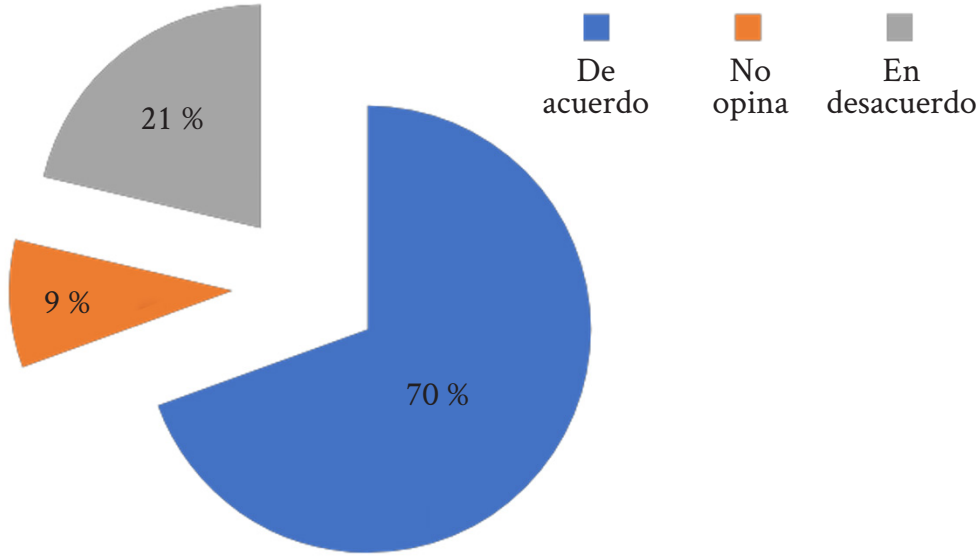
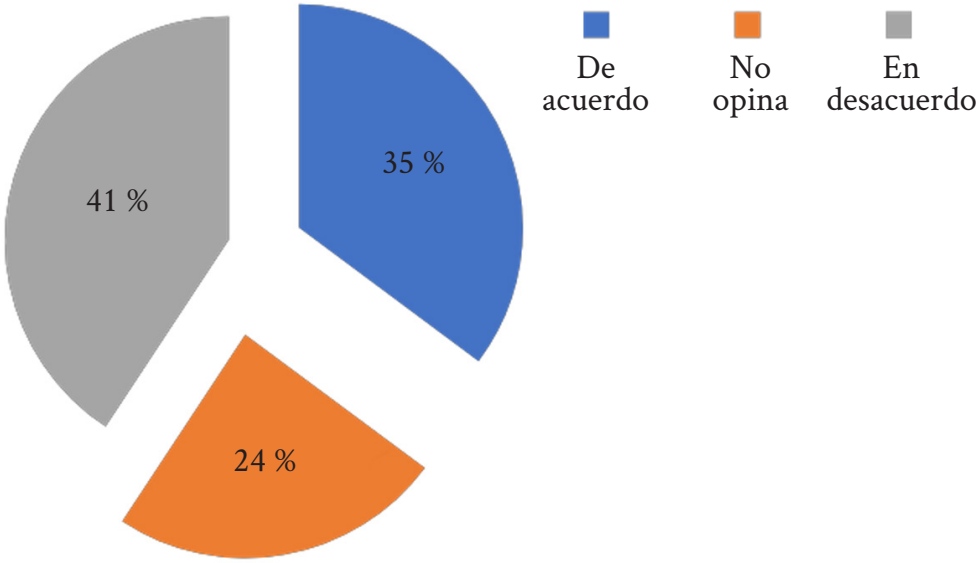


Figura 42

Consolidado: proporción de las respuestas a la variable "Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa"



Como se observa en la Tabla 21 y las Figuras 38 a la 42, una representación del consolidado de los resultados parciales de las respuestas de los docentes, el 56 % de los docentes señala que existirá una buena gestión en sus instituciones mientras que se cuente con una buena cultura corporativa, pero el 27 % opina lo contrario y el 17 % no opina al respecto. Mientras tanto, respecto a la afirmación de una relación directa entre la visión institucional y la cultura corporativa, el 61 % de los encuestados afirma que es así, un 29 % lo niega y un 10 % no opina. Por su parte, un 61 % de los encuestados señala que existe una relación directa entre la visión institucional y el desempeño docente, un 26 % opina lo contrario, y un 13 % mantiene una perspectiva indiferente o indecisa. Asimismo, un 70 % de los profesores, según el consolidado, señala que la cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral en los profesores, un 21 % indica lo contrario y un 9 % no mantiene una opinión sobre este aspecto. Finalmente, se sabe gracias al consolidado que un 35 % de los docentes consi-

dera que, en nuestro país, la conformación de una cultura corporativa es indispensable para el éxito de una institución educativa, un 41 % opina lo contrario, y un 24 % no opina.

5.10.6. Cuestionario anónimo de las actitudes y opiniones: formulación de hipótesis

De la misma forma que para la encuesta, pueden formalizarse para el cuestionario las siguientes hipótesis:

- H_0: No existe relación significativa entre la visión institucional, cultura corporativa y desempeño laboral en docentes de las instituciones educativas públicas del nivel secundaria de la red 2-UGEL 05 del distrito de San Juan de Lurigancho.
- H_1: Existe relación significativa entre la visión institucional, cultura corporativa y desempeño laboral en docentes de las instituciones educativas públicas del nivel secundaria de la red 2-UGEL 05 del distrito de San Juan de Lurigancho.

Tras determinar las hipótesis, se aplicará una prueba para demostrar la dependencia o independencia de las variables. Ya que H_1 se anticipa a la dirección de la prueba, se efectuó una prueba unilateral de cola derecha. El nivel de significancia se estima en 5 %. La formulada utilizada para determinar el valor estadístico es la del chi cuadrado:

$$x^2 = \Sigma \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Donde f_o es la frecuencia observada, y f_e, la frecuencia esperada.

