



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Tesis de Maestría en Sociología

**Análisis del clima organizacional de los centros de educación secundaria:
incidencia de las formas organizativas y las condiciones de trabajo**

Lic. Fiorella Ferrando

Director/tutor de tesis: Dr. Francisco Pucci

Codirector: Mag. Leonel Rivero

2023

Montevideo, Uruguay

A mi abuelo Mario Santiago

Agradecimientos

En los últimos diez años he trabajado en el estudio de temáticas relacionadas con las condiciones de trabajo de los docentes en Uruguay. Como principales agentes ejecutores del proceso educativo, pensar en la mejora de la calidad de la enseñanza sin considerar su visión y el contexto en el que se desempeñan constituye, al menos, una pérdida de tiempo.

Esta tesis, como otras investigaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en los que participé (entre ellas, la Encuesta Nacional Docente y la Encuesta de Salud Ocupacional), busca ilustrar con evidencias parte de las dificultades que tienen a diario los docentes para ejercer su trabajo, las que, definitivamente, repercuten en su calidad de vida.

Darle cierre a este estudio ha constituido, sin dudas, un hito para mi vida, en tanto me permitirá continuar la tan deseada carrera académica con estudios de doctorado, pero también en tanto representa la superación personal de un proceso que mantuve “dormido” por años. Este momento no habría sido posible sin la motivación por la búsqueda de nuevos horizontes, para la vida y la profesión. La motivación es todo.

Tampoco podría haber sido posible sin el apoyo de los docentes y los directores participantes de la encuesta, las entrevistas y los grupos de discusión. Gracias por el tiempo y la apertura para este estudio, pero también gracias por la entrega que realizan todos los días en los centros educativos.

Agradezco a mis colegas del INEEd, quienes apoyaron e incentivaron, siempre, la culminación de este proceso de formación y colaboraron con generosos aportes. A mi tutor, Francisco Pucci, gracias por formar generaciones de sociólogos y a Leonel Rivero, gracias por la atenta lectura.

Agradezco también a mis amigos y familia: a “los pibes de sociales”, a amigas y amigos del INEEd, a Nadia y Elena (somos familia), a Patricio (por ser el motor de este logro), a mi hermano Nicolás y a mi querida madre.

Resumen

El clima organizacional remite a las percepciones que tienen los miembros de una organización acerca de los componentes estructurales, las relaciones interpersonales, los estilos de gestión y el contexto en el que se inserta. En Uruguay, como en otros países, el clima organizacional de los centros educativos incide en los desempeños de los estudiantes, por lo que indagar en este fenómeno puede contribuir a la mejora escolar. Desde un diseño mixto, este estudio analizó cómo las distintas formas organizativas y las condiciones laborales de los centros de educación media inciden en la percepción de docentes y directores sobre el clima. Para responder a esta pregunta se trabajó con datos de la Encuesta de Salud Ocupacional del Instituto Nacional de Evaluación Educativa a través de modelos multinivel y se relevó la perspectiva de equipos directivos y docentes de cinco liceos públicos. Como resultado de la triangulación de información, se encontraron ciertas regularidades entre las dos fuentes utilizadas y otras que se complementan. De la fase cuantitativa se destaca que los docentes del sector público presentan más riesgos psicosociales y menores insumos para afrontarlos que los del sector privado. El liderazgo se constituye como el factor con mayor incidencia en el clima organizacional, seguido de las confianzas horizontal y vertical, la autonomía y la coordinación, la sobrecarga cognitiva, la disonancia emocional y los problemas de rol. La relación entre directores y docentes también presenta un efecto positivo en el clima organizacional. De la fase cualitativa se destaca que la percepción sobre climas positivos se encuentra asociada a trabajar en centros pequeños y con estudiantes de su zona, contar con plantales docentes estables y tener buenas condiciones respecto con los recursos materiales y edificios. También se confirma que la permanencia de los equipos directivos resulta un factor fundamental para el establecimiento de procedimientos duraderos y claros, así como también para la construcción de una visión común sobre el centro educativo.

Palabras clave: clima organizacional, educación media, condiciones de trabajo.

Abstract

Organizational climate refers to the perceptions that members of the organization have about structural components, interpersonal relationships, management styles, and the overall context in which it operates. In Uruguay, as in other countries, the organizational of schools has an impact on student performance, so investigating this phenomenon can contribute to school improvement. Using a mixed design, this study analyzed how different organizational forms and working conditions in middle school influence the perception of teachers and principals regarding the organizational climate. To answer this question, data from an occupational health survey of the National Institute of Educational Evaluation, were used through multilevel models, collecting the perspectives of principals and teachers from five public high schools. As a result of triangulating information, certain regularities were found between the two sources used and others that complement each other. From the quantitative phase, it stands out that teachers in the public sector face more psychosocial risks and have fewer resources to cope with them than those in the private sector. Leadership is identified as the factor with the greatest impact on the organizational climate, followed by horizontal and vertical trust, autonomy and coordination, cognitive overload, emotional dissonance, and role problems. The relationship between principals and teachers also has a positive effect on the organizational climate. From the qualitative phase, it is highlighted that the perception of positive climates is associated with small centers, work with students from their area, with stable teaching staff, and good conditions regarding material resources and infrastructure. It is also confirmed that the continuity of principals is a fundamental factor for the establishment of lasting and clear procedures, as well as the construction of a common vision of the school.

Keywords: organizational climate, middle school, working conditions.

Índice

Introducción.....	1
1. Fundamentos teóricos.....	5
1.1 Conceptualización del clima organizacional.....	5
1.2 Diagnóstico y medición del clima organizacional.....	6
1.3 El clima organizacional en clave escolar: conceptualización y factores explicativos ...	9
1.4 El clima escolar en Uruguay.....	14
2. Problema de investigación y objetivos.....	19
2.1 Problema y preguntas.....	19
2.2 Objetivos.....	20
3. Diseño metodológico.....	22
3.1 Técnicas cuantitativas.....	23
3.1.1 Materiales y métodos.....	24
3.1.2 Análisis de datos.....	28
3.2 Técnicas cualitativas.....	29
3.2.1 Muestreo teórico.....	30
3.2.2 Técnicas utilizadas.....	32
3.2.3 Características de las pautas.....	33
4. Resultados y análisis.....	34
4.1 Factores institucionales que inciden en el clima de los centros de educación media ..	34
4.1.2 Recursos organizacionales.....	40
4.1.3 Recursos personales.....	41
4.1.4 Modelo final.....	43
4.1.5 Síntesis del apartado.....	47
4.2 ¿Cuáles son las diferencias estructurales de los centros que repercuten en los climas organizacionales?.....	49
4.2.1 Caso 1: liceo A.....	49
4.2.2 Caso 2: liceo B.....	51

4.2.3 Caso 3: liceo C	51
4.2.4 Caso 4: liceo D	53
4.2.5 Caso 5: liceo E.....	55
4.2.6 Síntesis del apartado	56
4.3 ¿Qué aspectos de la dinámica de los centros afectan la práctica cotidiana del colectivo docente?.....	58
4.3.1 Caso 1: liceo A	59
4.3.2 Caso 2: liceo B	63
4.3.3 Caso 3: liceo C	65
4.3.4 Caso 4: liceo D	68
4.3.5 Caso 5: liceo E.....	71
4.3.6 Síntesis del capítulo	72
4.4 ¿Cómo se gestionan los liceos y qué fortalezas y debilidades encuentran los directores para su accionar?	76
4.4.1 Características de los equipos de dirección.....	76
4.4.2 Estilos de liderazgo.....	78
4.4.3 Síntesis del capítulo	87
5. Conclusiones.....	92
Bibliografía.....	97
Glosario de abreviaturas.....	108
Anexos	110
Anexo 1: Fase cuantitativa	110
Anexo 2: Fase cualitativa	120

Índice de cuadros

Cuadro 1: Operacionalización del concepto de clima organizacional	7
Cuadro 2: Dimensiones que aportan a la medición del clima escolar abordadas en la Encuesta de Salud Ocupacional Docente	26
Cuadro 3: Criterios de selección de casos	31
Cuadro 4: Participantes del trabajo de campo cualitativo	33
Cuadro 5: Especificación de los modelos.....	38
Cuadro 6: Percepción de la estructura organizacional en cada centro	57
Cuadro 7: Percepción de los aspectos relacionados a la dinámica de los centros.....	73
Cuadro 8: Proyectos de centro.....	81
Cuadro 9: Percepción sobre los aspectos relacionados a los estilos de liderazgo.....	89

Índice de tablas

Tabla 1: Índice promedio de variables que componen las demandas de trabajo, los recursos organizacionales y los recursos personales, según subsistema de educación media. Prueba de diferencia de medias.	36
Tabla 2: Estimación del clima de apoyo social, modelo nulo	38
Tabla 3: Matriz de correlaciones de las variables de demandas de trabajo	39
Tabla 4: Matriz de correlaciones de las variables de recursos organizacionales	41
Tabla 5: Matriz de correlaciones de las variables de recursos personales.....	42
Tabla 6: Estimación del modelo de clima de apoyo social.....	44

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de triangulación.....	23
--	----

Introducción

El estudio del clima organizacional resulta una herramienta fundamental para brindar insumos acerca de las opiniones de los trabajadores sobre distintos aspectos de su labor. Esta información puede favorecer a la mejora de los desempeños de los empleados y, por consiguiente, de los rendimientos de la organización en su conjunto, a través de la creación de programas de mejora integral de las condiciones de trabajo, de la calidad de vida y de la participación de los colaboradores (González, Pedraza, y Sánchez, 2015).

En educación, el clima escolar puede considerarse un factor determinante de una educación de calidad y también resulta un aspecto en el que inciden otros factores que contribuyen a reforzarlo o degradarlo. Por otra parte, los componentes constitutivos del clima organizacional son variados y se combinan de distintas formas dentro de cada centro educativo (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014) .

A nivel internacional y regional, el clima escolar es señalado por distintos estudios como uno de los factores que inciden en el logro académico (A. Aron, Milicic, y Armijo, 2012; Cornejo y Redondo, 2001; López, Efstathios, Herrera, y Apolo, 2018; Treviño, Place, y Gemp, 2013). En particular, otra serie de estudios da cuenta de que el trabajo colaborativo de los docentes, el rol del director en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje y el tipo de liderazgo que ejerza inciden en los aprendizajes de los alumnos (Bolívar, 2000; Branch, Hanushek, y Rivkin, 2013; Gros, Fernández-Saliner, Martínez, y Roca, 2013; Gvirtz, Zacarías, y Abregú, 2011; Leithwood, Harris, y Hopkins, 2020; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010).

En términos de política educativa, el clima y la gestión son factores fundamentales para la transformación de la organización escolar. Sin embargo, se requiere de la acción de los docentes para poder llevar adelante estos cambios (Fernández, 2004). Estudios enfocados en conocer los factores que determinan climas positivos desde la percepción de los docentes, analizan el impacto de las remuneraciones y las condiciones de trabajo en la calidad de la institución (Hanushek y Rivkin, 2007) o la retención de los docentes en un centro (Darling-

Hammond, 2003; Hughes, 2012). En contraste, los estudios sobre salarios no son concluyentes sobre su peso a la hora de elegir cambiar de centro.

Johnson, Kraft y Papay (2012) indican que las condiciones laborales que más afectan a los docentes no son las materiales (limpieza, mantenimiento, infraestructura), sino las condiciones sociales, como el liderazgo del director y las relaciones con los colegas. La viabilidad de relaciones colaborativas entre docentes tiene, en gran medida, al director como responsable. Un director que promueva cotidianamente el trabajo conjunto y asegure el tiempo y espacios necesarios para hacerlo colabora en construir un clima organizacional en que se compartan los conocimientos de las mejores prácticas docentes, sin que estas queden en la individualidad del aula.

Los docentes que enseñan en ambientes laborales más favorables, con relaciones interpersonales positivas, y que se encuentran satisfechos con su trabajo tienden a permanecer en el centro y a tener mejores desempeños (López et al., 2018). Lo anterior también se asocia positivamente a la colaboración entre pares, al intercambio y a la coordinación de tareas relacionadas a la docencia; en tanto, se vincula negativamente con el ausentismo de los docentes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014). Además, una percepción de buenos vínculos en el trabajo docente impacta en su bienestar laboral (Cornejo Chávez, 2009). En este sentido, las características organizacionales de los centros son fundamentales para el bienestar y la retención de los docentes en ellos. Sin embargo, la permanencia de los docentes es mayor en los centros de mayor nivel socioeconómico, donde además se encuentran los educadores más calificados, lo que constituye un factor de inequidad (Hughes, 2012).

En Uruguay, existen estudios que aportan evidencias sobre aspectos puntuales del clima escolar, como la convivencia y la participación en los centros (Viscardi y Alonso, 2013), la seguridad barrial y el sentimiento de seguridad de los estudiantes (INEEd, 2023a), las características de la organización escolar (Fernández, 1999, 2004), la salud ocupacional de los docentes (INEEd, 2020b) y los efectos de los factores que componen al clima en los aprendizajes de los estudiantes (INEEd, 2023c).

Nuestro país ha logrado, prácticamente, la universalización del egreso en la educación primaria. Sin embargo, el egreso de la educación media continúa estando lejos de esa meta. El primer ciclo donde un porcentaje considerable de estudiantes abandona el sistema

educativo¹ es la educación media básica. Si bien las evidencias ponen a la estratificación social y las desigualdades de género en el centro de las variables explicativas de las trayectorias de los estudiantes, ya se ha demostrado la importancia del rol de los factores organizacionales, como el tamaño de escuela, el plan de estudios y el clima escolar, en el abandono escolar (Boado Martínez et al., 2010).

A su vez, los antecedentes ofrecen una mirada cualitativa o cuantitativa. Al respecto, (Fernández, 2004) expresa que, para comprender los mecanismos que operan en el clima de los centros, se requiere de estudios mixtos, en los que se complementa el análisis cuantitativo con el estudio de casos a nivel cualitativo.

Esta investigación pretende aportar evidencias desde una mirada holística del clima organizacional en los centros educativos de educación media, con el fin de contribuir a densificar el conocimiento de este fenómeno, considerando la prolífica literatura existente, y a identificar factores en los que la política educativa pueda incidir para la mejora escolar. La metodología desarrollada plantea un diseño mixto con el fin de comprender de forma holística el problema definido. Se plantea, por un lado, una estrategia cuantitativa, en la que se analizan los factores que inciden en el clima de apoyo, a partir de los datos provistos por la Encuesta de Salud Ocupacional de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2020b). Por el otro, se realiza un estudio de casos múltiples, sobre la base del relevamiento de la percepción de los docentes y de los equipos directivos de cinco centros de educación secundaria pública de Montevideo y del interior del país.

El presente documento se estructura en cinco capítulos. El primero da cuenta de los fundamentos teóricos en que se basa el concepto de clima organizacional con respecto a las organizaciones en general y a la organización escolar en particular; también se presentan algunos antecedentes de investigaciones realizadas en Uruguay acerca de los efectos del clima escolar en los centros educativos.

En el segundo capítulo, se plantean el problema de investigación, las preguntas y los objetivos que guiaron el estudio. El tercer capítulo explica la metodología utilizada, sus características e insumos.

¹ Según el Monitor Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, solo el 74,4% de los adolescentes de 17 años había egresado de la educación media básica en 2019.

El cuarto capítulo se articula en cuatro apartados. El primero da cuenta de los resultados del estudio cuantitativo acerca de los factores que inciden en el clima de apoyo social de los centros educativos de educación media en general. El segundo analiza resultados obtenidos en el estudio cualitativo, focalizado en cinco liceos de educación secundaria pública. Este apartado presenta una caracterización de los factores estructurales de cada una de las organizaciones escolares. El tercero, en tanto, analiza los discursos docentes acerca de los aspectos de la dinámica cotidiana de los centros que afectan el clima organizacional. El cuarto apartado profundiza en los estilos de liderazgo. Finalmente, el quinto capítulo presenta los principales hallazgos y aportes del trabajo.

1. Fundamentos teóricos

1.1 Conceptualización del clima organizacional

El análisis del clima organizacional no resulta una novedad. Los primeros estudios que arrojaron elementos sobre la temática se remontan a la primera parte del siglo XX, con los hallazgos presentados por Elton Mayo, en los que se destacaba la importancia de la percepción de los empleados sobre las relaciones humanas, las condiciones de trabajo, el sentido de pertenencia o los intereses colectivos como factores que explican la productividad y la satisfacción en las empresas. A raíz de esta investigación, se comienza a desarrollar la conceptualización del clima organizacional y sus relaciones e implicancias con otros componentes de las organizaciones. Lewin, Lippitt y White (1939) hacen referencia a la relación entre la persona y el ambiente; Argyris (1958) introduce la importancia de las relaciones interpersonales y de la cultura organizacional en el clima; Likert (1961) hace hincapié en cómo el clima de apoyo mejora el rendimiento de las personas; y Litwin y Stringer (1968) introducen dos componentes fundamentales para el estudio del clima organizacional: la estructura institucional y el contexto.

En este sentido, el concepto de clima organizacional no es unívoco, sino que es posible encontrar tantos conceptos como autores (González et al., 2015). En términos generales, estas conceptualizaciones se pueden organizar en cuatro grupos. Por un lado, está aquel que considera el clima como una característica estructural de la organización, permanente, que la distingue de otras organizaciones y que influye en el comportamiento de las personas (Forehand y Von Haller, 1964). Este enfoque considera para el análisis del clima variables como el tamaño de la organización, la estructura organizacional, la complejidad de los sistemas, las pautas de liderazgo y la dirección de metas. En segundo lugar, se encuentra el enfoque subjetivo (Halpin y Croft, 1963), que postula que el clima organizacional se refiere a la opinión de los trabajadores sobre la organización. Introduce el concepto del clima *spirit*, el cual hace referencia a la satisfacción de las necesidades sociales de los empleados; considera si tienen un sentimiento de labor cumplida y cómo perciben el comportamiento de su superior (García, 2009). El enfoque integral combina los dos anteriores, y sus principales

exponentes son Litwin y Stringer (1968). Según estos autores, el clima es definido como una variable que media entre la estructura y la motivación: “las realidades de la organización se entienden sólo tal como las perciben los miembros de la organización, lo que permite que el clima sea visto como un filtro a través del cual deben pasar los fenómenos objetivos.” (p.43). En este sentido, el clima organizacional se construye a partir de la percepción de los trabajadores sobre las dificultades de la organización y de cómo las estructuras organizativas y los factores internos y externos inciden en el logro y la calidad con que se logran los objetivos de esta. El cuarto enfoque es el de las impresiones subjetivas de (Dessler, 1979), que considera que los empleados traen consigo ideas preconcebidas sobre sí mismos, sobre qué son capaces de realizar y sobre qué merecen a cambio de las tareas realizadas. A partir de estas ideas es que configuran una valoración acerca de las condiciones objetivas del trabajo, es decir, el estilo de los jefes, la estructura organizacional, el grupo de trabajo, su empleo y su ambiente (Acosta y Venegas, 2010).

En definitiva, el clima organizacional tiene características específicas que definen a la organización, y su análisis se encuentra enfocado en los factores ambientales internos de aquella que afectan al comportamiento de los individuos. También se dirige a las percepciones compartidas que tienen sus miembros respecto del trabajo; de las regulaciones que lo afectan; del ambiente físico; de los aspectos estructurales, funcionales o personales; y de las relaciones interpersonales (Cornejo y Redondo, 2001; Sallán, Goikoetxea, y Piérola, 2008). Para Ramírez y Maturana (2011), el clima laboral es definido como “un conjunto de percepciones que tienen sobre la organización los empleados de la misma considerados como un todo” (p.434). El clima también da cuenta de un conjunto de expresiones simbólicas y materiales, construidas y compartidas, que inciden directamente en las valoraciones y significados que tienen los individuos sobre su trabajo, así como en la interiorización de valores y de las normas que lo regulan. Estas expresiones tienen influencia en la vida laboral y en la extralaboral, por lo que las respuestas de los empleados hacia el lugar de trabajo pueden generar tanto adhesión como rechazo (Sánchez y Pérez, 2003).

1.2 Diagnóstico y medición del clima organizacional

Los estudios sobre clima organizacional, que se iniciaron en organizaciones industriales, comenzaron a expandirse a otras, como los hospitales, las escuelas y la administración

central. Es entonces que se comenzó a operacionalizar el concepto y a generar distintas escalas de medición (Fernández, 2004). Al respecto, Likert, en su teoría del clima organizacional (1961), ofrece una operacionalización centrada principalmente en los procesos de la organización, en las actitudes de las personas y en cómo perciben determinadas situaciones que se presentan dentro de la primera. La definición de Litwin y Stringer (1968) hace foco en el sistema formal de la organización (normas, reglas, recompensas, reconocimientos) y subraya los estilos de dirección, los procesos de toma de decisión y los apoyos percibidos por los integrantes de la organización para la ejecución de sus tareas. Rodríguez (1992, 1996) plantea de qué aspectos depende el clima organizacional y en cuáles incide dentro de una organización. Clasifica sus componentes en cinco dimensiones (variables estructurales, variables del ambiente físico, variables del ambiente social, variables personales y variables propias del comportamiento organizacional). También menciona la relación entre estas variables, su incidencia en el clima organizacional y cómo este último también puede incidir en ellas. Finalmente, Ramírez y Maturana (2011) plantean una escala de medición del clima construida con base en dimensiones individuales, relacionales y organizacionales (compromiso extrínseco, cohesión entre compañeros, apoyo del supervisor, conocimiento y evaluación del cargo, condiciones de trabajo, equidad y autonomía, reconocimiento y compromiso).

Estos son solo algunos ejemplos de operacionalización del concepto de clima, ilustrativos (y no exhaustivos) a los efectos de mostrar la existencia de una prolífera literatura acerca de la temática y de su conceptualización. En el cuadro 1 se muestra la categorización planteada por cada uno de los autores anteriormente mencionados.

Cuadro 1: Operacionalización del concepto de clima organizacional

Autor	Operacionalización del concepto
Likert (1961)	<ul style="list-style-type: none"> i. Estilo de autoridad, referida a la configuración del poder dentro de la organización. ii. Esquemas motivacionales. Estrategias de motivación. iii. Comunicaciones. Formas en que se articulan las comunicaciones e identificación de las mejores. iv. Procesos de influencia. Métodos para obtener adhesión a las metas y objetivos de la organización. v. Proceso de toma de decisiones. Criterios para la circulación de la información, para la decisión, para la distribución de tareas y para la ejecución. vi. Procesos de planificación. Formas en que se determinan los objetivos y mecanismos para alcanzarlos. vii. Procesos de control. Formas de distribución del control.

	viii.Objetivos de rendimiento y perfeccionamiento. Mecanismos para definir el grado de adecuación entre los objetivos definidos y las expectativas de los miembros de la organización.
Litwin y Stringer (1968)	<ul style="list-style-type: none"> i.La estructura organizacional, medida a través de la opinión que tienen los miembros de la organización sobre las normas, reglamentos y deberes. ii.Las remuneraciones, medidas a través del grado de acuerdo con el sistema de recompensas y reconocimientos y a la relación entre estas y las tareas. iii.La responsabilidad relacionada al grado de autonomía y responsabilidad que la organización otorga a sus miembros. iv.Los riesgos y la toma de decisiones, referidos al grado en que la tarea laboral enfrenta a sus miembros a asumir riesgos o adoptar decisiones. v.El apoyo que reciben los miembros de la organización para la ejecución de sus tareas. vi.El conflicto o el nivel de tolerancia al conflicto que tienen los miembros de la organización.
Rodríguez (1992)	<ul style="list-style-type: none"> i.El clima impacta sobre las acciones de los miembros de una organización tanto en sus conductas rutinarias (como el presentismo o las horas extra) como en las que implican resultados (como la satisfacción laboral o la eficiencia). ii.El clima organizacional puede ser modificado o reforzado por las acciones de los miembros. iii.El clima afecta directamente el grado de identificación y el sentido de pertenencia de los miembros con su organización. Un mal clima organizacional podrá observarse en aquellas organizaciones en las que sus miembros pretenden irse. iv.El clima depende de variables como el tamaño de la organización², los sistemas de contratación y despido, el tipo de gerencia (concentrada o descentralizada) y las modalidades de supervisión. v.Metodológicamente, la relación entre el clima y las variables entorno estructural, tipo de gestión directiva y resultados a largo plazo son recíprocas y no unidireccionales.
Rodríguez (1996)	<ul style="list-style-type: none"> i.Variables estructurales: tamaño de la organización, estructura formal, estilo de dirección. ii.Variables del ambiente físico: espacio físico, condiciones de ruido/calor/contaminación/instalaciones/maquinaria. iii.Variables del ambiente social: compañerismo, conflictos entre personas/departamentos, comunicaciones. iv.Variables personales: aptitudes, actitudes, motivaciones, expectativas. v.Variables propias del comportamiento organizacional: productividad, ausentismo, rotación, satisfacción laboral, tensiones, estrés.
Ramírez y Maturana (2011)	<ul style="list-style-type: none"> i.El compromiso extrínseco, el cual indaga sobre el grado en que el trabajador evalúa el nivel de vinculación con sus compañeros. ii.El grado de cercanía y confianza para trabajar en equipo, incorporando el concepto de cohesión entre compañeros. iii.El grado de apoyo al supervisor, para evaluar la relación y el nivel de soporte que brinda la jefatura directa.

² Las estructuras organizativas se vuelven más complejas a mayor tamaño de la organización. Un mayor tamaño implica una mayor especialización de tareas y una estructura compuesta por más unidades y componentes administrativos (Mintzberg, 1995).

	<ul style="list-style-type: none"> iv.El conocimiento y la evaluación de la descripción del cargo por parte del trabajador. v.Las condiciones físicas o de infraestructura adecuadas para realizar las tareas vi.La equidad y la autonomía en el desarrollo del trabajo. vii.El reconocimiento laboral a través de un sistema de valoración del trabajo. viii.El compromiso y las ganas de permanecer en la institución.
--	---

1.3 El clima organizacional en clave escolar: conceptualización y factores explicativos

El concepto de clima escolar surge del de clima organizacional, planteado en el estudio de las organizaciones en el ámbito laboral (Mena y Valdés, 2008). Al igual que las múltiples definiciones resumidas anteriormente, desde la literatura específica del estudio del ámbito educativo también existen distintas aristas conceptuales que pueden ser agrupadas de diversas maneras.

Desde un enfoque ecológico, el estudio del clima organizacional parte de la percepción que la comunidad escolar tiene del centro. Su influencia podría clasificarse en tres niveles: el organizativo o institucional, el del aula y el intrapersonal. El primero hace referencia al clima institucional relacionado con los estilos de gestión, las normas de convivencia y la participación de la comunidad educativa. El segundo, al clima del aula o ambiente de aprendizaje; se asocia al relacionamiento entre profesor y alumno, a las metodologías de enseñanza y a las relaciones entre pares. El tercero hace referencia a las creencias y atribuciones personales, como el autoconcepto de alumnos y profesores, las creencias y motivaciones personales y las expectativas sobre los otros. De esta forma, Vidal (1992) indica que:

el juego de las diversas relaciones entre los elementos de la institución escolar es la esencia de este clima que configura la organización. La realidad social de un centro..., en la que es posible captar relaciones e interacciones, bien por las relaciones afectuosas entre colegas cooperativas, empática o bien por relaciones de distanciamiento, conflicto y a veces agresividad... una característica (de esta cultura) del proyecto ritual es su no explicitación ..., pero es algo que tiene fuerza de costumbre. (p. 204)

Otra forma de clasificación propuesta por (Cornejo y Redondo, 2001) da cuenta de la existencia de cinco tipos de climas: el organizacional, el psicológico, el social, el emocional y el académico.

1. El clima organizacional se relaciona con aspectos estructurales de la organización, con las características materiales y funcionales, con las normas formales e informales, con la gestión y con su cumplimiento, y con el tipo de liderazgo.
2. El clima psicológico se refiere a la percepción de los miembros de la organización sobre la estructura subjetiva: el tamaño de la organización³, el tipo de producción, el tipo de liderazgo, las condiciones de trabajo, los resultados.
3. El clima social se vincula con las relaciones interpersonales.
4. El clima emocional se refiere a las relaciones entre profesores y alumnos.
5. El clima académico constituye una parte importante del clima escolar, abarca las expectativas institucionales sobre el rendimiento de los estudiantes y condiciona los ritmos y los procesos escolares (formato escolar).