A continuación, se presentan los valores de la frecuencia observada y la esperada en las Tablas 22 y 23.

Tabla 22

Tabla de frecuencias observadas - cuestonario

Frecuencias observadas					
	Variables de la investigación	Respuesta			Subtotal
		DA	I	ED	
1	Existe una buena gestión directiva en la institución educativa, en tanto cuente con una buena cultura corporativa	61	18	29	**108**
2	Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa	66	11	31	**108**
3	Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente	66	14	28	**108**
4	La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente	75	10	23	**108**
5	Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa	38	26	44	**108**
	TOTAL	**306**	**79**	**155**	**540**

Tabla 23

Tabla de frecuencias esperadas - cuestonario

Frecuencias observadas					
	Variables de la investigación	Respuesta			Subtotal
		DA	I	ED	
1	Existe una buena gestión directiva en la institución educativa, en tanto cuente con una buena cultura corporativa	61.2	15.8	31.0	**108**
2	Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa	61.2	15.8	31.0	**108**
3	Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente	61.2	15.8	31.0	**108**
4	La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente	61.2	15.8	31.0	**108**
5	Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa	61.2	15.8	31.0	**108**
	TOTAL	**306**	**79**	**155**	**540**

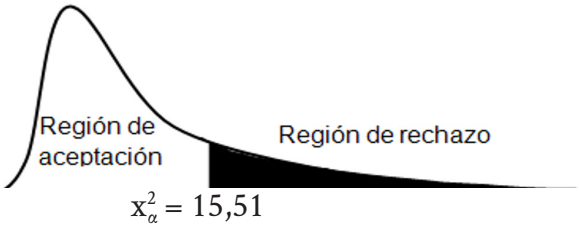
5.10.7. Cuestionario anónimo de las actitudes y opiniones: valor crítico de la estadística de prueba y valor de la estadística de prueba

De manera similar al análisis de los resultados de la encuesta, para establecer el valor crítico de la estadística de prueba (x^2), se consideró en la tabla de distribución de chi cuadrada para la prueba de una sola cola con una equivalencia de 5 % y los siguientes grados de libertad: (5-1) (3-1) = 8.

De la misma forma, el valor quedó establecido como muestra la Figura 43.

Figura 43

Gráfica del valor crítica de la estadística de prueba de la encuesta



Por su parte, el valor de la estadística de prueba puede ser visualizado a través de la Tabla 24.

Tabla 24

Valores de chi cuadrado - cuestonario

Frecuencias observadas					
Variables de la investigación		Respuesta			Subtotal
		DA	I	ED	
1	Existe una buena gestión directiva en la institución educativa, en tanto cuente con una buena cultura corporativa	0.0007	0.3063	0.1290	**0.4360**
2	Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa	0.3765	1.4582	0.0000	**1.8347**
3	Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente	0.3765	0.2051	0.2903	**0.8719**
4	La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente	3.1118	2.1291	2.0645	**7.3054**

	Frecuencias observadas			
Variables de la investigación	Respuesta			Subtotal
	DA	I	ED	
5 Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa	8.7948	6.5648	5.4516	**20.8312**
TOTAL	**12.66013**	**10.68354**	**7.935484**	**31.27916**

5.10.8. Cuestionario anónimo de las actitudes y opiniones: toma de decisión

Debido a que el valor de la estadística de prueba (x^2 *calculado*) se halla en la región de rechazo, la hipótesis H_0 queda descartada y se acepta la H_1, que, de esta forma, queda aceptada como verdadera.

5.11. Análisis inferencial

El consolidado general de las respuestas de los docentes a la encuesta ha permitido una verificación y contrastación de las hipótesis presentadas para el trabajo de acuerdo a los resultados del estadígrafo chi cuadrado y la tabla de contingencias.

Respecto a la afirmación de una relación significativa entre visión institucional, cultura corporativa y desempeño laboral en los docentes de las instituciones educativas estudiadas, el 55 % de los encuestados afirma percibir una visión institucional y un 22 % señala que esta no existe. El 43 % de los profesores, además, asume que existe una cultura corporativa; mientras que el 33 % lo niega. Un 39 %, por su parte, considera que los docentes demuestran un buen desempeño en sus funciones, y un 25 % niega que lo demuestren.

De esta manera, puede postularse la existencia de una relación ligeramente significativa entre las variables dependientes, las cuales posibilitan un clima laboral confortable y, por tanto, facilitan el desarrollo de una buena calidad de vida laboral.

Por su parte, el consolidado general de las respuestas de los docentes al cuestionario confirma la afirmación de las hipótesis específicas en términos de "ligeramente significativas", de acuerdo a los resultados del estadígrafo chi cuadrado y la tabla de contingencias. Respecto a la hipótesis que afirma una relación significativa entre la visión institucional y la cultura corporativa (H_2), el 61 % de los encuestados señala que sí existe una y el 29 % la niega; por este motivo, se valida la hipótesis.

Respecto a la hipótesis que afirma una relación entre la visión institucional y el desempeño laboral docente (H_3), el 61 % de los encuestados considera que sí existe una, y el 29 % lo niega. Por ende, la H3 queda validada también. Sobre la hipótesis que indicaba una relación significativa entre la cultura corporativa y el desempeño (H_4), el 70 % de los encuestados afirmó que la conformación de una cultura organizacional promueve un desempeño adecuado, mientras que el 21 % señaló lo contrario. De esta manera, H_4 también queda validada.

Finalmente, un 35 % de los encuestados la confirma la necesidad de contar con una corporativa para garantizar el éxito de una institución educativa en nuestro país, un 41 % opina que no es necesario, y un 24 % prefirió mantenerse al margen en esta pregunta, por lo que se afirma una relación la visión institucional y la cultura corporativa (H_5)

5.12. Discusión de resultados

En lo que concierne al distrito de San Juan de Lurigancho, los hallazgos determinados por medio de las actitudes y opiniones demostradas por los docentes nos permiten concluir que las gestiones directivas de las instituciones educativas se encuentran desarrollando una articulación entre la

visión, la cultura corporativa y el desempeño laboral, a pesar de la intromisión de una serie de variables interferentes.

En definitiva, la visión institucional es un factor determinante en la conformación de una cultura organizacional, y posibilita la identificación por parte de sus miembros. La interiorización de la visión institucional deriva, de acuerdo a los resultados, en el respeto y acatamiento de las normas establecidas, el fomento de un clima laboral agradable, el fortalecimiento de las relaciones de convivencia (que permiten a los trabajadores disfrutar de una vida laboral de calidad) y el mejoramiento del rendimiento laboral

El consolidado general de las respuestas docentes, los valores obtenidos del estadígrafo chi cuadrado y la tabla de contingencias permiten afirmar de manera categórica la relación entre visión institucional, cultura corporativa y desempeño laboral (H_1): el 55 % de los docentes considera que percibe la visión institucional, el 43 % asume que existe una cultura corporativa y el 39 % considera que sí existe un buen desempeño laboral por parte de los profesores de las instituciones educativas. Si los factores mencionados llegan articularse de forma adecuada, entonces el desempeño de los profesores es determinantemente positivo. La H_0 queda entonces rechazada. No obstante, debe señalarse que la acepción de la H_1 se ha realizado en términos "ligeramente significativos" de acuerdo a los resultados estadísticos.

Por su parte, respecto a la H_2, puede señalarse que un 61 % de los encuestados afirma que sí existe una relación entre visión institucional y cultura corporativa, por lo que la hipótesis queda validada. Lo mismo ocurre con H_3, pues un porcentaje equivalente al anterior asegura la existencia de un vínculo entre la visión y el desempeño. La relación entre cultura y desempeño (H_4) también fue confirmada, por un 70 % de los encuestados. H_5 validada también, pues un 35 % de los encuestados manifestó que en el Perú la cultura corporativa constituye un requisito para el éxito en el rubro educacional, un 41 % lo negó, y un 24 % mantuvo al margen su opinión.

Dentro del contexto analizado, resulta grato observar que la gestión directiva de las instituciones en San Juan de Lurigancho considera una articulación entre la visión institucional, la cultura corporativa y el desempeño laboral docente. De esto se desprende que existe una necesidad de buscar la mejoría en esta gestión que permita a estas organizaciones mantenerse en la competencia educativa y desarrollarse institucionalmente. Como tarea para quienes gestionan los centros educativos, este requerimiento supone un reto que podría posibilitar el desarrollo educativo en un marco de calidad. La definición, implementación, fortalecimiento, promoción y desarrollo de la visión, y el fomento de los valores compartidos por los individuos, tomando en consideración aspectos relevantes como la actitud asertiva, proactiva y transformacional, son ahora elementos fortalecedores del servicio educativo.

El grado de éxito de una institución actualmente depende en gran medida de la concordancia en las formas de pensamiento y de acción, entre una cultura corporativa y una visión institucional.

5.13. Conclusiones y recomendaciones

5.13.1. Conclusiones

El estudio realizado indica, en primer lugar, que sí existe una relación significativa entre la visión institucional, la cultura corporativa y el desempeño laboral en los docentes de la población seleccionada. De la misma forma, se confirma la existencia de una relación entre visión institucional y cultura corporativa, entre la primera y el desempeño laboral, entre este y la cultura corporativa, así como entre la cultura, el clima y el desempeño laboral.

Acerca de la dirección de las instituciones educativas, se recomienda que estas sean gerenciadas y conducidas en el marco de la administración científica y de conocimiento, así como que se apliquen las herramientas prácticas que provean a las disciplinas afines a la gestión. Asimismo, se

sugiere mejorar la relación entre visión institucional y desempeño laboral docente, así como fortalecer la cultura corporativa y el desempeño laboral docente por medio de programas estratégicos de reforzamiento motivacional.

5.13.2. Recomendaciones

Consideramos que, a partir de las conclusiones del presente texto, el Estado, mediante la intervención de organismos educativos, debe enfatizar y fomentar el conocimiento e introyección de una relación articulada entre la visión institucional, la cultura corporativa y el desempeño laboral dentro del personal de las instituciones educativas. Asimismo, por medio del instrumental del sector educativo, debería prestar una mayor consideración al mejoramiento de los sistemas de evaluación que midan de forma objetiva la calidad de las gestión pedagógica, institucional y administrativa.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

No se equivocará quien considere al ser humano y a la realidad como entes cambiantes. A medida que se desarrolla una historia aparecen nuevas necesidades, se reinterpretan nociones de antaño y se forman vinculaciones nuevas entre elementos antes incomunicados. Dentro de un universo laboral y social que cada vez exige a los jóvenes una mayor preparación técnica y una capacidad más profunda de reflexionar sobre el medio que los rodea, la educación cumple un rol fundamental. Implicada en este entramado de discursos, prácticas y voluntades que conforman Latinoamérica, le es necesaria una adaptación constante e inteligente.

La asimilación de una política gerencial y de una cultura meritocrática de la labor educativa constituye una serie de oportunidades abiertas para el desarrollo del profesional y de los alumnos. No se trata de instrumentos exentos de peligros o de una amarga posibilidad de fosilización, pero sí se les puede considerar cualitativamente mejores a un criterio de clientelismo o a una desventajosa indiferencia frente a la acelerada evolución de la cultura global.

La constante evaluación de los resultados, y la producción recurrente de críticas inteligentes que permitan purgar a un modelo de sus defectos e incompatibilidades con el contexto social y cultural, y cambiarlo si se demuestra una insostenibilidad o que existen opciones mejores, son requisitos de una aplicación reflexiva de las herramientas descritas. Como estudiosos, teóricos y agentes comprometidos con el mejoramiento de la sociedad y las prácticas gestoras, los investigadores del campo tienen la obligación de cumplir con estas tareas independientemente de las decisiones finales de los agentes políticos y gerenciales.