En este sentido, el clima escolar se refiere a las relaciones entre los miembros que componen la organización (docentes, director, administrativos), así como a las de estos con el resto de la comunidad educativa (estudiantes y familia). También se vincula a las percepciones que tienen “los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Cornejo y Redondo, 2001).

El concepto de clima social escolar incluye también las características contextuales de los actores que integran el centro educativo (A. M. Aron y Milicic, 1999). Esta conceptualización implica entender la organización interna de las escuelas a través de tres dimensiones: las características de las relaciones sociales que mantienen los miembros de la comunidad escolar, la organización de la autoridad y la organización formal, es decir, el formato escolar⁴ (Fernández, 1999). Otro trabajo de Milicic (2001), además de considerar la

³ Al respecto, Brunet (1987) afirma que, cuanto mayor sea el tamaño de la organización, más incide negativamente en el proceso social y en las relaciones interpersonales.

⁴ Terigi (2006) define el formato escolar como las marcas que organizan las formas de hacer. Aquí considera la separación del niño de su familia; el agrupamiento de alumnos de una misma edad en un mismo grado, lugar y hora para el desarrollo de actividades formativas a cargo de un adulto; la instrucción de contenidos por disciplinas de forma parcelada; la organización del tiempo escolar; la separación del juego y el trabajo, y la

estructura de la organización y las relaciones humanas, hace referencia a la importancia del sistema de recompensas, reconocimiento y autonomía.

También el concepto puede ser definido como un espacio donde se desarrollan conflictos y relaciones de violencia. El clima escolar, vinculado a la convivencia escolar y a la disciplina en el aula, incide en la retención docente en los centros. El espacio escolar se encuentra cargado de elementos violentos, tanto a nivel simbólico como físico, que afectan el proceso de aprendizaje y la vida de los agentes que integran la comunidad educativa. En cuanto a la violencia física más visible, el espacio escolar puede ser ámbito de robos, peleas, agresiones verbales y vandalismo. En el ámbito educativo el conflicto puede ser visto principalmente como una amenaza, al considerar su potencial para distorsionar el funcionamiento de las aulas (Funes Laponi, 2000). Cuando esto ocurre, se incentivan acciones de control, represión o inhibición frente a conflictos entre estudiantes o entre estudiantes y docentes (Aristimuño y Noya, 2015; Carrasco y Schade, 2013).

A nivel simbólico, la dominación de los cuerpos en la configuración del espacio del aula también representa hechos violentos. Algunos autores explican la proliferación del discurso de la violencia escolar por la necesidad de justificar los malos resultados a través de las problemáticas de enseñanza, de las condiciones de aprendizaje y de las dificultades en la formación de base de los docentes para ejercer su labor (gramáticas). Al respecto, Viscardi y Alonso (2013, p. 104) señalan:

De no revertirse este vacío de sentido, este será un elemento más que contribuya a la generación de un clima escolar apático, del cual la violencia se constituye en tanto efecto de la propia acción educativa: la violencia puede así emerger como apropiación “expresiva” del espacio escolar, que inhabilita tanto las posibilidades futuras del joven de participar positivamente del sistema educativo como del docente de llevar a cabo su trabajo y de realizarse profesionalmente.

Finalmente, el proceso de enseñanza–aprendizaje se genera en un marco intersubjetivo e interpersonal, donde la satisfacción por promover habilidades personales, motivacionales y actitudinales resulta fundamental. Este proceso se construye a partir de:

transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad

legitimación del poder del adulto. En definitiva, el formato escolar, según Terigi, es el marcador de tiempos, ritmos enseñanza, espacios, lugares, formas y normas de estas, del saber y de participar.

de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc. (Villa and Villar, 1992, citado por Cornejo y Redondo, 2001, p.14).

La relación alumno-profesor incide directamente en la obtención de buenos resultados, pero la convivencia en el aula resulta fundamental a la hora de estudiar el clima escolar (Blanco, 2009). Las investigaciones de Bryk y Driscoll (1988) han demostrado empíricamente que el clima de la organización escolar presenta cierta independencia del contexto social del centro y que tiene gran incidencia en los resultados educativos de los estudiantes. Estos se ven afectados por el *feedback* de los docentes hacia los estudiantes, por la capacidad de motivar el aprendizaje y de controlar la conducta de los estudiantes en el salón de clase, por la motivación de los docentes para generar participación activa de los estudiantes en el aula y por la capacidad de los estudiantes para responder a las reglas y las normas de la clase.

Estudios han demostrado que la percepción de autoeficacia (entendida como la habilidad para lograr una enseñanza eficaz) por parte de los docentes incide directamente en la productividad y en la satisfacción por su trabajo (Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD), 2014). Dado que el clima del aula genera efectos sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes, los docentes tienen el desafío de lograr un buen manejo de las reglas de la clase para construir entornos de aprendizaje seguros y productivos (Sandoval, 2014). A su vez, existen evidencias sobre la asociación entre ambientes positivos del aula y el aporte de ideas de los docentes al centro, la cooperación entre colegas, los niveles de satisfacción positivos con el trabajo y la posibilidad de desarrollo profesional (Krichesky y Murillo, 2018).

Un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) menciona que el clima escolar:

suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros (Treviño et al., 2013, p. 5).

La literatura sobre escuelas eficaces (Anthony S. Bryk, Easton, Ketbow, Rollow, y Sebring, 1993) propone un abordaje para el estudio de las organizaciones escolares, en el que se observan ciertas coincidencias con las definiciones acerca del clima escolar desarrolladas anteriormente.

Este movimiento plantea un marco teórico para la mejora escolar basado en cinco soportes esenciales que involucran a docentes, padres y equipos directivos. El principal soporte y catalizador de los otros para la mejora escolar es el liderazgo. Un líder es un ser inclusivo con orientación estratégica. Estimula el desarrollo de cuatro soportes organizativos: lazos entre padres y comunidad, capacidad profesional del personal docente y administrativo, clima de aprendizaje centrado en el estudiante e instrucción. Leithwood, Seashore-Louis, Anderson y Wahlstrom (2004) definen el liderazgo como una capacidad para generar una visión común de la organización y lograr que las personas cumplan las metas dispuestas. Hacen referencia a tres grandes estilos de liderazgo: el liderazgo instruccional o transaccional, educativo o pedagógico; el liderazgo transformacional; y el liderazgo distributivo, democrático, colaborativo o participativo. El primero es el habitualmente adoptado por la corriente de las escuelas eficaces, en el que el director o líder adopta un rol para mejorar las condiciones organizativas y profesionales de los docentes y conseguir que a través de sus prácticas puedan mejorar los logros de los estudiantes. Es decir que se orienta a mejorar la calidad de la educación. El segundo tipo de liderazgo pone foco en el rediseño de los aspectos organizativos de la institución escolar con el fin último, al igual que el transaccional, de la mejora de los aprendizajes. El tercero no se restringe al liderazgo del director como primera cadena de mando, sino que en los centros educativos donde opera se trabaja conjuntamente con los docentes. Las responsabilidades se distribuyen identificando y potenciando los conocimientos y las competencias de las personas, lo que redundará en fomentar el trabajo colaborativo y el compromiso del personal (Bolívar, 2010).

La capacidad profesional depende del conocimiento, de las habilidades y de las disposiciones del equipo docente y del centro. El trabajo de los adultos responsables en este es fundamental para el crecimiento del estudiante, ya que afecta directamente sus resultados y el clima de aprendizaje. En este contexto lo más importante es generar un ambiente de seguridad y orden, donde el estudiante se sienta motivado a aprender a través de un apoyo académico y personal. Según la literatura de los soportes esenciales, el desarrollo del liderazgo, los lazos entre los padres y la comunidad, la capacidad docente y el clima de aprendizaje dependen en gran medida de la existencia de relaciones de confianza en la comunidad educativa (entre el director, los docentes y los padres). Dichas relaciones proveen la base para el surgimiento de la colaboración entre pares, el diálogo reflexivo y la responsabilidad colectiva. En un clima de confianza, los docentes tendrán una mayor disposición a abandonar el aislamiento del desempeño en el aula y a trabajar juntos en pos de la mejora del aprendizaje de los

estudiantes (Sebring, Allensworth, Bryk, Easton, y Luppescu, 2006). El trabajo colaborativo entre docentes impacta en la innovación, en el aprendizaje de los educadores y en la mejora de los centros (Krichesky y Murillo, 2018).

Algunos años después de la publicación del modelo de soportes esenciales de Bryk y Driscoll (1988), Sebring, Allensworth, Bryk, Easton y Luppescu (2006), dan cuenta de la existencia de cierta interacción entre el capital social de la comunidad y la capacidad de los soportes esenciales para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Si bien encontraron algunos centros educativos con bajos niveles de capital social y fuertes capacidades esenciales, en los que los estudiantes obtuvieron resultados mejores al promedio esperado para su contexto, también afirman que estos centros son la excepción.

1.4 El clima escolar en Uruguay

A continuación, se presentan algunos estudios realizados en escuelas o centros de educación media de Uruguay, tanto a partir del análisis de datos cuantitativos como cualitativos. Se seleccionaron aquellos que estudiaron el clima escolar (o alguno de sus componentes), ya sea como factor explicativo o a ser explicado o interpretado. A partir de la revisión realizada, los estudios se agruparon en: a) los relacionados a la convivencia en los centros y a las relaciones interpersonales; b) los que buscan explicar el rendimiento académico de los estudiantes; c) los que pretenden entender los factores que afectan el clima escolar; d) los centrados en las diferencias de contexto de los centros; y e) los que buscan relevar la perspectiva docente y del personal escolar.

Convivencia y relaciones interpersonales

Según la *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos*, publicada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés):

la incidencia de los climas de convivencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatizan la necesidad de pensar y desnaturalizar los modos de relacionamiento entre los

actores de la comunidad educativa, en tanto estas formas de vincularse se constituyen en sí mismas, en modos de aprender y enseñar a convivir (Bentancor, Rebour, y Briozzo, 2004, p. 11).

Más recientemente, un estudio realizado por docentes en el marco del Fondo de Sectorial de Educación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (2019) describe cómo los profesores gestionan los climas de aula en los liceos de ciclo básico de contextos desfavorables de Montevideo. Dentro de los hallazgos más relevantes, destacan el establecimiento de un conjunto de normas de convivencia y trabajo y el uso de la sanción para su cumplimiento solo en casos extremos. También se hace referencia a algunas prácticas pedagógicas (como priorizar el esfuerzo frente a los resultados) y al seguimiento personalizado del desempeño de los estudiantes, para mantener la atención y la motivación. Finalmente, se menciona que, dentro de las prácticas para mantener climas de aula positivos, estos aspectos mejoran la convivencia y disminuyen los conflictos.

Ahora bien, la percepción de la violencia tanto dentro de los centros educativos como en los entornos escolares presenta algunas diferencias que dan cuenta de las inequidades territoriales que enfrenta el sistema educativo uruguayo. Según el último informe de resultados de la evaluación nacional Aristas, presentado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2023b), la percepción de la violencia barrial es mayor en los centros ubicados en contextos menos favorables, en la región sur (Montevideo, Canelones y San José) y en los centros públicos. En cuanto a la convivencia dentro del centro educativo, los estudiantes de los liceos privados y de contextos más favorables perciben un mayor vínculo entre pares. Asimismo, este estudio presenta evidencias de que, considerando el vínculo entre pares, entre estudiantes y docentes y entre estudiantes y adscriptos como factores constitutivos del clima escolar, el vínculo entre los alumnos y los profesores es el que genera un mayor efecto en los desempeños en matemática y lectura.

Incidencia del clima en el rendimiento académico

Como se mencionó anteriormente, el clima escolar influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Dos estudios recientes examinan posibles correlaciones entre un ambiente positivo y el logro educativo.

Silveira Aberastury (2020) encuentra evidencias sobre cómo, una vez introducidos otros factores contextuales de los estudiantes de los centros, los aspectos relacionados con la organización escolar (infraestructura, experiencia de los docentes y directores, o variables vinculadas a la gestión, las prácticas o el liderazgo) pierden significación estadística para explicar los desempeños. Por eso afirma que existe un escaso margen de las escuelas para incidir en la mejora escolar y los aprendizajes de los estudiantes. Este estudio también confirma serios problemas en términos de inequidad, relacionados con el nivel socioeconómico de la escuela y de los estudiantes a nivel individual.

Sin embargo, un estudio más reciente del INEEd (2022b) sobre los factores que inciden en los desempeños de las escuelas con logros mejores a los esperados para su contexto socioeconómico y cultural, realizado a partir de datos de Aristas Primaria 2020, da cuenta de algunos matices que podrían contrarrestar el efecto del nivel socioeconómico de las familias. Los hallazgos muestran que los estudiantes de escuelas de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (APRENDER)⁵ y de tiempo extendido tienen mayor probabilidad de tener logros mejores a los esperados. También se identifican otras variables que presentan un efecto significativo en los desempeños, como el sentido de pertenencia, una fuerte comunidad docente o un estilo autónomo de los docentes para dar clase.

Factores que afectan al clima escolar

Como se mencionó en el capítulo anterior, se pueden identificar factores que influyen en el clima escolar, como la participación de los padres, la calidad de la gestión escolar, la disponibilidad de recursos, entre otros.

El estudio realizado por Rivero (2019) aporta elementos a la discusión del clima escolar desde el análisis de los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) del año 2012. Concluye que la dificultad de enseñar en entornos de estudiantes heterogéneos, el ausentismo docente y la motivación de los estudiantes son los aspectos que presentan una mayor incidencia en el clima. A estos les siguen el malestar de los docentes y el trato hacia los estudiantes. Evidencias recientes dan cuenta de que el clima de apoyo es un factor que mejora el desempeño de los estudiantes

⁵ Las escuelas APRENDER son parte de la ANEP. Este programa tiene como objetivo principal garantizar el acceso y la permanencia de los niños pertenecientes a los hogares de quintiles de ingreso menos favorecidos (1 y 2).

(INEEd, 2020a). Sin embargo, durante la pandemia, los maestros uruguayos se sintieron más apoyados por sus pares que por la dirección del centro (INEEd, 2022a).

La permanencia de los docentes en los centros educativos incide positivamente en la mejora de los desempeños de los estudiantes (Murillo en Botinelli, 2018; INEEEd, 2021b, 2021a, 2022b) y en el clima organizacional (Castillo, 2016). En este sentido, la Ley General de Educación (Ley n.º 18.437) postula en su artículo 41 que el centro educativo es un espacio de construcción colectiva de conocimiento y que el Estado fortalecerá la gestión de los públicos en lo que respecta a los aspectos pedagógicos, fomentando la concentración horaria de los docentes y su permanencia en estos. Sin embargo, este factor continúa generando problemas para conformar equipos docentes estables en los centros, lo que pone trabas a la hora de planificar a mediano y largo plazo (Pasturino, 2015). En educación media, la estructura curricular, basada en docentes por asignaturas y una elección de horas en cada centro de manera anual, genera que algunos las elijan en varios lugares. Así es que solo el 22% de los docentes de secundaria y un 25% de los de educación técnica logran concentrar todas sus horas en un solo centro; el resto trabaja en dos o más liceos o escuelas técnicas (ANEP, 2019). Además, se estima que el 29,1% de los docentes de secundaria pública y el 27,0% de técnica rotan de centro cada año (ANEP, 2019). En tanto, el ausentismo también se presenta como una problemática para la gestión cotidiana de los centros (INEEd, 2016) y para el aprendizaje de los estudiantes (Echevarría, 2020).

Diferencias entre contextos escolares

Es frecuente que los estudios comparen el clima escolar entre diferentes tipos de escuelas, como rurales y urbanas o públicas y privadas, para identificar posibles variaciones y desafíos específicos.

Los estudios que integran aspectos de la eficacia escolar en Uruguay dan cuenta de diferencias en los factores del clima analizados según el contexto sociocultural de la escuela (Fernández, 2003). Esto enciende una discusión con la literatura conceptual de escuelas eficaces, ya que pone en duda la capacidad del modelo para lograr los mismos resultados en los distintos contextos, al menos en nuestro país (Blanco, 2009).

Reforzando este argumento, el estudio sobre salud ocupacional realizado por el INEEEd en 2019 (2020a), encuentra la existencia de una mayor percepción de clima de apoyo social por

parte de los docentes del sector privado (tanto en primaria como en media). Además, se muestra una incidencia negativa de la carga global de trabajo y de la doble presencia⁶ en la percepción del clima de apoyo social.

Perspectivas docentes y del personal escolar

Algunas investigaciones se centran en las opiniones y experiencias de los profesores y del personal de los centros educativos sobre el clima escolar y su impacto en el bienestar de los estudiantes.

En su estudio *Análisis organizacional de secundarios públicos en Uruguay*, Fernández (1999) plantea una tipología para analizar la organización escolar. A partir de la combinación de cinco dimensiones (visión compartida y colectivamente entendida, nivel de expectativas compartidas, nivel de motivación, apoyos recíprocos y de cooperación, y sentido de responsabilidad por los resultados), distingue entre organizaciones de tipo comunitarias y de tipo individualistas. En este sentido, el autor propone que los liceos uruguayos presentan distintos grados de comunitariedad, a pesar de un entorno institucional fuertemente centralizado y burocrático. Por su parte, no se encuentran diferencias según el tamaño de la localidad donde se encuentra el centro, aunque en establecimientos más grandes se dificultan la visión compartida y las expectativas de logro de los estudiantes. Finalmente, este estudio concluye que el clima organizacional comunitario se nutre de procesos de descentralización de la colegialidad.

⁶ Se refiere a la cantidad de trabajo doméstico y/o familiar que depende del trabajador/a y a la preocupación que estas tareas le producen (Ceballos-Vásquez et al., 2015).

2. Problema de investigación y objetivos

2.1 Problema y preguntas

Como se mencionó anteriormente, existen antecedentes sobre cómo el clima escolar incide en la visión que tienen los docentes sobre su lugar de trabajo, su motivación y su bienestar, y cómo estos aspectos contribuyen a generar buenos entornos de aprendizaje para los estudiantes. En este sentido, la identificación de los factores que afectan el clima puede ser un insumo útil para el trabajo cotidiano en los centros.

El clima organizacional es propio de cada organización y su análisis debe incorporar las percepciones compartidas que tienen sus miembros respecto principalmente a cinco factores que repercuten en el trabajo: el ambiente físico, los elementos estructurales de la organización, las formas organizativas, los aspectos personales de sus miembros, las relaciones interpersonales y las regulaciones normativas que afectan al trabajo.

Dado que la mayoría de las evidencias existentes en Uruguay dan cuenta de la incidencia del clima escolar en el desempeño de los estudiantes, este estudio busca dar respuesta a cómo las distintas formas organizativas y las condiciones laborales inciden en la percepción de docentes y directores sobre el clima escolar. Asimismo, si bien este trabajo no se centrará íntegramente en la educación secundaria y técnica, sí aportará algunos elementos para discutir las diferencias entre una modalidad y la otra. En adición, este estudio se desarrolla a través de un diseño de métodos mixtos, por lo que no solo tiene un alcance exploratorio y descriptivo, sino que busca avanzar en la explicación del fenómeno a nivel de la educación media en general y profundizar e ilustrar con ejemplos de la educación secundaria pública en particular.

Las preguntas específicas que guiarán esta investigación intentan dar cuenta de las diversas aristas del problema:

1. ¿Existen diferencias en las demandas de trabajo y los recursos organizacionales y personales de los docentes que trabajan en centros de secundaria y técnica públicos y los centros de secundaria privados?
2. ¿Cómo inciden las demandas de trabajo y los recursos organizacionales y personales en la percepción del clima escolar de los docentes?

3. ¿Existe algún efecto diferencial del liderazgo, en interacción con el resto de los factores estudiados, en el clima escolar percibido por los docentes?

En particular, en secundaria pública:

4. ¿Qué otros factores estructurales de los centros son percibidos por docentes y directores como aspectos que inciden en el clima escolar?
5. ¿Qué otros factores que caracterizan la dinámica de los centros inciden en la percepción del clima escolar de los docentes?
6. ¿Existen diferencias en la percepción de los tipos de liderazgo?
7. ¿Cuál es la importancia del liderazgo del director en la generación de climas positivos o negativos?

2.2 Objetivos

1. Describir los factores de las demandas de trabajo y los recursos organizacionales e individuales de los docentes de educación media e identificar si existen diferencias según el subsistema.
2. Explicar la incidencia de las demandas del trabajo y los recursos organizacionales y personales de los docentes en el clima.
3. Identificar si existen efectos diferenciales de las variables mencionadas dependiendo de la percepción que tengan los docentes sobre el liderazgo en el centro.
4. Indagar, en algunos centros típicos de educación secundaria pública, cuáles son los aspectos estructurales que contribuyen o afectan el clima organizacional en los centros.
5. Indagar, en algunos centros típicos de educación secundaria pública, cuáles son los factores de la dinámica cotidiana que contribuyen o afectan el clima organizacional en los centros.
6. Identificar, en el discurso de los docentes y los directores, qué aspectos del liderazgo del centro atribuyen al fortalecimiento —o no— del clima organizacional.

7. Identificar estilos de liderazgo de los directores y proponer una tipología de centros de acuerdo a la contribución de los aspectos analizados.

3. Diseño metodológico

La complejidad del fenómeno analizado, tal como se presentó en el apartado anterior, requiere de distintas técnicas para su abordaje. A partir de los objetivos esbozados, se plantea un diseño de métodos mixtos, con el fin de integrar métodos cualitativos y cuantitativos, de los que se extraerán las fortalezas analíticas de ambos para obtener una comprensión más completa del problema presentado (Hamui-Sutton, 2013; Moscoso, 2017).

Este abordaje trasciende la suma de resultados cualitativos y cuantitativos: “es una orientación con su cosmovisión, su vocabulario y sus propias técnicas, enraizada en la filosofía pragmática con énfasis en las consecuencias de la acción en las prácticas del mundo real” (Hamui-Sutton, 2013).

Según Creswell (2009), los métodos mixtos pueden tener diversas características de acuerdo al tiempo o a la secuencia en que se aplican las técnicas (cualitativas o cuantitativas), el peso que tienen cada una de ellas, a la forma de relacionarlas (integrando, conectado o incrustando) y la teoría que sostiene el uso de este tipo de diseño en el estudio (explícita, implícita).

Schifferdecker y Reed (2009) dan cuenta de cuatro modelos, que, si bien no representan los únicos disponibles, cubren una gama de combinaciones para conducir el diseño de los métodos mixtos. En primer lugar, plantean el modelo para desarrollar instrumentos, en el que los datos cualitativos se relevan como base para desarrollar un instrumento cuantitativo, por ejemplo, un cuestionario. De este modo, el instrumento se encuentra ajustado a las opiniones y experiencias de la población estudiada. En el modelo explicativo, se exploran y complementan los resultados derivados de un estudio cuantitativo a través de información relevada de forma cualitativa. En este caso, los elementos resultantes del relevamiento cuantitativo tienen un mayor peso en la investigación. En el modelo de triangulación, la información cuantitativa y cualitativa es recolectada aproximadamente en el mismo período y considerando la misma población (aunque no necesariamente los mismos individuos). Una vez relevados los datos, se procede a integrarlos en el análisis final. Finalmente, se menciona el modelo de transformación longitudinal. A través de este modelo se recopilan datos en distintos momentos del tiempo (longitudinales), de varias poblaciones o actores, y a través de múltiples métodos. Estos datos son integrados y analizados a lo largo de todo el estudio.

En esta investigación se utilizará el modelo de triangulación (figura 1). La secuencia en que se presentan los datos no obedece a un orden cronológico, sino que pretende mostrar los aspectos más generales que inciden en el clima de los docentes de educación media en general, para luego indagar en aspectos particulares de la percepción de los docentes de secundaria pública.

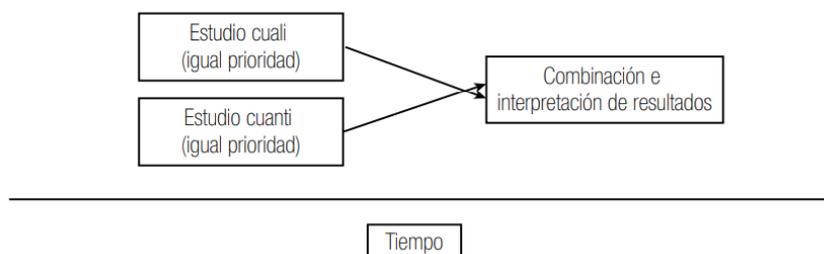


Figura 1: Modelo de triangulación

Fuente: (Hamui-Sutton, 2013).

Creswell y Plano (2011) desarrollan otra tipología para clasificar estudios que integran tipos de datos independientes (diseño paralelo convergente) y diseños secuenciales en donde los datos, interdependientes, se organizan con un criterio cronológico. En este estudio se tomó en cuenta una lógica secuencial de las fases del relevamiento, aunque con datos independientes entre sí, y un análisis paralelo convergente en el que se priorizan ambos métodos por igual y se mezclan los resultados para llegar a una interpretación más general del fenómeno.

3.1 Técnicas cuantitativas

Teniendo en cuenta que el fenómeno estudiado pretende desentrañar la visión compartida de los docentes sobre el clima organizacional de los centros educativos, se requiere un especial cuidado en la estructura ecológica del objeto investigado. El desarrollo de modelos multinivel (o modelos jerárquicos lineales) trasciende los problemas de estimación de los análisis de regresión de independencia de las observaciones, que no contemplan la visión anidada de la realidad sistémica de los centros educativos (docentes dentro de liceos, liceos

que integran un contexto social y escolar). Estos modelos pueden asimilarse, en su definición más elemental, al realizar regresiones en cada nivel de análisis, con el objetivo de detectar la relación de las variables de cada nivel y determinar cómo estas inciden en las relaciones de otros niveles (Martínez-Garrido y Murillo, 2013). En este sentido, la estructuración anidada de los sistemas educativos corrige la subestimación de los errores estándar de las regresiones lineales que presentan un supuesto de independencia de las observaciones. Dentro de las ventajas que se destacan en los modelos multinivel está la posibilidad de integrar estimaciones de los efectos de variables individuales y grupales en los resultados individuales (Hox, Moerbeek, y van de Schoot, 2010).

3.1.1 Materiales y métodos

Participantes

Los datos utilizados para el análisis son el resultado de un estudio realizado por el INEE de Uruguay. La Encuesta de Salud Ocupacional realizada en 2019 (INEE, 2020a) estuvo orientada a profesores de docencia directa e indirecta (directores y subdirectores) de todos los niveles de la educación obligatoria (educación inicial, primaria y media). Tuvo un alcance nacional en centros públicos y privados, de áreas rurales y urbanas y de todos los contextos socioculturales y económicos. El diseño muestral considera conglomerados de centros educativos estratificados por subsistemas. La selección final contempló 161 centros con probabilidad proporcional, según la cantidad de estudiantes. Dentro de cada centro se invitó a participar a todos los docentes (N=6.425). La encuesta fue de carácter voluntario, en línea y autoadministrado, y alcanzó una cobertura de 4.734 docentes en 159 centros educativos (con 74% de tasa de respuesta)⁷.

La cobertura de docentes por ciclo y sector de enseñanza fue de 87% (932) en educación primaria pública, de 77% (365) en primaria privada, de 75% (556) en secundaria privada, de 74% (924) en educación técnica, y de 68% (1.957) en secundaria pública. Del total de docentes encuestados, el 78,0 % fueron mujeres; el 21,7%, hombres; y el 0,3%, mujeres

⁷ Más información acerca del diseño muestral puede encontrarse en el documento *Marco metodológico del Estudio de salud ocupacional docente*, disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Marco-metodologico.pdf>.

trans/hombres trans/otros. La media de edad para toda la muestra fue de $M= 41,15$ años ($DE=10,48$, $\min=20$, $\max=75$). La media de antigüedad laboral fue de $M=15,71$ años ($DE=10,47$, $\min=0$, $\max=52$). En cuanto a la cantidad de centros educativos en donde trabajan, el 43,8% lo hace en un centro; el 34,5%, en dos; el 13,2%, en tres; y el 8,4%, en cuatro o más. Por su parte, el 35,5% de los docentes se encuentra en la capital (Montevideo) y el 64,5%, en los departamentos del interior del país.