En la presente investigación, se intentó primero informar sobre el estado actual de las investigaciones referentes a la cultura organizacional, la dimensión gerencial de las instituciones educativas y la evaluación del desempeño docente. En su especificidad, el estudio actual puede resultar limitado para quienes busquen una verificación absoluta de las utilidades de la cultura organizacional; no obstante, dentro de su humilde alcance, afirma los beneficios de la consideración de esta para la eficiencia docente. Futuras investigaciones estatales e independientes podrán corroborarlo también y análisis más ambiciosos, para los que este texto aspira a ser una introducción, quizá puedan arrojar una respuesta definitiva.

En general, durante la elaboración de este libro se pretendió mantener un enfoque que promueva la meritocracia parcialmente institucionalizada con la aplicación de las pruebas al desempeño docente, así como la búsqueda constante de una mayor calidad en el sistema educacional. Se prevé, se anhela, que su publicación incentive estudios similares a diversa escala. Ya sea que busquen refutar o reforzar las ideas expuestas aquí, solo se les pide a quienes han de continuar estas indagaciones la aplicación de una metodología coherente y un deseo inconmovible de objetividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abu-Jarad, I., Yusof, N. y Nikbin, D. (2010). A review paper on organizational culture and organizational performance. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 26-46.

Acosta, H., Salanova, S. y Llorens, S. (2012). ¿Cómo predicen las prácticas organizacionales el *engagement* en el trabajo en equipo?: El rol de la confianza organizacional. *Ciencia y Trabajo*, 13, 125-134.

Adler, N. J. (1986). International dimensions of organizational behavior. *International Executive*, 28, 31-32. https://doi.org/10.1002/tie.5060280112

Alvarado, Ó. y Monroy, R. (2013). Cultura organizacional en una empresa propiedad de sus trabajadores. *Cuadernos de administración*, 26(47).

Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. Sage Publications.

Ames, P. y Rojas, V. (2011). "Podemos aprender mejor". Percepciones de los niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación. Un estudio en Lima, Piura, Ucayali y Ayacucho. En Consejo Nacional de Educación (Ed.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que*

aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa (pp. 173-350). Consejo Nacional de Educación y Fundación SM.

Andía Valencia, W. (2016). Enfoque metodológico para los objetivos estratégicos en la planificación del sector público. *Industrial Data*, 19(1), 28-32.

Andrews, K. R. (1980). *The concept of corporate strategy*. Dow Jones.

Anton, E. (2004). Does Mr. Galton still have a problem?: Autocorrelation in the standard cross-cultural sample. *World Cultures*, 15(2), 153-170.

Argyris, C. (1985). *Strategy change and defensive routines*. Pitman Publishing Marshfield.

Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt

Badovick, G. J. y Beatty, S. E. (1987). Shared organizational values: measurement and impact on strategic marketing implementation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 15(1), 19-26.

Bakuli, D. (2012). Books reviews good strategy bad strategy: The difference and why it matters. Journal of Management and Organization. *Australian and New Zealand Academy of Management and Organization*, 18(6).

Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, (66), 350-360.

Bello, A., Bauzá, E. y Marañón, E. (2006). La comunicación interna como proceso dinamizador para fomentar valores institucionales y sustento de una identidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 2.

Bernal, C. A. y Sierra, H. D. (2013). *Proceso administrativo para las organizaciones del siglo XXI* (2.a ed.). Editorial Pearson.

Besseyre des Horts, C. H. (1989). *Gestión estratégica de los recursos humanos*. Ediciones Deusto.

Betanzos, D. N. y Paz, R. F. (2007). Análisis psicométricos del compromiso organizacional como variable actitudinal. *Anales de Psicología*, 23(2), 207-215.

Betanzos, D. N., Andrade, P. P. y Paz, R. F. (2006). Compromiso organizacional en una muestra de trabajadores mexicanos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 25-43.

Bhagat, R. S. y McQuaid, S. J. (1982). Role of subjective culture in organizations: A review and directions for future research. *Journal of Applied Psychology*, 64, 653-658.

Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: more substance and les style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222.

Blanchard, K. y Stoner, J. (2003). ¡A todo vapor! Cómo liberar el poder de la visión en su empresa y en su vida. Editorial Norma.

Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Hispanoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 57-74.

Bonn, I. y Fisher, J. (2011). Sustainability: The missing ingredient in strategy. *Journal of Business Strategy*, 32(1), 5-14.

Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Leadership Quarterly*, 40(1), 77-108.

Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization managers in workers organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.

Budde, A., Child, J., Francois, A. y Kiesser, A. (1981). *Corporate goals, Managerial objectives and organizational structures in British and West Germany companies*. The University of Asian Management Center Working Paper Services.

Caín, R. (2009). Developing a values-drive organization. *World Trade*, 22(4), 46.

Calder, W. B. (2014). Achieving an institution's values, vision, and mission. *The College Quarterly*, 17(2).

Cameron, A. (2011). A sustainable workplace-we ŕe all in it together. *Strategic Direction*, 28(1), 3-5.

Cameron, K. y Quinn, R. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture*. Addison-Wesley.

Campbell, A. (1990). *Mission y Bussines philosophy*. Heineman Professional Publishing.

Canós Darós, L., Pons Morera, C., Valero Herrera, M. y Maheut, J. P. (2012). *Toma de decisiones en la empresa: proceso y clasificación*. Universidad Politécnica de Valencia.

Caraguay, L. (2014). *La filosofía institucional y el liderazgo, en el desarrollo académico del colegio "8 de diciembre", de la parroquia San Pedro de la Bendita, Cantón Catamayo, provincia de Loja, periodo 2012-2013* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Loja].

Cardona, P. y Rey, C. (2005). *Dirección por misiones.* Ediciones Deusto.

Carnoy, M. y De Moura, C. (1997). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? Propuesta educativa.