Instrumentos

Para la comprensión de los fenómenos organizacionales, este estudio recurrió al modelo demandas-control desarrollado por el Robert Karasek (1979), con sucesivas aportaciones en relación con el apoyo social (Karasek y Theorell, 1990). También se basa en el modelo de demandas y recursos laborales desarrollado por Bakker y Demerouti (2013). Estos modelos fueron operacionalizados en los cuestionarios HERO y RED elaborados por Marisa Salanova, del equipo WANT de la Universidad Jaume I (M Salanova, Llorens, Cifre, y Martínez, 2006), y adaptados a la realidad de los docentes uruguayos por el equipo del INEEed en sucesivas actividades con expertos, así como con el público objetivo al que estuvo dirigida la encuesta.

Variables

Las escalas utilizadas se resumieron en índices con puntajes calculados mediante la teoría de respuesta al ítem (TRI) con modelos de respuesta graduada, y fueron estandarizados con media 50 y desvío 10 para facilitar la interpretación y comparación entre ellos. Para realizar este procesamiento, el INEEed utilizó la librería de R “mirt” (INEEd, 2020d).

En el cuadro 2 se presentan las dimensiones seleccionadas para el análisis (que en la base de la Encuesta de Salud Ocupacional se corresponden con índices), sus definiciones y el número de ítems que compone cada índice.

Cuadro 2: Dimensiones que aportan a la medición del clima escolar abordadas en la Encuesta de Salud Ocupacional Docente

Dimensión		¿Qué mide?	n.º de ítems
Clima de apoyo social		Grado en que la persona se siente respaldada por su entorno sociolaboral en su trabajo cotidiano y a la hora de resolver problemas de su trabajo. El clima de apoyo social es un recurso organizacional que contribuye a manejar las demandas laborales, contrarrestando su influencia (Vega, 2001).	4
Recursos organizacionales	Autonomía	Grado de control del trabajador para decidir las tareas que realizará durante el día, el orden y el momento en que las empezará o acabará (M Salanova, Cifre, Martínez, y Llorens, 2007).	3
	Coordinación	Grado en que los trabajadores realizan sus tareas de forma conjunta e intercambiando experiencias. Según la circular n.º 2.973 de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la coordinación es un espacio destinado al trabajo colectivo de los docentes, a su profesionalización y al aprendizaje académico en forma contextualizada. Además, es un ámbito de reflexión conjunta sobre la práctica y de intercambio enriquecedor con otros colegas, que podría redundar en un mejoramiento de esa práctica, así como conducir a procesos de innovación (disponible en: https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2973.pdf).	4
	Liderazgo	Percepción del trabajador respecto al grado en que su supervisor: establece y planifica los objetivos a mediano y largo plazo y las tareas a realizar, es entusiasta e incita a la innovación y la reflexión sobre el trabajo, tiene en cuenta situaciones personales de los trabajadores, y reconoce y alienta los logros (M Salanova et al., 2007).	8
	Equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa	Valoración de la equidad/inequidad entre el esfuerzo invertido en la actividad laboral versus el reconocimiento recibido (Schaufeli, 2005).	3
	Reconocimiento	El reconocimiento social organizacional se refiere a valoraciones desde el plano económico y también a los reconocimientos recibidos de los diferentes actores del sistema, como superiores, colegas, estudiantes y sus familias (INEED, 2020b).	
	Confianza horizontal	Confianza entre los compañeros de equipo (Acosta, Torrente, Llorens, y Salanova, 2015).	4
	Confianza vertical	“Confianza entre los trabajadores/equipos de trabajo y la organización como un todo, es decir, hacia la gestión de la gerencia/supervisores de la organización. Esta confianza se encuentra a un nivel de análisis organizacional debido a que el referente es la organización, por tanto, las percepciones de los trabajadores/equipo de trabajo se refieren al funcionamiento organizacional” (Acosta et al., 2015, p. 11).	2

Demandas del trabajo	Sobrecarga cognitiva	Grado en el que el trabajo exige mucha concentración, precisión, y tener que estar pendiente de diferentes cosas al mismo tiempo (atención diversificada) y recordarlas (M Salanova et al., 2007).	7
	Sobrecarga cuantitativa	Volumen de trabajo, en relación con los tiempos con los que cuenta el trabajador para cumplirlo. Este constructo mide el grado en que la cantidad de trabajo que debe realizar el trabajador lo sobrepasa, tanto por falta de tiempo como por exceso de tareas, o bien por una combinación de ambas (Chiang, Gómez, y Sigoña, 2013)	5
	Sobrecarga emocional	Grado en el que el trabajo exige que la persona se implique a nivel emocional por tener que tratar con personas. poniendo en juego su empatía y su habilidad de convencerlas (M Salanova et al., 2007).	8
	Disonancia emocional	Grado en que la persona tiene que reprimir emociones que no puede expresar en un determinado contexto social (M Salanova et al., 2007).	3
	Problemas de rol	El rol es una construcción social a partir de un conjunto de expectativas, tanto del propio trabajador como de los distintos actores del entorno laboral. Los problemas de rol refieren a dos tipos: ambigüedad y conflicto del rol (INEEd, 2020b).	7
Recursos personales	Resiliencia	Capacidad de superar los eventos adversos o de ser capaz de tener un desempeño exitoso, a pesar de haber pasado por circunstancias adversas (Becoña, 2006).	3
	Satisfacción	“La satisfacción con la vida se refiere a una evaluación cognitiva y global de las condiciones de la propia vida” (Moreno-Jiménez y Gálvez Herrer, 2013, p. 146).	4
	Significatividad del trabajo	Posibilidad de vincular el trabajo con valores u objetivos que no son de carácter instrumental (como sueldo y trabajo), de manera de otorgarle un sentido trascendente (Cornejo Chávez, 2009).	4
	Autoeficacia	Creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos, que producirán determinados logros o resultados (Bandura citado por M Salanova, Bresó, y Schaufeli, 2005, p. 391).	4

Fuente: elaboración propia a partir de INEEd, 2020a, 2020b, 2020c.

El segundo objetivo de este estudio es explicar la incidencia de variables organizacionales e individuales en el clima. En este sentido, el modelo analizado considera como variable dependiente al índice de clima de apoyo social de los docentes. Esta variable es el resultado del resumen de las respuestas a cuatro afirmaciones: “me siento apoyado por el plantel docente”, “mi superior inmediato respalda mis decisiones”, “se tratan los conflictos interpersonales que se producen entre compañeros de trabajo” y “cuento con el apoyo de instituciones o profesionales externos para el trabajo en el centro educativo y la atención de los estudiantes”.

Como variables independientes se utilizan los constructos presentados en el cuadro 2, que en la fuente de datos utilizada para el análisis se encuentran disponibles como índices. Todos los índices utilizados son variables continuas con media 50 y desvío 10.

Además, teniendo en cuenta que la distribución de los índices utilizados presenta una gran variación de acuerdo con el subsistema donde se encuentre el centro (inicial, primaria, secundaria o técnica) y con la antigüedad en la profesión del docente, dos variables categóricas y dos índices fueron introducidos en el modelo como variables de control:

- Subsistema: codificada como “1” para inicial y primaria pública, “2” para secundaria pública, “3” para técnica, “4” para inicial y primaria privada, y “5” para secundaria privada.
- Antigüedad en la docencia: codificada como “1” para 0 a 4 años, “2” para 5 a 9 años, “3” para 10 a 14 años, “4” para 15 a 19 años, “5” para 20 a 24 años, “6” para 25 a 29 años y “7” para 30 o más años.
- Índice de carga global de trabajo: variable continua.
- Índice de doble presencia: variable continua

3.1.2 Análisis de datos

Teniendo en cuenta la naturaleza de conglomerados del diseño muestral de la base utilizada (docente dentro de centros educativos) y las características de las variables consideradas (a nivel organizacional e individual), se optó por realizar un modelo de regresión multinivel con un nivel de docentes y otro de centros, con efectos fijos y efectos aleatorios⁸ a nivel de centro. Además, con el modelo final se realizaron interacciones de las variables que componen las demandas de trabajo y los recursos (organizacionales y personales) con la variable de liderazgo. Los modelos jerárquicos multinivel son una técnica que toma en cuenta la estructura anidada de los datos, permitiendo su agregación (Raudenbush y Bryk, 2002). La ecuación de los modelos multinivel sigue la siguiente notación:

⁸ Los modelos de efectos fijos consideran que los efectos de las variables predictoras son constantes y específicos. Mientras que, en los efectos aleatorios, se modela la distribución de la variabilidad aleatoria, es decir que permite que las variables predictoras varíen entre las unidades observadas (Hox et al., 2010).

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1 x_{ij} + e_{ij}$$

Donde i =docente, j =centro

y_{ij} es el puntaje del índice de clima de apoyo social del docente i en el centro educativo j ,

x_{ij} son variables explicativas a nivel del docente,

e_{ij} es el error en la estimación del clima de apoyo social i en el centro educativo j ,

$$\beta_{0j} = \pi_{00} + \pi_{01} Z_j + r_{0j}.$$

Donde Z_j son variables explicativas a nivel del centro.

Los modelos se estimaron con el paquete *Linear and Nonlinear Mixed Effects Models* (nlme) de R (Pinheiro, Bates, y Team, 2023). Se trabaja con casos completos, por lo que la base total tiene 152 centros y 2.803 docentes (81,6% de los casos de la base correspondientes a educación media). Para la evaluación del ajuste de los modelos se utilizaron los coeficientes *Akaike information criterion* (AIC) y *Bayesian information criterion* (BIC) y también se realizaron pruebas de ANOVA para medir la mejora explicativa entre los modelos evaluados. Para llegar al resultado final de la estimación de los factores que inciden en el clima de apoyo se estimaron seis modelos.

3.2 Técnicas cualitativas

La estrategia cualitativa permite y empuja al investigador a tomar en cuenta múltiples técnicas para alcanzar los objetivos deseados. En la práctica investigadora resulta necesario valerse de distintos recursos técnicos para asegurar la credibilidad. En estos se incluye la intensidad de la observación del contexto estudiado, la triangulación de datos, los métodos diversos y los registros de cuadernos de campo y diarios de investigación. Al igual que la credibilidad, otro criterio de validez interna de la investigación es la transferibilidad, la cual se alcanza a través de criterios de muestreo, como el muestreo teórico. Para asegurar la validez externa por parte de otros investigadores, toda investigación cualitativa requiere la transparencia en la documentación utilizada, así como los guiones de entrevista, las

transcripciones y los documentos que permitan el seguimiento de la investigación (Valles, 1999).

Como afirma Canales (2006) refiriéndose a Weber, el objeto de la sociología es interpretar el sentido mentado de la acción. En ese marco, el relevamiento a través de una encuesta puede captar la percepción de un individuo, pero no puede captar el saber de un colectivo para así acceder a las sensibilidades, la cuestión subjetiva que le atribuyen al objeto de estudio. Como ya se ha mostrado en las definiciones teóricas, el clima organizacional responde a la conceptualización subjetiva de un conjunto de personas. Por lo tanto, se optó por basar la estrategia cualitativa en un estudio de casos múltiple, definido por Ragin (1992) como un método comparativo que permite detectar patrones, similitudes y diferencias entre un número limitado de casos en donde se busca ilustrar la diversidad de un fenómeno. Para la selección de los casos se utilizó un muestreo teórico.

3.2.1 Muestreo teórico

El muestreo teórico tiene un potencial heurístico y no representativo; los casos son seleccionados a partir de la relación entre las preguntas a responder y las categorías conceptuales establecidas en la investigación. De este modo se busca desentrañar las propiedades de cada categoría (Raymond, 2005; Valles, 1999).

El marco para la selección de los centros fue tomado de la muestra utilizada por la Encuesta Nacional Docente realizada por el INEEEd en el año 2015. De esta encuesta participaron 30 centros de educación secundaria pública (11 de ciclo básico, 13 con ambos ciclos y 6 con bachillerato) en los cuales se censó a sus docentes. A partir de esta información y de los datos de promoción publicados por el Monitor Educativo Liceal de la ANEP⁹, se seleccionaron los centros de ciclo básico de educación secundaria pública a los que se acudió a relevar la información cualitativa de la investigación. Esta instancia se produjo durante 2017¹⁰.

⁹ El monitor se puede consultar aquí: <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>.

¹⁰ En 2019, el INEEEd realizó una nueva encuesta que aporta elementos actualizados sobre el fenómeno estudiado. Por ello, se decide presentar los datos de esta última encuesta y una profundización interpretativa a partir del trabajo de campo realizado en los liceos. Por lo tanto, en términos formales, este estudio comenzó teniendo características secuenciales y luego se pasó a triangular la información.

El criterio de selección de los centros participantes de la etapa cualitativa de este estudio tuvo como principal objetivo interpretar casos atípicos o esperables de acuerdo a los antecedentes expuestos¹¹. En este sentido, una de las características de la muestra de centros fue estructural, ya que cada centro representa una posición en la estructura y en una red de relaciones. Cada liceo participante fue incluido en la muestra por ser un caso que representa una posición diferenciada con respecto al otro. Se consideraron centros con altos porcentajes en los indicadores de clima¹² y, teniendo en cuenta que el clima incide en el logro educativo, como variable proxy se consideró el porcentaje de promoción para el mismo año en que se llevó adelante la Encuesta Nacional Docente (INEEd, 2017). De este modo, y teniendo en cuenta los recursos disponibles para llevar adelante el trabajo de campo, se seleccionaron cinco centros, distribuidos como se consigna en el cuadro 3.

Cuadro 3: Criterios de selección de casos

	Indicadores de promoción +	Indicadores de promoción -
Indicadores de clima +	1 centro (A)	1 centro (E)
Indicadores de clima -	1 centro (D)	2 centros (B y C)

Nota: los indicadores de promoción fueron tomados del Monitor Educativo Liceal de la ANEP; los de clima, de la Encuesta Nacional Docente 2015 del INEEd. La selección completa de los centros puede verse en la tabla 2.A del anexo 2.

A su vez, en el interior de cada centro se optó por seleccionar una muestra de participantes en los grupos que responda a un criterio de heterogeneidad. Esto se hizo con el objetivo de relevar un rango amplio de representaciones desde los distintos roles que existen en la estructura de los centros y, en el caso de grupos homogéneos (por ejemplo, grupos con

¹¹ Por ejemplo, centros donde las relaciones interpersonales tenían niveles altos, comparativamente con otros, pero el porcentaje de promoción de sus alumnos para ese año se encontraba por debajo de la media nacional o viceversa.

¹² En particular, se calculó un índice factorial con seis afirmaciones: “las personas con las que trabajo tienen un proyecto de centro en común”, “existe cooperación entre el centro educativo y la zona/el barrio”, “los docentes en este centro discuten abiertamente sobre las dificultades que se presentan”, “hay respeto mutuo por las ideas de los colegas”, “las relaciones entre los docentes y los estudiantes son buenas” y “los docentes tienen oportunidad de participar en las decisiones del centro”. Cada una podía ser respondida con una escala de cinco puntos, que iba de “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. Luego se estimó el promedio del índice para cada centro y la diferencia con el promedio general del índice para conocer si el centro se encontraba por encima o por debajo del promedio del índice.

docentes), se previó la heterogeneidad de los cargos (profesores de aula o profesores de docencia indirecta) y de la antigüedad en la carrera docente.

3.2.2 Técnicas utilizadas

La estrategia metodológica se valió de grupo focales y entrevistas semiestructuradas. El grupo focal permite el acercamiento a la captación de sentido y de la realidad intersubjetiva a través del discurso generado en la interacción social. Esta técnica logra abrir paso a la representación de la colectividad, de una conciencia social o colectiva donde se ponen en juego redes de solidaridad, en el entendido de que se generan consensos sobre lo que el grupo entiende sobre un determinado tema (Canales, 2006). Para que el discurso pueda surgir, el tema planteado debe adecuarse al grupo y debe representar un interés para este. Por otra parte, tienen que ser consideradas las restricciones culturales del habla, como los tabúes: es decir, existen temas que, si bien pueden surgir como emergentes, no pueden ser parte del estímulo para iniciar la conversación. En el caso de este estudio, se planteó un tema cotidiano para los centros, como las relaciones interpersonales, las condiciones y las formas en que se organiza el trabajo, todo esto sin centrarse en las particularidades de las personas, sino en roles o procesos. Estos aspectos permiten generar un mapa del sujeto en “situación”, con determinadas racionalidades del colectivo para la acción en referencia a un campo práctico (Canales, 2006).

Las entrevistas en semiestructuradas posibilitan centrarse en el sentido que le confieren los sujetos a un objeto específico y aportan un ámbito para presentar sus opiniones libremente, de acuerdo a las preguntas planteadas (Flick, 2004).

En cada centro seleccionado se realizaron entrevistas a los directores y se profundizó en las dimensiones del estudio en grupos focales. A su vez, se realizaron dos entrevistas con inspectoras, en su rol de informantes calificados, a modo de obtener el discurso oficial. En total se realizaron seis entrevistas a directoras/grupos de dirección, y siete grupos focales (en un liceo se entrevistó a la subdirectora y a la directora por separado y en dos liceos se generaron dos grupos focales a pedido de los participantes). Entre los 45 participantes, la mayoría ocupaba cargos de docencia directa; sin embargo, también participaron adscriptos, psicólogos, profesores orientadores pedagógicos (POP) y auxiliares de servicio. Estos perfiles no estaban previstos en el plan de campo inicial, pero aportaron a la obtención de una mayor multiplicidad de visiones. En el cuadro 4 se detalla la cantidad de participantes en cada instancia (entrevistas a informantes calificados, entrevistas y grupos focales) y sus

roles dentro del sistema o centro educativo.

Cuadro 4: Participantes del trabajo de campo cualitativo

Técnica	Rol del participante	Cantidad de participantes
Entrevistas a informantes calificados	Inspectoras regionales	2
Entrevistas	Equipos de dirección	12
Grupos focales	Docentes de asignaturas, adscriptos, psicólogos, profesores orientadores pedagógicos y auxiliares de servicio.	31
Total de participantes		45

3.2.3 Características de las pautas

La pauta para el grupo focal es flexible y se organiza en temas. Estos deben ser lo suficientemente abiertos para que surja el objeto a estudiar, pero, a su vez, tienen que ajustarse en cantidad al tiempo en que se llevará a cabo la estrategia. El investigador debe ordenar a los participantes de modo que respeten los turnos de habla y que todos puedan expresarse, con el objetivo de captar el espacio subjetivo-comunitario, como sentidos mentados y sentidos comunes de las acciones (Canales, 2006). La pauta de este estudio se construyó siguiendo estos criterios (ver pautas en anexo 2), pero además se agregó una herramienta de la metodología participativa: el flujograma. Este es utilizado para la construcción colectiva y, además, da la sensación de construcción grupal. También permite generar “un conocimiento nuevo e inédito, construido desde la conjugación de las múltiples visiones sobre una situación” (Socas, Saavedra, y Hernández, 2003, p. 2). Esta herramienta permitió ordenar los temas planteados durante el grupo focal en aquellos aspectos organizacionales provenientes de la estructura, los procesos y los aspectos coyunturales.

4. Resultados y análisis

4.1 Factores institucionales que inciden en el clima de los centros de educación media

El clima organizacional es definido por las percepciones compartidas de los docentes acerca de distintas esferas de su trabajo, por lo que presenta características específicas que definen la organización de cada centro educativo. Como se explicó anteriormente, en el capítulo 1, dentro de la caracterización de los factores que componen el clima organizacional se encuentran aquellos relacionados con el ambiente físico; con aspectos estructurales, funcionales o personales; con las relaciones interpersonales; y con las regulaciones que afectan al trabajo (Cornejo y Redondo, 2001; Sallán et al., 2008).

Por su parte, dentro de estas grandes dimensiones, autores como James y James (1989, citados por Hernández, Méndez, and Contreras, 2014) mencionan la autonomía, las características del rol relacionadas a la ambigüedad, el conflicto y la sobrecarga laboral, el liderazgo, el trabajo en equipo, los sistemas de recompensas y reconocimientos, la confianza y el apoyo. Asimismo, existen otros aspectos que pueden surgir de los ambientes laborales y que generan un impacto en la salud física, social o mental de los trabajadores (Moreno, 2011), lo que además puede tener implicancias en su rendimiento (Tous, Bonasa, Mayor, y Espinosa, 2011). Una de las herramientas para medir los riesgos psicosociales es el instrumento SUSESO-ISTAS21 (Moncada, Llorens, Navarro, y Kristensen, 2005). Este formulario introduce la medición del concepto de exigencias psicológicas cuantitativas, sensoriales, cognitivas y emocionales. Las exigencias psicológicas provienen básicamente desde dos fuentes: una cuantitativa y otra cualitativa. Dentro de la cuantitativa se encuentran aquellas relacionadas con el “volumen de trabajo con relación al tiempo disponible para hacerlo (presión de tiempo) y las interrupciones que obligan a dejar momentáneamente las tareas y volver a ellas más tarde” (Karasek citado por Chiang et al., 2013, p. 113). Cualitativamente, las exigencias psicológicas refieren a:

el trabajo emocional (trabajo que expone a las personas a procesos de transferencia de emociones y sentimientos, como todos aquellos que requieren contacto con usuarios, público y clientes), trabajo cognitivo (que requiere gran esfuerzo intelectual) o el trabajo sensorial (esfuerzo de los sentidos) (Moncada, Llorens, y Kristensen, 2002, p. 15).

En línea con ISTAS21, el modelo de demandas de Bakker y Demerouti (2013) constituye un aporte a la comprensión de los climas laborales y de las formas en que estos factores afectan o protegen a los empleados. Estos autores mencionan, citando a Bakker y Schaufeli (2007), que la percepción de demandas laborales relacionadas con las exigencias del trabajo puede verse afectada por la percepción del entorno laboral que tiene el empleado del lugar donde se desempeña; esto, a su vez, genera un peor clima de trabajo. Por lo tanto, es posible que personas que tengan una percepción negativa de su entorno también evalúen de forma más crítica las demandas de trabajo. Asimismo, afirman que cuanto menores son las demandas percibidas, mayor es el bienestar psicológico. También hacen referencia a que recursos organizacionales, tales como la autonomía y la retroalimentación, mejoran la satisfacción respecto del trabajo. Otros factores personales, como la autoeficacia percibida (Marisa Salanova y Llorens, 2008) o la resiliencia, también son aspectos que mejoran la percepción del clima (Meneghel, Salanova, y Martínez, 2013). El modelo de demandas-control-apoyo social integra las exigencias y el control (referido a la autonomía y al desarrollo de habilidades para la tarea, que son recursos que la organización proporciona a la persona para moderar o tomar decisiones sobre las demandas del trabajo). A esto se le suma el apoyo social, que se refiere al clima social del lugar del trabajo, considerando tanto las relaciones interpersonales entre compañeros como con los superiores, lo que también funciona como un factor amortiguador de las demandas (Vega, 2001).

El Estudio de Salud Ocupacional del INEEd (2020b) toma en cuenta estos elementos para medir las demandas de trabajo y los recursos organizacionales y personales que tienen los docentes para afrontarlas. Dentro de cada una de estas dimensiones, la encuesta relevó un conjunto de información sobre la percepción que tienen los docentes y los directores acerca de estos los aspectos. En cuanto a las demandas de trabajo, se estudiaron la sobrecarga cognitiva, la sobrecarga cuantitativa, la sobrecarga emocional, la disonancia emocional y los problemas de rol asociados al trabajo en los centros. Por su parte, los recursos organizacionales se componen por el clima de apoyo social, la autonomía para ejercer la función, la percepción sobre las coordinaciones, el liderazgo, el reconocimiento hacia su tarea y el equilibrio entre el esfuerzo que realizan y la recompensa que reciben por su labor. También se relevaron datos sobre recursos personales, como la autoeficacia, la resiliencia, la satisfacción con la vida en general, la percepción de significatividad de su trabajo, la confianza horizontal hacia sus pares y la confianza vertical hacia sus supervisores.

El objetivo del análisis cuantitativo fue entender algunas regularidades que pudieran registrarse en torno al problema de estudio. A partir de esta información, se analizó el comportamiento de los factores que, según la literatura descripta y la disponibilidad de información en la fuente de datos utilizada, se encuentran asociados al clima organizacional.

En primer lugar, se analizó el comportamiento que, en promedio, tienen las variables en los distintos subsistemas de educación media (secundaria pública, técnica y secundaria privada), con el fin de caracterizar los distintos entornos según su contexto¹³. En este sentido, en la tabla 1, se observa que existen diferencias significativas en todos los factores analizados; es secundaria privada el subsistema que presenta menores puntajes promedio en los índices relacionados con las demandas de trabajo y mayores puntajes promedio en los relacionados con los recursos organizacionales y los recursos personales¹⁴.

Tabla 1: Índice promedio de variables que componen las demandas de trabajo, los recursos organizacionales y los recursos personales, según subsistema de educación media. Prueba de diferencia de medias.

Variable	SUBSISTEMA			Test
	Secundaria pública	Técnica	Secundaria privada	
Clima de apoyo social	49 (2,6)	48 (2,5)	54 (2,8)	F=1122,435***
Sobrecarga cognitiva	49 (1,8)	48 (2)	46 (4,3)	F=303,727***
Sobrecarga cuantitativa	50 (2,2)	48 (2)	45 (4,6)	F=778,313***
Sobrecarga emocional	49 (2,4)	48 (3,6)	44 (3,7)	F=640,38***
Disonancia emocional	49 (1,5)	49 (2)	46 (3,8)	F=525,104***
Problemas de rol	49 (2,2)	50 (2,6)	46 (4,4)	F=426,98***
Autonomía	50 (1,9)	50 (2,8)	52 (4,3)	F=175,699***
Coordinación	49 (2,9)	50 (2,4)	52 (3,9)	F=247,677***
Liderazgo	49 (3,9)	49 (3,4)	54 (3,1)	F=440,968***
Reconocimiento	47 (2)	46 (1,9)	50 (2)	F=541,286***
Equilibrio esfuerzo-recompensa	48 (2,6)	48 (2)	54 (2,2)	F=1568,694***
Autoeficacia	49 (1,3)	49 (1,2)	52 (1,7)	F=602,865***

¹³ Si bien la variable subsistema no es exactamente igual al contexto sociocultural del centro, es la información más aproximada que dispone la base de la Encuesta de Salud Ocupacional de forma pública. Según datos recientes del INEEd (INEEd, 2023b), el 87,6% de los estudiantes que asisten a centros de educación media privada pertenecen a contextos socioeconómicos y culturales muy favorables; en cambio, en secundaria pública este porcentaje disminuye al 5,5% y en técnica, al 0%.

¹⁴ En la tabla 1.A del anexo 1 se pueden observar el análisis descriptivo de las distribuciones de las variables utilizadas en el análisis por sector y subsistema, la distribución porcentual, la comparación de medias, los test X^2 /ANOVA para detectar diferencias significativas y el N considerado para cada uno de los análisis.

Resiliencia	49 (1,7)	51 (1,2)	53 (1,5)	F=1116,939***
Satisfacción	49 (1,9)	50 (1,5)	52 (2,1)	F=632,164***
Significatividad del trabajo	50 (1,5)	50 (1,4)	51 (1,6)	F=320,083***
Confianza horizontal	48 (2)	47 (1,8)	52 (1,7)	F=1419,204***
Confianza vertical	49 (3,5)	48 (2,9)	54 (3,9)	F=540,404***

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta de Salud Ocupacional (2020b).

Nota: significación estadística, * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$. Entre paréntesis se incluye el desvío estándar de la media.

Pero ¿cómo es la distribución de estas variables dentro de los subsistemas?, ¿cómo se asocian entre sí? y ¿cómo actúan en conjunto? ¿Cuál es la incidencia que tienen en el clima de apoyo de los centros de educación media?

Para responder a estas preguntas, en los siguientes apartados se analizaron los factores mencionados, por bloques. Se presentan:

- las correlaciones¹⁵;
- las distribuciones de las variables en *box plot*;
- los modelos jerárquicos multinivel por cada dimensión (demandas de trabajo, recursos organizacionales y recursos personales), con efectos fijos;
- un modelo final con las variables significativas de los modelos anteriores, con efectos fijos.

Para estimar la incidencia de cada dimensión, en el índice de clima de apoyo social¹⁶ de los centros se especificaron, en primer lugar, cuatro modelos (un modelo nulo y uno por cada dimensión). Luego, con las variables significativas de los modelos 1 a 3 se estimaron tres modelos más, hasta llegar al modelo con mejor ajuste. En el cuadro 5 se especifican las variables incorporadas en cada modelo. Los resultados de los modelos 4 a 6 se describen en el último apartado de este capítulo.

¹⁵ Las correlaciones entre las variables que componen las demandas, los recursos organizacionales y personales con el clima de apoyo se presentan en la tabla 1.B del anexo 1. En ella se observa que la correlación más alta se da entre las variables clima de apoyo y confianza vertical (0,66).

¹⁶ Para construir el índice de clima de apoyo social se utilizaron cuatro preguntas que buscaban captar la frecuencia con que se daban ciertas situaciones relacionadas al clima y al relacionamiento entre la comunidad profesional del centro. Los ítems utilizados son: [1] “Me siento apoyado por el plantel docente”, [2] “Mi superior inmediato respalda mis decisiones”, [3] “Se tratan los conflictos interpersonales que se producen entre compañeros de trabajo” y [4] “Cuento con el apoyo de instituciones o profesionales externos para el trabajo en el centro educativo y la atención de los estudiantes”.

Cuadro 5: Especificación de los modelos

Modelo	Descripción	Variables
M0	Modelo nulo	Vacío
M1	Modelo 1 - Modelo de demandas de trabajo	Sobrecarga cognitiva, sobrecarga cuantitativa, sobrecarga emocional, disonancia emocional, problemas de rol.
M2	Modelo 2 - Modelo de recursos organizacionales	Autonomía, liderazgo, coordinación, reconocimiento, equilibrio esfuerzo-recompensa.
M3	Modelo 3 - Modelo de recursos personales	Autoeficacia, resiliencia, satisfacción, significatividad del trabajo, confianza horizontal, confianza vertical.
M4	Modelo 4 - Con variables significativas de los modelos 1 a 3	Sobrecarga cognitiva, disonancia emocional, problemas de rol, autonomía, liderazgo, coordinación, equilibrio esfuerzo-recompensa, autoeficacia, confianza horizontal, confianza vertical.
M5	Modelo 5 - Con variables significativas y de control	Sobrecarga cognitiva, disonancia emocional, problemas de rol, autonomía, liderazgo, coordinación, equilibrio esfuerzo-recompensa, satisfacción, confianza horizontal, confianza vertical, más la variable de control: subsistema.
M6	Modelo final	Sobrecarga cognitiva, disonancia emocional, problemas de rol, autonomía, liderazgo, coordinación, satisfacción, confianza horizontal, confianza vertical, más la variable de control: subsistema.

El M0 o modelo nulo se especifica para identificar si existe variabilidad de la variable dependiente, clima de apoyo social, entre los distintos centros educativos. Como se observa en la tabla 2, esta es una relación significativa, por lo tanto, es factible especificar el modelo jerárquico multinivel incorporando otras variables independientes, de control, y posibles interacciones entre ellas que expliquen las variaciones del clima de apoyo entre los distintos centros de educación media.

Tabla 2: Estimación del clima de apoyo social, modelo nulo

Efectos fijos: CLIMA DE APOYO SOCIAL ~1¹⁷

	Value	Std. Error	DF	t-value	p-value
(intercept)	50,16	0,40	2728	124,01	0

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta de Salud Ocupacional (2020b).
 Nota: significación estadística * p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01.

¹⁷ Log Likelihood: -10448,73, Akaike Inf. Crit. (AIC): 20903,46 y Bayesian Inf. Crit.: 20921,28.

4.1.1 Demandas de trabajo

La tabla 3 muestra la intensidad de la asociación entre las variables de demandas de trabajo. Las variables más correlacionadas son la sobrecarga cuantitativa (0,59), la sobrecarga emocional (0,58) y la disonancia emocional (0,56) con los problemas de rol; le siguen la sobrecarga cuantitativa con la cognitiva (0,55); la sobrecarga cognitiva (0,54) y la cuantitativa (0,53) con la emocional, y, en menor medida, la sobrecarga emocional (0,50) y cuantitativa (0,42) con la disonancia emocional¹⁸.

Tabla 3: Matriz de correlaciones de las variables de demandas de trabajo

	Sobrecarga cognitiva	Sobrecarga cuantitativa	Sobrecarga emocional	Disonancia emocional	Problemas de rol	Carga global de trabajo	Doble presencia
Sobrecarga cognitiva	1	0,55	0,54	0,33	0,38	0,08	0,17
Sobrecarga cuantitativa		1	0,53	0,42	0,59	0,17	0,2
Sobrecarga emocional			1	0,50	0,58	0,02	0,18
Disonancia emocional				1	0,56	0,06	0,17
Problemas de rol					1	0,05	0,11
Carga global de trabajo						1	0,09
Doble presencia							1

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta de Salud Ocupacional (INEEd, 2020).

En la columna 1 de la tabla 6 (modelo 1) se observa que, cuando se analiza el efecto conjunto de las demandas laborales, la sobrecarga cognitiva mejora los puntajes del índice de clima de apoyo social en 0,063 puntos, mientras que la disonancia emocional y los problemas de rol contribuyen negativamente (con estas variables, su puntaje disminuye en 0,176 y 0,409, respectivamente). Estas variables continúan siendo significativas en los modelos 4 a 6, que

¹⁸ En la figura 1.A, se muestran las distribuciones de las variables en cada subsistema. En los *box plot* se observa que las sobrecargas cuantitativa y emocional y la disonancia emocional tienen valores promedio significativamente mayores en el sector público (secundaria y técnica) que en el sector privado. El color rojo muestra el valor promedio de cada índice dentro de cada subsistema; allí, tanto los valores promedio de los índices de las tres sobrecargas como los de la disonancia emocional son mayores en secundaria pública, mientras que el valor promedio de los problemas de rol es mayor en técnica. En secundaria privada, si bien la sobrecarga cognitiva, la cuantitativa y los problemas de rol asumen valores menores a los constatados en el sector público, adoptan valores diversos en un rango de variación mayor.

incorporan otras variables de nivel organizacional y personal y controlan el subsistema donde trabaje el docente. Sin embargo, en estos modelos, todas las variables presentan un efecto menor y la sobrecarga cognitiva cambia el sentido del efecto (pasa de incidir positivamente a incidir negativamente). La sobrecarga cuantitativa y la emocional se encuentran asociadas negativamente al clima de apoyo social en el modelo 1, pero no resultan significativas cuando se analizan en conjunto con las demás demandas laborales.

Es decir que si se considera el efecto de las demandas laborales en su conjunto, en el clima organizacional se encuentra que, en los centros en que existen más problemas de rol (más ambigüedades y conflictos de rol) y donde los docentes tienen que reprimir más sus emociones, aquel es menos positivo. A su vez, en el modelo de demandas, la sobrecarga cognitiva contribuye a mejorar el clima organizacional, por lo que es posible considerarla como un factor protector. Se podría interpretar que el clima del centro mejora en aquellas instituciones en las que existe un mayor estímulo cognitivo hacia sus docentes. Sin embargo, cuando se la evalúa en conjunto con otros factores organizacionales y personales, el factor pierde este valor interpretativo y pasa a tener un efecto negativo.

4.1.2 Recursos organizacionales

La matriz de correlaciones de estas variables aporta más información acerca de cómo se asocian estos índices entre sí. La tabla 4 muestra que las únicas variables con una correlación positiva y fuerte son el liderazgo con la coordinación (0,61). El resto de las variables presentan correlaciones débiles (menores a 0,40)¹⁹.

¹⁹ En la figura 1.B, el *box plot* muestra que todas las variables estudiadas (autonomía, clima de apoyo social, coordinación, liderazgo, reconocimiento y equilibrio esfuerzo-recompensa) presentan, en promedio, diferencias significativas entre los subsistemas analizados. En este caso, el sector público ofrece, en todas las variables, menores valores promedio que el sector privado. Es decir que la percepción de los recursos organizacionales por parte de los docentes es menor en el primero que en el segundo. Asimismo, los recursos que presentan mayores diferencias entre el sector público y el privado son el equilibrio esfuerzo-recompensa, el clima de apoyo social y el liderazgo.

Dentro del sector público se observan algunas diferencias entre secundaria y técnica. Mientras que los valores promedio de los índices de autonomía, clima de apoyo, liderazgo y reconocimiento son menores en educación técnica, los valores del índice de coordinación y equilibrio esfuerzo-recompensa son menores en secundaria. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas debido a la gran dispersión de sus casos.

Tabla 4: Matriz de correlaciones de las variables de recursos organizacionales

	Autonomía	Coordinación	Liderazgo	Reconocimiento	Equilibrio esfuerzo-recompensa
Autonomía	1,00	0,24	0,36	0,10	0,13
Coordinación		1,00	0,61	0,15	0,26
Liderazgo			1,00	0,16	0,29
Reconocimiento				1,00	0,16
Equilibrio esfuerzo-recompensa					1,00

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta de Salud Ocupacional (INEEd, 2020).

La segunda columna de la tabla 6 presenta los resultados del modelo 2, que analiza el efecto conjunto de los recursos organizacionales en el clima. El modelo de recursos organizacionales asociados al clima muestra que el liderazgo, seguido por la autonomía, son los factores que más contribuyen en aumentar los puntajes del índice de clima (0,450 y 0,247, respectivamente). Con menores niveles, pero igualmente significativos y positivos, son los efectos del índice de coordinación (0,128) y el de equilibrio esfuerzo-recompensa (0,091) en el clima organizacional. El índice de reconocimiento, si bien presenta un efecto positivo sobre el clima, no es significativo en relación con las otras variables incluidas en el modelo. El liderazgo, la autonomía y la coordinación, aunque con efectos más leves, continúan presentando una asociación positiva con el clima organizacional en los modelos 4 a 6. El equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa recibida por el trabajo continúa teniendo una incidencia significativa en los modelos 4 y 5, pero deja de ser relevante en el modelo 6.

En este sentido, el modelo 2 ofrece indicios acerca del peso que tiene el liderazgo del centro en el clima, pero también da cuenta de otros aspectos relevantes que hacen a la tarea de los docentes tanto a nivel individual, como lo es la autonomía para realizar su práctica, como a nivel colectivo, en los espacios de coordinación.

4.1.3 Recursos personales

Finalmente, la tabla 5 muestra las correlaciones entre estos factores. Aquí las asociaciones entre las variables tienden a ser de moderadas a débiles, aunque en todos los casos son

positivas. Los dos pares de variables que se encuentran asociadas con un nivel aceptable son, en primer lugar, la confianza vertical con la horizontal (0,46), seguido por la autoeficacia con la resiliencia (0,43)²⁰.

Tabla 5: Matriz de correlaciones de las variables de recursos personales

	Autoeficacia	Resiliencia	Satisfacción	Significatividad del trabajo	Confianza horizontal	Confianza vertical
Autoeficacia	1,00	0,43	0,21	0,23	0,20	0,13
Resiliencia		1,00	0,35	0,38	0,20	0,19
Satisfacción			1,00	0,21	0,25	0,19
Significatividad del trabajo				1,00	0,16	0,13
Confianza horizontal					1,00	0,46
Confianza vertical						1,00

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta de Salud Ocupacional (2020b).

Los resultados del modelo 3 (modelo de recursos personales) se muestran en la columna 3 de la tabla 7. En este caso, la confianza hacia el director (confianza vertical) y la confianza que perciben los docentes hacia sus pares (confianza horizontal) son los factores que, en el conjunto de los recursos personales analizados, tienen un mayor efecto en el clima. Este efecto es positivo, por lo que un aumento en el índice de confianza vertical contribuye a mejorar el índice de clima en 0,526 puntos y un cambio en el índice de confianza horizontal colabora en mejorar el clima en 0,229 puntos. Además, aunque en menor medida, la satisfacción con la vida en general y la resiliencia autopercibida contribuyen a mejorar el clima en 0,070 y 0,041 puntos, respectivamente. Del análisis en conjunto de

²⁰ Los recursos personales, medidos a través de la autoeficacia, la resiliencia, la satisfacción con la vida en general, la significatividad del trabajo y la confianza horizontal y vertical, al igual que las demandas de trabajo y los recursos personales, presentan diferencias significativas, si se analizan las medias entre el sector público y el privado. En la figura 1.C, el *box plot* muestra que los factores que presentan mayores diferencias entre el sector público y el privado son la confianza horizontal y la vertical. Aunque no son significativas, también se observan diferencias entre los promedios de los índices de los subsistemas del sector público. Mientras que los docentes de secundaria se perciben, en promedio, menos autoeficaces, resilientes y satisfechos con la vida en general, los docentes de educación técnica perciben, en promedio, menor significatividad por su trabajo y menor confianza horizontal y vertical.

estos factores también se desprende que la autoeficacia y la significatividad del trabajo no presentan un efecto estadísticamente significativo en el clima.

4.1.4 Modelo final

El modelo final (modelo 6) muestra que el liderazgo es el principal factor de climas de apoyo social positivos, ya que contribuye en mayor medida y de manera positiva (en un 0,224) a explicar el clima del centro. Le siguen la confianza vertical, es decir, el apoyo al director (con un 0,213 de poder explicativo), la confianza horizontal que sienten los docentes hacia sus pares (con un 0,192), la autonomía que tienen los docentes y directores para realizar la tarea (0,153) y la coordinación del centro (0,103). Es decir que, analizando estos factores en conjunto, a mayor índice de liderazgo, mayor confianza vertical y horizontal, mayor autonomía y mayor coordinación, mayor es el clima de apoyo social percibido.

Los problemas de rol, la disonancia emocional y la sobrecarga cognitiva son factores que inciden negativamente en la percepción del clima (con 0,069, 0,061 y 0,036 puntos del índice, respectivamente). Es decir que, a mayor valor de estas tres dimensiones, se observa un menor clima de apoyo social (controlado por el resto de los factores analizados). La satisfacción con la vida en general presenta un efecto estadísticamente significativo de 0,033 en el índice de clima.

Por su parte, al controlar este modelo por el subsistema donde se insertan los docentes y directores, que, como se observó anteriormente en los análisis descriptivos, es un factor al que se asocian diferencias en todas las dimensiones analizadas, se observa que existe una incidencia positiva en los liceos privados, en comparación con los liceos públicos.

Tabla 6: Estimación del modelo de clima de apoyo social

<i>Variable dependiente: clima de apoyo social</i>						
<i>Modelo multinivel de efectos fijos</i>						
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Sobrecarga cognitiva	0,063*** (0,021)			-0,034** (0,015)	-0,033** (0,015)	-0,036** (0,015)
Sobrecarga cuantitativa	-0,024 (0,024)					
Sobrecarga emocional	-0,019 (0,023)					
Disonancia emocional	-0,176*** (0,020)			-0,061*** (0,016)	-0,061*** (0,016)	-0,061*** (0,016)
Problemas de rol	-0,409*** (0,023)			-0,068*** (0,019)	-0,067*** (0,018)	-0,069*** (0,018)
Autonomía		0,247*** (0,014)		0,152*** (0,014)	0,154*** (0,014)	0,153*** (0,014)
Coordinación		0,128*** (0,020)		0,099*** (0,018)	0,100*** (0,018)	0,103*** (0,018)
Liderazgo		0,450*** (0,018)		0,226*** (0,023)	0,222*** (0,023)	0,224*** (0,023)
Reconocimiento		0,027* (0,015)				
Equilibrio esfuerzo recompensa		0,091*** (0,014)		0,029** (0,014)	0,026* (0,014)	
Autoeficacia			-0,019 (0,015)			
Resiliencia			0,041** (0,017)	-0,004 (0,014)		
Satisfacción			0,070*** (0,015)	0,029** (0,015)	0,028** (0,014)	0,033** (0,014)
Significatividad del trabajo			0,011 (0,014)			

Confianza horizontal			0,229***	0,191***	0,189***	0,192***
			(0,015)	(0,014)	(0,014)	(0,014)
Confianza vertical			0,526***	0,211***	0,211***	0,213***
			(0,016)	(0,021)	(0,021)	(0,021)
(Categoría de referencia secundaria pública) Subsistema–Técnica					0,034	0,041
					(0,427)	(0,430)
(Categoría de referencia secundaria pública) Subsistema–Secundaria privada					1,320***	1,404***
					(0,463)	(0,464)
Constante	77,535***	2,808**	7,339***	11,291***	11,201***	11,975***
	(1,110)	(1,173)	(1,157)	(2,002)	(1,979)	(1,938)
Observaciones	2.803	2.803	2.803	2.803	2.803	2.803
Log Likelihood	-10.022,340	-9.567,118	-9.596,879	-9.356,439	-9.348,766	-9.347,168
Akaike Inf. Crit.	20.060,690	19.150,240	19.211,760	18.740,880	18.727,530	18.722,340
Bayesian Inf. Crit.	20.108,180	19.197,730	19.265,180	18.823,960	18.816,540	18.805,410

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta de Salud Ocupacional (2020b).

Nota: significación estadística, * p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01.

Del modelo anterior se verifica la importancia del liderazgo como variable predictora del clima de apoyo de los centros educativos. Pero, como se desarrolló en los modelos teóricos y antecedentes, es posible que existan distintos tipos de líderes y que, por ende, esto incida de forma diferencial entre los centros de educación media. En este sentido, para responder si existen efectos diferenciales en la incidencia del liderazgo, en conjunto con el resto de los factores, en el clima de apoyo, para cada uno de los modelos anteriores se estima un segundo modelo (ver tabla 1.C en anexo), que incorpora como efecto aleatorio la percepción del liderazgo a nivel de centro (variable promediada). La variable liderazgo también se introduce como un factor explicativo dentro del término fijo de la ecuación, pero esta vez de forma centrada²¹. En este caso, siguen siendo significativos los mismos factores que en el modelo 6, pero se verifica que existe un efecto diferencial entre los liderazgos de centros, ya que este modelo presenta un mejor ajuste²².

²¹ La incorporación de variables centradas (puntaje del índice individual menos puntaje del índice promedio) se realiza para sustraer el “efecto” grupal que pueda tener la respuesta individual y no duplicar efectos al introducir en el modelo la respuesta individual en conjunto con la grupal (variable promediada).

²² Ver test AIC, BIC y *Log Likelihood* en tabla 1.C y test de ANOVA en tabla 1.F del anexo.

Asimismo, se especificó un modelo 6.2, en el que también se incorpora la interacción del liderazgo con el resto de los índices “sobrevivientes” del modelo 6 (sobrecarga cognitiva, disonancia emocional, problemas de rol, autonomía, coordinación, satisfacción, confianza horizontal y confianza vertical). El objetivo de la incorporación de esta interacción es identificar efectos indirectos del liderazgo en el clima de apoyo social. En este caso, solo se observa un efecto significativo del liderazgo si media entre la confianza horizontal y el clima de apoyo. Es decir que no solo el liderazgo y la confianza horizontal (entre pares) tienen un efecto en el clima, sino que también el liderazgo fortalece la confianza horizontal y, en conjunto, la relación de estos factores también mejora el clima. Además de esta relación, en este modelo se reduce a cuatro la cantidad de factores que presentan un efecto sobre el clima: el liderazgo continúa siendo el que presenta mayor incidencia, seguido por la confianza vertical, la autonomía y la confianza horizontal (ver tabla 1.D en anexo).

El modelo 6.3 introduce, a partir de los constructos significativos del modelo final, las mismas variables, pero promediadas por centro y centradas a nivel individual (puntaje individual menos el promedio del centro). Este modelo sí presentó variables significativas para los constructos de nivel organizacional. La coordinación y la autonomía presentan un efecto promedio del centro en el clima, pero también es significativo el puntaje individual. Sin embargo, en este modelo, la visión individual del liderazgo es la que explica significativamente la percepción individual del clima. Es decir que la incidencia del liderazgo en el clima depende de la visión individual del liderazgo de los docentes en cada centro y no de una visión compartida (ver tabla 1.E en anexo)²³.

Si bien cada uno de los modelos analizados aporta elementos complementarios a la comprensión de los factores que inciden en el clima, los test de ANOVA realizados (ver tabla 1.F del anexo) muestran que, a medida que se fue refinando la especificación del modelo (6, 6.1, 6.2 y 6.3), se fue ganando mejora en el ajuste y, por lo tanto, el modelo 6.3 es el que presentó un mejor ajuste de todos los estimados.

²³ En la tabla 1.F del anexo se muestran los test de ANOVA estimados para conocer qué modelo presenta mejor ajuste.

4.1.5 Síntesis del apartado

Este capítulo buscó dar respuesta a los primeros tres objetivos de este estudio: describir las demandas de trabajo y los recursos organizacionales e individuales de los docentes de educación media, e identificar si existen diferencias en la percepción de los docentes de secundaria pública, técnica y secundaria privada. También se explicó la incidencia de estos factores en la percepción individual del clima de apoyo social. Finalmente, se intentó identificar si existen diferencias en la percepción del clima de apoyo social, dependiendo de la visión individual y compartida que los docentes tengan del liderazgo del centro. Se utilizó la base de la Encuesta de Salud Ocupacional realizada por INEEd en 2019 (INEEd, 2020b). Para el análisis descriptivo, se calcularon, por subsistema, las medias de las variables, su distribución a partir de *box plot* y las correlaciones por bloques de dimensiones. Para analizar el efecto de estas variables en el clima de apoyo social, se realizaron modelos jerárquicos multinivel, de efectos fijos y efectos aleatorios (con variables a nivel individual), introduciendo interacciones y con variables promedio (para observar la visión promedio del colectivo de docentes del centro) y centradas (para depurar en la respuesta individual el posible sesgo de la respuesta grupal).

Como resultado se halló que todas las variables relacionadas a las tres dimensiones analizadas presentan efectos más positivos para el clima organizacional en los centros de educación secundaria privada²⁴. Esto quiere decir que, en estos centros, los docentes, además de tener menores riesgos psicosociales asociados a las demandas de trabajo, presentan mayores recursos organizacionales y personales para afrontarlos. Por el contrario, los docentes del sector público presentan mayores riesgos psicosociales y menores recursos para afrontarlos.

Dentro de las demandas de trabajo, se observa que las variables con mayor asociación son las sobrecargas (cuantitativa y emocional, con la disonancia emocional) junto con los problemas de rol. Asimismo, se observan mayores índices de las tres sobrecargas analizadas

²⁴ Este resultado no coincide con las afirmaciones de Bryk y Driscoll (1988) acerca de la independencia entre el clima y el contexto. Como se mencionó, para el caso de la educación media de Uruguay, en la educación privada (donde el 87,6% de los estudiantes es de contexto muy favorable, según datos del INEEd) todos los componentes del clima analizados son mejores.

en conjunto con la disonancia emocional en secundaria pública, por lo que ese subsistema podría tener mayores riesgos psicosociales.

Acerca de los recursos organizacionales, los docentes de secundaria privada presentan mayores puntajes que los del sector público, y dentro de estos no se evidencian diferencias significativas entre la educación secundaria y la educación técnica. Por su parte, las variables más asociadas dentro de este constructo son la coordinación y el liderazgo.

Los recursos personales presentan niveles de asociación más bajos; sin embargo, las variables más asociadas son las confianzas (vertical y horizontal) y la autoeficacia junto con la resiliencia²⁵.

De los modelos se desprende que el factor que mayor incidencia tiene en la percepción del clima de apoyo social es el liderazgo²⁶. Le siguen: a) la confianza vertical, es decir, el apoyo de y al director; b) la confianza horizontal, es decir, hacia los pares; c) la autonomía para realizar la tarea; y d) la coordinación²⁷. Dentro de los factores relacionados con las demandas de trabajo, la sobrecarga cognitiva, la disonancia emocional y los problemas de rol resultaron significativos, aunque presentan menores efectos. También se observó un efecto de la relación entre el liderazgo y la confianza horizontal en el clima de apoyo, es decir que las buenas relaciones entre directores y docentes contribuyen a mejorar el clima.

Al analizar el modelo final con variables promedio y centradas, no parece haber una incidencia de la visión compartida acerca del liderazgo del director en la percepción del clima, sino que en este caso es la percepción individual la que presenta un efecto significativo.

Teniendo en cuenta que secundaria pública parece ser el subsistema con mayores riesgos psicosociales, lo que podría generar una peor percepción acerca del clima, y para continuar indagando en estos y otros factores que pudieran incidir en la percepción del clima

²⁵ A diferencia del restudio realizado por el Ministerio de Educación de España (Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD), 2014), el cual encuentra que la autoeficacia y la satisfacción son elementos asociados, en este trabajo esta asociación presenta niveles bajos.

²⁶ A pesar de que existen diferencias por contexto, este resultado reafirma el modelo de escuelas eficaces (Anthony S. Bryk et al., 1993) y el rol del líder como catalizador del resto de los componentes de la organización escolar.

²⁷ Al igual que lo planteado por (Sebring et al., 2006), en este estudio la confianza entre el director, los docentes y los padres, y la colaboración entre pares son aspectos importantes para la mejora escolar.

organizacional del centro por parte de docentes y directores, en los siguientes capítulos se presenta un análisis cualitativo del estudio organizacional de cinco liceos del sector público.

4.2 ¿Cuáles son las diferencias estructurales de los centros que repercuten en los climas organizacionales?

En este capítulo se describen los aspectos estructurales de las distintas instituciones analizadas, a partir de las declaraciones de los equipos directivos y de los docentes. En particular, se analiza la información relevada en relación con:

- las características de la matrícula y los turnos;
- las características de los estudiantes;
- el plantel docente, los equipos multidisciplinarios, la administración y los auxiliares de servicio;
- los aspectos más distintivos de las condiciones edilicias y los recursos con los que cuentan.

4.2.1 Caso 1: liceo A

El caso A fue seleccionado por tener un porcentaje de promoción y un indicador de clima organizacional (según datos de la Encuesta Nacional Docente realizada por el INEEd en 2015) por encima de la media.

Según lo expresado por la directora y la subdirectora en la entrevista, el liceo funciona en tres turnos (dos diurnos y uno nocturno) y cuenta con una matrícula de entre 700 y 800 estudiantes. Es un centro pequeño, con grupos que, si bien son numerosos, han disminuido la cantidad de adolescentes. Estos son, en su mayoría, de la zona donde está ubicado el liceo²⁸, lo que explica que la población sea bastante homogénea.

También afirman que los docentes suelen elegir el liceo, por lo que no tienen grandes

²⁸ Según la dirección del liceo, existe un acuerdo con la Inspección Regional y con la Reguladora para la asignación de estudiantes al centro. Se delimitó una zona de influencia (que incluye áreas muy cercanas al centro) y, para inscribirse a cuarto año, los interesados tienen que haber cursado tercero en el centro.

dificultades para cubrir todas las horas. Además, tienen un grupo de profesores que trabaja hace años en el lugar. Sin embargo, mencionan que no tienen funcionarios suficientes (auxiliares de servicio, portería, adscriptos y administrativos) ni cuentan con docentes asignados para horas de apoyo. Del equipo multidisciplinario solo disponen de horas de psicólogo. Faltan un trabajador social, un docente de apoyo a las trayectorias educativas (APTE) y un profesor orientador pedagógico (POP). Estas tareas son desempeñadas por las adscriptas, que tienen años de permanencia en el centro y que, según lo expresado por el equipo de dirección:

“apoyan mucho. Trabajan mucho con los chiquilines, los conocen; acá tenemos muchos ‘el hermano, del hermano, del hermano’. Se conoce mucho el núcleo, capaz que por eso de ‘la comunidad tan cerradita’; se conocen y las adscriptas trabajan hace mucho acá” (directora del liceo A).

Mencionan que en el centro se observa ausentismo sistemático en casos muy puntuales, y en los meses de junio, julio y agosto faltan por motivos de enfermedad.

En cuanto a los recursos materiales, hacen referencia a que el financiamiento del liceo se realiza a través de la caja chica que reciben de la ANEP; no tienen otras fuentes de ingresos, como puede ser los que provienen de la Asociación de Padres de Alumnos del Liceo (APAL). Según el equipo de dirección, el liceo cuenta con material didáctico para el trabajo de los docentes, videoconferencia del plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Ceibal), televisores y proyectores, aunque los profesores identifican ciertos problemas de conectividad para hacer uso de estos recursos en la práctica docente. Además, identifican falta de material didáctico para Educación Física.