Casassus, J. (1999). *Marcos conceptuales de la gestión educativa: En busca del sujeto.* UNESCO; Orealc.

Cejas, A. (2009). Gestión educativa. *Integra Educativa*, 2(3), 215-231.

Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, (2), 150-161.

Claver, E., Llopis, J., Lloret, M. y Molina, H. (2000). *Manual de administración de empresas* (4.a ed.). Civitas.

Contreras Sierra, E. R. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento y Gestión*, (35), 152-181.

Cuenca, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros. En Consejo Nacional de Educación (Ed.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa* (pp. 10-68). Consejo Nacional de Educación y Fundación SM.

Cuenca, R. (2012). ¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010-2011. SUMA-Usaid Perú.

Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; UNESCO,

Cuenca, R. (2020). *La evaluación docente en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.

Cyert, R. M. y March, J. G. (1965). *Teoría de las decisiones económicas de la empresa*. Herrero Hermanos.

Da Silva, L., Kishore, A., Reis, G., Baptista, L. y Medeiros, C. (2013). Cultura organizacional e liderança: uma relação possível? *Revista de Administração*, 48(1), 34-52.

Daddona, P. (2009). Lead the way to a sustainable organization. *Pennsylvania CPA Journal*, 80(3), 32.

Daft, R. L. (2009). *Organization theorý and design*. South-Western Publishing.

Dandira, M. (2012). Strategy in crisis: Knowledge vacuum in practicioners. *Business Strategy Series*, 13(3), 128-135.

Davies, W. (2000). Understanding strategy. *Strategy and Leadership*, 28(5), 25-30.

Davis, D. (2000). *Investigación en administración para la toma de decisiones*. Thomson.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. 10 strong claims about effective school leadership. National College for Leadership of Schools and Children's Service.

De Miguel Fernández, E. (1993). *Introducción a la gestión (management)*. Universidad Politécnica de Valencia.

Deal, T. A. y Kennedy, A. A. (1982). *Corporate culture*. Addison-Wesley.

Denison, D. R. (1990). *Corporative culture and organizational effectiveness*. John Wiley y Sons.

Dixon, J. R. (1970). *Diseño en ingeniería: inventiva, análisis y toma de decisiones*. Limusa-Wiley.

Dörner, N., Gassmann, O. y Gebauer, H. (2011). Service innovation: Why is it so difficult to acomplish? *Journal of Bussiness Strategy*, 32(3), 37-47.

Drucker, P. (2007). *The practice of management. The classic Drucker collection*. Elsevier.

Edwards, J. y Cable, D. (2009). The value of value congruence. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 654.

Farro, F. (2001). *Planeamiento estratégico para instituciones educativas de calidad*. Udegraf.

Frattura, E. y Capper, C. A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Corwin Press.

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis. Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.

Gairín Sallán, J. y Mercader Juan, C. (2021). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. EDO-SERVEIS; Universitat Autónoma de Barcelona.

Galbraith, J. R. y Nathanson, D. A. (1978). *Strategy implementation: The role of structure and process*. St. Paul.

Gamble, A. y Thompson, J. (2009). *Exam prep for essentials of strategic management*. Paperback.

García, S. y Simón, L. D. (1997). *La dirección por valores. El cambio más allá de la dirección por objetivos*. McGraw Hill.

Gaytan, S. A. y Aceves, J. N. (2017). La importancia de misión y visión para una microempresa a través del servicio de consultoría. *El Buzón de Pacioli*, 17(99), 5-17.

Getz, G. y Lee, G. (2011). Why your strategy isn't working. *Business Strategy Series*, 12(6), 303-307.

Gil Pechuán, I. (1994). *Sistemas de información para la gestión empresarial*. Universidad Politécnica de Valencia.

Gil Pechuán, I. (1996). *Sistemas y tecnologías de la información para la gestión*. Universidad Politécnica de Valencia.

Goffee, R. y Jones, G. (1996). What holds the modern company together? *Harvard Business Review*, 74, 133-148.

Gómez, I. C. (2007). Salud laboral: una revisión a la luz de las nuevas condiciones del trabajo. *Universitas Psychologica*, 6(1).

Gómez, J. D. (2018). La importancia de la cultura corporativa. *Revista Empresarial y Laboral*. https://revistaempresarial.com/empresas/la-importancia-de-la-cultura-corporativa/

Graber, D. y Kilpatrick, A. (2008). Establishing values-based leadership and value systems in healthcare organizations. *Journal of Health and Human Services Administration*, 31(2), 179.

Green, D. (2008). Value trasnformation in 21st century organizations. *Journal of Organizational Culture. Communication and Conflict*, 12(2), 95.

Greenwood, W. (1978). *Teoría de decisiones y sistemas de información*. Trillas.

Griffin, L. M. y Hepbum, R. B. (2005). Side bets and reciprocity as determinants or organizational commitment among correctional officers. *Journal of Criminal Justice*, 33, 611-625.

Grueso, M. y Rey, C. (2013). Hacia la construcción de un modelo explicativo de organizaciones saludables. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(4), 625-638.

Grueso, M., González, J. y Rey, C. (2014). Valores de la cultura organizacional y su relación con el engagement de los empleados: Estudio exploratorio en una organización de salud. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 2(3), 77-91.

Harris, L. C. y Ogbonna, E. (1997). A three-perspectia approach to understanding culture in retails organizations. *Personnel Review*, 27(2), 104-123.

Harris, S. (1994). Organizational culture and individual sensemaking: a schema-based perspective. *Organization Science*, 5(3).

Heller, V. L. y Darling, J. R. (2011). Toyota in crisis: Denial and mismanagement. *Journal of Business Strategy*, 32(5), 4-13.

Herrera, F., Herrera-Viedman, E. y Verdegay, J. L. (1996). Direct approach processes in group decision making using linguistic OWA operators. *Fuzzy Sets and Systems*, 79, 175-190.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Sage.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Readings in Psychology and Culture*, 2(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. y Gupta, V. *Culture, leadership and organizations. The GLOBe study of 62 societies*. Sage.

Huber, G. P. (1984). *Toma de decisiones en la gerencia*. Trillas.

Hultman, K. (2005). Evaluating organizational values. *Organization Development Journal*, 23(4), 32.

Hurtado-Arrieta, M. (2017). *Bases conceptuales del compromiso organizacional. Una visión de implicación, según Meyer y Allen, y su medición en dos empresas del sector retail de Piura* [Tesis de licenciatura, Universidad de Piura].

Isoré, M. (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Preal.

Jackson, S. E. (2011). Making strategies stick. *Journal Business Strategy*, 32(1), 61-63.

Jackson, S. E. (2012). Five secrets to sucess in business strategy. *Journal of Business Strategy*, 33(2).

Jaime, P. y Araujo, Y. (2009). Clima y cultura organizacional: ¿Dos constructos para explicar un mismo fenómeno? En Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (Ed.), *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa. XX Congreso Anual de AEDEM* (vol. 1, pp. 296-324).

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe.

Johnson, G. y Scholes, K. (2001). *Dirección estratégica*. Prentice-Hall.

Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 341-349.

Keen, P. G. W. y Scoot Morton, M. S. (1978). *Decision support systems: organizational perspective*. Addison Wesley.

Kilmann, R.H. (1985). Five steps for closing culture-gaps. En R. H. Kilmann, M. J. Saxton y R. Serpa y asociados (Eds), *Gaining control of the corporate culture* (pp. 351–369). Jossey Bass.

Klein, A. (2001). Corporate culture: Its value as resource for competitive advantage. *Journal of Business Strategy*, 32(1), 21-28.

Koontz, H. y Weihrich, H. (1998). *Administración. Una perspectiva global*. McGraw Hill.

Kotter, J. P. y Heskett, J. L. (1995). *Cultura de empresa y rentabilidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Kouzes, J. y Posner, B. (1996). Envisioning your future: Imagining ideal scenarios. *Futurist*, 30.

Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Peabody Museum.

Learned, E. P., Christensen, C. R., Andrews, K. R. y Guth, W. D. (1969). *Business policy: Text and cases*. R. D. Irwin.

Leithwood, K. y Strauss, T. (2008). *Turnaround schools and the leadership they require*. Canadian Education Association.

Lira, L. (2006). *Revalorización de la planificación del desarrollo*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social.

López Higuita, D. (2014). Mecanismos de gestión cultural en la formación de hábitos y en la transformación de la cultura organizacional. *Suma de Negocios*, 5(11), 29-38.

Loucano, P. y Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. En Oficinal Regional de Educación de América Latina y el Caribe (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 10-52). UNESCO.

Louis, K., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.

Lowe, G. (2004). *Healthy workplace strategies: creating change and achieving results*. http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/healthy-workplace-strategies.pdf

Lukac, E. y Frazier, D. (2012). Linking strategy to value. *Journal of Business Strategy*, 33(4), 49-57.

Lynch, N. (2004). *El pensamiento arcaico en la educación peruana.* Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Mahieu, P. y Clyca, N. (2007). School leadership and equity: The case of Antwerp. A report on good practices in three primary schools. *School Leadership and Management*, 27(1), 35-49.

Mano, B. T., Thoyib, A., Maskie, G., Djumahir. (2014). Effecti if transformational leadership, information, technology, organization culture and leader innovation on leader performance (study in Jayapura City government). *International Journal of Business and Management Invention*, 3(10), 28-39.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Alianza Editorial.

Martin, J. (2002) Pieces of the puzzle: What is culture? What is not culture? En J. Martin, *Organizational culture. Mapping the terrain* (pp. 55-92). Sage Publications.

Martin, J. y Siehl, C. (1983). Organizational culture and counterculture: An unseasy symbiosis. *Organizational Dynamics,* 12(2), 52-61. https://doi.org/10.1016/0090-2616(83)90033-5

Martínez Cruz, K. (2015). Concepto de gestión educativa. *Gestiopolis.* https://www.gestiopolis.com/concepto-degestion-educativa-ensayo

Martínez Ruiz, S. I. y Lavín García, J. L. (2017). *Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación.* XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.

Martos Calpena, R. (2009). *Cultura corporativa: misión, visión y valores en la gestión estratégica de las empresas del sector de la automoción en España* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya].

Mathieu, J. E. y Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.

Meguzzato, M. y Renau, J. J. (1995). *La dirección estratégica de la empresa. Un enfoque innovador del management.* Ariel.

Meyer, J. P. y Allen, N. J. (1984). Testing the "side-bets theory" of organizational commitment: some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378.

Meyer, J. P. y Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, (1), 61-89.

Meyer, J. P., Allen, N. J. y Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and accupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2019). P*royecto educativo institucional para la convivencia armónica. Guía metodológica para la construcción participativa.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/Guia-PEI.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450da43d-bd8cd65b4736

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Reporte de cumplimiento misional*. http://www.minedu.gob.pe/transferencia-de-gestion/pdf/abril2018/reporte-de-cumplimiento-misional-2018.pdf

Mintzberg, A. (1998). *Safari a la estrategia*. Gránica.

Moody, P. E. (1991). *Toma de decisiones gerenciales*. Mc Graw Hill. Latinoamericana.

Moriconi, Mullane, J. V. (2000). The mision statements is a strategic tool: when use properly. *Management Decision*, 40(5).

Mowday, R. T., Porter, L. W. y Steers, R. M. (1982). Employeeorganization linkages: *The Psychology of commmitment, absenteeism, and turnover*. California Academic Press.

Mowday, R. T., Steers, R. M. y Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.

Mundim Pena, R. P. (2004). Ética y estrategia en un marco teórica referencial de la ética de negocios. *Revista de Administración Contemporánea*, Edición especial, 229-252.

Murillo, J. y Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. *Aula Abierta*, 47(4), 441-448.

Myrna, J. W. (2012). A rolling stone gathers no moss: prevent your strategic plan from stagnating. *Business Strategy Series*, 13(3), 136-142.

Nader, M., Bernate, S. P. P. y Santa-Bárbara, E. S. (2014). Predicción de la satisfacción y el bienestar en el trabajo: hacia un modelo de organización saludable en Colombia. *Estudios Gerenciales,* 30(130), 31-39.

O' Reilly, C. A. y Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psichological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499.

Ogalla, F. (2005). *Sistema de gestión.* Díaz de Santos.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1995). *Normas de desempeño en la educación. En busca de la calidad.*

Ortega, T. y Crutchfield, T. (2014). ¿Mejoran las evaluaciones la eficacia docente? El sistema IMPACT en Washington, DC. *Inter-american Dialogue.* https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4770/Mejoran%20las%20evaluaciones%20la%20eficacia%20docente%20El%20sistema%20IMPACT%20en%20Washington%2c%20DC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ouchi, W. (1981). *Theory Z: How american business can meet the japanese challenge.* Perseus.

Paiba, M. (2011). *Políticas de formación docente en servicio. Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP).* Usaid Perú; SUMA.

Páramo, D. (2014). Cultura y análisis organizacional. *Pensamiento y Gestión,* (37), VII-X.

Penley, L. E. y Gould, S. (1988). Etzioni's modelo f organizacional involvement: A perspectiva for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior,* 9, 43-59.

Pérez, J. M. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario*. XI Congreso de Formación del Profesorado, Segovia, España.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Peters, T. y Waterman, R. H. Jr., (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. Harper and Row.

Porter, L. W., y Steers, R. M. (1973). Organizational, work, and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80, 131-176.

Prieto Herrera, J. E. (2003). *Gestión estratégica organizacional* (3.a ed.). Ecoe Ediciones.

Programa de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. (1999). *Mañana es muy tarde. Informe de la Comisión Centroamericana sobre la Reforma para la Educación en Centroamérica, Panamá y República Dominicana.*

Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10, 465-476.

Riester, A., Pursch, V. y Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304.

Rivas Tovar, L. A. (2010). *Monografía sobre trabajo en equipo*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/72089/TRABAJO_EN_EQUIPO.pdf

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, (1), 7-23.

Rosenberg, M. (2008). Corporate values ensure consistency when managers have different styles. *Canadian HR Reporter*, 21(21), 19.

Rossi, Y. y O'Higgins, E. (1980). The development of theories of culture. En I. Rossi (Ed.), *People in culture*. Praeger.

Rousseau, D. M. (1990). Assessing organizational culture: the case of multiple methods. En B. Schneides (Ed.), *Organizational culture* (pp. 153-192). Jossey-Bass.

Sablich Huamani, C. A. (2017). *Gestión educativa en la educación peruana*. Sablich Consultores E. I. R. L.

Salazar, J., Guerrero, J., Machado, B. y Cañedo, R. (2009). Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral. *Acimed*, 20(4), 67-75.

Sander, B. (1984). Administración de la educación: el concepto de la relevancia cultural. *La Educación*, (96).

Sandoval, L. Y. (2006). El ser y el hacer de la organización educativa. *Educación y Educadores*, 9(1), 33-53.

Sathe, V. (1983). Implications of corporate culture: a managers guide to action. *Organizational Dynamics*, 12(2), 5-23. https://doi.org/10.1016/0090-2616(83)90030-X

Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. Jossey-Bass.

Schendell, D. y Hatten, K. (1972). *Business policy or strategic management. A broader view for an emerging discipline*. Institute for Research in the Beha-

vioral, Economic and Management Sciences; Herman C. Krannert Graduate School of Industrial Administration; Purdue University.

Schmelkes, S. (2014). La evaluación del desempeño docente: estado de la cuestión. En Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 154-185). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; UNESCO; Comité de Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación.

Serra, D. (2004). *Métodos cuantitativos para la toma de decisiones.* Gestión 2000.

Simon, H. A. (1977). *The new science of management decision.* Prentice-Hall Englewood Cliffs.

Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.

Smith, T. (1977). *Dynamic business strategy. The art of planning for sucess.* McGraw Hill.

Sosik, J. (2005). The role of personal values in the charismatic leadership of corporate managers: A model and preliminary field study. *Leadership Quarterly*, 16(2), 221.

Streiner, G. A. y Miner, J. B. (1977). *Management policy and strategy.* Mc Millan.

Tejada Fernández, José. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

Thomson, A. A., Peteraf, M. A., Gamble, J. E. y Strickland, A. J. (2012). Administración estratégica: teoría y casos (18.a ed.). Editorial McGraw Hill.

Thomson, A. A., Strickland, A. J. y Gamble, J. E. (2008). *Administración estratégica: teoría y casos* (15.a ed.). Editorial McGraw Hill.

Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. Economist Books.

Tung, R. L. y Thomas, D. C. (2003). Human resource management in a global world: The contingency framework extended. En D. Tjosvoki y K. Leung (Eds.), *Cross-cultural management: Foundations and future* (pp. 103-120). Routledge.

Uccelli, F. (2006). Docentes en las calles: Sutep, magisterio y el resto de los aprendizajes. En C. Montero (Ed.), *Escuela y participación. Temas y dilemas* (pp. 197-312). Instituto de Estudios Peruanos.

Ullah Sabri, P. S., Ilyas, Muhammad y Amjad, Z. (2015). Organizational learning culture and its effects on critical thinking skills on female teachers of public sector higher education institutions. *Bulletin of Education and Reasearch*, 37(2), 69-90.

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. En *Informe Foro Mundial sobre la Educación*. http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf

Uttal, B. (1983). The corporative culture vultures. *Fortune*, 108(8), 66.

Valcárcel, M. (2005). (Coord.). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Proyecto EA2003-0040.

Valdés, H. (2002). *La evaluación del desempeño docente*.

Varona, M. F. (1993). Conceptualización y supervisión de la comunicación y el compromiso organizacional. *Diálogos de la Comunicación*, 35, 68-77.

Velásquez de Naime, Y., Rodríguez Monroy, C. y Guaita, W. (2012). *Los valores organizacionales: Referencia para la evaluación de la productividad*. 6th International Conference on Inductrial Engineering and Industrial Mangement, Vigo, España.

Vertel, A., Paternina, C., Riaño, H. y Pereira, J. (2013). Cultura organizacional: evolución en la medición. *Estudios Gerenciales*, 29(128), 350-355.

Vicens, E., Albarracín, J. M. y Palmer, M. E. (2005). *Métodos cuantitativos de ayuda a la toma de decisiones: problemas*. Universidad Politécnica de Valencia.

Villafañe, I. (2008). *La gestión de la imagen corporativa*. Pirámide.

Villar, J. P. (2013). La gestión educativa: una visión hacia la formación docente. *Motricidad y Persona*, (12), 33-39.

Vitt, E., Luckevich, M. y Misner, S. (2003). *Business intelligence: técnicas de análisis para la toma de decisiones estratégicas*. Mc Graw Hill.

Wagner, E. R. y Hansen, E. N. (2005). Innovation in large versus small companies: Insights from the US Wood products industry. *Management Decision*, 43(6), 837-850.

Wallace, J. E. (1997). Becker ś side bet theory of commitment revisited: Is it time for a moratorium or resurrection? *Human Relations*, 50(6), 727-774.

Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418-428.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zimmermann, H. J. (1991). *Fuzzy sets theory and its applicatino*. Kluwer Academic Publishers.

ANEXOS

Anexo N° 1: Encuesta

Encuesta anónima de actitudes y opiniones, método usado sobre los docentes para medir la visión institucional, la cultura corporativa y el desempeño laboral de los profesores.

Institución educativa: .....

Género: M ( ) F ( )

Grado académico: Bachiller ( ) Licenciado ( ) Magíster ( ) Doctor ( )

Especialidad: .....

Cargo académico/administrativo: .....

Asignatura(s) a Cargo: .....

Condición laboral: Nombrado ( ) Contratado ( )

Tipo de servicio: .....

Agradeceremos que marque con un aspa (X), de acuerdo a su criterio, solo una de las alternativas de respuesta por cada ítem. Las opciones son totalmente de acuerdo (TA); de acuerdo (DA); indecisión (I); en desacuerdo (ED), y totalmente en desacuerdo (TD).

	ÍTEMS	RESPUESTAS				
		TA	DA	I	ED	TD
I	**VISIÓN INSTITUCIONAL**					
1	La dirección se preocupa por promover una visión institucional					
2	Conozco y me identifico con la visión institucional de la institución					
3	Me integro con facilidad a la organización					
4	Apoyo incondicionalmente a mis compañeros de trabajo					
5	Se aprecia un buen manejo en la gestión educativa institucional					
6	Participó activamente en las diversas actividades de la gestión institucional					
7	La institución educativa está siendo manejada gerencialmente					
8	Las autoridades de la institución educativa demuestran un liderazgo conductivo					
9	Los programas de refuerzo motivacional mejoran el buen desempeño docente					
10	Siento conformidad con los programas de reforzamiento motivacional implementados en la institución educativa					
II	**CULTURA CORPORATIVA**					
11	Se aprecia cierta integración del personal docente hacia los objetivos y metas institucionales					
12	Me siento comprometido con la visión institucional					
13	Me comunico con facilidad con mis superiores y compañeros de trabajo					

	ÍTEMS	RESPUESTAS				
		TA	DA	I	ED	TD
II	**CULTURA CORPORATIVA**					
14	Siento gusto de participar en los equipos de trabajo					
15	Me relaciono fácil y cómodamente con mis compañeros de trabajo					
16	Fomento las buenas relaciones interpersonales y laborales					
17	Promuevo el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida					
18	Me gusta compartir responsablemente las labores con mis compañeros					
19	Conozco y respeto las normas y los valores institucionales					
20	Los desadaptados son quienes transgreden las normas y valores institucionales					
III	**DESEMPEÑO LABORAL**					
21	Prefiero la cantidad a la calidad en el desempeño labora					
22	Prefiero la calidad a la cantidad en mi desempeño laboral					
23	La buena disposición facilita la atención personalizada					
24	Me complace atender al cliente/usuario de manera directa					
25	Me muestro creativo en el desempeño de mis actividades laborales					
26	Siento que, si no actualizo e innovo mis conocimientos, fracasaré					
27	Cumplo a tiempo con mis actividades laborales					
28	A muchos docentes les cuesta cumplir con sus actividades					

	ÍTEMS	RESPUESTAS				
		TA	DA	I	ED	TD
III	**DESEMPEÑO LABORAL**					
29	Las instituciones educativas estimulan el buen desempeño del docente					
30	Los programas de reforzamiento motivacional implementados por la institución educativa resultan beneficiosos para el personal docente					

Anexo N° 2: Cuestionario

Cuestionario anónimo de actitudes y opiniones, método usado sobre el profesorado para medir la visión institucional, la cultura corporativa y el desempeño laboral docente.

De acuerdo con su conocimiento y experiencia en labores docentes desarrolladas dentro de la institución educativa, marque con un aspa (X) la alternativa (solo una) que coincida con su opinión..

	Variables de la investigación	Respuestas		
		De acuerdo	No opina	En desacuerdo
1	Existe una buena gestión directiva en la institución educativa, en tanto cuente con una buena cultura corporativa			
2	Existe relación directa entre visión institucional y cultura corporativa			
3	Existe relación directa entre visión institucional y desempeño docente			
4	La cultura corporativa promueve el buen desempeño laboral del docente			
5	Las instituciones educativas en nuestro país, para lograr el éxito, requieren necesariamente contar con una cultura corporativa			



EDITORIAL
NAVEGANTE