Al describir las condiciones de infraestructura mencionan que el edificio dispone de un amplio salón de uso común (SUM) con videoconferencia y aire acondicionado; también tiene un patio con cancha, aunque mencionan que está algo deteriorada. También presenta un corredor ancho que permite mucho movimiento y cuenta con seis salones y tres laboratorios, de los cuales hay uno que se utiliza para clase. La sala docente es amplia e iluminada. Desde la visión de los docentes, la limpieza del centro educativo es insuficiente.

4.2.2 Caso 2: liceo B

El caso B fue seleccionado por tener un porcentaje de promoción y un indicador de clima organizacional (según datos de la Encuesta Nacional Docente realizada por el INEEEd en 2015) por debajo de la media.

La directora considera que el centro es un liceo mediano, con 30 estudiantes por clase, en 18 grupos. En total tiene una matrícula de aproximadamente 500 estudiantes.

Según expresa la directora, existe un grupo de docentes que trabaja en la institución hace años. Todos los grupos tienen profesores, es decir que las horas están cubiertas. Solo una profesora renunció, pero fue suplida inmediatamente y otro profesor hizo abandono de cargo. Las horas de este último no fueron cubiertas porque tenía pocos grupos. Sin embargo, desde el equipo de dirección se expresa que un conjunto de profesores rotan año a año y que durante el año lectivo hay mucho ausentismo. En cuanto al personal de apoyo, mencionan que tienen la cantidad suficiente: tres auxiliares de servicio más una más contratada a través de una empresa. Los docentes agregan que el liceo cuenta con un cargo de POP, pero que ese año el docente se encargó de las tutorías. También disponen de un psicólogo y de practicantes de Educación Social.

Las características de los estudiantes presentan diferencias entre los turnos. La directora menciona, a modo de ejemplo, que en la mañana la mayoría vive en la zona y en la tarde llegan al liceo desde más lejos. Siempre la población de la tarde un poco “más compleja” y tiende a haber más deserción (aunque los consultados afirman que es un liceo con mucha deserción en general).

En cuanto a las condiciones edilicias, considera que el liceo se encuentra bien mantenido. Se hace referencia a que tienen pintura para pintarlo, pero es difícil conseguir quién realice esa tarea. Además, el centro cuenta con un SUM y con una sala de informática que también utilizan para reuniones.

4.2.3 Caso 3: liceo C

El caso C fue seleccionado por tener un porcentaje de promoción y un indicador de clima

organizacional (según datos de la Encuesta Nacional Docente realizada por el INEEEd en 2015) por debajo de la media.

Es considerado por el equipo de dirección como un centro grande: tiene 40 grupos en el diurno, 20 de la mañana en el vespertino y un nocturno con 14 grupos. El nocturno tiene ciclo básico y dos cuartos años, uno semestral y otro anual.

En palabras de la directora en la zona del liceo existen 53 asentamientos, con población socioeconómicamente vulnerable, pero también con necesidades afectivas o familias ausentes. Algunos de los alumnos viven en hogares de Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Un porcentaje de estudiantes son de la zona, pero otros “vienen desde La Paz hasta Paso de la Arena” (directora del liceo C). En la mañana, el nivel socioeconómico de los adolescentes es más favorable: “algunos iban a colegio privado en la escuela” (directora del liceo C). Según las adscriptas, los estudiantes de la tarde y la mañana tienen las mismas características, ya que para armar los grupos consideran la calificación con la que vienen de la escuela y los organizan de manera de garantizar heterogeneidad en su interior. Se utiliza el mismo criterio con los estudiantes repetidores. Esta heterogeneidad también permite integración entre orígenes sociales diversos. El liceo presenta un alto nivel de ausentismo y desvinculación, aunque en mayor medida en el turno de la tarde.

En relación con el plantel docente, el equipo de dirección menciona que existe un grupo de docentes con permanencia, que toman todas sus horas en el liceo, ya que tiene muchos grupos para elegir horas. La dirección del centro se encuentra ocupada por suplentes y designados por el artículo 20 del Estatuto del Funcionario Docente de ANEP²⁹, año en que se trasladó a quien ocupaba el cargo de forma efectiva. La directora se encuentra a cargo de todo el liceo en todos los turnos. Tienen dos subdirectoras, una del diurno y una del nocturno. En el turno diurno trabajan 70 docentes. Las coordinaciones del diurno se realizan en el horario del mediodía y en ocasiones se convoca una coordinación en conjunto con el nocturno. Se perdieron horas de docencia indirecta de adscripción y de un docente de APTE. El centro tiene un POP para una población de 40 grupos; además, ese año también se ocupó de las tutorías de estudiantes. Cuenta con una psicóloga y dos estudiantes de Educación Social que comenzaron ese año (uno en la mañana y uno en la tarde). No tiene trabajador social, una figura que, destacan, sería importante en la institución. Hay una secretaria que es

²⁹ Este artículo postula que, en caso de quedar vacante el cargo de dirección y si no hubiere subdirector, este será ocupado por el docente del establecimiento que tenga precedencia en el sistema escalafonario.

suplente de un funcionario que fue trasladado y dos administrativos, uno en la mañana y otro en la tarde. Se solicitaron becarios al Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP para apoyar estas tareas, ya que cada administrativo se encontraba a cargo de 20 grupos cada uno. Las auxiliares de servicio y los porteros son suficientes, aunque destacan que no están capacitados para trabajar con adolescentes. Existe rotación de docentes, pero no se subraya como un problema. En contraste, sí se constata ausentismo docente, que en mayor medida ocurre entre los que no pertenecen al grupo estable de la institución.

Acerca de las condiciones edilicias, la directora menciona que anteriormente la planta baja pertenecía a otro liceo y, cuando construyeron la planta alta, el edificio se dividió en dos centros. El local cuenta con un patio y un salón polivalente que son compartidos por ambas instituciones. Esto hace que en ocasiones no lo puedan utilizar, por estar ocupado por el otro centro. Asimismo, tienen una sala de profesores (donde se hace la coordinación), tres adscripciones (una abajo y dos arriba), tres laboratorios y una biblioteca. La construcción es nueva, pero se llueve, presenta rajaduras y hay problemas eléctricos. Se relata que cuando llueve se tapan los desagües, se inunda la sala de informática y cae agua encima de los teclados y en la parte eléctrica de las adscripciones. También se derrumbó un muro perimetral. No se cuenta con una sala comedor para los funcionarios y hay un lugar pequeño para las meriendas de los estudiantes. Tampoco hay un espacio de recreación para los adolescentes, más allá del patio y las canchas. Las malas condiciones edilicias mencionadas se atribuyen a la falta de presupuesto para mantenimiento y de un conserje que realice un control continuo.

4.2.4 Caso 4: liceo D

El caso D fue seleccionado por tener un porcentaje de promoción cercano a la media y un indicador de clima organizacional (según datos de la Encuesta Nacional Docente realizada por el INEEd en 2015) por debajo de la media.

En este liceo, según la directora, el tamaño de los grupos varía en función del de los salones. Hay aulas más grandes y otras más chicas, porque el centro funciona en un edificio antiguo. Tiene Plan 2012 (para menores de 20 años), Plan 94 (para mayores de 20 años) y primer año de bachillerato en el Plan 2009. Los grupos de la tarde tienden a ser más pequeños, porque

este turno exhibe una mayor deserción estudiantil.

La directora menciona que los estudiantes que asisten presentan algunas vulnerabilidades a nivel familiar: “no tienen referencia de padres ni tienen el apoyo” (directora del liceo D). Asimismo, el equipo de dirección afirma que muchas familias enfrentan un consumo problemático de drogas:

una alumna me dijo que se fue de la casa, pero su hermano no y quedó en la casa y su madre se droga delante de él, sinvergüenza. Eso opina la hija de la madre; trabajamos con ese tipo de gente. Hay casos puntuales (directora del liceo D).

Sin embargo, destacan que cada vez son más. Los docentes afirman que sus estudiantes tienen malos hábitos alimenticios, por ejemplo, no comen antes de concurrir a clases. Por este motivo, en las tutorías se les da merienda, aunque no todos los días.

Según el equipo de dirección, el plantel docente no se caracteriza por su permanencia en la institución, aunque los profesores afirman que sí hay un grupo más estable. En relación con la rotación mencionan que “se da porque hay docentes que se jubilan, docentes que piden licencias, hay algunos que hace un año están de licencia” (directora del liceo D). El centro tiene cuatro adscriptos en la mañana, cuatro en la tarde y dos en la noche. Cuenta con dos secretarías y cuatro cargos de administrativos, pero dos se encuentran con junta médica. El equipo multidisciplinario está integrado por una POP y una trabajadora social. Según mencionan, muchos roles cambiaron porque, por ejemplo, los subdirectores no son efectivos; cambian año a año. Por lo tanto, no hay un equipo estable, tanto de docencia directa como de indirecta. Una posible explicación a este fenómeno es que “muchos (docentes) quieren alumnos más grandes porque ciclo básico desgasta un poco y se paga menos, excepto los planes especiales, [en los] que se paga más, de noche” (directora del liceo D). El local es viejo: fue fundado hace más de 100 años. Es un edificio patrimonial y por tal motivo es difícil hacerle grandes reformas. Tiene problemas en los techos y se llueve, hay mal acondicionamiento térmico y tampoco presenta accesibilidad para personas con discapacidad. Se trabajó con los estudiantes para que algunos espacios fueran más accesibles, pero desde una decisión del centro, y no de la División Arquitectura de la ANEP. Se menciona que las familias no colaboran con el mantenimiento del edificio. Según los docentes, no existen buenas condiciones de limpieza y en algunos salones no tienen escritorios ni aire acondicionado (ya que UTE no autoriza aumentar la potencia).

4.2.5 Caso 5: liceo E

El caso E fue seleccionado por presentar un porcentaje de promoción por debajo de la media y un indicador de clima organizacional (según datos de la Encuesta Nacional Docente realizada por el INEEd en 2015) por encima de la media.

Según la directora, este centro era originalmente un liceo de “aluvión”, pero el perfil de los estudiantes cambió cuando se construyó el nuevo edificio. Según los docentes, es un centro relativamente pequeño. Actualmente, las familias de la zona se acercan más al liceo motivadas por las condiciones edilicias, lo que conllevó a un cambio en el perfil de su público: de estudiantes más vulnerables se pasó a otros con “familias con cierto respaldo”, “menos conflictivos” y más interesados en la educación.

Hay un plantel estable desde hace muchos años y otro grupo de docentes más jóvenes, que se integraron cuando se inauguró el edificio nuevo. La directora considera que la estabilidad de los docentes es positiva para la institución y que “cuanta más estabilidad, eso es... repercute directamente en la institución y en el clima institucional” (directora del liceo E). El plantel docente, los adscriptos, los administrativos y los auxiliares de servicio son suficientes para la población de estudiantes que atienden, aunque se menciona la falta de APTE y POP. Los directores han cambiado en varias oportunidades, porque ocupaban el cargo de forma interina, pero la actual directora es efectiva. No se caracteriza por ser un centro con ausentismo.

Acerca de los recursos edilicios, la directora menciona que anteriormente, el liceo funcionaba en una vieja casona que se llovía; el edificio actual es cómodo, grande, se encuentra en muy buenas condiciones. Los docentes trabajan en salones ventilados e iluminados, es decir que el liceo “invita a estar”. Tiene laboratorios, un patio grande, cantina y dos canchas para hacer educación física, aspectos destacados como motivantes para los estudiantes. También cuenta con materiales didácticos: cañones, recursos de Ceibal y se dispone de recursos tecnológicos para adaptar los materiales de estudio para que los estudiantes ciegos o con baja visión puedan leer, gracias a materiales llegados desde el Centro de Recursos (CeR) para alumnos ciegos y de baja visión. El espacio menos utilizado es la recepción, pero se trabaja con los arquitectos del Plan Arquitectura en Clave Educativa

de Secundaria, para convertirlo en un espacio más amigable.

4.2.6 Síntesis del apartado

En este primer apartado de resultados de las entrevistas a directores y grupos focales a docentes se analizaron los aspectos mencionados en relación a la estructura organizacional de los centros educativos. Cabe mencionar que, si bien en la pauta de entrevista a los equipos de dirección se definieron preguntas orientadas a cada uno de los aspectos aquí detallados (tamaño del centro, características de la población con la que se trabaja, suficiencia de recursos humanos y adecuación de las condiciones materiales del centro), para los docentes no se explicitaron tales dimensiones, sino que la pauta permitía expresar de forma más flexible los aspectos que componen el clima organizacional. Sin embargo, ante esta diferencia metodológica en la construcción de las pautas, las dimensiones descritas por los docentes tienen su correlato (desde otro punto de vista de la estructura de cargos) con las mencionadas por los directores. Las percepciones vertidas por los equipos directivos y los docentes no necesariamente se corresponden con datos objetivos de la realidad. Pese a lo anterior, para el estudio del clima organizacional resulta importante identificar la representación que hacen los sujetos sobre la organización. Un ejemplo de ello es el tamaño del centro: algunos docentes y directores hacen alusión a trabajar en uno mediano (500 estudiantes) y otros consideran que 700 u 800 estudiantes se corresponden con un centro pequeño.

De este apartado se desprende que los centros seleccionados por tener resultados mejores que el promedio para su zona (en el caso del liceo A, mejores que el promedio nacional y, en el caso del liceo E, mejores que el promedio del departamento) y por presentar indicador de clima positivo (liceos A y E) muestran coincidencias en la estructura organizacional. Son considerados por sus directores como centros pequeños³⁰, trabajan con estudiantes de la zona, tienen un grupo de docentes estable y valoran positivamente los recursos materiales y la estructura edilicia en general.

³⁰ Esto se encuentra en línea con los resultados de Sebring, Allensworth, Bryk, Easton y Luppescu (2006), quienes afirman que centros de menor tamaño podría contribuir a la mejora escolar.

Por el otro lado, se encontró cierta regularidad entre dos de los tres liceos seleccionados por tener indicadores de promoción y clima cercanos o por debajo de la media (liceos C y D). En estos casos, se trata de centros donde se identifica cierta falta de control que proviene de su tamaño o de los grupos que tiene, y de trabajar con estudiantes que presentan vulnerabilidad socioeconómica³¹. Si bien en los dos existe un grupo de docentes estable, la dirección no presenta esa condición y se perciben problemas con la estructura edilicia.

Por su parte, el liceo B presenta características de los dos grupos de centros descriptos anteriormente. El cuadro 6 muestra la síntesis de resultados acerca de la percepción sobre la estructura organizacional para cada centro.

Cuadro 6: Percepción de la estructura organizacional en cada centro

	Tamaño	Características de estudiantes	Características de docentes	Suficiencia de funcionarios	Recursos materiales	Estructura edilicia	Rotación	Ausentismo
Liceo A(++)	Pequeño	Estudiantes de la zona.	Docentes que eligen el liceo y grupo de docentes estable.	Falta de funcionarios administrativos y de servicio, de equipo multidisciplinario y de seguimiento de trayectorias.	Positiva en general. Problemas de conectividad y de material didáctico y para educación física.	Valoración positiva	Del equipo multidisciplinario	El ausentismo sistemático, en algún caso muy puntual.
Liceo B (--)	Mediano	Diferencia entre turnos. Estudiantes de la mañana son de la zona; los de la tarde “vienen de más” lejos y son una población “más compleja”.	Plantel docente estable.	Suficientes.	-	Percepción positiva, aunque tienen problemas para conseguir personal de mantenimiento.	Hubo mucha rotación.	Se caracteriza por tener ausentismo.
Liceo C (--)	Grande	Con vulnerabilidad socioeconómica y afectiva. Alto porcentaje de ausentismo y	Estabilidad de un grupo de docentes. La dirección no tiene	No cuentan con equipo multidisciplinario ni administrativos suficientes.	-	Salón polivalente compartido con otro liceo. Tienen espacios suficientes,	Rotación como en todo centro.	Se debería mejorar el ausentismo del plantel docente.

³¹ Nuevamente aquí se pone en duda el planteamiento del modelo de escuelas eficaces acerca de la independencia entre el clima y el contexto.

		deserción, más en el turno de la tarde.	estabilidad .	El área de auxiliares de servicio se encuentra cubierta.		pero por momentos, al ser compartidos, no se encuentran disponibles. Edificio nuevo, pero con problemas de mantenimiento.		
Liceo D (+- interior r)	El tamaño de los grupos varía en función del tamaño de los salones.	Los estudiantes tienen vulnerabilidades relacionadas a cuidados (alimentación, acompañamiento). Mayor deserción en el turno de la tarde.	Plantel docente y equipo de dirección tienen poca estabilidad .	Suficientes.	Falta de mobiliario adecuado.	Funciona en un edificio patrimonial. Dificultad para el mantenimiento y la adecuación a nuevos requerimientos de los estudiantes.	Rotación por jubilaciones y licencias. Pocos incentivos para trabajar en ciclo básico.	-
Liceo E (-+)	Pequeño	Antes del reciclaje del edificio, liceo de aluvión (estudiantes de muchas zonas); luego, estudiantes de la zona. Estudiantes con familias "interesadas en la educación".	Plantel docente estable.	Suficiencia de funcionarios administrativos, de servicio y de adscriptos. Faltan docentes de acompañamiento de trayectorias.	Valoración positiva.	Valoración positiva.	No se caracteriza por tener rotación.	No se caracteriza por tener ausentismo.

4.3 ¿Qué aspectos de la dinámica de los centros afectan la práctica cotidiana del colectivo docente?

Para relevar la opinión del colectivo docente de los centros estudiados acerca de los aspectos del clima organizacional que afectan a la práctica cotidiana, se recurrió a la técnica de grupos de discusión. En este capítulo, se describe y analiza, para cada caso, el discurso de los docentes de cada centro acerca de los aspectos que inciden en el funcionamiento y el clima de los centros:

- los mecanismos de control,
- la autonomía,
- el proceso de toma de decisiones,
- los espacios de formación,
- las expectativas y motivaciones del colectivo docente,
- el reconocimiento,
- los vínculos con la comunidad educativa,
- el grado de apoyo a la dirección.

4.3.1 Caso 1: liceo A

Existen algunos aspectos relacionados a cómo se estructuran los cargos dentro de los centros educativos que los docentes mencionan como fuentes de malestar y desmotivación acerca de la profesión. La elección de horas y la permanencia en los centros depende de la efectividad, del puntaje de la evaluación (del director) y del grado (regido por la antigüedad). A su vez, estos son los criterios de ordenamiento de las listas de elección de horas en los centros. Según los docentes de este liceo, la forma en que se organiza la elección de horas hace que continuamente, al rotar de centro, se tengan que adaptar a las distintas costumbres de cada institución.

Por otra parte, hacen referencia a que el pasaje de grado no implica un estímulo cognitivo ni meritocrático en relación con la formación que puedan tener, ya que:

El mayor grado no me dice nada, porque la única condición para pasar de grado es que pasen cuatro años; no es que estás más evaluado o que te monitorean de otra manera ni que estás más preparado, ni tenés posgrado, ni nada. Entonces el mayor grado sí te *rankea* más arriba, elegís antes que otra gente, pero en realidad en cuanto a tu preparación no dice nada (docente del liceo A).

También plantean que, en el caso de los docentes interinos, la situación de inestabilidad es mayor:

Yo no tengo ninguna seguridad. Entro al sistema, estoy recién formada y no me aseguran dónde voy a trabajar —porque soy interina y la forma de elección va a ser eso, muy azarosa, y justo milagrosamente— voy a tener que esperar a que se abra concurso y prueba para ser

efectiva, y ni siquiera voy a poder elegir donde pude elegir ahora de casualidad (docente del liceo A).

En este sentido, la permanencia en los centros educativos y el cambio en la normativa que regula la elección de horas se vuelve ineludible. Los docentes de este centro llegaron a un consenso acerca de su postura sobre este tema y destacan las resistencias que presentan los sindicatos ante cambios de esta índole:

Tiene que ver con una continuidad educativa en el amplio aspecto de la palabra, no solo desde lo conceptual, que creo que es lo menos en este momento. Hablamos de valores, de gente que conozca a los gurises. Yo me doy cuenta ahora, que estoy hace siete años acá. Cuando a mí me llegan a tercero, no fueron alumnos míos, pero los conozco del pasillo, de oída, porque si se mandaron alguna macana, los conozco del CAP³² (docente del liceo A).

A su vez, afirman que los cargos de dirección y subdirección no presentan una remuneración acorde a las responsabilidades y tareas que implican estos roles, lo que los vuelve poco atractivos en cuanto al equilibrio entre las tareas realizadas y la recompensa.

Otras sobrecargas que devienen del formato escolar en educación media se refieren a la sobrecarga cuantitativa que conlleva el rol, en particular en algunas asignaturas que tienen pocas horas curriculares. En estos casos, para completar la jornada completa se requiere trabajar con muchos grupos a la vez y esto implica “tener cinco liceos, 20 libretas” (docente del liceo A).

También hacen alusión a cómo el multiempleo afecta el clima de centro y lo comparan con otros países donde, según ellos, la jornada escolar de docencia directa es de 12 horas y el resto se utiliza para tareas de planificación y corrección en el centro. La planificación queda librada a la buena voluntad del docente, ya que se hace fuera del horario de trabajo. Esto también implica una sobrecarga por doble presencia, “porque si no, tengo que revolver el puchero en casa y corregir los escritos” (docente del liceo A). El cambiar de centro educativo en una misma jornada provoca situaciones como la relatada por uno de los docentes: “el horario del mediodía, que es la hora del almuerzo, que nosotros comemos arriba del ómnibus, colgados del 714” (docente del liceo A). Las tareas extra que se agregan (por ejemplo, llevar

³² Se refiere al Consejo Asesor Pedagógico, una figura prevista en el estatuto del estudiante de educación media de la ANEP. Se conforma en cada centro educativo y tiene el cometido de asesorar a la dirección cuando existe algún incumplimiento de normas por parte de los estudiantes. También se encarga de reconocer acciones para la mejora de la convivencia del centro educativo. Por mayor información, ingresar aquí: <https://derechosdeestudiantes.edu.uy/derechos/215>.

al día las libretas digitales) refuerzan la sobrecarga por doble presencia, ya que es trabajo que se lleva al hogar de los docentes.

En cuanto a los mecanismos de control para la asignación de estudiantes al centro, existe un acuerdo con la Inspección Regional para designar a los estudiantes más cercanos a la zona. Este recurso administrativo tiene como ventaja que los docentes conozcan más a los adolescentes y que, debido a las características de la zona, exista cierta homogeneidad en cuando al perfil socioeconómico y cultural de las familias.

Como aspecto para mejorar, mencionan la necesidad de generar, a través de resoluciones, protocolos o pautas de inspección, algunos lineamientos y acciones que permitan generar acciones con los estudiantes que dejan de asistir al liceo. En otro orden, indican la necesidad de mejorar los mecanismos de control de los funcionarios de limpieza.

La autonomía de los centros también se encuentra determinada por el marco normativo. Al respecto, los docentes afirman que el reglamento es cada vez más detallado y que eso genera menos flexibilidad y capacidad de acción. También mencionan que la profesión docente se encuentra cada vez más demandada en cuanto a las exigencias de los estudiantes, pero que no se generan garantías ni condiciones estructurales en los centros para que ellos puedan innovar en sus prácticas:

nuestro sistema es muy perverso en ciertas cosas. Te exige determinados rendimientos o logros nuestros, de los docentes, de los directores y de los gurises, pero no genera las condiciones para ello” (docente del liceo A).

Uno de los aspectos de la estructura de cargos que incide en la toma de decisiones de los centros es que los adscriptos no tienen horas pagas para las coordinaciones. Esto genera que muchos de ellos decidan no participar de estos espacios. Los adscriptos cumplen un rol fundamental en la articulación entre docentes, estudiantes y familias, y conocen de cerca las distintas situaciones de los alumnos. El hecho de que no formen parte de estas instancias repercute en la circulación de la información y en los procesos de comunicación.

Otro aspecto que afecta a la comunicación y al clima en los centros es la toma de decisiones de algunas tareas que deben realizar los docentes sin previa consulta. Los entrevistados ponen el ejemplo de la libreta digital, dado que ese liceo fue parte del plan piloto de implementación, y mencionan que, de ser informados con anterioridad, podrían haber

previsto aspectos prácticos (por ejemplo, tener las computadoras arregladas para pasar la lista). A su vez, esto genera que se acaten las disposiciones con poca disposición.

Sobre el ámbito de la coordinación, afirman que se encuentra “desaprovechado” y lo vivencian como poco productivo y poco estimulante. Mencionan que este es un espacio de los docentes y que sería deseable para poder organizarse, para comunicarse y para trabajar conjuntamente. Sin embargo, advierten que para esto requieren de un plantel estable. Para los docentes de este centro, una buena coordinación es un espacio para hablar de los alumnos, con un trabajo previo de los equipos multidisciplinares, que tenga objetivos claros, un hilo conductor y tiempos estipulados para tratar los temas.

Se plantea que, para que la coordinación sea positiva, se podría generar un buzón de sugerencias sobre denominado “¿qué coordinación queremos?”. También sugieren que el director lleve adelante el rol de seleccionar la información a trabajar, para generar un objetivo claro, un hilo conductor, proponer los temas que se tratarán y lograr armar un proyecto de centro.

El colectivo docente expresa que existen pocas instancias de capacitación en el centro. En ocasiones, se realizan talleres sobre algunos temas puntuales para los que necesitan herramientas de abordaje (por ejemplo, la adopción, una enfermedad de un familiar). El intercambio de saberes con los equipos multidisciplinares es importante para fortalecer el seguimiento y la contención de los estudiantes. Por este motivo, es relevante la presencia de un equipo multidisciplinario completo, con un perfil específico en centros educativos, para que logren un abordaje de seguimiento adecuado.

En la misma línea, el intercambio de saberes específicos de cada disciplina permite reconocer las capacidades y las habilidades de los recursos de la institución. Para ello, proponen generar instancias de réplica de buenas prácticas entre colegas y señalan la coordinación como el espacio adecuado para realizar este tipo de dinámicas: “hay una [colega] que sabe muchísimo y nos podría dar todos los *tips* informáticos y no le da para decir ‘hoy preveo organización con coordinación’” (docente del liceo A).

Debido a la proximidad y a la interacción de las familias con el liceo, existen expectativas desde la comunidad de la zona con los procesos de enseñanza y aprendizaje y con la institución.

En el interior del liceo, los docentes destacan la importancia de fomentar los intereses y las habilidades de los estudiantes. Una de sus motivaciones es “potenciar a todos, cada uno en el nivel que le corresponda, pero potenciar a todos”. Igualmente, advierten que “la heterogeneidad es muy rica, si la podés contemplar en todos” y explican que

en esto inciden el tamaño del grupo, el proyecto de centro, la dirección, las adscriptas, el equipo multidisciplinario, la cantidad de horas diarias en el centro, si el docente pudo almorzar; no es una cuestión solo anímica (docente del liceo A).

El reconocimiento percibido también es un aspecto que incide en el bienestar de los docentes. En este centro expresan que no se sienten reconocidos por la dirección ni por el sistema educativo en general, teniendo en cuenta algunos proyectos ambiciosos, como un paseo fuera de fronteras: “no reconocieron el paseo a Bolivia. Tremendo paseo y no tienen nada de visibilidad”. Sin embargo, sí reconocen el trabajo de sus pares: “valorar al equipo docente que tenés y el compromiso docente que la gente tiene acá”. Además, afirman que el compromiso se observa en “el corazón que le metés, la camiseta” (docente del liceo A).

Este aspecto es valorado positivamente para mejorar el clima. Mencionan que existe solidaridad entre docentes, adscriptos y funcionarios de distintos roles. También existe un buen vínculo con la comunidad de padres, la comisión fomento de la zona, otras instituciones educativas y otras instituciones del territorio, que, según señalan, “están muy presentes”. Esto es explicado por relaciones de vecindad entre la comunidad y docentes que también viven en la zona

En cuanto al relacionamiento con la dirección, la falta de planificación del espacio de la coordinación representa una fuente de malestar. Los docentes hacen referencia a que solo se informa sobre temas administrativos, por lo que no se vuelve un espacio estimulante donde se intercambien las fortalezas de cada uno y donde se puedan realizar talleres propuestos por los profesores.

4.3.2 Caso 2: liceo B

Los docentes de este liceo identifican que la falta de permanencia en los centros hace que siempre exista la necesidad de adaptarse a nuevas reglas. Esto puede generar sanciones por

querer aplicar pautas que eran de uso en otra institución (por ejemplo, juntar grupos cuando tienen muchas horas libres).

Existen diferencias de criterios con otras instituciones, lo que hace que los docentes se tengan que estar adaptando continuamente a las reglas del liceo. Los docentes perciben que no existen procesos ni normas claras entre instituciones ni dentro de la propia institución. Esto es considerado como una fuente de malestar.

En el liceo B se utiliza la cartelera para informar a los docentes, por ejemplo, sobre los temas a tratar en la coordinación, con el objetivo de motivarlos a que participen. También se deja información en la mesa de la sala de profesores.

En la coordinación han tenido cursos y destacan que, en ocasiones, es buena para juntarse y dividirse en grupos. Es el espacio por excelencia para encontrarse con otros profesores a los que no ven nunca y aprovechar para hablar de los problemas de un grupo o un estudiante. Además, constituye una instancia donde puede dársele apoyo al colega e intercambiar sobre buenas prácticas de aula. En cuanto a la coordinación de asignatura:

se coordinan a principio de año las horas del centro de interés de los niños [refiere a adolescentes], a partir de las horas curriculares, y hay una hora deportiva más en función de su interés. Entonces se ubican los horarios para que los profesores puedan trabajar en simultáneo y, a veces, para que ellos puedan elegir centros de interés de un profesor u otro (docente del liceo B).

Los docentes afirman que existe un buen relacionamiento. Este año trabajaron de forma interdisciplinaria con las colegas de distintas materias e hicieron una actividad de integración con todo el turno. Se suspendieron las clases y se hicieron juegos con todos los estudiantes del liceo: tejo, manchado, fútbol, vóleybol. También, habitualmente, se llevan adelante otras actividades: un baile para los terceros o la fiesta de disfraces para los primeros años.

Como aspecto negativo, mencionan que la rotación de los docentes hace que al cambiar de centro se pierda el sentido de pertenencia hacia la institución. Asimismo, identifican la existencia de poderes no asociados a la escala jerárquica, que se encuentran consolidados en la institución y se basan en la permanencia y en el conocimiento del liceo y que trascienden a la permanencia de los directores. Sin embargo, durante el grupo de discusión no quedó claro si existe una buena comunicación entre los docentes y el equipo de dirección.

En este liceo hubo una sanción hacia la directora, por lo que ese cargo fue asumido por otro docente. Al momento de realizar el grupo de discusión con los profesores, la directora en función era suplente, pero la entrevista que se presenta en el siguiente capítulo fue realizada a quien ocupa de forma efectiva el cargo. Por este motivo, existen algunas grandes diferencias entre los discursos de los docentes y de la dirección.

En este sentido, los profesores afirman que su relación con la dirección se fue flexibilizando debido a los múltiples cambios en el puesto, aunque advierten que ese cargo tendría que ser ocupado por alguien que conozca el rol y la institución.

Lo ideal sería que cuando viene una dirección también pregunte un poco qué tal, cómo van trabajando, qué cosas hacen. Pero la realidad es que no, generalmente no es así. El director tiene ciertas tareas, pero sería bueno que escucharan y eso falta bastante en la parte docente (docente del liceo B).

De la nueva dirección se valoran “la gestión, el compromiso, el control, los permisos, las intervenciones, las dinámicas; es muy positiva. Es presente, tiene objetos, promueven actividades, hay toda otra línea de trabajo. Potenció la comunicación y te permite trabajar”. También destacan el apoyo de la Inspección Regional y “que viene siempre al liceo” (docente del liceo B).

4.3.3 Caso 3: liceo C

En el liceo C, además del grupo de discusión con docentes, las adscriptas solicitaron dar su opinión. Durante el intercambio, expresaron que, si bien son los adscriptos los que manejan más información de los estudiantes y son quienes traspasan esa información a los docentes, existen algunas barreras en la descripción del cargo para que tengan la autonomía necesaria para intervenir en determinadas situaciones:

Conocemos la reglamentación y hasta dónde podemos ir. Y lo que falta es eso, el nexo que puede intervenir en la acción concreta. Porque nosotros de repente detectamos un montón de situaciones, pero no tenemos quién nos ayude con eso. (adscripta del liceo C).

Además, los adscriptos son los adultos referentes de los grupos. En este liceo, cada uno está a cargo de entre tres y cuatro grupos, es decir, de entre 90 y 120 estudiantes, que además tienen diversos contextos y problemáticas.

En cuanto a los mecanismos de control y a la toma de decisiones, mencionan que en ocasiones los roles de cada función no se encuentran claros. En este centro las dificultades o los problemas interpersonales se generan a raíz de la falta de pautas claras y de la toma de diferentes criterios de acción ante situaciones similares. Esto incluye pautas a la hora de aplicar sanciones y principios diferentes sobre prácticas inclusivas o excluyentes de estudiantes con problemas de conducta. Además de generar un mal clima de trabajo, la falta de pautas claras perjudica a los estudiantes: “en esto de no aunar criterios, siempre sale perjudicado el chiquilín. Nosotros podemos discutir o no estar de acuerdo, pero, de última, en la mayoría de los casos no se nos ha tenido en cuenta” (docente del liceo C).

Si se considera la alta rotación de directores que presenta este liceo, el establecimiento de normas con cierta permanencia se vuelve más difícil que en otros con planteles más estables. Es así que las adscriptas relatan que algunas reglas fueron establecidas por los adscriptos y por los docentes, debido a la alta rotación de la dirección.

La falta de comunicación también es atribuida a los escasos espacios de intercambio. Estos encuentros quedan relegados debido a la falta de tiempo, por tener que atender lo emergente:

Reunión semanal de media hora o de una hora para que el equipo y la gente y algún docente que quisieran trabajar juntos pudieran trabajar estas cosas... Nos atraviesa lo urgente, el peso de la resolución es muy grande...; estás continuamente apagando incendios, trabajando sobre la emergencia. Es muy difícil planificar y cumplir un lineamiento o un proyecto de centro (docente del liceo C).

Las adscriptas también mencionan las dificultades para coordinar espacios con todo el personal, debido a la gran cantidad de funcionarios del centro. En adición, en las coordinaciones no están todos los docentes, porque aquellos a los que no les sirve el horario (por tener otros trabajos) no asisten. En tanto, “los adscriptos no van porque no se les paga”. A su vez, se vuelve un espacio improductivo, dado que “son dos horas y pico de reunión para pensar y repensar la práctica, pero en la práctica se vuelve un espacio catártico, comer, hablar mal de otros. Totalmente desvirtuado” (docente del liceo C).

Los docentes mencionan que la falta de comunicación también se da entre otros actores como el equipo multidisciplinario, que no se encuentra en todos los turnos, o a las redes con otras instituciones o agentes barriales, donde señalan una retracción de los espacios de encuentro. Los docentes y adscriptos atribuyen la falta de comunicación a un problema de gestión y expresan que se necesita mejorarla. Asimismo, proponen que la sala docente se podría optimizar con más integración (comidas, cine debate), trabajo con el barrio y discusión de distintos temas, por ejemplo, adicciones.

A pesar de los aspectos negativos sobre la circulación de la información, las adscriptas se encuentran motivadas con permanecer en la institución debido a la cercanía del liceo con sus hogares. En este sentido, afirman que conocen a los estudiantes y a sus familias: “nos movemos sobre lo conocido” (docente del liceo C).

Las relaciones interpersonales entre los adultos del centro se perciben como conflictivas. Existen problemas entre docentes, el sindicato y la dirección. Los inconvenientes con el sindicato son producidos por el fortalecimiento de un grupo de docentes sindicalizados, que tiene cierta permanencia en el centro, trasciende a las direcciones (que, como se indicó, tienen una alta rotación) y han logrado un lugar de referencia en la toma de decisiones del centro: “al liceo lo manda el núcleo sindical” (docente del liceo C). Además, este es percibido como un “núcleo sindical que no es representativo y en el cual se amparan ataques continuos y boicoteo al trabajo del otro” (docente del liceo C). También se percibe que hay poco involucramiento de algunos docentes en relación con el progreso y el apoyo a los estudiantes y problemas para trabajar en equipo.

Por el contrario, existe otro grupo de docentes que se compromete positivamente con el liceo y que tiene una amplia trayectoria en la institución. La permanencia de las adscriptas que, a su vez, son vecinas del barrio también fortalece el sentido de pertenencia. Por su parte, el vínculo con los estudiantes no es conflictivo; se observa que tienen sentido de pertenencia hacia el centro y se destacan mejoras en los vínculos.

Como ya fue mencionado, las rotaciones en el equipo de dirección en este liceo son muy frecuentes (“hubo un año que tuvimos cuatro directores”). Cada dirección que ocupa el cargo presenta propuestas distintas y cambia las reglas. Esto genera descrédito hacia la figura del director, no logra mejorar las problemáticas institucionales y contribuye a un mal

relacionamiento. Como consecuencia de esto, los directores que ingresan no se adaptan al cargo y optan por elegir horas en otro centro al año siguiente.

Existen problemas para el intercambio de información entre dirección y adscripción, dado que las adscriptas no asisten a la coordinación. Igualmente, se proponen reuniones por fuera de ese espacio, pero, según afirman, la vorágine de horarios, grupos libres y falta de tiempo hace que no siempre estén comunicados. En este sentido, se afirma que la dirección se encuentra “muy sola” y que en ese rol “tenés que ser un estratega, sobrevivir” (docentes del liceo C).

La experiencia de otros años, en donde existía una reunión semanal con la dirección y el equipo multidisciplinario para intercambiar sobre los acontecimientos de la semana, se menciona como algo positivo.

4.3.4 Caso 4: liceo D

Los profesores de este centro afirman que desde la normativa no existen incentivos para que el estudiantado de formación docente se titule³³. Mencionan que, por déficit de profesores en el sistema educativo, suelen ingresar a la carrera sin titulación, toman horas y priorizan lo laboral a lo formativo. Se hace referencia a que algunos estudiantes de formación en educación abandonan la práctica por no poder compatibilizar las horas de trabajo con las requeridas en la carrera.

Por otra parte, una vez que ingresan a trabajar como docentes, empiezan a generar antigüedad y aumentar de grado, pero a la hora de elegir horas los que no tienen titulación quedan en desventaja frente al resto³⁴. Según este grupo de docentes, este fenómeno es mayor en las

³³ En educación media, una de las compensaciones salariales existentes es un complemento del 7,5% sobre el sueldo base para los docentes que tengan titulación (INEEd, 2021c).

³⁴ En este ciclo educativo, los docentes que no tienen titulación no pueden ingresar a las listas de docentes efectivos. El contrato de los docentes es por horas de clase y para asignar las horas existe un mecanismo de elección anual que distribuye las horas de clase disponibles. La elección de horas se realiza primero por asignatura, luego se opta por el centro y, finalmente, el turno en que se va a dictar clase. Para elegir horas existe un orden de prelación, que otorga la posibilidad de hacerlo antes a quienes tienen mayor grado (es decir, mayor antigüedad en la docencia) y mayor puntaje. El puntaje se calcula a partir de un índice compuesto por el grado, la antigüedad calificada, la aptitud docente, la antigüedad en el grado actual y como docente en general. Con estos elementos, se conforma una lista de prelación que ordena a los docentes en primer lugar por el carácter del cargo (en primer lugar, efectivos, luego interinos y, finalmente, suplentes) y para cada carácter se ordena en primer lugar a los que ostentan el mayor grado y luego los de mayor puntaje (INEEd, 2023d).

materias en que hay muchos docentes para elegir las horas disponibles (materias deficitarias), como, por ejemplo, Literatura.

Existen algunos mecanismos de control, como disposiciones de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y presiones por el logro de resultados académicos en las evaluaciones, que son fuentes de malestar.

Mencionan algunos ámbitos para la toma de decisiones que forman parte de las dinámicas de la cultura organizacional de este centro. Es el caso de la reunión de antecedentes de los estudiantes que ingresan desde primaria. Esta documentación llega con el estudiante desde el ciclo anterior y contiene información sobre su historia de vida (por ejemplo, si tuvo problemas familiares), sobre si presenta o presentó alguna patología y sobre su trayectoria por el sistema educativo.

También hacen referencia al seguimiento que se efectúa en el caso de los estudiantes que tienen asignaturas con calificaciones insuficientes. En estos, se destinan los últimos 15 días del año para trabajar en clases de apoyo y lograr que promuevan. Con respecto al número de estudiantes con notas insuficientes, el colectivo afirma, con cierto malestar, que desde la dirección se llama la atención a aquellos docentes que tienen muchos alumnos en esta condición. Es decir que perciben algunas presiones con respecto a los resultados académicos de los adolescentes. También explican que, si bien trabajan basándose en los perfiles de egreso, los cambios en la normativa de pasaje de grado afectan los procesos de enseñanza de la lectoescritura y el compromiso de los estudiantes, ya que muchos de ellos solo estudian en los últimos 15 días, cuando se les da la oportunidad de tener tutorías personalizadas en las últimas semanas del ciclo lectivo.

Por otra parte, los docentes perciben cierta falta de claridad en las pautas de funcionamiento, ya que ante la misma situación se presentan diferentes abordajes y distintos criterios para su resolución. Para ello, sugieren la necesidad de tener un propósito claro e instancias de intercambio para aunar criterios. A su vez, destacan cierta ambigüedad en algunos roles cuyas tareas se solapan, como es el caso de los puestos de coordinación, es decir, los adscriptos (que ocupan un rol con mayor antigüedad en la estructura de cargos de secundaria) y otros, como el POP o el APTE (que son cargos de coordinación, gestión y seguimiento de trayectorias más nuevos en la estructura organizacional).

En cuanto a la circulación de la información, se mantiene a los docentes al tanto de distintas resoluciones tomadas a través del pizarrón de la sala docente, donde se cuelgan comunicados, circulares y llamados actualizados. La coordinación entre docentes se realiza una vez por semana y se divide en temas institucionales (que abarca más tiempo de lo esperado por los profesores), por grado y por área, y existe un espacio dedicado a reuniones con familias.

En este liceo, se trabaja en un proyecto de centro enfocado en las trayectorias de los estudiantes. Para su redacción se trabajó con un sociólogo, que fue enviado por la ANEP para colaborar con las instituciones para que puedan crear su propio proyecto de centro.

Las expectativas frente a los aprendizajes de los estudiantes son altas y acordes a los perfiles de egreso. Los docentes expresan que aplican evaluaciones alineadas con el nivel del grado y que “si los estudiantes no lo cumplen, no pasan” (docente del liceo D). En este sentido, viven con cierta desmotivación la existencia de las pruebas finales, ya que “si los estudiantes que no hicieron nada durante el año las pasan, salvan el año” (docente del liceo D). Asimismo, sugieren que la escala de calificaciones presenta interferencias en la motivación de los estudiantes para continuar con su educación. Mencionan que se califica con 1 a aquellos que abandonaron la asignatura, pero destacan que hay alumnos que logran avances durante el proceso. También observan como un factor desestimulante para los adolescentes las notas intermedias, ya que un 5 puede llegar a que el estudiante abandone y un 6, a que no se dedique a trabajar más.

Plantean que las coordinaciones no presentan una planificación atractiva para que se convierta en un espacio formativo y motive a los docentes a asistir y a participar del intercambio entre pares. Con respecto al desarrollo profesional, proponen estimular la formación docente desde la normativa, avalando días y horas dentro de la jornada laboral para proseguirla.

Los docentes perciben que la sociedad no valora el sistema educativo. Identifican que existe falta de reconocimiento de aquellos que estudiaron el profesorado en un Centro Regional de Profesores (CERP), frente a los que lo hicieron en el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Sin embargo, valoran el reconocimiento que reciben desde la dirección. En cuanto al reconocimiento hacia los estudiantes, mencionan que se deben potenciar los logros, en vez

de ponderar los resultados negativos, y afirman que “a veces es más el reto de valorar o estimular” (docente del liceo D).

Destacan un buen clima laboral, tanto en el vínculo entre pares como en la relación docente-estudiante, el trabajo con el equipo multidisciplinario y la buena comunicación con adscriptos, secretarios y dirección. El liceo es considerado por los docentes como su “segunda casa” (docente del liceo D).

4.3.5 Caso 5: liceo E

En cuanto a los cargos dentro de la institución, los docentes ponderan el rol de la secretaria como uno de los más importantes, ya que es a quien acuden para elegir horas dentro del centro. Además, es quien hace el reconocimiento de las horas y las licencias.

Existe buena comunicación entre docentes, adscriptos y dirección para resolver situaciones con los estudiantes. Por ejemplo, cuando sucede algún hecho de violencia entre los adolescentes, se habla con ellos y los docentes afirman que “de tanto hablar con los estudiantes, ellos sienten confianza en los adultos de la institución” (docente del liceo E).

Según los entrevistados, la consolidación del vínculo entre los referentes adultos de la institución y los estudiantes se encuentra relacionada:

con el hecho de poder escucharlos y que vean en ti una persona, un referente; [con] eso ya estás construyendo el vínculo desde otro lugar. No es que te vean desde otro lugar, es algo en ti que está explotando en ellos la confianza de decir “quiero plantearte tal situación que está pasando” (docente del liceo E).

Como contrapunto, se identifican dificultades para generar consensos sobre determinados temas, como, por ejemplo, la inclusión educativa:

en todo lo que tiene que ver con un tema importante como es la inclusión educativa, pensando en los chiquilines, hay docentes que tienen muchos años de trabajo y les cuesta mucho incorporar ese nuevo paradigma (docente del liceo E).

Hay docentes “de la vieja guardia” que no tienen tan incorporado el paradigma de derechos humanos. Según ellos, esto entra en conflicto con los colegas que sí traen prácticas más actualizadas, que trabajan con el equipo multidisciplinario y el plantel de adscriptos para

definir alguna situación (por ejemplo, qué medidas tomar cuando se expulsa sistemáticamente a los estudiantes de sus clases).

La inclusión educativa y las necesidades educativas específicas son temas recurrentes en este centro, ya que allí funciona el CeR, que permite instancias formativas para docentes, que les brindan herramientas para la atención de estudiantes ciegos o con baja visión.

Afirman que se trabaja en un ambiente con “buena onda, alegría, solidaridad y respeto hacia la función” y que “el compañerismo permite trabajar de forma distendida” (docentes del liceo E). Por lo tanto, en general, hay un buen ambiente. El buen clima entre los adultos hace que los estudiantes se sientan contenidos. Además, los docentes mantienen un buen relacionamiento con las familias.

Según los profesores, la dirección recorre el liceo y escucha a los docentes y a los funcionarios, no tiene una postura autoritaria, sino de negociación, y es una “dirección de puertas abiertas” (docente del liceo E). Además, mencionan que esta dirección trajo lineamientos y orientación, y que se hace una evaluación distinta, escuchando lo que pasa con los estudiantes. Destacan que el nuevo equipo de dirección contribuyó a cambiar el clima institucional de forma positiva.

4.3.6 Síntesis del capítulo

En este apartado se presentaron los resultados acerca de cómo las dinámicas cotidianas de los centros educativos afectan (positiva o negativamente) el clima organizacional de los liceos. Al igual que en el apartado anterior, se encontraron ciertas regularidades que distinguen “tipos” de climas, aunque, en este caso, los docentes identifican problemáticas o factores protectores del clima en todos los centros. Las principales fuentes de tensión halladas se atribuyen a: a) la falta de pautas y criterios claros y la ambigüedad de roles (liceos B, C y D); b) problemas de comunicación en los espacios de toma de decisión (como son las coordinaciones), provocados en mayor medida por la falta de planificación por parte de la dirección y por la baja asistencia (liceos A, C y D); c) los pocos incentivos para que los docentes se capaciten o se titulen (liceos A y D); y d) la rotación de los equipos directivos, que genera problemas en el establecimiento de lineamientos claros, además de que permite

emerger otros poderes que no se corresponden con la estructura jerárquica vigente (liceos B y C).

Sin embargo, fue posible identificar algunas fuentes o factores protectores del clima organizacional, en los que la mayoría de los docentes participantes llegaron a coincidir. Estos son las expectativas sobre los estudiantes y el buen relacionamiento entre docentes. En el primer caso, se hace alusión a la motivación que genera tener expectativas de la comunidad puestas en el liceo, conocer a las familias, propiciar el acercamiento con la comunidad educativa (docentes y familia) y tener altas expectativas frente a los resultados de los estudiantes (liceos A, B, C y D). En el segundo, también se hace referencia a cómo el buen relacionamiento entre docentes (liceos A, B, D y E), y entre docentes, familia y comunidad de la zona (liceos A, B, C y E) mejora el clima cotidiano del centro³⁵.

El cuadro 7 muestra la síntesis de resultados acerca de la percepción de los docentes sobre los aspectos relacionados con la dinámica de los centros que afectan el clima organizacional.

Cuadro 7: Percepción de los aspectos relacionados a la dinámica de los centros

	Liceo A (++)	liceo B (- -)	Liceo C (- -)	Liceo D (++)	Liceo E (-+)
Mecanismos de control y toma de decisiones	Regulación de la elección de horas. Sobrecarga cuantitativa - > multiempleo (más cantidad de asignaturas con pocas horas, genera más multiempleo). Positivo: estudiantes de la zona. Mejora: protocolo de acción para estudiantes que abandonan el liceo y regulación de auxiliares de servicio.	Rotación entre centros provoca adaptación a reglas internas continuamente.	Falta de pautas claras y toma de diferentes criterios de acción ante situaciones similares.	Presión por resultados educativos, abordajes y distintos criterios para su resolución ante situaciones similares, y ambigüedad en ciertos roles cuyas tareas se solapan generan malestar.	Existe buena comunicación entre docentes adscriptas dirección para resolver situaciones con los estudiantes
La autonomía	Más protocolos, implican menos autonomía. A mayor sobrecarga y diversidad en el aula, menor es la posibilidad de innovar.	-	El rol del adscripto maneja mucha información, por su vínculo entre estudiantes, docentes y dirección,	-	-

³⁵ Algunos de estos aspectos, como los apoyos recíprocos y de cooperación o el nivel de expectativas compartidas, se corresponden con lo que Fernández (1999) afirmaba acerca de las organizaciones de tipo comunitarias.

			pero la descripción del cargo restringe su autonomía. para realizar acciones.		
El proceso de toma de decisiones	Adscriptos no participan de coordinación docente y esto repercute en la circulación de información. Espacios de coordinación desaprovechados.	Se utiliza la cartelera para informar a los docentes.	Espacios de intercambio y comunicación con baja participación y escasez de tiempo. Dificultad para el intercambio. Problemas de intercambio de información entre adscriptas y dirección, ya que las primeras no asisten a la coordinación.	Comunicación por intermedio de la cartelera e instancias de coordinación. Las coordinaciones no presentan una planificación atractiva para motivar a los docentes a asistir.	-
Los espacios de formación	Faltan espacios de capacitación e intercambio de saberes entre distintas disciplinas (por ejemplo, docentes y equipo multidisciplinario).	Coordinación, espacio por excelencia para la formación y el intercambio entre docentes.	-	No existen incentivos para que el estudiantado de formación docente se titule.	-
Las expectativas y motivaciones del colectivo docente	Se destaca como positivo: expectativas desde la comunidad de la zona hacia el liceo e importancia de fomentar intereses y habilidades de los estudiantes.	Motivan las jornadas de integración realizadas.	Motiva la permanencia de algunos docentes que pertenecen al barrio y conocen a los estudiantes y a sus familias.	Las expectativas frente a los aprendizajes de los estudiantes son altas.	-
El reconocimiento	Es una fuente importante para mejorar el clima. Se recibe reconocimiento desde la comunidad educativa de la zona y desde los funcionarios y docentes. No sienten reconocimiento del equipo directivo.	-	-	No perciben la valoración del sistema educativo por parte de la sociedad; sí por parte de la dirección.	-

Los vínculos con la comunidad educativa	Buen relacionamiento entre todos los miembros de la comunidad educativa (dentro y fuera del centro educativo).	Buen relacionamiento entre los docentes.	Tensión entre dos grupos de docentes. Relaciones conflictivas entre docentes.	Buen relacionamiento y sentido de pertenencia de los docentes y no docentes con el centro.	Buen relacionamiento de los docentes con las familias. Entre docentes conflicto por temas puntuales como la inclusión educativa.
El grado de apoyo a la dirección	Falta de planificación por parte de la dirección del espacio de coordinación es fuente de malestar.	La inestabilidad del equipo de dirección hace que emerjan otros grupos de poder “informales”. No quedó claro si existe una buena comunicación entre los docentes y el equipo de dirección.	Rotación del equipo directivo, genera un cambio continuo de reglas internas; esto genera descrédito hacia la figura del director.	-	Dirección recorre el liceo, escucha a los docentes y los funcionarios y tiene una postura de negociación. Ofrece lineamientos y orientaciones claras.

4.4 ¿Cómo se gestionan los liceos y qué fortalezas y debilidades encuentran los directores para su accionar?

En este capítulo se presentan, para cada uno de los centros estudiados, las características de los equipos de dirección, relacionadas con su historia laboral en el sistema educativo, pero también con otros aspectos que dan cuenta de diversos estilos de liderazgo en el interior de los centros de secundaria. En este sentido, se desarrolla y analiza el discurso de los equipos directivos acerca de las siguientes dimensiones:

- La autonomía para cumplir la tarea, la forma en que se toman las decisiones, los canales de comunicación y la generación de objetivos comunes y de espacios que los propicien (proyectos de centros y lineamientos estratégicos, espacios de coordinación).
- También la forma en que los directores perciben el relacionamiento en su comunidad educativa; el trabajo en red con otros programas, instituciones o personas; o el apoyo que reciben para llevar adelante la gestión del centro.
- Otros aspectos relevantes que hacen al estilo de liderazgo tienen que ver con el énfasis en la formación y en la estimulación cognitiva de los trabajadores de los centros educativos, con la motivación, con las expectativas de reconocimiento y con las expectativas de su función o la función del liceo en general.
- Finalmente, se analizan los aspectos mencionados que consideran positivos y aquellos que identifican como disruptivos del clima organizacional del centro.

4.4.1 Características de los equipos de dirección

La directora del liceo A comenzó a trabajar en el liceo en 2007 como interina en el turno de la noche y se efectivizó en 2009. Es docente de Geografía desde 1984. Anteriormente trabajó en liceos de Canelones (Joaquín Suárez, Pando, Solymar y El Pinar) y también se desempeñó en la órbita de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP). La subdirectora comenzó a trabajar en el liceo en 2009, en un cargo efectivo del turno de la noche. Antes fue subdirectora interina en otro centro. Es docente de Idioma Español y, al

igual que la directora, se recibió en 1984. Previamente trabajó en liceos de distintas zonas de Montevideo.

La directora del liceo B es docente de Idioma Español hace 32 años; hace siete que integra equipos de dirección y hace dos que trabaja en este liceo. Con anterioridad trabajó como subdirectora en dos liceos más, y como docente se desempeñó en otros liceos de Montevideo, tanto en el sector privado como en el público. Su primer cargo de dirección fue en un liceo de Canelones.

La directora del liceo C es docente de Literatura y comenzó a trabajar en 1989. Fue adscripta hasta 2017, año en que tomó el cargo de dirección por el artículo 20 del Estatuto del Funcionario Docente de la ANEP. La subdirectora es profesora de Inglés desde 1986. Siempre cumplió el doble rol de trabajar en docencia directa e indirecta. Es su primer año en el centro y anteriormente trabajó en liceos de la misma zona de Montevideo (oeste).

Hace 34 años que la directora del liceo D es docente de Educación Cívica, Derecho y Sociología, y es directora desde 1997. Hace dos años que trabaja en ese centro. Previamente se desempeñó como adscripta y luego dio el concurso de oposición y comenzó a ocupar el cargo de subdirectora en este liceo. Trabajó muchos años en el Liceo n.º 1 de la ciudad, del cual también fue casera. La POP es docente de Inglés de ese centro desde 1994, ocupó la subdirección del turno nocturno por dos semestres y es su primera experiencia en ese rol. La trabajadora social ingresó a la institución en 2014 y, anteriormente, nunca había trabajado en secundaria.

La directora del liceo E es docente de Literatura egresada del IPA en 1996. Trabajó en docencia directa aproximadamente cinco años y luego realizó el curso para directores. Concurrió y en 2009 comenzó a integrar equipos directivos. Es el tercer año como directora del centro. Anteriormente trabajó en la zona oeste de Montevideo y cumplió funciones como directora intermitente en algunos liceos, cubriendo cargos de funcionarios que se jubilaban o eran apartados del puesto.

4.4.2 Estilos de liderazgo

En relación con la autonomía, las directoras de dos centros (liceos D y C) expresan que, si bien es relativa respecto a la toma de decisiones (debido a que dependen jerárquicamente de la inspección), logran el apoyo para llevar adelante las propuestas que plantean. Enfatizan que los obstáculos son, generalmente, de corte presupuestal.

En el liceo C se hace referencia a ciertas prácticas institucionales en relación con estrategias para que los estudiantes no se desvinculen. Se relata el caso de un alumno que tenía muchas suspensiones, por lo que se lo incentivó para que asistiera medio horario, solo a las tutorías. También mencionan que “es un compromiso entre el liceo y el alumno”. Para llegar a este acuerdo, el equipo directivo habla con el estudiante para conocer qué puede cumplir, porque se menciona que el formato de ciclo básico tradicional muchas veces no es adecuado para todos los adolescentes. También mencionan el caso de dos estudiantes que iban a repetir por segunda vez primer año y ya tenían 15 y 16 años, por lo que se les propuso pasar al turno de la noche con el plan 2012, en el que existe una mayor contención.

Otro aspecto para el que tienen autonomía es para fijar el horario de la coordinación, ya que en cada centro, de acuerdo a los horarios del plantel docente, se sabe qué día y qué hora es más conveniente. El equipo de dirección del liceo D menciona que la autonomía de los centros es importante, porque son ellos quienes conocen el medio y pueden contextualizar la toma de decisiones. Además, dentro del centro, por ejemplo, ante dificultades de aprendizaje de un estudiante, la asistente social habla con los docentes y plantea posibles estrategias, pero son los últimos quienes finalmente deciden, ya que son los que pasan más tiempo con el alumno. “Vos no podés desconocer la sabiduría que tiene el otro, la experiencia que tiene y el tiempo que comparten. A veces se traen cosas que quedan como descolgadas”, explica la directora del liceo D.

Los procesos de toma de decisiones también presentan diferencias entre los centros analizados. En dos de ellos (liceos A y E), destacan que “no toman decisiones por los docentes”, sino que la mayoría de las resoluciones las define el colectivo (de docentes y estudiantes), y que por lo general llegan a acuerdos. El rol que toman los equipos de dirección, en estos casos, es el de monitorear y hacer que efectivamente el colectivo llegue

a tomar una decisión. En otras situaciones que se refieren a la administración del liceo o el personal, se escuchan distintas voces y el equipo directivo toma la mejor decisión.

En el liceo A también mencionan como una buena práctica el establecimiento de procesos de planificación que se repiten todos los años. Según la directora, a comienzos del año lectivo se realiza una reunión de coordinación con los profesores de todos los turnos y en este encuentro entregan los calendarios de exámenes, los materiales sobre los planes de estudio, el cronograma tentativo de las coordinaciones y los horarios de las asignaturas. También se les ofrecen los teléfonos y el *mail* de contacto del liceo. Las primeras coordinaciones del año son para las reuniones de padres. Para el resto del año, se establece un calendario tentativo de temas que serán tratados durante las coordinaciones, por nivel. Sin embargo, este suele sufrir modificaciones.

En el otro extremo, dos de los equipos de dirección consultados describen algunas barreras que dificultan los procesos de toma de decisiones y que tienen que ver con conflictos o diferencias de criterios para el accionar con algunas áreas puntuales del liceo. Se menciona el caso de funcionarios administrativos que toman decisiones por cuenta propia sin el aval de la dirección, por ejemplo, conceder licencias a los auxiliares de servicio simultáneamente, lo que repercute con el normal funcionamiento del centro (liceos B y C).

También se hace referencia a discrepancias de criterios entre la visión de los equipos multidisciplinarios y la del colectivo docente. Por ejemplo, acerca de cómo asegurar la continuidad de los estudiantes en la institución. Este hecho muchas veces genera ambigüedades o contradicciones acerca de cómo se abordan determinadas problemáticas. No obstante, se destaca una buena articulación dentro del equipo de dirección (“dejamos anotaciones y al otro día lo resolvemos juntas”), que, a su vez, se apoya en la visión de otros roles, como el equipo multidisciplinario (compuesto por la POP y la psicóloga), la inspección, el Departamento Integral del Estudiante (DIE) u otras instituciones a las que asisten los estudiantes, como el Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) del Ministerio de Desarrollo Social (liceo C).

Las coordinaciones de los liceos son, por excelencia, los espacios de intercambio entre docentes, equipos de dirección y otras figuras de los centros. Se encuentran establecidas formalmente en los liceos por la Circular n.º 2.973 del 2010 del entonces Consejo de

Educación Secundaria, como un “espacio destinado al trabajo colectivo, a la profesionalización y al aprendizaje académico en forma contextualizada”³⁶.

En los tres liceos en que se mencionó a la coordinación como un espacio de intercambio positivo para el trabajo de los docentes (liceo A, liceo D y liceo E), se hizo alusión a que si bien los equipos de dirección planifican, plantean temas o proponen dinámicas, es un espacio de producción de los docentes. Dentro de los temas o actividades que estos equipos de dirección proponen en sus espacios de coordinación se encuentran: las entregas de boletines para que las familias puedan hablar con todos los docentes, la presentación de los resultados de los estudiantes y la reflexión acerca de cómo pueden mejorarlos a través del intercambio de prácticas exitosas, el trabajo sobre los proyectos de centro o de asignatura y la comunicación sobre actividades u otros puntos que llega desde la inspección. En algunos casos las coordinaciones se realizan por nivel y en otros, por asignatura. También se menciona que, debido al multiempleo de los docentes, no todos pueden asistir a las horas de coordinación del centro, por encontrarse trabajando en otros lugares.

También existen otros espacios de comunicación e intercambio no formal entre los docentes, por ejemplo, se reúnen fuera de horario o tratan temas emergentes “en el pasillo” (liceo B). En cuanto a los medios para comunicarse, en uno de los liceos se menciona que el más efectivo para informar determinados comunicados o circulares son las tradicionales carteleras de la sala de profesores (liceo D). Mientras que en otro de ellos se sugiere que los docentes no miran las carteleras y que el medio más eficiente son las redes sociales, como WhatsApp o la página oficial de Facebook del liceo. Esta última es mayormente utilizada por los estudiantes y sus familias (liceo E).

En su mayoría, los directores hacen alusión a que el concepto “proyecto de centro” es muy ambicioso y general, y que por lo tanto trabajan en líneas de acción y proyectos puntuales. Algunas de estas líneas se elaboran anualmente en conjunto con los docentes; algunos directores las proponen y son discutidas en el espacio de coordinación con el colectivo de

³⁶ La circular también postula: “En ella, los equipos docentes e institucionales se apropiarán de la conducción pedagógica de sus centros, tomando decisiones consensuadas, para desarrollar mayor autonomía en la construcción del currículum. Deberán adoptar la modalidad colaborativa de trabajo, estableciendo acuerdos, reflexionando en conjunto, proponiendo iniciativas, elaborando criterios pedagógicos y didácticos. Es el espacio para que entre todos se instrumenten las líneas de trabajo, participando en el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de los diferentes proyectos que tenga la institución toda. Estos deben destinarse esencialmente al logro de los aprendizajes de los alumnos e impactar efectivamente en el trabajo del docente en el aula”. (Circular n.º 2.973 del Consejo de Educación Secundaria del 25 de febrero de 2010).

profesores. En dos de los casos, también se menciona que en algunas de estas líneas se fomenta la participación de los estudiantes, para que vuelquen sus inquietudes para el año (liceos A y E). Para la creación de las líneas, tres de los cinco centros participaron de una formación ofrecida por la ANEP que estuvo a cargo de un sociólogo (liceos C, D y E), quien orientó y dio pautas para su elaboración. Uno de estos centros no culminó el proceso de elaboración (liceo C).

Además de elaborar estos lineamientos, los centros trabajan en proyectos puntuales, de corta duración, o en algunos que tienen cierta permanencia a lo largo de los años. En ciertos casos, esto depende de la permanencia del plantel docente en el centro.

A continuación, se detallan los distintos proyectos mencionados por los equipos de dirección, sus objetivos y abordajes.

Cuadro 8: Proyectos de centro

Liceo	Proyectos
Liceo A	<p>Más que un proyecto de centro, existen proyectos y líneas generales a partir de las que se trabaja en equipo. En general, tienen una lista larga de proyectos y de acciones que hacen todos los años. Hay actividades que se realizan sistemáticamente hace años.</p> <p>Proyecto Uruguay Profundo: Surgió a partir de Geografía y fue creado por una profesora con permanencia en el liceo. Se articula en torno a dos salidas, una en mayo y otra en setiembre. En la primera, los estudiantes de tercero van a la Quebrada de los Cuervos; en ocasiones se quedan en alguna escuela rural. Allí se trabajan los microclimas que tiene la quebrada, los relieves y la forma de vida en la escuela rural. En la segunda salida, los estudiantes de tercero y cuarto trabajan los contenidos sobre economía del programa. Van a minas de amatistas y de oro y a Alcoholes del Uruguay (ALUR) para observar el trabajo de los cañeros y al Valle del Lunarejo, y también se quedan en alguna escuela o escuela agraria de la DGETP. Luego, esas mismas escuelas visitan el liceo. Los estudiantes de segundo año hacen un viaje más corto a Colonia para realizar un “entrenamiento previo”. Los alumnos de primer año hacen una salida de fin de año a Paso Severino, de un día para el otro.</p> <p>Si bien la iniciativa surge desde los docentes de Geografía, lo aprendido en los viajes también se trabaja transversalmente en otras asignaturas: Historia, Biología, Matemática, Química y Dibujo. Este proyecto, que se realiza hace muchos años, tiene un apoyo económico de la ANEP de \$ 50.000.</p> <p>También hay otros lineamientos o proyectos más pequeños:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

	<p>-La alimentación sana, el descanso, la actividad física.</p> <p>-La ecología.</p> <p>-Estadías en Campamento Raigón de secundaria.</p> <p>-Participación en las Olimpiadas de Matemática.</p> <p>-El proyecto de huerta que empezó con el sexto de Agronomía de la noche; después de que cerró, el profesor de laboratorio de Biología continuó cuidándola.</p> <p>-Talleres de nutrición que dicta una estudiante de la carrera de Nutrición que es madre de un estudiante.</p> <p>-Talleres de sexualidad dictados por la referente en el tema.</p> <p>-Una carrera cinco kilómetros para juntar fondos para el proyecto Uruguay Profundo.</p> <p>La biblioteca también tiene proyectos:</p> <p>-“El kiosko”: donde venden útiles escolares; dos veces por año se coloca un buzón para recibir, por parte de los estudiantes, nombres de libros que les gustaría leer (de lectura recreativa); con lo recaudado en el kiosko se compran los materiales solicitados. Estos son exhibidos en el Día del Libro y en la muestra de fin de cursos, a fines de noviembre.</p> <p>-Proyecto Bolsillos Leídos: los estudiantes realizan reseñas de los libros que leyeron para que otros las puedan leer.</p> <p>-Proyecto Bibliopatio: carrito con libros que se lleva al recreo para realizar préstamo a los estudiantes.</p>
Liceo B	<p>“Los proyectos generalmente se crean a principio de año o después del diagnóstico, pero son colectivos, no es que el director los haga solo”.</p> <p>Se realizaron algunas actividades:</p> <p>-Trabajo en atención a estudiantes con clases de apoyo.</p> <p>-Proyectos de materias y entre materias.</p> <p>-Registro de los proyectos que realizaron el año anterior.</p> <p>Hay mucha rotación de docentes y poco acompañamiento por parte de estos; eso genera dificultad para crear un proyecto de centro.</p>
Liceo C	<p>Dificultad para aunar una visión en relación con un proyecto de centro: “suena muy ambicioso”, aunque a la postre “facilita los procesos”. Les cuesta diagnosticar necesidades para trabajarlas. Si bien hay esfuerzos y proyectos, falta una articulación en un proyecto de centro.</p> <p>La propuesta educativa camina hacia un objetivo en común, pero depende de la comunidad de cada centro. Trabajaron con un sociólogo en la generación de planes de acción a un año, pero no pudieron culminar la formación.</p> <p>Un grupo de docentes, adscriptas y auxiliares de servicio llevan adelante La Cocolta, que es un espacio autogestionado para que los estudiantes desayunen o merienden.</p>

<p>Liceo D</p>	<p>Se creó un plan de acción a partir del trabajo con un sociólogo. El plan de acción se elaboró en el espacio de coordinación. Esto colaboró con el trabajo en equipo del colectivo docente, con su participación y con la generación de lineamientos que no “molesten” o “afecten” el trabajo de los profesores.</p> <p>Proyecto de guarderías en la noche:</p> <p>Surge a partir de la necesidad de que madres que retomaban sus estudios y no tenían dónde dejar a sus hijos asistieran al liceo con ellos. En algunos casos se incluía también a hijos de profesoras del turno nocturno. A partir de esta demanda, la trabajadora social inició trámites ante el INAU para solicitar este espacio de cuidados.</p> <p>Algunos profesores tienen la intención de trabajar con base en proyectos para fomentar la permanencia de los estudiantes, incentivándolos con actividades como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - concurso de talentos que se realiza en vacaciones de julio - trabajo con los delegados. <p>También se hacen paseos didácticos y viajes educativos o campamentos; esto colabora con la consolidación de vínculos entre los estudiantes.</p> <p>Se hicieron actividades artísticas y las presentaron ante el Consejo de Ministros.</p>
<p>Liceo E</p>	<p>En el centro se trabajó con un sociólogo para genera y proyectar líneas de acción: “Yo llegué a un liceo donde no había una cultura de proyecto de centro, entonces en lugar de nominarlo <i>proyecto de centro</i>, que suena como muy ‘ahhhh’, estamos trabajando con líneas de acción”.</p> <p>Se trabaja en: Motivar a los estudiantes para evitar la desvinculación.</p>

Los vínculos entre docentes, entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, entre docentes y la dirección, y entre el liceo y otras instituciones son particulares de cada centro educativo y dependen de innumerables factores: estructurales (tamaño del centro, condiciones edilicias, características de los estudiantes, suficiencia de recursos humanos y materiales); permanencia del plantel docente; y diálogo con familias y redes barriales, entre muchos otros. Algunos de estos elementos son mencionados por los equipos de dirección entrevistados. A continuación, se describen los elegidos por cada uno de ellos.

En el liceo A, se reporta un buen clima entre los docentes. Los problemas interpersonales se identifican en el área de administración y con la psicóloga y la adscripta. Igualmente, afirman que esto no perjudica la dinámica del centro. Por otra parte, según la directora de este liceo,

las salidas didácticas colaboran para reforzar el vínculo entre docentes y estudiantes.

Hay todo un trabajo en cuanto a valores con estos viajes que hacen. El tema de la solidaridad, de juntar la plata, de hacer cosas para juntar la plata para poder ir, de hacer rifas, la 5 k hacen pila de cosas (directora del liceo A).

Los estudiantes se organizan para realizar actividades. Se pone el ejemplo de una colecta de ropa que hicieron para Dolores, con motivo del tornado que afectó la ciudad. También participaron en la construcción de la escuela sustentable de Jaureguiberry. “Tenemos la foto de los gurises cargando tierra, los gurises y los profes trabajando en la escuela de Jaureguiberry”. Trabajan con los profesores consejeros, que son los que tienen más confianza de los estudiantes, para que los organicen. En cuanto al vínculo de las familias organizadas, no reciben ayuda de APAL, ni tampoco la convocan desde el liceo. El vínculo y la comunicación con las inspecciones (regional y de institutos) son buenos.

Existe un buen relacionamiento con la comunidad de la zona y habitualmente no desarrollan actividades con otras. Los vecinos e instituciones religiosas se ofrecen para efectuar las tareas de jardinería y también se trabaja con la comisión de fomento del barrio. Se realizaron murales, pintura de paredes, y se organizó una carrera 5 k junto a docentes, padres y vecinos, con apoyo del municipio. También se relacionan con otros actores referentes de la comunidad, como, por ejemplo, escritores o talleristas de arte.

Del liceo también participan otras instituciones: “este año vinieron de Salud Pública, que pusieron un kioskito de cuestión saludable”. Asimismo, se relacionan con otras instituciones educativas; por ejemplo, los estudiantes fueron a una carrera de 5 kilómetros en Sauce; las actividades del coro se hacen en un colegio de la zona; los estudiantes de las escuelas cercanas visitan el centro; y se hacen trabajos en conjunto con los sextos años y los estudiantes de educación media superior de la DGETP para informar sobre la oferta del siguiente ciclo.

En el liceo B, la directora menciona que no existe un buen relacionamiento entre ella y el equipo docente y que, por ese motivo, deja el liceo. Advierte sobre grupos de profesores que tienen reparos sobre su gestión, por lo que no se siente apoyada. Cabe destacar que la directora recibió una denuncia que tuvo como desenlace una sanción. Asimismo, explica que no contó con apoyo de la inspección para recomponer el vínculo, ni del equipo multidisciplinario, ya que este “es para estudiantes, no para adultos”. Identifica que lo que

generó mayores rispideces en el vínculo fue una supervisión estricta de los horarios, costumbre institucional que traía de otro liceo donde trabajó. También menciona que en el centro no aceptan a los profesores efectivos y que “los dos únicos directores efectivos que estuvimos acá fuimos rechazados”. Anteriormente también hubo otra directora sancionada.

En el liceo C el vínculo entre los docentes, según la dirección, es normal. Se menciona que hay algunos profesores que tienen problemas de relacionamiento y que desde el equipo de gestión se intenta mediar. La dirección afirma que hay grupos de funcionarios de los que tienen apoyo y otros de los que no. Las principales fuentes de conflictos interpersonales son la adscripción y el núcleo de profesores sindicalizados. Se relatan inconvenientes que hubo años atrás con la destitución de una directora y se añade que esto fue causa de la generación de una tensión entre posturas y del resquebrajamiento de las relaciones interpersonales dentro del centro. Se explica que en ese momento habría sido necesario realizar un taller o un acompañamiento para mejorar las relaciones, pero esto no sucedió. En este caso, se destaca que el ingreso de funcionarios nuevos al equipo de dirección colaboró en la mejora del clima organizacional.

Desde la institución se ha trabajado con el Departamento Integral del Estudiante (DIE), que posibilitó talleres de acompañamiento a los docentes. También se trabajó en reuniones mensuales con el SOCAT; con las mesas de convivencia móviles, a través de las cuales se realizó un seminario de sensibilización para los docentes; y con la escuela técnica de del barrio para mejorar la convivencia entre los estudiantes de las dos instituciones (ya que se generan peleas y rivalidades).

En el liceo D, según el equipo de dirección, existe un número importante de profesores que están muy involucrados y conocen a los estudiantes; si estos dejan de asistir, se ponen en alerta. Al respecto, mencionan que, cuando los adolescentes ven que hay contención en el centro, muchos vuelven. Por este motivo, es importante el reconocimiento y saber quiénes son: “te cortaste el pelo, eso les cambia la cara porque es como reconocer que sabés quiénes son”. Por su parte, las familias no apoyan mucho al liceo. Explican que antes los padres colaboraban con el mantenimiento del centro, pero ahora no:

el apoyo familiar en la adolescencia es el punto débil por excelencia. Están huérfanos los gurises. Yo le llamo pobreza social a eso, que es la pobreza difícil. Porque la pobreza económica tal vez la pueda ayudar con una mano, con un crédito, pero la social es la difícil de arreglar o subsanar. Se te interioriza y la futura personalidad del alumno sale de esa pobreza,

que es la que más hace falta. La parte social, los padres, la presencia y el apoyo. No tienen padre, no tienen madre, viven en hogares, muchas de los padres de acá están presos. Hay varios que tienen los padres presos. Padre y madre presos (directora del liceo D).

En cuanto al relacionamiento entre el mundo adulto de la institución, si bien se han generado jornadas de integración para docentes, destacan que las relaciones interpersonales no se mejoran “de un día para el otro”. Desde el equipo de dirección les cuesta involucrar a las personas cuando se les piden determinadas tareas y se atribuye esta falta de involucramiento a la rotación de los directores. Asimismo, plantean resistencias en algunas áreas particulares, como la adscripción.

El liceo trabaja en red con otras instituciones, como la Junta Nacional de Drogas (a partir de un proyecto para que los estudiantes generen expresiones artísticas y de capacitaciones para los docentes); la red de atención primaria del Ministerio de Salud Pública (derivando a los estudiantes con baja visión, ya que esto afecta a su rendimiento); y se coordina con el INAU por situaciones de alta vulnerabilidad de los estudiantes y con otros centros educativos con los que arman proyectos en conjunto. Por ejemplo, se participa en un proyecto sobre corresponsabilidad de género y cuidados, en coordinación con el Liceo n.º3, con la Red de Mujeres, con el Instituto Nacional de la Juventud (INJU) y con la Mesa Interinstitucional de Políticas Sociales.

En el liceo E la directora explica que se presentan conflictos, como en todos los centros, y que se identifican algunas fuentes de aquellos. Asimismo, se siente apoyada por los docentes, a los que define como abiertos, receptivos y colaborativos.

Solo en dos de los cinco liceos los consultados hicieron referencia a la formación continua y al desarrollo profesional de los docentes. En el liceo A, se destaca que, si bien coordinar los espacios de formación en ocasiones se torna difícil, han realizado algunos talleres con los docentes, por ejemplo, algunos ofrecidos por Ceibal (sobre evaluación, aprendizajes o aprendizaje basado en proyectos y problemas). También se trabajó con docentes y familias a partir de una charla que dio un psicólogo en el liceo. Si bien no se describe cuáles fueron las instancias de capacitación en la que participaron, la directora del liceo E menciona que la formación continua:

nos genera cierto bienestar, nos da seguridad, nos actualiza, nos acerca más al alumno. Creo que el permitirnos y el poder tener acceso a una formación permanente nos hace sentir mejor como docentes. Como docentes o en cualquier lugar que ocupes dentro de la institución; los

directores también nos formamos. Es decir, cuanta más formación tenga una persona, más seguridad le da para desarrollar su actividad, más herramientas tiene para dar respuestas.

En cuanto a las motivaciones y a las expectativas de su función en el centro y al reconocimiento por sus tareas, tres de los cinco directivos se centraron en aspectos relacionados con los estudiantes: sus logros académicos, el buen desempeño del coro, la participación destacada en las Olimpiadas de Matemática (liceo A), el acercamiento al estudiante en el liceo para escuchar sus necesidades y por qué tiene determinada actitud (“eso hace a la tarea docente”), la generación de sentido de pertenencia en estudiantes y docentes, el hecho de que los adolescentes se sientan bien atendidos, la permanencia en la institución y el placer por asistir (“que encuentren en el liceo un lugar donde les guste venir, les guste estar, y eso redundará en mejores resultados en cuanto a que..., resultados no de rendimiento de número, sino que aprendan más y mejor”, liceo E).

En el liceo C, las expectativas y motivaciones se encuentran asociadas al clima entre los adultos; su motivación se refiere a lograr armonía y a finalizar con ciertas divisiones.

Al igual que la motivación y las expectativas, hay una fuente principal de reconocimiento en la que existe consenso entre los equipos directivos, y esta son los estudiantes, cuando se destacan o logran alcanzar sus metas. En segundo lugar, colocan a las familias y a los funcionarios. Se enfatiza la falta de reconocimiento por parte de superiores y se especifica que algunos roles no tienen evaluación (por ejemplo, los cargos de POP), por lo que el reconocimiento en estos casos no se encuentra previsto normativamente. Tampoco perciben reconocimiento por parte de la sociedad en general. La directora del liceo B no expresó su opinión acerca de estos aspectos.

4.4.3 Síntesis del capítulo

Los directores de los centros también otorgaron su visión acerca de los factores que inciden en el clima organizacional en los centros que dirigen. De los resultados de las entrevistas con equipos directivos se concluye que se observan distintos estilos de liderazgo, dependiendo de las prácticas que lleve adelante el director, pero también de las distintas configuraciones organizacionales que presenta cada centro.

Para cada una de las dimensiones analizadas, es posible afirmar que en los centros que fueron seleccionados por tener buenos resultados existen direcciones más permanentes (liceos A y E).

Por su parte, en los centros seleccionados por tener malos resultados (liceos B, C y D), se observa que existe conflicto entre la dirección y los docentes u otras áreas de la institución (administración, adscripción, equipo multidisciplinario). Estos problemas se atribuyen a la rotación de los docentes, la cual incide a su vez en la generación de una visión común del centro y del proceso educativo y en el desarrollo de un proyecto de centro o de líneas de acción.

En relación con los estilos de liderazgo (transaccional, transformador y/o distributivo), es posible clasificar algunos de los casos. El liceo A tiene componentes de dos de los tres tipos de liderazgo. Presentan un liderazgo transformacional en la medida que muestra altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes y habilita la posibilidad de que los docentes del centro desarrollen proyectos propios, además de que fomenta y vehiculiza espacios de coordinación. El hecho de tener una visión común del proceso educativo articulado con proyectos que se perpetúan en el tiempo contribuye a la motivación de los profesores. También aparecen rasgos de un liderazgo distributivo, ya que se identifican habilidades particulares en el plantel docente y se habilita la posibilidad de desarrollo o intercambio de saberes, se ceden responsabilidades y se brinda la posibilidad de tomar decisiones acerca de los proyectos del centro a los profesores³⁷. No se encuentra tan asociado al liderazgo transaccional, ya que su gestión se encuentra más orientada a lo administrativo y a habilitar espacios que al acompañamiento pedagógico de los docentes.

El liceo E podría asociarse más a un liderazgo transaccional, donde el director centraliza la planificación y las propuestas de temas a trabajar en las coordinaciones (aunque luego se dé la posibilidad de decisión al colectivo de docentes) y, además, se observa un acompañamiento pedagógico cotidiano hacia el plantel de profesores.

El liceo D, por su parte, presenta algunas características de liderazgo transformacional, centrado no tanto en los resultados de los estudiantes, sino en el acompañamiento y en la contención. Esto se ve reflejado también en aspectos de liderazgo distributivo, ya que vela

³⁷ Este resultado confirma los hallazgos de Kirchesky y Murillo (Kirchesky y Murillo, 2018), quienes afirman que el aporte de las ideas de los docentes al centro, la posibilidad de desarrollo profesional y la cooperación entre colegas mejoran el clima organizacional.

por que su equipo pueda desarrollar proyectos asociados a fortalecer la red interinstitucional para los estudiantes que lo necesiten.

Por su parte, el liceo C posee un liderazgo distributivo “no intencional e informal”³⁸, que contribuye a generar un clima organizacional negativo. Aquí se observaron distintas dinámicas que fortalecen otros poderes dentro del centro educativo, pero que, a diferencia de la distribución de responsabilidades en otros liceos, en este genera ambigüedad de roles y de reglas, problemas de comunicación e interferencia en la toma de decisiones.

En el liceo B se presenta un liderazgo similar. En este centro parece haber una escisión muy grande entre la dirección, que aboga por ejercer las tareas administrativas inherentes al centro educativo, y el trabajo de los docentes, que queda librado a su propia organización. Sin embargo, al tener una alta rotación, no logran generar una visión común sobre la mayoría de los aspectos del centro educativo³⁹.

El cuadro 9 resume los aspectos más relevantes sobre los estilos de liderazgo mencionados en este capítulo.

Cuadro 9: Percepción sobre los aspectos relacionados a los estilos de liderazgo

	Liceo A (++)	Liceo B (- -)	Liceo C (- -)	Liceo D (+-)	Liceo E (++)
Características de directores	Amplia experiencia en docencia y dirección en varios liceos y escuelas técnicas. Directora del liceo durante ocho años.	Amplia experiencia en docencia y dirección en liceos públicos y privados. Dos años en el liceo.	Amplia experiencia en docencia y adscripción. Primer año como directora (art. 20).	Amplia experiencia en docencia. Dos años como subdirectora en el liceo.	Amplia experiencia en docencia y dirección en varios liceos de zona oeste de Montevideo. Tres años como directora del liceo.

³⁸ También llamado liderazgo *laissez faire* desde la literatura del clima organizacional (no escolar). Refiere a un tipo de liderazgo en el que el líder no ejerce su función y responsabilidades y “deja hacer” a sus subordinados. Es un líder inactivo, desorganizado y poco efectivo. Las personas a su cargo suelen no responder a sus retos (Vázquez, 2013).

³⁹ Estos últimos tres liceos presentan conflictos interpersonales y son, justamente, los que también tienen un tamaño mayor. Por tanto, este resultado se encuentra en consonancia con el vínculo que establece Brunet (1987) entre el tamaño de la organización y las relaciones interpersonales.

Autonomía		-	Autonomía relativa, aunque logran objetivos. Barreras presupuestales.	Autonomía relativa, aunque logran objetivos. Barreras presupuestales.	-
Proceso de toma de decisiones	La mayoría de las decisiones las toma el colectivo (de docentes y estudiantes). Rol de dirección: monitoreo y seguimiento de decisiones.	Conflicto en la toma de decisiones entre la administración y la dirección.	Conflicto en la toma de decisiones entre los docentes y el equipo multidisciplinario. Rol de dirección: recoger distintas miradas y decidir.	-	-
Espacios de comunicación	La dirección planifica y propone temas, pero la coordinación es un espacio de intercambio de los docentes.	Comunicación informal, “de pasillo”.	-	La dirección planifica y propone temas, pero la coordinación es un espacio de intercambio de los docentes. Se utilizan las carteleras.	La dirección planifica y propone temas, pero la coordinación es un espacio de intercambio de los docentes. Se utilizan redes sociales.
Proyectos de centro	Varias líneas de acción, proyectos que se desarrollan todos los años y articulan el ciclo educativo.	Actividades puntuales. No logran establecer líneas por la alta rotación docente.	No logran alcanzar una visión común de proyecto de centro. Logran realizar proyectos puntuales.	Los proyectos se trabajan en el espacio de coordinación. Se logran algunas acciones y actividades.	Se trabaja en líneas de acción.
Espacios de formación	En ocasiones, difíciles de coordinar, aunque se realizan algunos espacios con instituciones o talleres específicos con profesionales.		-	-	-
Expectativas y motivaciones	Destacan logros y buenos resultados de los estudiantes.	-	Lograr armonía en el relacionamiento de los adultos de la institución.	Acercamiento y escucha de los estudiantes por parte de los docentes.	Permanencia de los estudiantes en la institución.

Vínculos con la comunidad educativa

Buen clima entre docentes. Conflicto en algunas áreas puntuales. Buen vínculo entre docentes y estudiantes, con comunidad de la zona, con otras instituciones del área y con la Inspección Regional.

Mal vínculo entre docentes y dirección.

Conflictos interpersonales con algunas áreas (adscripción y núcleo de docentes sindicalizados). Se señala la destitución de la directora (años atrás) como principal fuente de tensión entre posturas y del resquebrajamiento de las relaciones interpersonales del centro.

Docentes involucrados y buen relacionamiento con otras instituciones. Falta de apoyo de las familias. Causa de problemas en relaciones interpersonales se atribuye a la rotación de los docentes.

Buen vínculo entre dirección y docentes.

5. Conclusiones

En este trabajo se analiza el clima organizacional en centros de educación media de Uruguay, con foco en los liceos de ciclo básico de secundaria pública. Se trabajó a partir de un diseño de investigación mixto, con distintas fuentes de datos y técnicas cualitativas y cuantitativas. En particular, se analizaron datos del Estudio de Salud Ocupacional del INEEEd (2020b) y se relevaron las percepciones de equipos de dirección y docentes de cinco centros públicos de Montevideo y del interior del país. Como resultado, se presentaron algunas evidencias acerca de la complejidad y de la importancia de estudiar el clima organizacional y los factores que lo afectan, los que, si bien son propios de cada institución, presentan ciertas regularidades.

Como principales hallazgos, y respondiendo a si existen diferencias en las demandas de trabajo y los recursos (organizacionales y personales), entre los docentes del sector público y el privado, este estudio encuentra que el primero es el que presenta mayores niveles de demandas y menores recursos, es decir, más riesgos psicosociales y menores insumos para afrontarlos. Este resultado difiere con otros antecedentes presentados, acerca de cierta independencia de los aspectos que componen el clima en relación con el contexto del centro educativo (Bryk y Driscoll, 1988).

Con respecto al estudio realizado por el INEEEd, se avanza en verificar la asociación entre los factores que integran las demandas y los recursos en la educación secundaria y técnica. Del análisis de las correlaciones entre los componentes mencionados, para la educación media en general, se observa que las sobrecargas (cuantitativa y emocional) y la disonancia emocional, se asocian a los problemas de rol, y que este fenómeno se da en mayor medida en secundaria pública. Al interior de los recursos organizacionales, existen mayores niveles de asociación de la coordinación con el liderazgo. Por lo tanto, los análisis descriptivos permiten confirmar la existencia de cierto vínculo entre la sobrecarga de trabajo y los problemas de rol, y entre la coordinación y el liderazgo del director. Entre los recursos personales, tanto las confianzas (horizontal y vertical) como la autoeficacia y la resiliencia se encuentran relacionadas, aunque con menor intensidad.

También resulta un aporte de este estudio el análisis de cómo (y en qué medida) distintos componentes de las demandas y los recursos (organizacionales y personales) inciden (en conjunto) en el clima de apoyo social. Para indagar en estos aspectos, se estimaron modelos multinivel, considerando a los docentes dentro de los centros educativos. El resultado del modelo final confirma la importancia del efecto de estas variables en el clima de apoyo social, siendo el liderazgo el factor que presenta la mayor incidencia. Es decir, que cuanto mayor es el nivel de liderazgo, más positivo es el nivel de clima organizacional. Este hallazgo reafirma la vigencia del modelo de escuelas eficaces, con respecto a la importancia del liderazgo del director en la organización escolar (Anthony S. Bryk et al., 1993).

En el mismo sentido, al liderazgo le siguen, la confianza vertical y la horizontal, la autonomía y la coordinación. La confianza horizontal en interacción con el liderazgo, es decir, la relación entre directores y docentes, también presenta un efecto positivo en el clima. Estos resultados, refuerzan la evidencia acerca de la importancia de los vínculos interpersonales y de los apoyos recíprocos y de cooperación dentro de la comunidad de los centros educativos (Fernández, 1999; Sebring et al., 2006).

En menor medida, la sobrecarga cognitiva, la disonancia emocional y los problemas de rol también inciden en el clima, aunque en este caso, de manera negativa. Al respecto, si se considera a la estimulación cognitiva como el factor opuesto y positivo de la sobrecarga cognitiva, este resultado verifica lo hallado por Kirchesky y Murillo (2018), relacionado a cómo el intercambio de ideas y saberes entre colegas y el desarrollo profesional docente colaboran a mejorar el clima organizacional.

En respuesta a si existen efectos diferenciales del liderazgo entre centros con el resto de los factores analizados en el clima de apoyo social, no se observa un efecto de la visión compartida que tienen los docentes sobre el liderazgo del director en el clima de apoyo, pero sí de la visión individual que cada docente tiene del director. Es decir, que la opinión sobre el clima no dependería de la visión predominante de los docentes sobre el liderazgo del director, pero sí de sus opiniones individuales.

Algunos de estos resultados también pudieron ser verificados e ilustrados con ejemplos concretos desde la percepción de los equipos directivos de cinco liceos de secundaria pública. Para responder a qué aspectos de la estructura organizacional y de la dinámica cotidiana afectan al clima organizacional, se analizaron los discursos relevados en

entrevistas y en grupos de discusión. A partir de ellos, se observaron características similares que permiten generar una tipificación de centros. Se encontraron dos tipos de instituciones: el primero, asociado a mejores resultados de sus estudiantes, coincide con que son percibidos como centros pequeños, trabajan con alumnos de su zona, tienen un grupo de docentes estable y presentan buenas condiciones respecto a los recursos materiales y edificios; el segundo, vinculado a peores resultados de sus estudiantes, incluye instituciones de mayor tamaño, que trabajan con estudiantes con alto grado de vulnerabilidad, cuentan con equipos directivos poco estables y exhiben malas condiciones edilicias. Además, en estos últimos centros los docentes coinciden en señalar la falta de pautas y criterios claros, la ambigüedad de roles, los problemas de comunicación en el espacio de coordinación y la ausencia de planificación por parte de la dirección. Algunos de estos resultados, como el tamaño de la institución y el estilo de liderazgo, coinciden con antecedentes previos. En relación con el tamaño del centro, cuanto más grande sea, más se afectan de forma negativa las relaciones interpersonales y el clima organizacional (Brunet, 1987; Sebring et al., 2006). También existe un vínculo entre las características del accionar de los directores en los centros con climas negativos y lo que Bass y Riggio, (citados por Vázquez, 2013) llaman liderazgos *laissez faire*. Es decir, aquellos directores que “dejan hacer” y no ejercen sus responsabilidades, suelen tener poca aceptación de las personas a su cargo.

Para responder a las últimas dos preguntas acerca de la percepción sobre el liderazgo, al triangular la información de los docentes con la de los directores, se confirma que la permanencia de los equipos directivos resulta un factor fundamental para el establecimiento de procedimientos duraderos y claros en el centro, así como también para la construcción de una visión común sobre la institución. Por el contrario, la falta de un equipo directivo estable genera conflictos internos en la organización y, por consiguiente, un clima negativo, que se retroalimenta dado que los docentes optan por abandonar el centro y así se reducen aún más las oportunidades de generar consensos o acuerdos comunes acerca del proceso educativo. En este sentido, existe una tensión organizacional que puede comenzar por: 1) liderazgos directivos débiles o nuevos en la institución; 2) problemas de rol y de establecimiento de reglas; 3) conflicto entre docentes y dirección; 4) rotación del plantel docente; y, 5) imposibilidad de generar proyectos de centro y una visión común. Todo esto tiene consecuencias directas en el clima organizacionales en el que se forman los estudiantes.

Como quedó ilustrado, la visión sobre el clima organizacional es la sumatoria de múltiples factores, pero algunos, como el liderazgo, son más relevantes que otros para alcanzar climas positivos. En los centros con mejores climas organizacionales se pudieron observar características de liderazgos transformacionales, distributivos y transaccionales o pedagógicos. Es decir que desde la perspectiva de los actores involucrados, el rol del director mejora los climas organizacionales, en la medida que logre tener altas expectativas del rendimiento de los estudiantes, que promueva la circulación de saberes y el desarrollo profesional de plantel docente, que logre potenciar los espacios de intercambio, como lo es la coordinación, que distribuya el poder y delegue responsabilidades, considerando las habilidades de las personas a su cargo y que logre acompañar los procesos pedagógicos de los docentes. Al respecto, y en la misma línea de los estilos de liderazgo transformacionales o distributivos, el maestro Julio Castro hacía referencia a los efectos positivos que tiene la participación docente en su identidad como profesionales. El pensar los problemas escolares en común, colabora a que los docentes adopten un espíritu de colaboración, trascendiendo su asignatura particular para pasar a una visión global del centro educativo y del proceso escolar (Castro, 1945).

En términos metodológicos, las conclusiones de este estudio arriban a resultados coherentes, a pesar de provenir de fuentes de información de distinta naturaleza (datos relevados a partir de una encuesta y percepciones relevadas en grupos de discusión y entrevistas) y de distintos momentos (con dos años de diferencia). Estos aspectos, que podrían haber constituido una fuente de limitaciones metodológicas, dados los resultados obtenidos, se convirtieron en la fortaleza del estudio y su aporte metodológico.

A modo de cierre y reflexión final, el estudio y monitoreo del clima organizacional en los centros educativos se vuelve ineludible para la protección de las condiciones laborales y para la salud ocupacional de los funcionarios docentes y no docentes. Pero, también, para garantizar el acceso de los estudiantes a una educación de calidad, en un contexto institucional que plantea una transformación educativa. Generar evidencia actualizada y acciones que fortalezcan la permanencia de los equipos directivos y su vinculación con los equipos docentes puede contribuir a la percepción del clima organizacional en los centros educativos.

En el futuro, sería relevante estudiar las políticas educativas orientadas a la mejora de la dimensión estudiada en este trabajo. Un intento actual por fortalecer las comunidades de

aprendizaje, los proyectos de centro, los liderazgos con impronta de acompañamiento pedagógico, la promoción del desarrollo profesional docente y el trabajo colaborativo en los espacios de coordinación, son los centros María Espínola. Esta propuesta educativa surge del plan estratégico de la ANEP, proyectado para el período 2020-2024 (ANEP, 2020b, 2020a). Dar seguimiento a esta política, podría brindar más insumos para confirmar si a través de la planificación de líneas de acción que repercutan en los elementos constitutivos del clima organizacional, es posible generar mejoras en los centros educativos o si existen otros factores subyacentes que continúen obturando esta posibilidad.

Bibliografía

- Acosta, H., Torrente, P., Llorens, S., y Salanova, M. (2015). La confianza es pasión: La relación entre confianza organizacional y el engagement de los equipos. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 2(1), 8–22. Recuperado de http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/02/2015%7B%5C_%7DAcosta-Torrente-Llorens-Salanova.pdf
- Acosta U., B., y Venegas G., C. (2014). Clima organizacional en una empresa cervecera: un estudio exploratorio. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 163. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v13i1.3744>
- Agencia Nacional de Investigación e Innovación. (2019). *Fondo Sectorial de Educación «Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas»*. Convocatoria 2015 (Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Ed.). Montevideo.
- ANEP. (2019). *Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados*. Recuperado de <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/>
- ANEP. (2020a). *Centros educativos María Espínola*. Recuperado de <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/a-batir-inequidad/documentos/Fundamentos de la propuesta Centros María Espinola.pdf>
- ANEP. (2020b). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo I*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO 1 MOTIVOS Presupuesto 2020-2024 v12 WEB.pdf>
- Anthony S. Bryk, Easton, J. Q., Ketbow, D., Rollow, S. G., y Sebring, P. A. (1993). *A View from the Elementary Schools : The State of Reform in Chicago*. Chicago.
- Argyris, C. (1958). Some Problems in Conceptualizing Organizational Climate: A Case Study of a Bank. *Administrative Science Quarterly*, 2(4), 501–520. <https://doi.org/10.2307/2390797>
- Aristimuño, A., y Noya, J. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay. Un estudio de caso. *Páginas de Educación*, 8(2), 201–224. <https://doi.org/10.22235/pe.v8i2.691>

- Aron, A. M., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Aron, A., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar. *ECLIS. Universitas Psychologica*, 11, 803–813.
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107–115.
<https://doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29, 107–115.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125–146.
- Bentancor, G., Rebour, M., y Briozzo, A. (Comps.). (2004). *Proyecto Convivencia: el Centro Educativo como espacio de Aprendizajes* (UNICEF/ANEP, Ed.). Recuperado de
https://bibliotecaunicef.uy/doc%7B%5C_%7Dnum.php?explnum%7B%5C_%7Ddid=103
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios Sociológicos*, 27(80), 671–694.
- Boado Martínez, M., Bucheli Anaya, M., Cardozo Politi, S., Casacuberta Guemberena, C., Custodio Pallares, L., Pereda Bartesaghi, C., y Verocai Masena, A. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (T. F. Aguerre, Ed.). Montevideo: CSIC/Udelar.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Problema y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 63–78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3667779>
- Botinelli, L. (2018). *Conocimiento y políticas educativas: una mirada sobre los estudios de eficacia escolar* (Nº 21). Recuperado de

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/serie_educacion_en_debate-2105.08.18.pdf

- Branch, G., Hanushek, E., y Rivkin, S. (2013). School Leaders Matter. *Education Next*, 13(1), 62–69. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008235>
- Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.
- Bryk, A., y Driscoll, E. (1988). *The high school as community: Theoretical foundations, contextual influences and consequences for students and teachers*. Wisconsin: University of Wisconsin.
- Canales, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Carrasco, A., y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las Educadoras de Párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12(2), 104–116.
<https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-253>
- Castillo, G. (2016). *La optimización de la participación docente en un centro educativo público de ciclo básico de la ciudad de Montevideo* (Universidad ORT del Uruguay). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11968/3346>
- Castro, J. (1945). Problemas generales de la Enseñanza rural. *Anales de Instrucción Primaria*, 9(2), 199–218.
- Ceballos-Vásquez, P., Rolo-González, G., Hernández-Fernaudo, E., Díaz-Cabrera, D., Paravic-Klijin, T., y Burgos-Moreno, M. (2015). Factores psicosociales y Carga mental de trabajo: una realidad percibida por enfermeras/os en Unidades Críticas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(2), 315–322.
<https://doi.org/10.1590/0104-1169.0044.2557>
- Chiang, M., Gómez, N., y Sigoña, M. (2013). Factores psicosociales, stress y su relación con el desempeño: comparación entre centros de salud. *Salud de los Trabajadores*, 21(2), 111–128. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3758/375839307002.pdf>
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409–426. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000200006>
- Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana.

Última Década, 15, 11–52.

- Creswell, J., y Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* ((3rd ed.); Thousand Oaks, Ed.). California: SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.
- Dessler, G. (1979). *Organización y Administración Enfoque Situacional*. Editorial. México DF: Prentice/Internacional Hall.
- Echevarría, M. (2020). *Características docentes, calificación y aprendizajes en educación media tecnológica* (Universidad de Montevideo). Recuperado de [https://redi.anii.org.uy/jspui/bitstream/20.500.12381/248/1/Tesis Mauricio Echevarría 2020.07.31.pdf](https://redi.anii.org.uy/jspui/bitstream/20.500.12381/248/1/Tesis%20Mauricio%20Echevarria%202020.07.31.pdf)
- Fernández, T. (1999). Análisis organizacional en Educación. Estudio muestral sobre gerencia, iniciativas de cambio, clima y eficacia en los liceos públicos del Uruguay. *Documento de trabajo n°46*. Montevideo: Depto. de Sociología de la Universidad de la República.
- Fernández, T. (2003). Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la Educación Primaria de México: un análisis de tres niveles. En *Informe de Investigación para el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (inee)*. México.
- Fernández, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 43–68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120205.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Forehand, G. A., y Von Haller, G. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62(6), 361–382. <https://doi.org/10.1037/h0045960>
- Funes Lapponi, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela : una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, (3), 91–106. <https://doi.org/10.18172/con.466>

- García, M. (2009). Clima Organizacional y su Diagnóstico: Una aproximación Conceptual. *Cuadernos de administración*, (42), 43–62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2250/225014900004.pdf>
- González, I., Pedraza, N., y Sánchez, M. (2015). El clima organizacional y su relación con la calidad de los servicios públicos de salud: diseño de un modelo teórico. *Estudios Gerenciales*, 31(134), 8–19.
- Gros, B., Fernández-Salineró, C., Martínez, M., y Roca, E. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. *XXXII seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Liderazgo y Educación”*, 1–20. Santander: Universidad de Cantabria.
- Gvirtz, S., Zacarías, I., y Abregú, V. (2011). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Halpin, A., y Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Washington D. C.: University Press.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211–216.
- Hanushek, E., y Rivkin, S. (2007). Pay, Working Conditions, and Teacher Quality. *The Future of children / Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation.*, 17, 69–86. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0002>.
- Hernández, R., Méndez, S., y Contreras, R. (2014). Construcción de un instrumento para medir el clima organizacional en función del modelo de los valores en competencia. *Contaduría y Administración. Universidad Nacional Autónoma de México*, 59, 229–257.
- Hox, J., Moerbeek, M., y van de Schoot, R. (2010). *Multilevel Analysis* (2 ed.). <https://doi.org/10.4324/9780203852279>
- Hughes, G. (2012). Teacher Retention: Teacher Characteristics, School characteristics, Organizational Characteristics and Teacher Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 245–255. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220671.2011.584922>
- INEEd. (2016). *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Informe país – Uruguay*. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/Informe_Uruguay.pdf
- INEEd. (2017). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*. Recuperado de

- <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/EncuestaNacionalDocente2015.pdf>
- INEEd. (2020a). *Estudio de salud ocupacional docente*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Estudio.pdf>
- INEEd. (2020b). *Estudio de salud ocupacional docente*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/EncuestaSaludOcupacional/2019/Informe-de-resultados-de-la-Encuesta-de-Salud-Ocupacional-Docente.pdf>
- INEEd. (2020c). *Marco conceptual del Estudio de salud ocupacional docente*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Marco-conceptual.pdf>
- INEEd. (2020d). *Marco metodológico del Estudio de salud ocupacional docente*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Marco-metodologico.pdf>
- INEEd. (2021a). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de INEEEd website: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- INEEd. (2021b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- INEEd. (2021c). *Un análisis de la asignación de recursos humanos a los liceos públicos de Uruguay*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Un-analisis-de-la-asignacion-de-recursos-humanos-a-los-liceos-publicos.pdf>
- INEEd. (2022a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1 (edición revisada)*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>
- INEEd. (2022b). *Reporte de Aristas 9. ¿Qué factores escolares contribuyen a que algunos centros tengan desempeños mayores a los esperados?* Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-9-Factores-escolares-centros-desempenos-mayores-esperados.pdf>

- INEEd. (2023a). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/%0APublicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Informe-resultados-terceroeducacion-media.pdf>
- INEEd. (2023b). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Informe-resultados-tercero-educacion-media.pdf>
- INEEd. (2023c). *Factores institucionales que explican los cambios en los desempeños en escuelas de tiempo completo*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/extension-tiempo-pedagogico/Factores-institucionales-cambios-desempenos-tiempo-completo.pdf>
- INEEd. (2023d). *Incidencia de los factores que estructuran el salario en la movilidad de los docentes de educación inicial y primaria pública*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Incidencia-factores.salario.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Recuperado de https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Johnson, S., Kraft, M., y Papay, J. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114, 1–39.
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Karasek, R. A., y Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. Nueva York: Basic Books.
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de caso. *Educacion XX1*, 21, 135–156.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning. Review of Research* (Wallace Foundation, Ed.). Recuperado de https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/2035/CAREI_ReviewofResearch_How_Leadership_Influences.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lewin, K., Lippitt, R., y White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates”. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Litwin, G., y Stringer, R. (1968). *Motivation and organisational climate*. Boston: Division of Research, Harvard Business School.
- López, M., Efstathios, S., Herrera, M., y Apolo, D. (2018). Clima escolar y desempeño docente: un caso de éxito. Aproximaciones a escuelas públicas de la provincia de Carchi-Ecuador. *Revista ESPACIOS*, 39, 5.
- Martínez-Garrido, C., y Murillo, J. (2013). El uso de los modelos multinivel en la investigación educativa. Estadísticas avanzadas para conocer y cambiar la educación en América Latina. En E. A. Salceido (Ed.), *Estadística en la Investigación: competencia transversal en la formación universitaria* (pp. 41–71). Universidad Central de Venezuela.
- Mena, M., y Valdés, A. (2008). Clima social escolar. *Documento Valores UC. Escuela de Psicología, Universidad Católica*.
- Meneghel, I., Salanova, M., y Martínez, I. (2013). El camino de la Resiliencia Organizacional - Una revisión teórica. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31, 13–24.
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago de Chile: LOM Editores.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD). (2014). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. TALIS (OCDE) 2013 (Informe español)*. Recuperado de https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Mintzberg, H. (1995). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Moncada, S., Llorens, C., y Kristensen, T. (2002). *Método ISTAS21 (CoPsoQ). Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo*. Barcelona: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS).

- Moncada, S., Llorens, C., Navarro, A., y Kristensen, T. (2005). ISTAS21: Versión en lengua castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague (COPSOQ). *Arch Prev Riesgos Labor*, 8, 18–29.
- Moreno-Jiménez, B., y Gálvez Herrer, M. (2013). El efecto del distanciamiento psicológico del trabajo en el bienestar y la satisfacción con la vida: un estudio longitudinal. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(3), 145–151. <https://doi.org/10.5093/tr2013a20>
- Moreno, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57, 4–19.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632–649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Muñoz-Repiso, M., y Murillo, J. (2010). No Title. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 3–9. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art10.pdf>
- Pasturino, M. (2015). *Hacia la conformación de equipos estables en los centros de educación media básica en Uruguay. Análisis de problemas de gestión de los centros de educación media básica y primeras medidas para impulsar la conformación de equipos educativos estables e incl.* Recuperado de https://www.academia.edu/37876306/La_gestión_del_cambio_en_la_enseñanza_medi_a_Martín_Pasturino_julio_2015_v3_pdf
- Pérez, Á. (2000). *La culutra escolar en la sociociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pinheiro, J., Bates, D., y Team, R. C. (2023). *nlme: Linear and Nonlinear Mixed Effects Models*. Recuperado de <https://cran.r-project.org/package=nlme>
- Ragin, C. (1992). *Introduction: Case of “What is a case?”*. En C. Ragin, & H. Becker, *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ramírez, M., y Lee, S.-L. (2011). Síndrome de Burnout entre hombres y mujeres medido por el clima y la satisfacción laboral. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11, 431–446.
- Raudenbush, S. W., y Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models. Applications and*

- Data Analysis Methods* (2ª ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Raymond, E. (2005). La teorización anclada (grounded theory) como método de investigación en ciencias sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 23, 217–227.
- Rivero, L. (2019). Analizando el clima educativo en Uruguay: un estudio exploratorio de la cohorte PISA 2012. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10, 105–123.
- Rodríguez, D. (1992). *Diagnóstico de clima organizacional*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, D. (1996). *Gestión organizacional. Elementos para su estudio* (Universidad Iberoamericana, Ed.). México DF: Plaza y Valdéz S.A de C.V.
- Salanova, M, Bresó, E., y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, 11(2–3), 215–231.
- Salanova, M, Cifre, E., Martínez, I. M., y Llorens, S. (2007). *Caso a caso en la prevención de riesgos psicosociales. Metodología WONT para una organización saludable*. Bilbao: Lettera Publicaciones.
- Salanova, M, Llorens, S., Cifre, E., y Martínez, I. (2006). *Metodología RED-WoNT. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universidad Jaume I de Castellón*. Barcelona: Universidad Jaume I de Castellón.
- Salanova, Marisa, y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29, 59–67.
- Sallán, G., Goikoetxea, J., y Piérola, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 73–95.
- Sánchez, S., y Pérez, A. (2003). *La sociología del trabajo latinoamericano frente al siglo XXI*. Recuperado de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/51932.pdf>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima Década*, 22, 153–178.
- Schaufeli, W. B. (2005). Burnout entre profesores: Una perspectiva de intercambio social. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1–2), 15–35.
- Schiffedercker, R. (2009). Using mixed methods research in medical education: basic guidelines for researchers. *Medical Education*, 43, 637–644. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1365-2923.2009.03386.x>. PMID: 19573186.

- Sebring, P. B., Allensworth, E., Bryk, A. S., Easton, J. Q., y Luppescu, S. (2006). *The Essential Supports for School Improvement*. Chicago.
- Silveira Aberastury, A. (2020). Determinante del desempeño en lectura en Uruguay: un análisis multinivel a partir de TERCE. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 157–176. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3988>
- Socas, J., Saavedra, M., y Hernández, G. (2003). La técnica del flujograma. Apuntes desde la práctica. *Cuadernos Cimas*.
- Terigi, F. (Comp.). (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE Siglo XXI Editores.
- Tous, J., Bonasa, M. del P., Mayor, C., y Espinosa, I. (2011). Escala Clima Psicosocial en el Trabajo: desarrollo y validación. *Anuario de Psicología, Universitat de Barcelona*, 41, 51–65.
- Treviño, E., Place, K., y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que implica el aprendizaje en América Latina y El Caribe?* Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO Santiago.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Vázquez, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 73–91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55125665006.pdf>
- Vega, S. (2001). *NTP 603: Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control-apoyo social (I)*.
- Villa, A., y Villar, L. (1992). *Clima organizativo y de aula* (S. C. de P. Gobierno Vasco, Ed.).
- Viscardi, N., y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia* (ANEP, Ed.). Montevideo.

Glosario de abreviaturas

A.PR.EN.DER Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas

ALUR Alcoholes del Uruguay

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

APAL Asociación de Padres de Alumnos del liceo

APTE Apoyo a las Trayectorias Educativas

CAP Consejo Asesor Pedagógico

CEIBAL Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea

CeR Centro de Recursos para alumnos ciegos y de baja visión

CeRP Centro Regional de Profesores

CES Consejo de Educación Secundaria

DIE Departamento Integral del Estudiante

INAU Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay

INEEd Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INJU Instituto Nacional de la Juventud

IPA Instituto de Profesores Artigas

PISA Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

POP Profesor Orientador Pedagógico

SOCAT Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial

SUM Salón de Usos Múltiples

UTU Universidad del Trabajo del Uruguay

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés)