



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

La Dirección escolar y la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria de Catalunya

Análisis de facilitadores y barreras

Tesis doctoral realizada por Sara Colorado Ramírez
Dirigida por Dr. Joaquín Gairín Sallán
Bellaterra, octubre de 2020





Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació

**LA DIRECCIÓN ESCOLAR
Y LA ÉTICA ORGANIZACIONAL EN LOS CENTROS
DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE CATALUNYA**

ANÁLISIS DE FACILITADORES Y BARRERAS

Sara Colorado Ramírez
Autora

Joaquín Gairín Sallán
Director

El Dr. Joaquín Gairín Sallán, profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada, con sede en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, hace constar que la Investigación realizada bajo la dirección del firmante por Sara Colorado Ramírez, con el título "La dirección escolar y la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria de Catalunya. Análisis de facilitadores y barreras", reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, y considera procedente autorizar su presentación.

En Bellaterra, octubre de 2020

La Dirección escolar y la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria. Análisis de facilitadores y barreras.

Tesis doctoral

Autora: Sara Colorado Ramírez

Director: Joaquín Gairín Sallán

Doctorat en Educació

Departament de Pedagogia Aplicada

Universitat Autònoma de Barcelona

Octubre, 2020



Este documento está protegido por una licencia Creative Commons BY-NC-ND-4.0 Internacional. Se puede compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, y la licenciante no puede revocar estas libertades en tanto se sigan los siguientes términos de licencia:

Atribución: Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

No comercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir igual: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales: No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

A mi madre, Victoria
Als petits, Ainhoa i Lucas

Agradecimientos

A mi familia, especialmente a mi madre por su paciencia, ánimo y motivación para seguir cada día, porque incluso sin haber podido ir jamás a la escuela y no entender por qué me pasaba tantas horas delante del ordenador, siempre ha sabido que aquello que hacía seguro me aportaba aprendizaje, mejora y crecimiento. A mi sobrina Ainhoa, porque con su corta edad ha sabido comprender que la tita Sara tenía deberes y no podía jugar con ella tanto como lo hacíamos antes. Sin duda, recordaré tus largas horas y tardes a mi lado con el portátil haciendo también faena. A mi sobrina mayor Mireia, por sus mensajes de apoyo y ánimo constantes y por enviarme siempre en el momento justo un mensaje con: ¡Tita! ¿Qué haces? ¿Nos vemos? ¡Esos mensajes me daban aire! Al más pequeño de todos, a Lucas porque él aún no es consciente de lo que me ha hecho recordar el sentido, la importancia, el valor y la estima que tengo hacia mi oficio: la enseñanza y el aprendizaje.

A mis amigos Alicia, Meri, Joana, David, Josep, Fernan porque todos los días dieces de cada mes quedando, me permitían olvidarme y evadirme de los nervios y del estrés de lo que suponía pensar, reconducir, hacer y acabar este trabajo.

A todos y cada uno de los compañeros de trabajo. Especialmente a mis maestras: Rosa Maria, Roser y Maria. Las dos primeras porque me disteis la oportunidad de iniciar un camino profesional y laboral apasionante al lado del municipio, de las escuelas y la comunidad educativa. Y las tres, habéis hecho que entienda, observe y respire la escuela de una manera diferente y especial. Gracias por vuestro acompañamiento y paciencia durante estos años.

A todos y cada una de las personas que han participado y han dedicado minutos y horas de su tiempo a este trabajo de investigación: Agustí Olivares, Àngel Rodríguez, Anna Comas, Antoni Mas, Antonio Argandoña, Antonio Navío, Begoña Román, Carles Berrocal, Carme Armengol, Carme Blanco, Carme Rider, Cesc Noto, David Rodríguez, Dolors Garcia, Dolors Olivé, Domènec Melé, Domingo García Marzá, Elisabeth Hinojo, Elsa González, Francesc Torralba, Francesc Xavier Moreno, Francisco Esteban Bara, Gaspar Berbel, Jaume Cela, Jaume Sobrevals, Jesús Viñas, Joan Mondaray, Jordina Oriols, José Luis Muñoz, José Tejada, Josep Balsà, Josep Maria Duart, Josep Maria Puig, Juan Escámez, Laura Rubio, Lluís Cavallé, M^a Rosa Buxarrais, Manuel Guillén, Maria Soler, Marina Tomás, Mertxe Hinarejos, Miquel Martínez, Montse Fuster, Montse Mouriño, Montserrat Cerdà, Neus Santos, Núria López, Núria Requena, Olga Casaban, Òscar Mas, Pablo Ruiz, Paulino Carnicero, Roser Alcaraz, Serafín Antúnez, Sònia Burgues, Toni Soler, Víctor Ranera, Victòria Camps y los 442 centros de educación infantil y primaria que respondieron el cuestionario.

Y para acabar, pero no menos importante, a mi director de tesis el Doctor Joaquín Gairín por su apoyo, asesoramiento y guía imprescindible durante este camino.

La Roca del Vallès, 2020

Nota: Para facilitar la lectura, se evita, en la mayoría de los casos, la utilización continuada de la duplicidad de género (director/directora, alumno/alumna, asesor/a, etc.). Así, cada vez que se menciona director, alumno, asesor, etc., se entiende que se hace referencia a ambos sexos, sin que ello implique ningún tipo de consideración discriminatoria ni valoración peyorativa.

1

Introducción	19
<hr/>	
Planteamiento general del estudio	25
1.1 Motivaciones y justificación de la investigación	27
1.2 El problema objeto de estudio	29
1.3 Finalidad, preguntas y objetivos de la investigación	32
1.4 Lineamientos metodológicos	36
1.5 El proceso de investigación	37

2

Marco teórico	42
<hr/>	
De la ética a la ética organizacional	45
2.1 La ética y los valores	47
2.2 De la ética a la ética aplicada	54
2.3 La cultura moral de las organizaciones	60
2.4 Ética organizacional en las instituciones	71
2.4.1 Conceptualización de la ética organizacional	72
2.4.2 Modelo de ética organizacional de Guillén (2006)	84
2.5 A modo de síntesis	90

3

La escuela como institución educativa	93
3.1 Caracterización de la institución educativa	95
3.2 Fines y principios de las instituciones educativas	102
3.3 Planteamientos institucionales de las instituciones educativas	107
3.4 La escuela como institución educativa que aprende	112
3.5 Modelo de ética organizacional en la escuela para Duart (1999)	120
3.6 A modo de síntesis	128

4

La dirección escolar	131
4.1 Conceptualización y caracterización de la dirección escolar	133
4.2 Competencias y funciones de la dirección escolar	148
4.3 El liderazgo educativo	165
4.4 A modo de síntesis	177

5

La dirección escolar y el desarrollo ético organizacional en la escuela	181
5.1 La responsabilidad social de la escuela	183
5.2 La autoevaluación institucional	191
5.3 Condicionantes para la promoción de la ética organizacional	196
5.4 Gestión de la ética organizacional en la escuela y herramientas	218
5.4.1 Los Códigos éticos escolares	225
5.4.2 La Comisión de ética escolar	230
5.4.3 Los informes de responsabilidad social	234
5.4.4 Formación en ética y ética organizacional	236
5.5 A modo de síntesis	238

6

Marco aplicado	243
Diseño y desarrollo del estudio de campo	245
6.1 Fundamentación metodológica	247
6.2 Paradigmas de investigación	256
6.3 Principios metodológicos	260
6.4 Fases de la investigación	261
6.4.1 Fase 0: Delimitación y conceptualización de la ética organizacional	263
6.4.2 Fase 1: Exploratoria	265
6.4.3 Fase 2: Definición y concreción	266
6.4.4 Fase 3: Contrastación	266
6.4.5 Fase 4: Aplicación	267
6.4.6 Fase 5: Conclusiones y elaboración informe	267
6.5 Población y muestra del estudio	267
6.5.1 Muestra de las entrevistas exploratorias	270
6.5.2 Muestra del cuestionario	273
6.5.3 Muestra de los grupos de discusión	274
6.5.4 Muestra de centros de educación infantil y primaria para la aplicación y validación del Instrumento inicial CADEO	275
6.6 A modo de síntesis	278

7

Técnicas e instrumentos para la obtención de datos	281
7.1 Las entrevistas exploratorias	283
7.1.1 Características y construcción de las entrevistas exploratorias	283
7.1.2 Validación de las entrevistas exploratorias	285
7.1.3 Recogida de datos y tratamiento de la información	291
7.2 El cuestionario	306
7.2.1 Características y construcción del cuestionario	306
7.2.2 Validación del cuestionario	313
7.2.3 Recogida de datos y tratamiento de la información	320
7.3 El grupo de discusión	329
7.3.1 Características y construcción del guion del grupo de discusión	329
7.3.2 Recogida de datos y tratamiento de la información	335
7.4 Validación y aplicación del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento CADEO y del Protocolo de aplicación	338
7.4.1 Características del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento CADEO y del Protocolo de aplicación	339
7.4.2 Construcción del Modelo inicial para el Desarrollo Ético Organizacional y del Instrumento CADEO	356
7.4.3 Recogida y tratamiento de la información	360
7.5 A modo de síntesis	368

8

Análisis de los resultados	371
8.1 Análisis de los datos de las entrevistas exploratorias	373
8.1.1 Conceptualización, caracterización y objetivos de la Ética Organizacional	373
8.1.2 La conceptualización, caracterización y objetivos de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (EOCE)	376
8.1.3 Condicionantes para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (EOCE)	380
8.1.3.1 Barreras para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	380
8.1.3.2 Facilitadores para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	393
8.1.4 El perfil profesional de la dirección escolar	409
8.1.5 Propuestas para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (dinámicas organizativas)	414
8.2 Análisis estadístico de los datos del cuestionario	421
8.3 Análisis de la validación y aplicación del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento CADEO y del Protocolo de aplicación	434
8.4 A modo de síntesis	439

Marco Conclusivo	442
-------------------------	------------

9

Modelo de estadios definitivo para el Desarrollo Ético Organizacional y su aplicación	445
9.1 Introducción	447
9.2 Modelo definitivo	449
9.3 Protocolo de aplicación validado	459
9.4 Cuestionario de autoevaluación institucional CADEO	468

10	Discusión de resultados	475
	10.1 Principales componentes teóricos y prácticos de la Ética Organizacional en los centros educación infantil y primaria	477
	10.2 Condicionantes para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	482
	10.3 El papel de la dirección escolar en la práctica de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	487
	10.4 La promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	490
11	Conclusiones	497
	11.1 Conclusiones vinculadas a los objetivos de investigación	499
	11.2 Otras conclusiones	515
12	Limitaciones del estudio y futuras investigaciones	519
	12.1 Limitaciones de la investigación	521
	12.2 Prospectiva para futuras investigaciones	525
13	Referencias bibliográficas	529

Nota: Los anexos incorporados en este informe presentan, entre otros, algunos ejemplos de las entrevistas, los instrumentos aplicados durante la investigación y el tratamiento de la matriz de datos. Las transcripciones completas de todas las entrevistas, los instrumentos completados por los directores de centros educativos e informantes externos al contexto escolar, así como todos los archivos de audio íntegros de las entrevistas, la matriz de datos del cuestionario y los grupos de discusión, se pueden consultar y escuchar previa solicitud a la autora de la Tesis Doctoral.

Índice de tablas

Tabla 1:	Calendarización general del proceso de investigación	40
Tabla 2:	Descripción de valores y actitudes	53
Tabla 3:	Clima y Cultura empresarial	62
Tabla 4:	Nivel preconventional del juicio moral de Kholberg	68
Tabla 5:	Nivel convencional del juicio moral de Kholberg	68
Tabla 6:	Nivel postconvencional del juicio moral de Kholberg	69
Tabla 7:	Clasificación de éticas organizacionales	72
Tabla 8:	Principios normativos en materia educativa	104
Tabla 9:	Principios normativos en materia organizativa	104
Tabla 10:	Caracterización del desarrollo organizacional en función de la estructura, organización, funcionamiento y modelo de dirección educativa	120
Tabla 11:	Relación entre los paradigmas y el modelo de dirección escolar	136
Tabla 12:	Modelos organizativos y de dirección escolar	137
Tabla 13:	Componentes psicológicos del comportamiento moral	141
Tabla 14:	Efectos externos e internos de la acción de la dirección	142
Tabla 15:	Conocimientos, habilidades y características individuales de la dirección exitosa	143
Tabla 16:	Componentes psicológicos del comportamiento moral	146
Tabla 17:	Competencias de la dirección escolar según normativa estatal	150
Tabla 18:	Propuesta de modelo competencial de la dirección escolar	151
Tabla 19:	Competencias de la dirección escolar para el desarrollo ético organizacional	152
Tabla 20:	Propuesta de dimensiones y competencias profesionales de la dirección escolar	153
Tabla 21:	Funciones de la dirección escolar según normativa autonómica	156
Tabla 22:	Relación de funciones y competencias de la dirección escolar	158
Tabla 23:	Caracterización de gestión y liderazgo	166
Tabla 24:	Prácticas y dimensiones del liderazgo eficaz	168
Tabla 25:	Categorización de la responsabilidad social	186
Tabla 26:	Facilitadores organizativos, relativos a la innovación y su proceso, sociopolíticos y situaciones	197
Tabla 27:	Tipología de oposición al cambio	202
Tabla 28:	Caracterización de las barreras de personalidad de los individuos	202
Tabla 29:	Caracterización de las barreras de grupos y centros educativos	203
Tabla 30:	Caracterización de obstáculos del sistema instructivo y del sistema educativo	204
Tabla 31:	Caracterización de barreras de sistema social	205
Tabla 32:	Tipología y caracterización de barreras	205
Tabla 33:	Caracterización de barreras motivacionales y de conocimiento	208

Tabla 34: Caracterización de barreras individuales y organizativas	208
Tabla 35: Comparativa de facilitadores organizativos según las referencias bibliográficas consultadas	211
Tabla 36: Comparativa de facilitadores de proceso según las referencias bibliográficas consultadas	212
Tabla 37: Comparativa de facilitadores sociopolíticos y situacionales según las referencias bibliográficas consultadas	213
Tabla 38: Comparativa de las barreras de personalidad de los individuos según las referencias bibliográficas consultadas	214
Tabla 39: Comparativa de las barreras de los grupos y centros educativos, derivadas del proceso y del sistema educativo según las referencias bibliográficas consultadas	215
Tabla 40: Comparativa de las barreras de sistema social según las referencias bibliográficas consultadas	216
Tabla 41: Procesos institucionales para la mejora del desarrollo organizacional	216
Tabla 42: Funciones y variables de gestión y organización de las comisiones de ética	231
Tabla 43: Tipología de metodología mixta	250
Tabla 44: Caracterización de la investigación cualitativa	252
Tabla 45: Clasificación de la metodología según criterios y métodos	254
Tabla 46: Correspondencia orientativa entre metodologías, problemas, tipo de investigación y técnicas de obtención de información	255
Tabla 47: Síntesis de la caracterización de los paradigmas de investigación	258
Tabla 48: Tipología de informantes de las entrevistas exploratorias	271
Tabla 49: Cargo institucional de los informantes de las entrevistas exploratorias	271
Tabla 50: Titularidad y tamaño del centro educativo de las direcciones escolares informantes	271
Tabla 51: Trayectoria profesional de los participantes en los grupos de discusión	275
Tabla 52: Número absoluto y porcentaje de centros de educación infantil y primaria según titularidad en Catalunya	277
Tabla 53: Tamaño del municipio, titularidad y tamaño de la escuela y denominación de los centros educativos participantes en la validación del instrumento	277
Tabla 54: Descripción de las técnicas de recogida de información, sus informantes y las fases de la investigación donde se aplica	281
Tabla 55: Relación de jueces teóricos participantes en la validación de las entrevistas exploratorias	287
Tabla 56: Ejemplo de la validación de las entrevistas exploratorias para la construcción de los guiones de entrevistas definitivos	288
Tabla 57: Relación de informantes en las entrevistas exploratorias.	293

Tabla 58: Resumen de la matriz de análisis de datos en el MAXQDA de las variables descriptivas y las preguntas sobre EO y EOCE de las entrevistas exploratorias	298
Tabla 59: Resumen de la matriz de análisis de datos en el MAXQDA sobre las valoraciones con relación a los condicionantes para la promoción de la EO de las entrevistas exploratorias	299
Tabla 60: Resumen de la matriz de análisis de datos en el MAXQDA sobre los facilitadores para la promoción de la EO de las entrevistas exploratorias	300
Tabla 61: Resumen de la matriz de análisis de datos en el MAXQDA sobre las barreras para la promoción de la EO de las entrevistas exploratorias	301
Tabla 62: Resumen de la matriz análisis de datos en el MAXQDA sobre la dirección escolar y propuestas para la promoción de la EO de las entrevistas exploratorias	302
Tabla 63: Matriz de análisis de datos de las entrevistas exploratorias	305
Tabla 64: Tipología de cuestionarios	309
Tabla 65: Tipología de preguntas del cuestionario según la respuesta	309
Tabla 66: Dimensiones que conforman el cuestionario sobre factores condicionantes para la promoción de la ética organizacional	311
Tabla 67: Relación de jueces teóricos y prácticos para la validación del cuestionario	315
Tabla 68: Extracto de las validaciones del cuestionario para la construcción del cuestionario definitivo	317
Tabla 69: Evolución del envío de correos para la invitación a participar en el cuestionario y respuestas recibidas	321
Tabla 70: Seguimiento del proceso de recogida de respuestas del cuestionario desde las direcciones escolares	323
Tabla 71: Descripción de las respuestas recibidas y la muestra definitiva	324
Tabla 72: Porcentaje de respuesta del cuestionario por tipología de centro educativo inicial	325
Tabla 73: Porcentaje de respuesta del cuestionario por tipología del centro educativo definitiva	325
Tabla 74: Porcentaje de respuesta del cuestionario por tamaño del centro educativo inicial	326
Tabla 75: Porcentaje de respuesta del cuestionario por tamaño del centro educativo definitiva	326
Tabla 76: Porcentaje de respuesta del cuestionario por años en la dirección de centros educativos inicial	326
Tabla 77: Porcentaje de respuesta del cuestionario por años en la dirección de centros educativos definitiva	327
Tabla 78: Variables de contraste definitivas para su análisis estadístico	328
Tabla 79: Perfil profesional de los participantes de los grupos de discusión	332

Tabla 80: Descripción de la fecha de realización de los grupos de discusión, tipología y número de participantes	335
Tabla 81: Relación de participantes teóricos y prácticos de los grupos de discusión por orden alfabético	337
Tabla 82: Ejemplo de matriz de análisis de similitudes y sugerencias de mejora de los resultados de los grupos de discusión	338
Tabla 83: Relación de respuestas de la dimensión personal	354
Tabla 84: Respuestas ponderadas de la dimensión personal	355
Tabla 85: Cálculo del promedio de las respuestas ponderadas	355
Tabla 86: Propuesta de nomenclatura para los estadios del Modelo de estadios para el DEOCE	357
Tabla 87: Propuesta de nomenclatura para las dimensiones del Modelo de estadios para el DEOCE	358
Tabla 88: Relación de preguntas del Instrumento inicial de autoevaluación institucional CADEO	360
Tabla 89: Descripción de las dimensiones y variables originales del análisis multivariado	429
Tabla 90: Comparación de medias entre los condicionantes para el DEOCE, la titularidad y tamaño del centro educativo y años en la dirección escolar	433
Tabla 91: Comparación de medias entre los condicionantes para el DEOCE, la titularidad y tamaño del centro educativo y años en la dirección escolar	433
Tabla 92: Resultados relevantes del análisis de datos	440
Tabla 93: Relación de preguntas del Instrumento definitivo de autoevaluación institucional CADEO	469

Índice de figuras

Figura 1: Fases del trabajo de investigación	39
Figura 2: Visión de la ética en las organizaciones éticamente excelentes	87
Figura 3: Estadios de desarrollo organizativo.	112
Figura 4: Interrelaciones de las dimensiones éticas en la organización	122
Figura 5: Factores de éxito para la innovación	198
Figura 6: Ciclo para el cambio de cultura institucional	217
Figura 7: Fases del proceso de investigación	262
Figura 8: Captura de pantalla de MAXQDA. Ejemplo de nota vinculada a una unidad de análisis	303
Figura 9: Captura de pantalla de MAXQDA. Ejemplo de memo categorizado en unidades de análisis	304
Figura 10: Captura de pantalla de MAXQDA. Ejemplo de análisis de matriz de segmentos codificados	305
Figura 11: Pantalla de administración digital del cuestionario	312
Figura 12: Captura de pantalla. Correo de invitación para la participación en el cuestionario	313

Figura 13: Captura de pantalla. Correo de invitación para participar las direcciones escolares en el cuestionario	322
Figura 14: Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE)	342
Figura 15: Fases para la aplicación del Modelo de estadios para el DEOCE	347
Figura 16: Modelo de estadios definitivo para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE)	450
Figura 17: Fases para la aplicación del Modelo de estadios para el DEOCE	460

Índice de gráficos

Gráfico 1: Ejemplo de gráfico de telaraña de la dimensión personal	356
Gráfico 2: Distribución de las respuestas con relación al entorno organizativo	422
Gráfico 3: Distribución de las respuestas con relación a los facilitadores organizativos para el DEO	423
Gráfico 4: Distribución de las respuestas con relación a los facilitadores relativos al proceso para el DEO	424
Gráfico 5: Distribución de las respuestas con relación a los facilitadores sociopolíticos y situacionales para el DEO	425
Gráfico 6: Distribución de las respuestas con relación a las barreras de personalidad de los individuos para el DEO	426
Gráfico 7: Distribución de las respuestas con relación a las barreras de los grupos y centros educativos para el DEOCE	427
Gráfico 8: Distribución de las respuestas con relación a las barreras derivadas del proceso de DEOCE	427
Gráfico 9: Distribución de las respuestas con relación a las barreras socioeducativas para el DEOCE	428

Índice de cuadros

Cuadro 1: Correo electrónico de solicitud para la validación del guion de entrevista exploratoria	286
Cuadro 2: Invitación por correo electrónico con carta adjunta para participar en la entrevista exploratoria	291
Cuadro 3: Correo electrónico para solicitar la validación del cuestionario con la plantilla de validación como documento adjunto	315
Cuadro 4: Invitación por correo electrónico para participar en el grupo de discusión	333
Cuadro 5: Correo electrónico para decidir la fecha del grupo de discusión práctico	334

Cuadro 6: Remisión de la documentación para el grupo de discusión con expertos prácticos y comunicación de fecha, hora y lugar de realización

362

Anexos en USB (en USB adjunto)

Anexo 1: Entrevistas exploratorias

- Anexo 1.1** Guion definitivo entrevistas exploratorias
- Anexo 1.2** Instrumento de validación de las entrevistas exploratorias
- Anexo 1.3** Ejemplo del resultado de las validaciones de los jueces
- Anexo 1.4** Carta para la participación en la entrevista exploratoria
- Anexo 1.5** Ejemplo de transcripción de una entrevista exploratoria
- Anexo 1.6** Tabla definitiva de categorización con temas, subtemas, categorías, códigos, subcódigos y número de unidades de análisis del MAXQDA
- Anexo 1.7** Ejemplo de matriz de análisis de coincidencias, divergencias y propuestas de mejora de los datos de las entrevistas exploratorias

Anexo 2: El cuestionario

- Anexo 2.1** Cuestionario inicial sobre los factores condicionantes para la promoción de la ética organizacional
- Anexo 2.2** Instrumento de validación del cuestionario sobre los factores condicionantes en la promoción de la ética organizacional
- Anexo 2.3** Ejemplo del resultado de las validaciones de los jueces del cuestionario
- Anexo 2.4** Estadísticos descriptivos
- Anexo 2.5** Carta con la finalidad del estudio e instrucciones para completar el cuestionario
- Anexo 2.6** Cuestionario definitivo sobre los factores condicionantes en la promoción de la ética organizacional

Anexo 3: Grupo de discusión

- Anexo 3.1:** Documentación de trabajo para el grupo de discusión: guion de los grupos de discusión, Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, Instrumento de autoevaluación institucional CADEO y Protocolo de aplicación
- Anexo 3.2:** Ejemplo de matriz de análisis de coincidencias y propuesta de mejora de los dos grupos de discusión

-
- Anexo 4:** Instrumento definitivo de autoevaluación institucional para el Desarrollo Ético Organizacional en Centros de educación infantil y primaria CADEO en formato digital

Introducción

“Sin educación no es posible una sociedad libre
y la educación no es un adoctrinamiento,
sino espíritu de convivencia y espíritu de diálogo”.

(Latorre, 2004)

La ética organizacional en las instituciones educativas se presenta como uno de sus retos principales, si estas quieren adaptarse a una sociedad cambiante, globalizada, plural, relativista y cada vez más sensibilizada por temas sociales como la actual. Además de respetar y promover su finalidad educativa y social, están obligadas a impulsar nuevas prácticas y, entre ellas, a garantizar la práctica colectiva, reflexiva y responsable de la ética organizacional por parte de toda la comunidad educativa.

Con su actuación, la escuela debe hacer frente a una sociedad afectada por multitud de cambios en diferentes ámbitos y niveles como una sociedad más líquida, cada vez más relativista y cambiante, donde el contexto cultural y económico ofrece mayores situaciones de desigualdad social. Por tanto, si consideramos que las instituciones educativas son un sistema abierto y que los cambios que se dan dentro de la institución afectan al contexto externo y viceversa, se hace evidente la necesidad de establecer en ellas espacios físicos y temporales de reflexión colectiva en relación con la misión de la escuela. Precisan no solo responder sobre los currículos referentes, sino buscar modelos de formación, procesos y prácticas institucionales y educativas que permitan dar respuesta a estos requerimientos sociales e incluso, a reflexionarlos y transformarlos si fuera preciso.

El presente estudio tiene como finalidad explorar la ética organizacional en las escuelas. Más concretamente, estudiar los condicionantes que puede facilitar o no a la dirección escolar, como máximo responsable de la institución educativa, el desarrollo ético organizacional en la escuela. Además, el objetivo general de la investigación es el de analizar los factores condicionantes (barreras y facilitadores) de la dirección escolar para la promoción de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria.

La investigación se ha desarrollado a partir de una metodología mixta secuencial CUAL→ cuan. El diseño metodológico se ha caracterizado por el desarrollo de diferentes fases que han ido permitiendo obtener resultados para la consecución del resultado final: el Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, el Instrumento de autoevaluación institucional CADEO y su Protocolo de aplicación.

El estudio de campo se ha caracterizado en cuatro momentos principales. Los dos primeros, para analizar el objeto de estudio en la realidad concreta y los dos siguientes para proponer y validar el Modelo, el Instrumento y el Protocolo de aplicación. Con el objetivo de triangular y ofrecer mayor validez y fiabilidad a los resultados, se ha buscado la triangulación de informantes e instrumentos. Más concretamente, el desarrollo metodológico de este trabajo ha sido la realización, en la fase de exploración, de 18 entrevistas exploratorias a direcciones escolares en ejercicio, a inspectores de educación y a expertos en ética organizacional y asesoría ética; durante la fase de definición y concreción, se ha realizado un cuestionario de evaluación de los facilitadores y barreras

para la promoción de la ética organizacional en 442 centros de educación infantil y primaria de Catalunya, y en la fase de contrastación, se han analizado dos grupos de discusión complementados con notas de campo, con informantes teóricos del ámbito del conocimiento de la ética aplicada, y de la gestión y organización de centros educativos y con direcciones escolares en ejercicio para la validación del Modelo, del Instrumento y el Protocolo de aplicación. Por último, en la fase de aplicación se validó el Instrumento de autoevaluación institucional CADEO digitalizado aplicándolo en cuatro centros de educación infantil y primaria de Catalunya.

El presente informe abarca cuatro bloques principales. El primero de ellos, relacionado con el planteamiento general del estudio donde se especifica el objeto de estudio, la justificación y motivación de la investigación, la finalidad y objetivos de la investigación, el lineamiento metodológico y el proceso de investigación, juntamente con el cronograma seguido en el trabajo de investigación.

En el segundo gran bloque se recogen los antecedentes teóricos desde los que se define y se desarrolla el objeto de estudio. Estas bases conceptuales están organizadas en cuatro grandes apartados: un primer capítulo dirigido a la conceptualización de la ética organizacional haciendo un recorrido desde la ética clásica hasta las éticas aplicadas, seguido de un segundo apartado donde se conceptualiza y caracteriza la institución educativa como organización que aprende. En el tercer capítulo del marco teórico, se trata la caracterización y conceptualización de la dirección escolar como órgano unipersonal. El último va dirigido a la gestión de la ética organizacional en los centros educativos haciendo énfasis en la responsabilidad social de la escuela, los condicionantes para el desarrollo ético organizacional y las herramientas para su gestión y su autoevaluación institucional.

El tercer gran bloque del índice se refiere al diseño y desarrollo de la investigación, a las técnicas e instrumentos de obtención de los datos y el análisis de los resultados y al Modelo inicial para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE), a la propuesta inicial del Instrumento de autoevaluación institucional CADEO y a su Protocolo de aplicación.

El último gran bloque plantea el marco conclusivo de la investigación. Recoge el Modelo definitivo para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, el Instrumento de autoevaluación institucional CADEO y el Protocolo de aplicación, las principales limitaciones del proceso de investigación, las conclusiones del estudio en relación con los objetivos de la investigación y la perspectiva para futuras investigaciones. El informe de tesis se cierra con el bloque de las referencias bibliográficas y los anexos.

1

Planteamiento general del estudio

1.1	Motivaciones y justificación de la investigación	27
1.2	El problema objeto de estudio	29
1.3	Finalidad, preguntas y objetivos de la investigación	32
1.4	Lineamientos metodológicos	36
1.5	El proceso de investigación	37

En este capítulo, se contextualiza la investigación, se presentan las razones que han llevado a desarrollar este estudio, se delimita el objeto de estudio, la finalidad, preguntas y objetivos de la investigación, y se incluye una breve descripción del lineamiento metodológico y el proceso de investigación y cronograma seguido.

1.1 Motivaciones y justificación de la investigación

Para Howe y Miramontes (2001), en la educación son muy comunes los problemas éticos, por ejemplo

cómo tratar a los estudiantes individualmente, cómo asegurar la igualdad de oportunidades en la educación de todos, cómo respetar los puntos de vista de las familias, cómo tratar con los colegas y cómo hacer todas estas cosas mientras se mantiene la integridad personal de uno y la lealtad a la práctica de la educación. (p. 19)

A lo largo de las últimas décadas ha ido ganando importancia y presencia la discusión sobre la convivencia, las posibilidades y las limitaciones de atender a criterios éticos en las organizaciones. Por tanto, hablar de la ética de las organizaciones no se trata de una moda actual, sino de una necesidad. Para varios autores esta necesidad es

fruto, principalmente, de cuatro factores fundamentales: los abusos y escándalos de corrupción, la mayor exigencia de los consumidores y ciudadanos, la mayor complejidad e interrelación entre organizaciones de todo tipo y de todo lugar, y el enorme poder que han adquirido las organizaciones privadas y públicas (estatales y de la sociedad civil) en las últimas tres décadas. (Lozano, 2007, p. 18)

De ahí, que en el ámbito puramente público “es más importante para la sociedad asegurar entre los empleados públicos una formación y socialización en valores que eviten los abusos de poder y que potencien decisiones favorecedoras del bien común” (Lozano, 2007, p. 18), debiendo intentar garantizar que toda la comunidad educativa sea consciente de sus obligaciones morales y actúen de manera éticamente coherente con ellas.

Además, nos encontramos en un momento multicultural donde se están ocasionando multitud de conflictos de valores y de normas, ante el cual se está empezando a pedir una cierta responsabilidad a las organizaciones. Tal y como dice Castells (2003, p. 23)

en tiempos de globalización es importante para la organización saber quién es, dónde está y a dónde va, porque, de otro modo, justamente en un momento de mercados volátiles y burbujas varias, si ni siquiera sabemos quiénes somos ni por qué valores apostar, es cuando se está realmente perdido.

Las instituciones deben disponer de una visión global y deben tener en cuenta a todos los seres humanos y su contexto global inmediato y mediato. Apostar por el desarrollo ético organizacional supone preocuparse por “la calidad humana, la excelencia, las personas y de sus acciones, en el marco de su trabajo en las organizaciones” (Guillén, 2006, p. 11). La concepción y la asunción consciente y explícita de promover la ética en las instituciones educativas, aún no ha sido asumida por el personal de los centros educativos, aunque la ética organizacional es un tema de preocupación creciente entre el colectivo (Vázquez, 2013; Colorado, 2015), porque, preocuparse y querer poner la mirada en la

ética organizacional supone tener ganas, como institución educativa, de anticiparse al futuro, de proyectarse hacia el futuro y de asumir los retos que te pueda plantear el futuro (Cortina, 2016).

Todo lo anterior, sumado a la emergencia del tema que nos ocupa en el ámbito de la organización y la gestión en los centros educativos, nos lleva a plantearnos la siguiente investigación. El origen del interés por el análisis del problema de estudio es por diversas razones, entre las cuales se podría destacar razones científicas, profesionales, sociales e individuales.

Concretamente, la falta de estudios y conocimiento sobre el objeto de estudio. Como bien hemos apuntado anteriormente, existe una pequeña o parcial ausencia de estudios y referentes teóricos y prácticos sobre la práctica y gestión de la ética organizacional desde la dirección de los centros educativos. Sí se han trabajado en profundidad todas aquellas cuestiones relacionadas con las variables técnicas de la dirección escolar, pero poco aquellas más éticas y morales o la ética organizacional en la escuela. Por ejemplo, hasta el momento la revisión realizada a través de TROBADOR +, ERIC; RECERCAT, TDX, TESEO, DIALNET, han evidenciado que existe material en relación con la dirección ética en el campo de la empresa, servicios sociales y la sanidad: País Nasel (2016); González-Esteban (2016); Guarro (2016); Bara (2016), Noé (2019); López, Vicente y De la Cruz (2019); Riera, Pagès, Torralba, Vilar y Rosàs (2018); Cubillos (2018); Agulló (2009); Gasalla y Blanco (2011), entre otros.

Otra de las razones es la inquietud personal sobre la importancia y el valor de emplear y promover la ética como una herramienta útil para mejorar la calidad de las respuestas a los dilemas y retos que se dan en las instituciones educativas cada día. Entendiendo que la ética permite que las organizaciones sean sostenibles en su contexto más inmediato y mediano. Y, porque las instituciones educativas deben trabajar teniendo en cuenta a todos los implicados y promoviendo el cooperativismo y la participación de la comunidad educativa.

La pedagogía y sus profesionales deben intentar ofrecer herramientas, arrojar luz y aportar una visión a las instituciones y a la comunidad educativa en general para valorar y analizar hacia qué se hace, dónde se va y qué se quiere. De ahí, que sea necesario que desde las escuelas hasta la universidad las organizaciones se esfuercen en formar a sus estudiantes con valores y hábitos democráticos, teniéndolos en cuenta tanto en los contenidos curriculares como en el propio funcionamiento de la organización. Solo así, conseguiremos formar un carácter ético organizacional que acabe impregnando en la sociedad y, por tanto, haciendo que esta, en definitiva, sea mejor (Lozano, 2007).

Las razones sociales se justifican porque la ética no es solo una cuestión relacionada con el comportamiento, sino que ésta tiene una estrecha relación con la generación de confianza entre los miembros de una organización, en la propia organización y con el contexto, porque la ética está en las personas y en las organizaciones. Y, por tanto, en el

contexto actual económico y social, donde los valores, las formas de relacionarse y los modelos de vida están cambiando se hace necesario que las organizaciones cambien y den respuesta. Estos cambios, y en especial la globalización, obligan “a adoptar un nuevo estilo de dirección y administración que permita gestionar las organizaciones de manera sostenible” (Babé et al., 2016, p. 35).

Aún así, las instituciones educativas no se caracterizan por disponer de mucho tiempo para adaptarse y responder a las exigencias y demandas del entorno, aunque por su función se les exigen respuestas rápidas e inmediatas a cuestiones que precisan de tiempo y espacios para ser pensadas, dialogadas. Por ello, es necesario crear mecanismos de concienciación, prevención y sensibilización como la ética que ayuden a tomar decisiones correctas para evitar tomar decisiones no meditadas propias, posiblemente, de la agitación diaria. En definitiva, “la ética es una cuestión del día a día” (Cortina, 2016).

1.2 El problema objeto de estudio

Como bien apunta Tejada (1997, p. 29), la formulación de un problema de investigación es una de las etapas más importantes y clave de cualquier proceso de investigación, porque “toda investigación tiene su origen y se justifica por la necesidad de dar respuesta a un problema”. En palabras de Jiménez, López y Pérez (1983, p. 30) debemos entender que el problema es “cualquier situación para la que no se encuentra una solución satisfactoria, para la que no disponemos de una respuesta adecuada”.

En esta línea, nos planteamos estudiar el desarrollo de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria a partir del ejercicio de la dirección escolar y su aplicación institucional. Con relación al problema de estudio, buscamos analizar qué condicionantes pueden favorecer y obstaculizar a la dirección escolar el desarrollo de la ética organizacional. Es decir, indagar qué condicionantes debe considerar la dirección escolar si busca el desarrollo ético organizacional en la escuela, y cuál es su papel en este proceso como máximo responsable de la institución educativa.

Tal y como veremos en el marco teórico nos centraremos en conocer y analizar qué condicionantes pueden facilitar y obstaculizar a la dirección escolar la promoción de la ética organizacional, es decir, en el desarrollo de toda la comunidad educativa y su bien común. Por tanto, el problema de este estudio está claramente dirigido a delimitar y entender qué factores o variables influyen (Creswell, 2009) en la organización.

No cabe olvidar que la ética es una herramienta de gestión e innovación (Cortina, 2016) que forja el carácter de las organizaciones, es decir, que genera aquellas predisposiciones que todas las personas y en especial, las organizaciones, se van generando a lo largo de la vida para tomar

decisiones. Pero este carácter es importante que se vaya forjando en el contexto concreto y a lo largo del tiempo.

Aún así, las instituciones educativas no se caracterizan por disponer de mucho tiempo para adaptarse y responder a las exigencias y demandas del entorno. Por ello, es necesario crear mecanismos de concienciación, prevención y sensibilización, como la ética, que ayuden a tomar decisiones correctas, para evitar tomar decisiones no meditadas, posiblemente, por la agitación diaria.

El tema que nos interesa está cogiendo cada vez mayor interés a nivel social y educativo. Por ello, en diferentes bases de datos de interés educativo podemos encontrar diferentes materiales, artículos e investigaciones al respecto. Algunos de estos son Bilbeny (2019), Riera et al., (2018), Cortina (2016, 2018), Corbella y Úcar (2018), Orden (2014), Benninga (2013), Solano, Monge, Bolaños y Ruiz (2018), entre otros.

Una de las razones principales es la necesidad de entender que la ética no son solo las cuestiones relacionadas con el comportamiento, sino que ésta tiene una estrecha relación con la generación de confianza entre los miembros de una organización, en la propia organización y con el contexto, porque, la ética es una herramienta de gestión que está en las personas y en las organizaciones.

Es importante entender el cambio que ha ido experimentando la dimensión ética en las organizaciones considerando el momento de cambio social. Por ejemplo, Babé et al., (2016, p. 35) afirman que en el contexto actual económico y social, donde los valores, las formas de relacionarse, los modelos de vida están cambiando, se hace necesario que las organizaciones cambien y den respuesta. Estos cambios, y en especial la globalización, obligan “a adoptar un nuevo estilo de dirección y administración que permita gestionar las organizaciones de manera sostenible”.

Generalmente, la falta de comportamiento ético por parte de los miembros de la organización viene originada, según algunos autores, por una mala gestión de la dirección (Masulis y Mobbs, 2011), por una falta de profesionalización (Poze, 2010; Melé, 2016) y por una falta de comportamiento ético en las propias instituciones (Villoria, 2015). Pero, aún sabiendo la importancia de practicar la gestión ética en las instituciones, en la actualidad existen pocos referentes teóricos que faciliten y ofrezcan criterios útiles para una gestión ética desde la dirección de estas.

En definitiva, si en el campo de la ética de la empresa la falta de referentes teóricos es insuficiente, los datos con relación al papel de la dirección en la promoción de la ética organizacional en los centros educativos son mucho más escasos. La ética tradicionalmente ha recibido un tratamiento desigual desde el punto de vista teórico y práctico. En el caso de España, la literatura con relación a esta temática es limitada. Sin embargo, en el mundo anglosajón existe una amplísima bibliografía al respecto, por ejemplo, Ardichvili, Mitchell y Jondle (2009), Masulis (2011), Starratt (2012), Benninga (2013), Ehrich, Harris, Klenowski, Smeed y Spina (2015), Lonnie (2015), entre otros.

Para Guillén (2006, p. 76), unas de las razones es la “falta de comprensión del lugar que le corresponde a la ética en la dirección”. Es decir, plantearse cuestiones tales como las razones que han llevado o pueden llevar a la presencia de la ética en la dirección, o el papel que puede jugar la ética en la toma de decisiones por parte de la dirección. Aunque no cabe olvidar que sí existe una corriente encargada de estudiar y profundizar en la dirección en valores y cada vez más, en el liderazgo ético (Riera et al., 2018)

Por tanto, ello nos lleva a plantearnos que en las decisiones que toma la dirección de un centro educativo juegan un papel clave elementos como la motivación, los valores, las preferencias personales y la experiencia profesional de la dirección escolar (Mintzberg, 1992; Cubillo, 2018; Aguilar y Sánchez, 2016). Los autores mencionan la importancia de la responsabilidad personal de la dirección y de concienciación como cuestiones clave que la dirección debe asumir en el ejercicio de sus tareas directivas.

Generalmente, cuando en las organizaciones se habla de crisis se piensa en una crisis con origen en el liderazgo. Pero esta concepción más tradicional se está empezando a sustituir por una concepción que contempla que todos los miembros de la organización son capaces de analizar su propia responsabilidad como miembros integrantes de una organización. “Para Levinás, cada miembro de la organización puede analizar y explorar su responsabilidad en la organización respecto a los demás” (Wray-Blis, 2013, p. 89).

Como apunta Veil (2011, p. 37), aunque las direcciones y los miembros clave de las organizaciones hagan esfuerzos para identificar posibles riesgos y situaciones de crisis dentro de la institución, siempre existe algún elemento no controlado que hace cuestionarse por qué estos han sucedido. Y este aspecto provoca que las personas de la propia organización se cuestionen la misión y la finalidad de la institución.

A pesar del tiempo y el esfuerzo que las direcciones de las empresas y los empleados dediquen a identificar y evaluar los riesgos, cualquier situación de crisis en la organización siempre trae un elemento sorpresa. La primera reacción siempre es preguntarse por qué ha sucedido.

Para Duart (1999) y Argandoña (2008), el valor individual, como la responsabilidad, se convierte en colectivo en el marco de la organización, porque como partícipes de la sociedad independientemente de ser o no una obligación legal, es una obligación moral actuar con responsabilidad (García y Olivares, 2017). Y se convierte en el marco de la relación en la construcción ética de las organizaciones. De ahí, que cada vez más se habla de la “emoción o emocionalidad en las organizaciones” como constructo que ayuda a que las organizaciones sean más efectivas en sus propósitos. En esta misma línea, Cooper (1997) defiende la importancia de trabajar la emocionalidad de las organizaciones a través de la construcción de la confianza en las relaciones, el aumento de la energía y la

eficiencia bajo presión, así como mediante la creación del futuro como único potencial e innovación de la organización.

Por lo general, la mayoría de las conclusiones de los últimos estudios entorno al desarrollo de la ética organizacional en las instituciones coinciden en destacar que el papel de la dirección es clave como elemento facilitador y/o inhibidor para la construcción de una cultura ética en la organización (Solano et al., 2018; entre otros). La dirección, desde la actuación que realiza en el centro educativo, dispone de auténticas oportunidades para implicarse en la promoción de la ética organizacional y, por tanto, en la consecución de niveles de ética organizacional en la institución educativa.

En definitiva, las instituciones educativas deben estar preparadas para los cambios constantes, poniendo todos sus recursos (conocimiento, personas, procesos, relaciones, etcétera) al servicio de la realidad social cambiante. No se trata de que las instituciones se adapten a los cambios sociales, sino de que sean capaces de anticiparse y buscar posibles alternativas (Gairín, Castro, Navarro y Rodríguez-Gómez, 2011). Como bien apuntan Rodríguez-Gómez y Gairín (2015, p. 75):

asumir el rol de promotoras del cambio, lleva a las organizaciones a enfrentarse a la comunidad e incluso al poder político, al chocar sus pretensiones con las formas de trabajar o con los intereses de esos colectivos. El conflicto es inherente y puede ayudar al cambio si se hace funcional, pero las organizaciones no pueden prescindir de su responsabilidad social que, precisamente, se centra en la promoción del cambio interno y externo.

Aún así, el análisis y búsqueda en profundidad de aportaciones previas y especializadas sobre el objeto de estudio permitirá ir confeccionando una idea sobre teorías y modelos en otras disciplinas, áreas y autores que se hayan podido ir creando. Además, esta revisión de la literatura existente nos va a permitir encontrar puntos fuertes, débiles, ámbitos de discusión y contraste que van a ampliar el estudio y análisis del problema.

Para ello, es fundamental realizar una revisión teórica en profundidad de la principal literatura sobre el tema objeto de estudio, además de llevar a cabo un trabajo de campo con la finalidad de profundizar en el papel de la dirección escolar y el desarrollo de la ética organizacional en la escuela. Ambos procesos deben permitir delimitar, recoger, analizar y mejorar, en el contexto real y de la mano de los agentes implicados, la dirección escolar y los procesos éticos organizacionales en los centros de educación infantil y primaria.

1.3 Finalidad, preguntas y objetivos de la investigación

Como bien apunta Robbins (2004, p. 4), “toda organización es una unidad social coordinada deliberadamente y compuesta por dos o más personas, que funciona de manera más o menos continua para alcanzar una meta o unas metas comunes”.

Actualmente, la mayoría de las organizaciones, y en especial, los centros educativos se enfrentan cada vez más a una lógica de consecución de objetivos, precisamente porque fueron creadas para conseguir y alcanzar unas metas concretas. Se les pide que sean eficientes, eficaces y que trabajen con estándares de calidad, porque la sociedad, además, así se lo exige. Pero, las cuestiones de eficiencia, eficacia y desarrollo ético no radican exclusivamente en las organizaciones empresariales, sino que se empieza a demandar una gestión de este tipo a las instituciones educativas. De ahí, que cada vez se haga más importante reflexionar y discutir sobre las posibilidades y las limitaciones de esta demanda con el encaje de cuidar la ética organizacional en las instituciones educativas.

Por ello, el punto de partida del estudio es la preocupación respecto a cómo se concreta y desarrolla la ética organizacional en los centros educativos de infantil y primaria, porque, olvidar la dimensión ética de la institución puede tener implicaciones directas en la deshumanización de la propia organización (Guillén, 2006; 2017). No se puede eludir el papel de los centros educativos sobre la vida de las personas, por tanto, necesita crear mecanismos para la reflexión y discusión sobre sus metas (razón de ser) y el medio para conseguirlas. El desarrollo ético organizacional es clave y tiene consecuencias directas sobre la confianza de la sociedad en general y de la comunidad educativa en particular sobre todos los niveles organizativos de la propia institución educativa.

Para ello, este trabajo intenta aproximarse a la realidad y profundizar en las ideas de los agentes educativos y en las prácticas institucionales y de la dirección que favorecen la práctica de la ética organizacional en las instituciones educativas. Así que nuestro problema de estudio tiene como finalidad *estudiar los condicionantes que pueden favorecer y obstaculizar a la dirección de los centros de educación infantil y primaria la promoción del desarrollo ético organizacional a partir de su actuación directiva y de los comportamientos institucionales en la escuela.*

El estudio tiene como núcleo central explorar los condicionantes del desarrollo ético organizacional en los centros de educación infantil y primaria y el papel de la dirección escolar. Su finalidad es la de explorar qué hacen, qué opinan y cómo promueve la dirección escolar la ética organizacional en una institución educativa, con el objetivo de mejorarla y facilitar su desarrollo ético organizacional.

En este sentido, analizar y explorar cuáles son los elementos que configuran una ética organizacional de calidad debe permitir concretar y poner en valor la importancia de facilitar la ética organizacional en los centros educativos. El análisis resultante tiene que favorecer la apertura de nuevos caminos para la reflexión, la intervención y la mejora educativa.

La construcción de una delimitación de la ética organizacional en los centros escolares y la delimitación de los condicionantes que facilitan y obstaculizan a la dirección su promoción comporta dos cuestiones: una de carácter más teórico y otra de carácter más práctico.

La de tipo más teórico debe servir para delimitar, crear y perfilar unas bases conceptuales del objeto de estudio. Esta implicará una revisión bibliográfica de trabajos próximos al objeto, tanto del ámbito educativo como de otras esferas y disciplinas más empresariales y del campo de las ciencias sociales y la salud.

En relación con la esfera práctica, el estudio de campo tiene que llevar a poder recoger y analizar, en el contexto real y de la mano de los agentes implicados, la deducción de concepciones, características y comportamientos básicos, comunes y prioritarios del objeto de estudio. Este análisis tiene que posibilitar el planteamiento de herramientas formales e informales que ayuden a la promoción de la ética organizacional en la escuela por parte de dirección escolar.

En lo que se refiere a los objetivos de la investigación, estos tienen una estrecha relación con el problema de investigación. Tal y como apuntan Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2008), Hernández Sampieri (2014), y Sabriego y Bisquerra (2004), la misión de los objetivos es indicar la dirección, finalidades y las expectativas del proceso de investigación. Por tanto, en esta línea los objetivos nos deben permitir dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es la ética organizacional en la escuela? ¿En qué se diferencia la ética organizacional en la empresa de la ética organizacional en la escuela?
- ¿La dirección puede favorecer la calidad ética en las instituciones educativas?
- ¿La calidad ética en las instituciones educativas favorece el desarrollo de la propia organización?
- ¿La promoción de la ética organizacional en las instituciones educativas es un aspecto prioritario?
- ¿Cuál es el papel de la dirección en la promoción y en la garantía de la calidad ética de la institución?
- ¿Cómo se gestiona desde la dirección la ética organizacional?
- ¿Cuáles son las razones que determinan la práctica y la promoción de la ética organizacional por parte de la dirección escolar?
- ¿En qué se debe caracterizar la escuela para facilitar la ética organizacional como institución?
- ¿Se puede vincular la ética organizacional con el desarrollo organizativo de las instituciones educativas?

A continuación, se exponen el objetivo general y los objetivos específicos previstos para alcanzar la finalidad última del estudio. Su formulación permite tener una visión de conjunto del estudio.

El objetivo general del estudio es:

- Analizar los factores condicionantes (barreras y facilitadores) de la dirección escolar para la promoción de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria.

Este propósito se concreta en una relación de objetivos específicos. Como apunta Hernández Sampieri et al., (2008), los objetivos tienen como finalidad señalar lo que se pretende y a lo que se aspira con la realización de la investigación.

En este caso se pretende conseguir:

- Comprender los principales elementos teóricos y prácticos relacionados con el objeto de estudio.

Aquí, se pretende delimitar el concepto teórico y práctico de ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria a partir del análisis de diferentes concepciones y modelos existentes, identificando y analizando teorías y procesos organizativos vinculados a la promoción de la ética organizacional. También, caracterizando su gestión y dirección e incluso, identificando y analizando los principales condicionantes que pueden facilitar y obstaculizar a la dirección la promoción de la ética organizacional en la escuela.

- Diseñar un Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE).

Se busca diseñar, a partir de la exploración y el análisis de las opiniones, concepciones, valoraciones y prácticas de agentes de la comunidad educativa, de la comunidad escolar y de expertos externos en ética organizacional, así como de la identificación de las cuestiones que facilitan la promoción de la ética organizacional por parte de la dirección escolar, un modelo de estadios para el desarrollo ético organizacional en la escuela.

- Validar el Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE).

A partir de los grupos de discusión y con la validación en la práctica del instrumento en diferentes escuelas relevantes, se busca identificar cuestiones destacables que puedan posibilitar la promoción de la ética organizacional por parte de la dirección escolar y nos permitan extraer posibles propuestas de actuación y mejora para promover el desarrollo ético en los centros de educación infantil y primaria.

En el caso de los grupos de discusión, se pretende validar el modelo inicial a partir de la participación de 11 expertos en el mismo. Se busca la participación de expertos teóricos y prácticos que conozcan el objeto de estudio y hayan trabajado y profundizado sobre este.

- Proponer un cuestionario de autoevaluación institucional para identificar barreras y facilitadores del Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria.

Se ofrece un instrumento para facilitar y favorecer la actuación de la dirección escolar para la facilitación de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario en las instituciones educativas.

- Delimitar acciones concretas para promover y mejorar, desde la dirección escolar, la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria.

Consiste en proponer concreciones prácticas para promover y gestionar la ética organizacional por parte de la dirección escolar, intentando conocer recursos y herramientas prácticas que permiten valorar y conocer mejor cómo se gestiona la ética organizacional en los centros educativos, así como en otros tipos de organizaciones.

1.4 Lineamientos metodológicos

El estudio de campo tiene la finalidad de explorar, en profundidad y a pequeña escala, para transformar y proponer acciones de mejora en la práctica de la ética organizacional por parte de la dirección escolar en los centros de educación infantil y primaria.

La metodología que se va a emplear se encuentra dentro del paradigma interpretativo porque pretende aportar conocimiento mediante la observación y el análisis de la realidad teniendo en cuenta la interpretación y la comprensión del fenómeno educativo. Se caracteriza, por tanto, en conocer y aproximarse al contexto educativo a partir de la realidad, exigiendo un compromiso directo con la mejora de la realidad objeto de estudio.

La complejidad del universo educativo nos recuerda las limitaciones y potencialidades inherentes de los diferentes modos de aproximación al fenómeno educativo. No hay método per se. Por ello, como nuestro objeto de estudio busca explorar, describir, comprender, analizar y explicar qué facilitadores y barreras puede encontrarse la dirección escolar durante su ejercicio para promover la ética organizacional, es necesario proponer planteamientos propios de las investigaciones cualitativas y cuantitativas.

Teniendo en cuenta la tipología de diseño y los condicionantes, se llevará a cabo una metodología mixta secuencial CUAL→cuan. De manera que los datos cualitativos obtenidos en la fase inicial exploratoria a través de las entrevistas exploratorias facilitan el diseño y complementación del cuestionario para la fase de definición y concreción (Grenne y Caracelli, 2003).

La condición básica de los diseños exploratorios secuenciales es que se debe partir de una exploración previa. De ahí, que este estudio se ini-

cie con datos cualitativos para la exploración del fenómeno y después se pase a una etapa cuantitativa cuyos datos se conectaran con la fase cualitativa anterior y posterior.

1.5 El proceso de investigación

Como apunta Bisquerra (2004, p. 88), el proceso de investigación precisa de una planificación para llegar a conseguir los objetivos que persigue. Especialmente, se entiende como “un proceso constituido por una serie de etapas interconectadas de un modo lógico, secuencial y dinámico”.

El proceso de investigación ha tenido una duración de algo más de cuatro años y medio, desde noviembre del 2015 hasta mayo del 2020. A continuación, se presentan las fases que se han seguido para la realización de la presente investigación, acompañadas de una tabla resumen del cronograma. Se pueden consultar con más detalle las fases del estudio en el capítulo 6 de este trabajo.

En primer lugar, se ha hecho una revisión de la literatura y la bibliografía existente en relación con el objeto de estudio, haciendo especial énfasis en la existencia de modelos de ética organizacional y en los factores condicionantes para su promoción por parte de la dirección. Se ha intentado dar respuesta a cuestiones como qué se sabe sobre el objeto de estudio y qué se ha investigado sobre el tema. Esta revisión nos ha permitido delimitar, definir y conocer teorías, modelos y estrategias sobre el desarrollo ético organizacional y el papel de la dirección.

Además, se ha ido delimitando el **diseño general del estudio de investigación** concretando la metodología de estudio, la muestra participante, la instrumentalización que permitirá recoger los datos, la tipología y el sistema de análisis de los datos.

Con relación al **diseño y desarrollo del estudio** es importante destacar que:

- El diseño del estudio de campo se caracteriza por la selección del método e instrumentos para alcanzar los objetivos de la investigación, la delimitación inicial de la muestra específica y del procedimiento y técnicas para el análisis de los resultados.
- El desarrollo del estudio de campo se ha caracterizado por una serie de fases interconectadas que permitían avanzar la recogida de posteriores datos (ver capítulo 6). La primera fase de aproximación al estudio de campo ha sido a partir de la realización de dieciocho entrevistas exploratorias a directores escolares, miembros de la inspección educativa y expertos en ética organizacional de manera presencial e individual. Los resultados se analizaron con el software MAXQDA empleando unidades de contenido y una matriz de análisis de similitudes, divergencias y propuestas de mejora entre los informantes. Los resultados de las entrevistas con relación a

los condicionantes para el desarrollo ético organizacional y la revisión bibliográfica permitieron la confección del segundo instrumento: el cuestionario.

El cuestionario sobre factores condicionantes en la promoción de la ética organizacional (CFPEO) fue enviado a 2302 centros de educación infantil y primaria de Catalunya, de los cuáles obtuvimos un total de 442 respuestas. Los resultados se analizaron con el software SPSS v.22 empleando un análisis descriptivo. Con la revisión bibliográfica, los resultados de las entrevistas y del cuestionario, se confeccionó una primera propuesta de Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, del Instrumento de autoevaluación institucional CADEO y del Protocolo de aplicación.

En una tercera fase, se realizaron dos grupos de discusión. Un grupo de discusión con expertos prácticos (seis directores en ejercicio) y otro con cinco expertos teóricos en ética aplicada y gestión y organización de centros educativos para validar el Modelo, el Instrumento y el Protocolo inicial. Paralelamente, se validó el Instrumento de autoevaluación institucional CADEO aplicándolo en cuatro centros de educación infantil y primaria (fase de aplicación). El resultado de este estudio permitió la confección de la propuesta definitiva del Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE), del Instrumento de autoevaluación institucional CADEO y del Protocolo de aplicación.

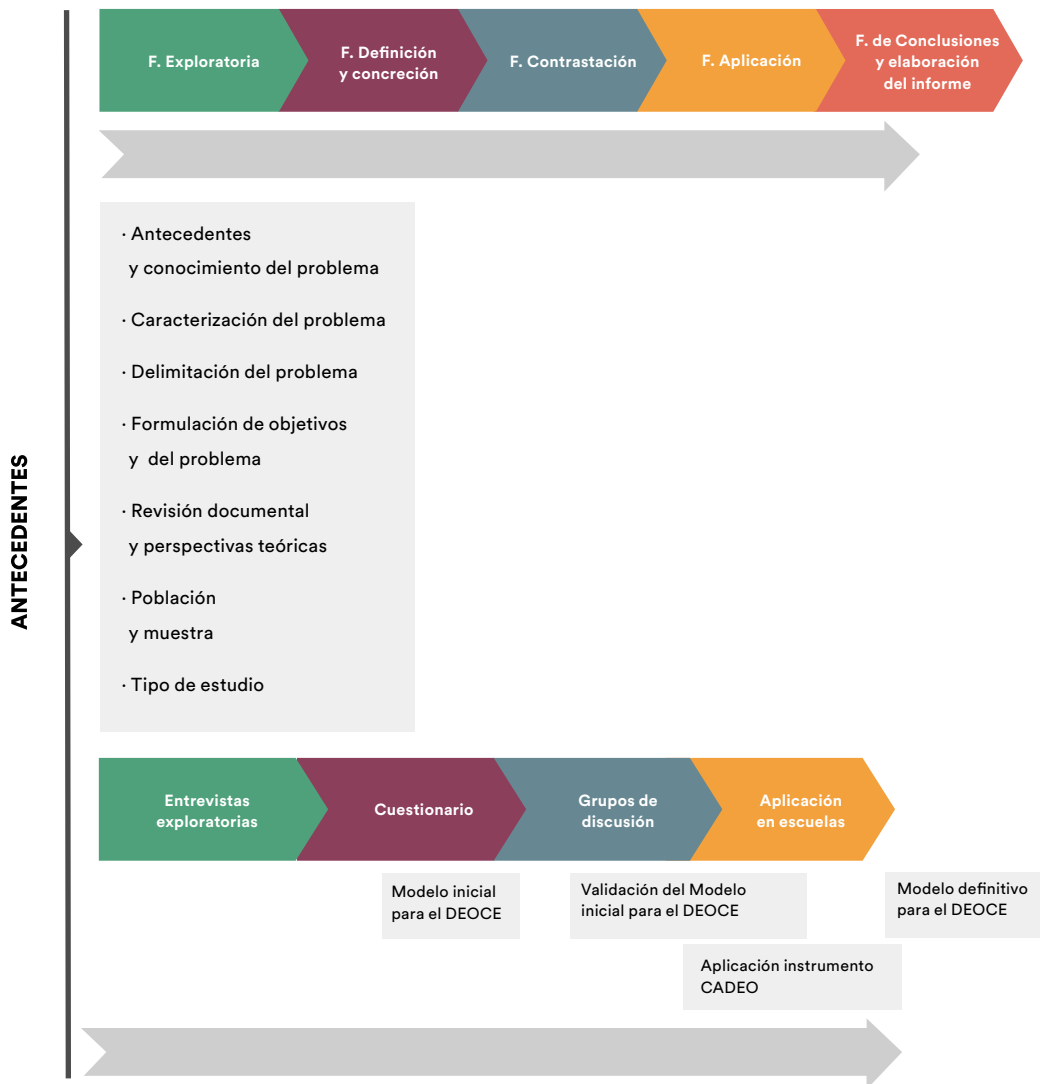
La **interpretación de los resultados** en el caso de este estudio se ha ido realizando una vez acabados los diferentes estudios de campo, porque se precisaba de la información recogida para poder confeccionar los siguientes instrumentos y pasar a la siguiente fase del estudio de campo.

En la **elaboración de las conclusiones, la discusión de resultados y prospectiva para futuras investigaciones** se han descrito las principales conclusiones y la discusión de estos resultados considerando los objetivos, preguntas de investigación y finalidad del estudio. Para acabar, se han apuntado nuevas líneas de investigación respecto a la temática.

A continuación, en la figura 1 se muestra de una manera más concreta y explícita cada una de las etapas de la investigación.

Figura 1.

Fases del trabajo de investigación



Fuente: elaboración propia

Finalmente, apuntamos (véase tabla 1) un resumen de la calendarización del proceso de investigación.

Tabla 1.
Calendarización general del proceso de investigación

Objetivos específicos	Actividad	Cómo	Temporalidad
Realizar una profunda revisión bibliográfica y teórica para identificar y concretar factores condicionantes para la promoción de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria y los principales elementos teóricos y prácticos relacionados con el objeto de estudio (F. exploratoria).	· Delimitación del problema y objetivos	· Revisión bibliográfica y análisis documental	Noviembre 2015 - junio 2016
	· Caracterización y definición del problema		
	· Analizar antecedentes y teorías sobre el tema		
	· Elaboración del marco teórico.		Octubre 2015 - mayo 2020
	· Diseño metodológico		
	· Población y muestra		Septiembre 2016 - abril 2017
	· Tipo de estudio		
	· Metodología		
Diseñar un Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en centros de educación infantil y primaria (F. exploratoria, F. de definición y F. de contrastación).	· Construcción, validación de los instrumentos	· Entrevistas exploratorias	Julio 2017 - marzo 2018.
	· Recogida de datos		
	· Análisis e interpretación de la información	· Entrevistas exploratorias	Abril 2018 - enero 2019
	· Construcción y validación de los instrumentos	· Cuestionario	Febrero 2019 - mayo 2019
	· Recogida de datos.		
	· Análisis e interpretación de la información	· Cuestionario	Junio 2019 - agosto 2019
	· Construcción del primer Modelo de DEOCE	· Modelo DEOCE	Junio 2019 - octubre 2019
Validar el Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria.	· Construcción y validación de los instrumentos	· Grupos de discusión	Agosto 2019 - diciembre 2019
	· Recogida de datos	· Aplicación en centros de educación infantil y primaria	Noviembre 2019
Proponer un cuestionario de autoevaluación institucional para identificar barreras y facilitadores del Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria.			
Delimitar acciones concretas para promover y mejorar, desde la dirección escolar, la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria.	· Análisis e interpretación de la información	· Modelo DEOCE definitivo	Noviembre 2019- diciembre 2019
	· Conclusiones finales	· Informe final	Febrero 2020 - mayo 2020

Fuente: elaboración propia

Marco teórico

2	De la ética a la ética organizacional	45
	2.1 La ética y los valores	47
	2.2 De la ética a la ética aplicada	54
	2.3 La cultura moral de las organizaciones	60
	2.4 Ética organizacional en las instituciones	71
	2.4.1 Conceptualización de la ética organizacional	72
	2.4.2 Modelo de ética organizacional de Guillén (2006)	84
	2.5 A modo de síntesis	90

3	La escuela como institución educativa	93
	3.1 Caracterización de la institución educativa	95
	3.2 Fines y principios de las instituciones educativas	102
	3.3 Planteamientos institucionales de las instituciones educativas	107
	3.4 La escuela como institución educativa que aprende	112
	3.5 Modelo de ética organizacional en la escuela para Duart (1999)	120
	3.6 A modo de síntesis	128

4	La dirección escolar	131
	4.1 Conceptualización y caracterización de la dirección escolar	133
	4.2 Competencias y funciones de la dirección escolar	148
	4.3 El liderazgo educativo	165
	4.4 A modo de síntesis	177

5	La dirección escolar y el desarrollo ético organizacional en la escuela	181
	5.1 La responsabilidad social de la escuela	183
	5.2 La autoevaluación institucional	191
	5.3 Condicionantes para la promoción de la ética organizacional	196
	5.4 Gestión de la ética organizacional en la escuela y herramientas	218
	5.4.1 Los Códigos éticos escolares	225
	5.4.2 La Comisión de ética escolar	230
	5.4.3 Los informes de responsabilidad social	234
	5.4.4 Formación en ética y ética organizacional	236
	5.5 A modo de síntesis	238

En este apartado, se delimita y recogen todas aquellas referencias bibliográficas y teóricas en el marco del objeto de estudio. El marco teórico gira, fundamentalmente, alrededor de la ética organizacional, la caracterización de la institución educativa, el papel de la dirección escolar y la promoción, desarrollo y gestión de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria.

2

De la ética a la ética organizacional

2.1	La ética y los valores	47
2.2	De la ética a la ética aplicada	54
2.3	La cultura moral de las organizaciones	60
2.4	Ética organizacional en las instituciones	71
	2.4.1 Conceptualización de la ética organizacional	72
	2.4.2 Modelo de ética organizacional de Guillén (2006)	84
2.5	A modo de síntesis	90

Con el objetivo de ir desgranando los conceptos clave sobre el objeto de estudio, en primer lugar se hará una diferenciación conceptual entre ética y valores hasta llegar a la caracterización de las éticas aplicadas. Antes de la delimitación conceptual de la ética organizacional, se describe la cultura y el clima institucional y la cultura moral y su desarrollo en las organizaciones para llegar a la caracterización teórica de la ética organizacional en las instituciones educativas.

2.1 La ética y los valores

En el lenguaje corriente, la moral se suele asociar con la vida personal, sobre todo con las costumbres y las normas. Un gran porcentaje de filósofos han empleado la palabra **ética** para hablar del estudio filosófico de la moral, y hacen de ella un orden superior de reflexión. La palabra ética viene del término griego *éthos* que significa fundamentalmente carácter o modo de ser. La ética es un saber que pretende orientar en la forja del carácter (Agulló, 2009; Cortina, 1994, 2016; García-Marzá, 2017, entre otros).

Haciendo un recorrido histórico podemos documentar que la ética empieza en Grecia apoyándose en la teoría de las virtudes, que, con el nacimiento del cristianismo, se reinterpreta por la teología cristiana. Llegando a la modernidad empieza un proceso de secularización del pensamiento, que rompe con la fundamentación trascendente de la ética para afianzar el valor del individuo articulando en torno a él una serie de principios que establecen lo más específico y característico del deber moral.

Para Haynes (2002), la ética difiere de la moral porque trasciende de la pregunta práctica, es decir, “qué debería hacer aquí y ahora”, y analiza esas cuestiones morales desde una perspectiva más amplia, más esquemática o teórica. Ricoeur (1992) y Rodríguez, Pantoja y Cantor (2016) hacen una distinción entre el objetivo ético, que se trataría de la definición aristotélica de vida buena, y la norma moral que es la obligación respecto a la norma sobre los comportamientos permitidos y prohibidos que pretenden regular el comportamiento. Por ello, Ricoeur (1992, p. 170) menciona que: “Para ser moral, uno ha de ser primero ético. El objetivo ético debe pasar por el matiz de la norma y siempre que la norma lleva a un punto muerto en la práctica, es legítimo apelar al objetivo”. De ahí, que la apropiación de valores desde la libertad y la conciencia permite que las instituciones y las personas creen su carácter propio, delimiten cuál es su imagen y que es lo que quieren ser.

La ética no es una ciencia de la moral, sino que busca analizar las cuestiones morales para determinar qué es y cómo es la vida buena. Es una rama de la filosofía que reflexiona sobre la moral. Rodríguez (2004, p. 23) menciona que la “misión de la ética es ayudarnos a distinguir el bien verdadero del bien aparente, para que la voluntad pueda dirigirse al primero y evitar el segundo, que en realidad es un mal”. Por tanto, la ética intenta y busca reflexionar, establecer, fundamentar y justificar por medio de la razón, la conducta moral del ser humano. Como apunta Foucault (citado por Gómez, 2016, p. 20) “la ética es la forma reflexiva de la libertad”.

En definitiva, se ocupa de estudiar la naturaleza de los valores, especialmente del valor moral, e intenta concretar en qué consiste un valor, cuáles son sus características y qué es, en él, correcto. La ética reflexiona sobre la finalidad de la conducta humana, de las instituciones sociales y de la convivencia en general. En la misma línea, Arango y Tamez (2016, p. 20) conceptualizan la ética como

[...] ciencia que articula el ejercicio de la acción de las organizaciones, y la conducta ética como marco de actuación bajo el que alinear el proceder de las organizaciones, de los servidores de las instituciones públicas del país, y por qué no de los legisladores, representantes de la ciudadanía en procesos de administración.

En cambio, hay autores como Guillén (2006, p. 221) que ven la ética como un sinónimo de moral (*mos-moris*). Se trata de algo que pertenece a la persona, o la manera de obrar, de actuar. Aun así, para el autor “no todos los valores humanos son valores éticos en sentido estricto”, porque hay valores que son denominados valores por la valoración social positiva que reciben, pero no tienen porque ser éticos si no hacen referencia a bienes éticos.

Como apunta el autor, los valores éticos “son aquellos aspectos del comportamiento que contribuyen al bien de las personas en cuanto personas, y no exclusivamente en sentido útil o agradable, y por esta razón son valorados positivamente por su propia valía para el desarrollo de la persona” (Guillén, 2006, p. 221). De ahí la importancia de diferenciar entre el valor en sentido sociológico y el valor en sentido ético. Este último, puede ser denominado como un bien ético, pero no todo valor en sentido sociológico tiene por qué serlo. Por ejemplo, la veracidad o la equidad son aspectos del comportamiento valiosos en sí mismos, por su contribución al bien de la persona con independencia de que generen utilidad o produzcan agrado al realizarse.

Si nos fijamos en Pérez Riestra (2010, p. 133) y González-Esteban (2001), estos caracterizan los valores como las “acciones, cosas y actitudes que en un momento dado el hombre desea y aprecia por estimarlos valiosos”. Se podría concretar que son los valores que los individuos consideran positivos y que buscan alcanzar y apropiarse tanto para él como para el resto de las personas.

La ética no busca examinar, sino justificar racionalmente los actos que pueden considerarse buenos para la sociedad, es decir, si está justificado por criterios universales que justifiquen la conducta dada.

Escobar (2005, p. 24) caracteriza la ética como:

1) Una rama de o parte de la filosofía; 2) Su campo de investigación es la mora; 3) El fenómeno moral es una creación exclusiva del hombre. Solo ciertos actos humanos pueden ser buenos o malos desde el punto de vista de la moral. Solamente el hombre tiene un sentido ético o una conciencia moral; 4) La moral es un fenómeno eminentemente social, puesto que rige o regula la vida del hombre en la sociedad, no tendría sentido para un hombre, si estuviera completamente aislado o desvinculado del medio social.

Por ello, Pérez Riestra (2010, p. 134) concluye que

la ética se caracteriza por ser una disciplina filosófica cuyo objetivo es el estudio de la moral. Es normativa de la actividad humana en orden del bien; es reflexiva, porque estudia los actos no como son, sino como deberían ser, intentando determinar el comportamiento ideal del hombre.

Pero no es el único autor que habla del carácter reflexivo de la ética, Rodríguez (2004, p. 22) hace explícito que “la ética no se limita a enseñar que las acciones voluntarias pertenecen al reino de lo moral. Nos orienta para que sepamos ordenar nuestras acciones voluntarias de modo que sean moralmente buenas. La ética debe reflexionar, por tanto, acerca de la bondad y de la maldad específica de las acciones libres”. Podemos mencionar, por tanto, que la tarea de la “ética es enseñarnos a tomar decisiones prudentes y justas en cada situación y contexto” (IVAP, 2017, p. 118).

En el caso de la ética existe un carácter práctico, porque estudia el proceder libre del individuo y estipula y razona filosóficamente juicios de valor y normas de conducta con el objetivo de orientar el ejercicio de la libertad personal hacia el bien de la vida humana considerada como un todo. La ética busca lograr el bien de todas las personas, en el marco de la justicia, lo que implica no perder de vista la riqueza y la diversidad de las realidades humanas (Rodríguez, 2004). En palabras de Melé (2016), la ética busca la excelencia humana y, por tanto, hace referencia al hecho de actuar correctamente porque se enfoca hacia los principios, normas y deberes buscando señalar acciones correctas y resolver dilemas éticos aplicando principios y otras herramientas para el razonamiento moral.

En definitiva, la ética se compone de un conjunto de juicios y reglas que sirven para orientar nuestro comportamiento. En palabras de Villoria (2015, p. 9), “se comporta como una autoridad interna por la que regulamos nuestros actos y juzgamos tanto nuestra conducta como la de los demás”. En cambio, el aspecto moral “nos ayuda a distinguir qué tipo de vida y qué tipo de acciones debemos escoger”.

Cuando se habla de carácter solo se piensa en el de las personas, aunque las organizaciones y las instituciones también adquieren hábitos y acaban asumiendo un carácter que puede ser percibido tanto por sus miembros como por aquellos que desde fuera tienen contacto con la organización.

La ética es una herramienta que nos ayuda a buscar la finalidad de la conducta humana, de las instituciones y de la convivencia en general. Por tanto, la ética no solo nos permite saber diferenciar delante de posibles dilemas o planteamientos qué está bien y qué está mal, sino que también nos ayuda a cuestionarnos, dudar, reflexionar y ser críticos delante de múltiples situaciones de la vida cotidiana e institucional. Nos ayuda a relacionarnos como seres humanos y, en definitiva, a mejorar la sociedad. De ahí, que el valor de la ética en educación y en las instituciones educativas sea una herramienta que permita vivir mejor en sociedad.

La ética no se basa en seguir un conjunto de reglas que nos señalan qué debemos y qué no debemos hacer, sino en cómo debemos vivir (Singer, 2000 citado por Gómez 2016) a partir de la reflexión sobre nuestros actos y sobre las consecuencias de estos; es fundamental asumir la responsabilidad de nuestros actos. Se trata de dar un mejor sentido a nuestra vida al elegir influir positivamente en nuestro mundo.

La ética no busca la defensa de los valores, sino la modificación de las conductas personales e institucionales de acuerdo con orientaciones superiores como las finalidades sociales de la organización y los valores universales. En definitiva, la ética es un instrumento que nos permite transitar hacia la solidaridad con ética, que es el gesto humano de las personas y de la sociedad misma, que conlleva la responsabilidad social con los otros y que se aspira a alcanzar por medio del desarrollo sostenible (Cantú-Martínez, 2015, p. 140). La ética ayuda a que la organización y sus miembros tomen conciencia de que sus acciones como organización y a título individual tienen consecuencias para ellos como miembros de la organización, pero también para la sociedad y el contexto (Osorio y Rodríguez, 2018), porque si la ética falla, quien sale perjudicado, como en cualquier organización, no son nada más las personas, sino también la propia institución educativa.

El *ethos* va a configurar la cultura que, como señalan Zazueta y Arciniega (2010), está sustentada, en parte, por una serie de valores convergentes (individuales, profesionales y de la entidad); por ello, el *ethos* también va a fundamentar la ética de dicha cultura institucional (véase capítulo 2.3 de este trabajo). En palabras de Goodpaster (1983) los individuos son los que establecen la política institucional, pero esas decisiones no son meramente personales sino son decisiones tomadas por y en nombre de la organización.

La ética en el campo de la administración pública debe buscar la gestión de la confianza (Aguilar y Sánchez, 2016; IVAP, 2017), porque no depende de la suerte o del azar, sino que la ética organizacional se logra a partir de nuestras decisiones y acciones, y de nuestro comportamiento diario, por nuestra capacidad para actuar de forma ética y responsable y por nuestra capacidad de actuar de acuerdo a aquello que se espera de nosotros a partir de comportamientos virtuosos como la transparencia, la participación y la confianza ética. De ahí, que debemos considerar que la ética está presente en todas las vertientes del desarrollo de una sociedad como en la gobernabilidad, la economía, el desarrollo social, el desarrollo educativo, el entorno, el ámbito internacional, etcétera.

A diferencia de la ética, los **valores** dotan de significado a los hechos, las acciones y los comportamientos socioculturales. Se convierten en criterios mediante los que escogemos y juzgamos nuestras conductas individuales y las de un grupo más amplio, como puede ser una organización (Cubillo, 2018). Si se pretende saber qué es la ética en las organizaciones, es importante tener claro que los valores en una organización desempeñan un papel muy importante. Díez Gutiérrez (1999, p. 105) diferencia entre:

- *Valores expresados*. Aquellos que pueden recogerse en las declaraciones, los discursos, los documentos institucionales, la prensa, la publicidad y las comunicaciones externas.
- *Valores aparentes*. Pueden analizarse a partir de las recompensas, la elección de héroes y dirigentes, y otros parecidos dentro de la organización.

- *Valores operativos*. Se analizan mediante las manifestaciones internas de las presunciones básicas de la organización. Es decir, son los sistemas de control, los sistemas de toma de decisiones, los criterios para la selección y la promoción de personal, la orientación predominante o el proceso de resolución de problemas.

Si nos situamos en el contexto educativo, Reboul (1999, p. 1) manifiesta que los valores de la educación son aquellos que “se refieren al acto de aprendizaje y a su resultado”. Para Duart (1999, p. 27), los valores en el contexto educativo se pueden reunir en tres grupos:

- “Los valores que preparan los fines de la educación”: son propios de la educación, las normas básicas de un estado o los planteamientos educativos de un centro. Como bien apunta Durkheim (1975, p. 2): “Estos valores pueden variar según las culturas y las sociedades”.
- “Los valores intrínsecos de la educación”: son los valores propios de la acción educativa misma, de la relación entre docente y discente, entre familias e hijos/as y entre amigos.
- “Los valores entendidos como guías de orientación, como criterios de juicio para la educación”: valores que orientan las decisiones educativas tanto formales, no formales, como informales. Las acciones educativas cotidianas pueden darse entre amigos o en el ámbito familiar, así como en la escuela o en un centro educativo.

Duart (1999, p. 28) clasifica los valores como “valores objetivos, valores de acción y valores de criterio”. Los valores objetivos vienen determinados por las finalidades educativas, que dependerán de su realización y de los componentes que determinen la cultura del espacio o del colectivo en el cual se educa. Los valores de acción se fijan en las acciones educativas y se trata de las actuaciones destinadas al aprendizaje de conductas y pautas de comportamiento que dependerán de la tradición y de la manera cómo se asumen por parte del colectivo o de una sociedad. Y, por último, los valores de criterio son los que se consideran de más relevancia en la acción educativa porque tienen por objeto la toma de decisiones y dependen de la escala valorativa que se utilice para cada decisión.

Los valores de la educación tienen límites marcados por diferentes parámetros que limitan, regulan y dan sentido a las acciones educativas. Los valores, en definitiva, pueden ser considerados como criterios, como puntos de referencia. Estos valores permiten gestionar la ética a partir de, o tomando los valores como referencia (Duart, 1999). Los valores guían nuestra actuación, y este tipo de gestión puede denominarse “gestión ética”.

Para González-Esteban (2001, 2003), el ámbito moral está formado por valores morales que únicamente son deseables, así que no se puede prescindir de ellos. En cambio, las normas morales son exigibles y, por

tanto, se pueden autobligar y universalizar, y son incondicionales. Para la autora, la moralidad o el hecho moral es una parte constitutiva de la vida individual y colectiva de las personas.

Duart (1999) apunta que los valores no pueden gestionarse dado que no son medibles ni optimizables. Si lo hiciésemos, en esencia, dejarían de ser valores para pasar a ser objetivos. En cambio, Gortner (1994) habla de los valores como concepciones de lo deseable, que influyen en la selección de fines y medios para la acción. Los valores, en el caso de los empleados públicos, y, por tanto, de los profesionales de las organizaciones públicas son valores como la “imparcialidad, la transparencia, la rendición de cuentas, la efectividad, la integridad y la equidad” (Villoria, 2015, p. 13). Para el autor, lo más importante es que estos valores se socialicen para que las personas puedan emplearlos al servicio del bien común. De ahí que comportamientos de personas caracterizados por ser personas flexibles, sinceras, transparentes, ordenadas, optimistas, leales o generosas, son comportamientos que permiten generar confianza en las personas y finalmente, en las propias instituciones.

Van Wart (1996, p. 526) menciona que los valores se pueden agrupar en “roles o conjuntos de valores”. Se tratan de valores que tienen cercanía en cuanto a sus fines y que exigen del destinatario el desempeño de un papel concreto y coherente en la organización o sociedad correspondiente. El desempeño ético de las personas en la organización genera un círculo virtuoso entre aquellas personas que desarrollan una actividad y quienes se benefician de ésta (Arango, 2016 y García, 2017).

Los valores guiarán las acciones y la toma de decisiones en la propia organización. Permitirán dibujar las coordenadas en las que se mueve la ética de una organización, es decir, su “carácter”. “Los valores son aceptados y se van convirtiendo gradualmente” en las creencias asumidas por la organización; estas son depositadas en su cultura, formando su personalidad, su horizonte de referencia (Schein, 2010, p. 32). En la línea anterior, Schwartz (2005) apunta que los valores son representaciones psicológicas de lo que creemos que es importante en nuestras vidas y, por tanto, objetivos deseables de importancia diversa, que sirven de guía en la vida de las personas y de las organizaciones. Aun así, para que la cultura institucional sea compartida es preciso que las personas de la institución la integren como una creencia básica habitual para afrontar las dificultades diarias, y estas creencias configuran la ética de la organización (Duart, 1999 y Schein, 2010).

Los valores cuando se reconocen se seleccionan, se escogen y después, se viven y se experimentan hasta que se convierten en algo natural e innato. Por tanto, los valores inciden en la definición e identidad de las personas, de la sociedad y de las instituciones como colectividad. En las organizaciones educativas, pero también en cualquier otra clase de organización, los valores compartidos son la base de la educación organizativa.

Para Campo y Fernández (2017, p. 38), los valores se caracterizan:

- Por ser creencias fuertemente conectadas con las emociones, no son ideas puras ni objetivas.
- Son constructos motivacionales. Entroncan con las metas deseables que las personas y las instituciones se esfuerzan por alcanzar.
- Trascienden las situaciones y las acciones concretas. Son metas abstractas. Su naturaleza abstracta la distancia de otros conceptos tales como la norma y las actitudes, que generalmente se refieren a situaciones, objetos o acciones específicas.
- Guían la selección y/o la evaluación de las personas, de las acciones o modos de intervención de estas y de las políticas, es decir, sirven como estándares o criterios de la actuación personal y profesional.
- Están jerarquizados por orden de importancia. Forman un sistema ordenado de prioridades que definen a los individuos y que regulan la adscripción profesional.

Pérez-Delgado y García Rosa (citado por González 2017) hacen una clara diferenciación entre valores y actitudes enumerando que:

Tabla 2.
Descripción de valores y actitudes

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

Fuente: González (2017, p. 54)

Por tanto, el valor se podría definir como “un estilo de vida. Esta opción de vida responde a nuestra manera de ser, y está muy relacionada con los comportamientos que consideremos y hemos interiorizado como válidos (moral) y con la reflexión que realizamos sobre ellos (ética)” (Guillén, 2006; Vericat, 2013; González-Esteban, 2016). Los valores son aquellas ideas sobre cómo debe actuarse, y están más o menos enraizadas en las creencias más profundas. Hacen referencia al ámbito del conocimiento, dando sentido a algo que es valioso, a diferencia de las virtudes, que hacen referencia a los rasgos del carácter.

Para Melé (2016), los valores éticos se relacionan con los bienes humanos porque favorecen la mejora y el perfeccionamiento de los seres humanos.

Y estos valores son distintos de los valores sociales, que forman parte de un contexto determinado; y de los valores personales, que son subjetivos. Para el autor, “los valores personales y sociales pueden (o no) estar en desacuerdo con los valores éticos” (Melé, 2016, p. 36).

Los valores determinan la manera de ser, de estar y relacionarse con los demás y el entorno. Los valores que se interiorizan son los que finalmente se viven y después se transmiten. Aun así, los valores se caracterizan por “ser deseables, los valores son inagotables. Son válidos para todos y se conservan en su magnitud, siendo indiferente el número de personas que lo escojan. Los valores son necesarios tanto para nuestro conocimiento personal como para progresar más humanamente en nuestra convivencia social” (Vericat, 2013, p. 52).

De ahí que el saber moral sea un saber compartido; nos dice cómo debemos comportarnos y qué debemos hacer; nos proporciona valores para orientarnos, las normas que hemos de seguir y las virtudes que nos predisponen para actuar bien, para las buenas prácticas. Es un saber del que todos disponemos y al que todos recurrimos para solucionar nuestros problemas de una forma consensuada y cordial, sin manipular, ni engañar (IVAP, 2017).

Como apunta Howe y Miramontes (2001, p. 32), “los hechos y los valores, entonces, se entremezclan al menos de tres formas. Primero, allí donde los principios éticos están asentados se requieren los hechos para determinar si un determinado principio ético se cumple. En segundo lugar, cuando los principios éticos no están asentados, es necesario establecer lazos razonablemente claros entre los hechos y el principio ético en cuestión. Y finalmente, un montón de conceptos tienen ambos usos, descriptivo y evaluable”.

Cuando los valores o normas entran en disputa o conflicto, es cuando se hace necesaria una reflexión ética que busque principios morales, es decir, criterios que permitan reflexionar y hacer juicios de valor imparciales ante dichas situaciones. Por tanto, “una de las tareas de la ética es la de ofrecer criterios desde los que poder reconocer la justicia de una norma o valor” (González-Esteban, 2001, p. 33), porque los valores son criterios que permiten evaluar nuestras acciones y las acciones, actitudes y comportamientos de los otros (Beare, citado por Gairín et al., 2003).

En definitiva, es necesario el desarrollo de procesos de gestión ética en las instituciones para ayudar a los miembros de la organización a tomar decisiones a partir de la reflexión ética sobre las normas y valores que rigen sus comportamientos individuales e institucionales.

2.2 De la ética a la ética aplicada

Como hemos apuntado en el capítulo anterior, cuando nos referimos a la ética la entendemos como el carácter o modo de ser de la institución educativa. Se trata, por tanto, de disponer de unos principios firmes institucionales y tener en cuenta las consecuencias de sus actuaciones para abordar cualquiera de los interrogantes morales que se les plantean.

Durante las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX, surgen en los países con tradición occidental lo que con el tiempo denominaron las “éticas aplicadas” (Cortina, 2004, p. 46). Tradicionalmente, la preocupación por el problema de la fundamentación moral seguía siendo el tema estrella de la ética. Aunque junto con él, empezaba a ganar terreno la necesidad de aplicar en la vida cotidiana lo ganado durante el proceso de fundamentación, es decir, la necesidad de diseñar una ética aplicada a las distintas esferas de la vida social. Lo que más tarde daría lugar a las distintas éticas aplicadas. Para Camps (2013, p. 394), “la ética moderna es una ética de principios, contra la que se levanta de inmediato una ética utilitarista, ética de las consecuencias”.

Esta ética se caracteriza por ser más empírica y práctica. Se dan tres maneras de entender la ética: “desde las virtudes, desde los principios y desde las consecuencias de las acciones” (Camps, 2013, p. 394) que han sido englobadas por lo que hoy se conoce como la **ética aplicada**. Para Gómez (2016, p. 22), “la ética aplicada se refiere a la valoración de los actos en función del entorno y de las circunstancias en las cuales éstos se llevan a cabo”. En palabras de Bautista (2013, p. 10), “la ética aplicada en los servicios públicos [...] implica plena conciencia de su conducta, la cual se traduce en actos concretos orientados hacia el interés del ciudadano”.

La ética de las consecuencias intenta complementar a la ética de los principios porque ayuda a contextualizar, a dar sentido y a no ignorar una realidad social cambiante, exhibiendo más rasgos irracionales que racionales. En síntesis, no nos podemos fijar en los principios o las consecuencias ni actuar teniendo en cuenta estos, sino que son imprescindibles los dos para poder aportar razones morales a nuestras maneras de actuar (Camps, 2013; Camps y Cortina, 2007).

Para la autora, entre la ética de los principios y la ética de las consecuencias es clave la mediación a través de la ética de las virtudes. Porque, “la virtud apunta hacia la excelencia de la persona y, por lo tanto, a su manera de hacer las cosas, a la adquisición de un carácter o una personalidad moral” (Camps, 2013, p. 398). Se trata de poner énfasis en la disposición del ser humano de actuar como es debido.

las virtudes se asientan en el sentimiento —el alma sensitiva, dijo Aristóteles— y se materializan en hábitos, en costumbres, que se traducen en tendencias a actuar bien o mal. Cuando las buenas costumbres o la tendencia a hacer el bien no existen, los códigos de principios y la atención a las consecuencias son inútiles como orientadores de la conducta, porque falta la voluntad del sujeto de tenerlos en cuenta (Camps, 2013, p. 398).

Para Melé (2016), las virtudes, como hábitos morales, son capaces de moldear el carácter de la persona u organización. En el caso de Cortina (1994, p. 20), este apunta que la ética, en un primer sentido, tiene por tarea mostrar cómo deliberar bien para hacer buenas elecciones a lo largo de la vida, forjando un buen carácter o modo de ser. Es decir, “tener claro los fines, más que las normas y los reglamentos, porque

quién tiene presentes los fines y sabe ordenar los objetivos intermedios en relación con ellos, sabrá adaptar los nuevos medios que aparezcan para imaginar otros nuevos” (Cortina, 1994, p. 20).

La autora hace mención a la importancia de tener claro qué meta se quiere conseguir mediante nuestras acciones, cuál es el fin. Haciendo énfasis en que esta delimitación permite avanzar “fijando los modos de actuar, las metas intermedias y los valores que es preciso encarnar para llegar tanto a los objetivos intermedios como al fin último” (Cortina, 1994, p. 20).

Para Lozano (2007, p. 9), la ética se trata de una orientación, “se ocupa de orientar el uso de nuestra libertad, de qué hacemos y cómo lo hacemos cuando optamos por un determinado comportamiento o curso de actuación”. En palabras de Aristóteles se trata del saber que nos tiene que orientar en nuestra práctica diaria, es decir, en nuestra “praxis vital” (Lozano, 2007, p. 19).

Si queremos profundizar en cómo deber ser ese comportamiento humano, en qué se caracteriza, Guillén (2006, p. 4) explicita que el comportamiento se considera ético cuando “su calidad humana crece”. Es decir, cuando se permite que la persona se desarrolle como individuo, y, por tanto, sea mejor persona. Pero para ello, se apunta que no basta saber qué es lo bueno, y cómo lograrlo, sino que hay que llevarlo a la práctica (con virtud).

Aquellos modos de actuar ya asumidos, que nos predisponen a obrar en el sentido correcto y que hemos ido incorporando a nuestro carácter por repetición de actos es lo que se conoce como hábitos (decir la verdad, actuar con justicia, obrar con lealtad), en cambio, hablaremos de vicios cuando no nos predisponen a alcanzar la meta. Por tanto, los vicios son malas disposiciones estables del carácter o “malos hábitos morales” (Melé, 2016, p. 12).

Para Villoria (2015), otras virtudes para tener en cuenta serían la prudencia o *phronesis*, que implica una capacidad de hacer en cada momento lo que hay que hacer, una sabiduría práctica basada en la intuición y la experiencia; la justicia o la búsqueda de una conducta equitativa; la valentía o la capacidad de arriesgarse por ser íntegro; y la templanza o saber encontrar el justo término alejándonos de extremos a los que nos guían nuestras pasiones. Estas virtudes deben trabajarse por la persona a través de la autoeducación y la autorreflexión.

Podemos deducir hasta el momento de los autores analizados que la ética no se convierte en realidad hasta que no se pone en práctica la virtud. Es decir, cuando “se pone en práctica de modo habitual la norma ética de la justicia, se puede hablar de que una persona es justa, y posee esta virtud” (Guillén, 2006, p. 6).

Hasta aquí y, en definitiva, podemos definir la ética como:

el saber práctico, preocupado por averiguar cuál debe ser el fin de nuestra acción, para que podamos decidir qué hábitos hemos de asumir, cómo ordenar las metas intermedias, cuáles son los valores por

los que hemos de orientarnos, qué modo de ser o carácter hemos de incorporar, con objeto de obrar con prudencia, es decir, tomar decisiones acertadas (Cortina, 1994, p. 21).

Cuando hablamos, por tanto, de ética, hablamos de una dimensión teórica y de una dimensión práctica. En palabras de Guillén (2006, p. 4), la ética es “un saber para, un saber desde”, se trata de un saber que orienta a saber cómo actuar en plenitud.

Las éticas deontológicas -éticas del deber o de principios- y las éticas teleológicas- éticas del bien y de consecuencias-, son el marco en el que se encuadran las teorías clásicas sobre la moral. Este tipo de ética es la más caracterizada por Kant y el utilitarismo, y busca dar cabida a la totalidad de la filosofía moral. Una ética más aristotélica quedaría clasificada como ética teleológica o del bien, ya que su punto de partida es la pregunta por el bien y el *télos* del hombre. En los últimos años, ha ido resurgiendo un tercer modelo nombrado ética de las virtudes.

Históricamente se habían podido entender estas éticas como diferentes y opuestas, pero a medida que ha ido avanzando el tiempo y a partir de la necesidad de dar respuesta y abordar problemáticas y conflictos prácticos, se ha evidenciado la necesidad de dar una respuesta de la manera más global posible. Por ello, “ni la ética de los principios ni la ética de las consecuencias son dos éticas opuestas entre las que haya que escoger. Son complementarias. [...] y un complemento de ambas, es, asimismo, la teoría de las virtudes” (Camps, 2013, p. 395).

Como expuso Max Weber (citado por Camps, 2013, p. 395): “ningún político puede guiarse solo por principios, porque si lo hace será un mal político (afirmación que le valió de inmediato la descalificación de los puristas de los principios éticos), añade, no con menos rotundidad, que el buen político es el que tiene en cuenta las consecuencias de sus decisiones”. Es decir, Weber (1967) ni los principios, ni las consecuencias son dos puntos rivales, sino complementarios.

Las éticas aplicadas nacieron por “imperativo de una realidad social que necesitaba respuestas multidisciplinares en sociedades moralmente pluralistas” (Cortina, 2002, p. 46). Por tanto, se considera necesario el surgimiento de una ética responsable y solidaria porque al final lo que está en juego es el futuro del ser humano y de la sociedad.

Esta necesidad no ha surgido de una forma espontánea ni es una nueva moda; la necesidad de una ética responsable y solidaria con validez universal se ha hecho urgente tras siglos de seguir ciegamente la razón técnica. Conocemos los medios para casi todo, pero hemos dejado de preguntarnos por los fines. Ahora lo que nos debemos preguntar es: ¿Qué fines debemos perseguir y por qué? Esa es una tarea de la razón práctica, y no de la razón instrumental (Lozano, 2004, p. 43).

El concepto de ética aplicada puede parecer reiterativo, ya que por definición toda ética debería poder aplicarse, pero, se trata de una manera nueva de entender la ética. Busca ocuparse no tanto de las reflexiones sobre cuestiones éticas, sino sobre problemas que surgen en otras dis-

ciplinas o actividades profesionales. Estas nacen de la demanda social de que la filosofía dé respuesta a lo que es y debe ser la moral, tanto en un sentido general como en su aplicación a la toma de decisiones concretas. En concreto, si la ética se encarga de explicitar y justificar, en el caso de las éticas aplicadas, se trata de llevar a la práctica estas expectativas y presupuestos morales (Cortina y García-Marzá, 2003; García-Marzá, 2017).

Para autores como Gracia (1991), la ética aplicada se enfrenta a dilemas y problemas que no se pueden resolver con una respuesta dicotómica (A o B). Y los problemas éticos aparecen cuando varios valores entran en conflicto, valores todos ellos irrenunciables. Por tanto, plantear esta discusión, para el autor, no tiene sentido, ya que propone escoger un valor por encima de otro. Por tanto, hay que intentar buscar el equilibrio de los valores en conflicto, lo que lleva a hacer el esfuerzo de matizarlos, profundizar en ellos y no quedarse enquistado en una parte del conflicto tal y como apunta Camps (2013, p. 403).

Por ello, Cortina (1994, p. 37) habla de una **ética cívica** como aquella que:

consiste en ese mínimo de valores y normas que los miembros de una sociedad moderna comparten, sean cuales fueren sus cosmovisiones religiosas, agnósticas o ateas, filosóficas, políticas o culturales; mínimo que los lleva a comprender que la convivencia de concepciones diversas se fecunda y que cada quien tiene perfecto derecho a interpretar y llevar a cabo sus proyectos de felicidad siempre que no imposibilite a los demás llevarlos también a cabo. Ésta es la razón por la que consideramos a la ética como una ética moderna de mínimos.

No hay que entender la ética de mínimos como aquello que comparten los ciudadanos de una sociedad moderna. No son determinados proyectos de felicidad ya que cada uno de ellos tiene su propio ideal de buena vida y ninguno tiene derecho a imponerlo a los demás por la fuerza. Es fundamental que se entienda que, en las sociedades pluralistas, conviven personas y grupos que se proponen distintas éticas de máximos, de modo que ninguno de ellos puede imponer a los demás sus ideales de felicidad. A lo sumo, deben invitar a compartirlos a través del diálogo y del testimonio personal (Cortina, 1994).

Para Cortina (1994) y Lozano (2004), esta ética está impregnada de valores como la “autonomía moral” con su trasunto político de ciudadanía; la noción de “igualdad”; la “solidaridad” entendida como una meta común a conseguir por todos los hombres de la misma manera en su autonomía; la “tolerancia activa”, la predisposición a no inmiscuirse en los proyectos ajenos por simple comodidad, o como una predisposición a respetar proyectos ajenos que puedan tener un valor, aunque no los compartamos; el “*êthos* dialógico”; “el respeto activo”. Este último trataría de resolver los conflictos que se plantean en la sociedad a través del diálogo. Así, cabe estar dispuesto a atender a los intereses de todos a la hora de tomar decisiones.

Los valores de libertad, igualdad y solidaridad, concretados en los derechos humanos, el valor de la tolerancia activa, así como la imposibilidad de proponer a otros el propio ideal de vida solo es posible a través del diálogo y el testimonio (Cortina, p. 42). Se trata del caudal de la ética cívica en las sociedades con democracia liberal.

La ética aporta al análisis, planteamientos o la resolución de conflictos prácticos desde un conjunto de conceptos y razonamientos que ayudan a enmarcar el problema en cuestión y a verlo desde el punto de vista moral, y no desde dimensiones como la científica, técnica, social o jurídica.

Aún así, muchas investigaciones sobre la ética aplicada (ética de las organizaciones) mantienen la idea de que la ética se está reduciendo a la generación y aplicación de documentos normativos (Guillén, 2006; 2017; González, 2009; Chun, Shin, Choi y Kim, 2013, entre otros). Es decir, se está reduciendo la ética aplicada a un código de preceptos al que se debe acudir para solucionar problemas prácticos y esto no es, ni debería ser así.

Ferrater y Cohn (1981) apuntan que ante la promoción y práctica de la ética es necesario mantener una postura moderadamente relativa. Es decir, que no se excluya de entrada a todos los que no comparten una supuesta moral universal no complaciente con la perspectiva de que todo tiene el mismo valor y no hay principios inamovibles. Lo más inteligente es buscar qué hay en cada una de las éticas que pueda ser empleado y utilizado para poder solucionar el conflicto. Por tanto, la ética tiene que ser vista como un proceso, es decir, “una elaboración reflexiva y teórica que ayuda a desarrollar proyectos profesionales (individuales o colectivos), organizacionales, institucionales o sociales y se hace presente en ellos, se realiza en ellos sin identificarse ni reducirse a ellos” (Lozano, 1997, p. 12).

La ética constituye uno de los fundamentos de la condición de ciudadanía, y sus contenidos de reflexión filosófica sobre la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, etcétera, sí pueden y deben ser objeto de estudio y reflexión en las instituciones educativas.

A menudo, en el mundo ético es la persona misma quien critica sus propias elecciones. Entonces debe responder de ellas ante sí misma. Pero cuando las elecciones tienen un impacto social, debe responder ante la sociedad y por eso ha de medir muy bien sus pasos. En este sentido, a nadie se le oculta que las organizaciones tienen una responsabilidad social innegable, no solo porque sus opciones repercuten en la sociedad, también porque los fines que persiguen son sociales. Por tanto, podemos compartir la afirmación que “no solo los individuos son moralmente responsables, sino también las organizaciones” (Cortina, 1994, p. 20), porque, no solo las personas o los grupos de personas se ven afectados por los objetivos y finalidad de la organización, sino que el sistema social y ecológico con el que interacciona y del que forma parte también se ve afectado. De ahí, que la organización sea responsable de las acciones y actuaciones explícitas o implícitas que hace (Noé, 2019). Es aquí, cuando tiene sentido hablar del valor de la ética organizacional en las instituciones educativas.

2.3 La cultura moral de las organizaciones

A continuación, se delimita qué se entiende por cultura organizacional, clima organizacional y cultura moral de la organización. Especialmente, se busca describir la relación entre ética organizacional y cultura institucional, y conocer las fases del desarrollo del juicio moral propuesto por Kohlberg en las organizaciones.

Son muchas las décadas donde diferentes autores han buscado la delimitación teórica y práctica de la **cultura organizacional** (Shein, 2010; Municio, 1988; Antúnez, 1993; Armengol, 2001; Robbins, 2004; Livari y Huisman, 2007). Se ha relacionado especialmente la cultura organizacional con cuestiones de eficacia, eficiencia, compromiso organizativo, estilos de gestión y liderazgo, gestión del conocimiento, aprendizaje organizativo, procesos y funciones organizativas, entre otros. De ahí, que la delimitación de estrategias, instrumentos y modelos de desarrollo y aplicación para su identificación y medición haya sido una tarea históricamente compleja.

Algunos autores delimitan la cultura organizacional como:

La cultura de una organización se refiere a las presunciones y creencias básicas que comparten los miembros de una organización. Estas operan de forma inconsciente, definen la visión que los miembros de la organización tienen de esta y de sus relaciones con el entorno y han sido aprendidas como respuesta a los problemas de subsistencia con el entorno y a los propios de la integración interna de la organización (Shein, 2010).

“Conjunto de valores, creencias, tradiciones y modos de ejecutar las tareas que, de manera consciente o inconsciente, cada organización adopta y acumula con el tiempo, y que condiciona fuertemente el pensamiento y el comportamiento de sus miembros” (Chiavenato citado por Guillén, 2006, p. 238).

“Conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que dan a ésta una identidad propia y determinan la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución” (Antúnez, 1993, p. 485).

“La cultura de una organización es el conjunto de valores y significados compartidos por sus miembros, que se manifiestan de forma tangible o intangible y que determinan y explican sus comportamientos particulares” (Armengol, 2001, p. 53).

La cultura se caracteriza por disponer de un conjunto de creencias morales, códigos de normas o valores y costumbres que se van modificando con el transcurso del tiempo. Este *ethos* o fenómeno de la moralidad. Puede ser individual, grupal o de una sociedad, manifestándose en sus costumbres y conductas (actitudes, convicciones y creencias) (Maliandi, 2004, p. 52).

“La cultura organizativa puede ser construida para cubrir casi todo en una organización: asunciones y creencias básicas, valores, modelos de conducta, rituales, prácticas, símbolos, héroes, artefactos y tecnología” (Livari y Huisman, 2007, p. 40).

Como se puede evidenciar en las diferentes definiciones, existen diversidad de caracterizaciones en relación con qué se entiende por cultura organizacional, aunque todas ellas mencionan qué se incorpora y atienden a los valores. La cultura organizacional hace de la institución educativa un elemento único e irrepetible porque en ella cada organización delimita su identidad.

Para Schein (2010), la cultura organizacional se puede observar en tres estadios:

1. Artefactos observables como son las estructuras y los procesos visibles, es decir, que se pueden percibir a través de los sentidos. Son los elementos de la organización que son fáciles de describir, pero complejos de percibir porque dependen del significado que cada persona de la organización le atribuya. Por ejemplo: los dispositivos tecnológicos, el entorno, la decoración, etcétera.
2. Valores adoptados (normas y reglas de comportamiento). En este caso encontramos los objetivos, las estrategias y la filosofía de la institución que se transmiten a los miembros de la organización y que las personas acaban compartiendo porque entienden que son importantes.
3. Los supuestos básicos subyacentes se encargan de sustentar los valores y las acciones institucionales interiorizadas porque se han visualizado de manera reiterada para solucionar conflictos. En este caso, se encuentran en niveles más inconscientes.

En conclusión, con la propuesta de Schein (2010) en el plano inobservable suelen encontrarse las presunciones básicas o creencias compartidas por todos los miembros de la organización, los valores comunes más o menos compartidos. En cambio, en el plano observable se encuentran para el autor aspectos del entorno físico, del lenguaje, símbolos y lemas, ceremonias, ritos, anécdotas e historias que se transmiten de unos a otros, reglamentos, normativas, etcétera.

Rivas y Samra (2006) apunta que la cultura organizacional puede abordarse desde dos aspectos: 1) Cultura Objetiva que hace referencia a la historia de la institución, sus fundadores, ceremonias, símbolos, arquitectura, señales identitarias; y 2) Cultura Subjetiva que se formaría por los supuestos compartidos (el cómo pensamos aquí), los valores compartidos (en qué creemos aquí), los significados compartidos (cómo se interpretan las cosas), el cómo se hacen las cosas en la institución y la imagen corporativa compartida (cómo se ve a los demás).

Para Beare (citado por Gairín et al., 2003), las dimensiones de la cultura organizacional de los centros educativos son: 1) Fundamentos conceptuales intangibles donde encontramos los valores, la filosofía y la ideología predominante que orientan e informan de las actuaciones de la organización (estos son difíciles de medir); y 2) Expresiones y simbolismos tangibles como manifestaciones verbales/conceptuales, manifestaciones y simbolismos visuales/materiales y manifestaciones conductuales.

Hasta el momento podemos mencionar que en la cultura organizacional podemos observar que existen manifestaciones explícitas y otras no implícitas como las apuntadas en la tabla 3:

Tabla 3.
Clima y Cultura empresarial

	Concepto de Cultura Organizacional
Manifestaciones de la cultura organizacional que se ven	<ul style="list-style-type: none"> · Entorno físico y simbólico · Ceremonias o ritos · Lenguaje y lemas · Anécdotas · Historias · Normas, etc.
Manifestaciones de la cultura organizacional que no se ven	<p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> · Calidad · Innovación · Creatividad · Responsabilidad <p>Creencias</p> <ul style="list-style-type: none"> · Concepto de persona. · Concepto de trabajo · Visión de la organización · Responsabilidades · Cosmovisión

Fuente: Vélaz (citado por Guillén, 2006)

Si entendemos que la cultura organizacional es un medio indirecto para promover la ética organizacional, se evidencia que existe la dificultad de incidir de manera directa en cuestiones éticas que pertenecen, mayoritariamente, al plano informal de la institución, porque los aspectos informales surgen de manera informal y espontánea en el plano de las relaciones humanas y acaban formando parte de la propia organización.

Teniendo en cuenta las definiciones, hasta el momento podemos conceptualizar en la línea de Armengol (2001) que entendemos la cultura organizacional como un conjunto de elementos tangibles como normas, códigos de conducta, documentación institucional, protocolos, comportamientos institucionales y personales; y de elementos intangibles como principios, valores, creencias morales y costumbres, compartidos y aprendidos por todos los miembros de la organización, que se van modificando en el tiempo y que configuran la identidad de la organización.

Evidenciamos de las lecturas anteriores que los valores construyen los ideales que se van a compartir y que se aceptan, explícitamente e implícitamente por parte de los miembros de la organización, y que influyen en su comportamiento.

Para conocer la dimensión ética de una organización, es clave analizar la cultura organizacional de la institución, porque implica el clima y la gestión de la organización que se da a partir del estilo de dirección, de la toma de decisiones, la gestión de personas, la interlocución y la comunicación, así como el diseño de su estructura (Cubillo, 2018 y González-Esteban, 2001). Hablar de cultura organizacional es reconocer que cada institución tiene una estructura organizativa, formas de interrelación, prácticas de actuación y sistemas de creencias, tradiciones, valores y símbolos que conforman su manera de hacer (Gairín et al., 2003).

El cambio de las culturas organizacionales es un proceso lento y difícil porque en una misma organización se puede dar una cultura institucional, pero también existir subculturas compartidas por los miembros de la organización. Pero solo con el conocimiento de esta cultura colectiva o de la institución es posible reflexionar sobre sus conductas, rituales y comportamientos. Por tanto, la mejora y el cambio de la cultura organizacional pasa por pensar cuáles son los valores que se han ido forjando en las personas poco a poco y que se materializan en sus conductas y comportamientos.

Buscar cambiar estos comportamientos o conductas supone cambiar los valores que los explican, y esto solo es posible a través del autoconvencimiento y de la reflexión personal y colectiva sobre lo que hay que cambiar. Como apuntan Tomás i Folch, Castro, Graells et al., (2006), cambiar la cultura institucional es cambiar las creencias, las costumbres, las actitudes y el procedimiento utilizado que pertenecían a la identidad de la organización. Es un proceso que va más allá del desaprender, de repensar y cuestionarse algunas prácticas habituales o rutinarias: se trata de modificar conductas institucionales.

En definitiva, las escuelas, como instituciones claramente educativas y sociales, deben plantearse la integración en su cultura organizacional de la reflexión ética continua sobre su comportamiento y compromiso ético con la educación y la ética (Osorio y Rodríguez, 2018). Aquí se hace imprescindible considerar que describir la cultura organizacional de una escuela es también interrogarse y considerar el nivel de extensión de esa cultura; su grado de mantenimiento, estabilidad y orientación; la fuerza o importancia que tienen las ideas asumidas y la claridad en la jerarquización y priorización de los valores (Gairín, 2006).

En el campo de las instituciones educativas, Bolívar (1993) plantea considerar diferentes tipologías de culturas organizativas según las relaciones personales en la institución, las formas de trabajo, la identificación personal y las condiciones organizativas.

Una vez delimitado qué entendemos por cultura organizacional, consideramos relevante conocer aquellos elementos que configuran la cultura organizacional. La cultura de la organización está en continua construc-

ción; nace a consecuencia de la repuesta del ser humano a un contexto físico; se desarrolla a través del aprendizaje transmitido de unos a otros en la organización; se reelabora constantemente por factores externos e internos; está compuesta por multitud de elementos que pautan el comportamiento y las formas de pensar en la organización; tiene como funciones identificar la organización, ofrecer seguridad, estabilidad y comprensión a los miembros de la organización sobre procesos complejos institucionales y facilitar normas para definir comportamientos, pero también se puede convertir en un instrumento de control social; se suele caracterizar por niveles como la estabilidad, control, autonomía, estructura, soporte, identidad, tolerancia respecto al conflicto, el riesgo, la creatividad y la recompensa de premios y castigos, y también puede desaparecer permitiendo aceptar nuevas culturas o soportando la desaparición (Armengol, Feixas y Pallarès, 2000).

Hablar de cultura organizacional no es lo mismo que hablar de **clima organizacional**. El clima organizacional en sus inicios se estudió como un concepto paralelo a la psicología social y de las organizaciones (González, Silva y Sepúlveda, 2016 y García, 2006) hasta el punto de que autores como Murray pusieron énfasis en el entorno y su influencia en el clima psicológico de los individuos que trabajan en ese ambiente. Hacia los años 50, aparece Argyris (citado por Rubio, 2004) que puso de relieve el valor de las relaciones interpersonales como variable determinante del clima en las organizaciones, poniendo énfasis en las dimensiones del clima de la organización como: la confianza interpersonal, el compromiso y la obertura. Y Tagiuru y Litwin (1968 citado por Elías, 2015) analizaron las instituciones educativas en función de diferentes categorías como la ecológica, la del medio, el ambiente social y la cultura.

El estudio de la delimitación conceptual del clima organizacional facilita analizar y comprender el comportamiento de los miembros de la organización dentro de un contexto, realizando un diagnóstico previo que permita establecer estrategias de control y posibles cambios en la organización. Las investigaciones e informes nacionales como internacionales afirman la importancia de contar en los centros educativos con climas escolares favorables, positivos o nutritivos para el aprendizaje (Retamal y González, 2019; Cornejo y Arredondo, citado por Parra, 2017, p. 120) que generan una convivencia social positiva y la participación democrática permitiendo una mejor disposición para aprender y cooperar. La existencia de climas positivos favorece relaciones e interacciones entre los miembros de la organización caracterizadas por la colaboración y el sentimiento de pertinencia.

Cuando se habla de clima, algunos autores se refieren “al conjunto de variables, como el ambiente físico, el ambiente social, el comportamiento organizacional y las características de sus miembros, que ofrece una visión global de la organización” (Rodríguez, 1995, p. 12). En el caso de Cornejo y Arredondo (citado por Parra, 2017, p. 128) mencionan que el clima es la “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. En cambio, si nos centramos en

el clima, es “la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales” (Retamal y González, 2019).

Como podemos leer, los autores coinciden respecto al elemento de percepción en las definiciones de clima escolar. Lo que es evidente es que la dirección de las organizaciones con su sistema de gestión institucional puede promover o no un buen clima organizacional (Montero, Erazo, Narváez y Ormaza, 2019). Por tanto, el clima es un el reflejo de la cultura educativa imperante en el centro educativo. Por tal motivo, cada centro tiene sus propias particularidades, características y singularidades, haciéndolo único, con un clima forjado por la cultura organizacional (Becerra, 2006; Mena y Valdés, 2008; Murillo y Becerra, 2009; García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014). A su vez, la cultura influye en el clima, en la forma de trabajo o directrices, alineamientos, forma de participación y toma de decisiones, en las relaciones humanas y sus interacciones en el contexto educativo, en su contexto sociocultural y su liderazgo.

Para Brunet (citado por Gairín, et al., 2003) y Valenzuela, Mulki y Jaramill (2010), el clima organizacional incluye dos variables. Por un lado, la variable de estructura organizacional como sería el control administrativo, dimensiones de la organización, el número de niveles jerárquicos, el organigrama o configuración jerárquica, centralización o descentralización, especialización de las funciones, normas, formalización de procedimientos institucionales y el grado de interdependencia institucional. Y, en segundo lugar, la variable del proceso organizativo que incluye el liderazgo, el estilo y los niveles de comunicación, las formas de solucionar conflictos, los tipos de coordinación entre los integrantes de los trabajadores y los diferentes niveles jerárquicos, incentivos, selección, relaciones de poder, estatus, mecanismos de socialización y el grado de autonomía de los miembros de la organización.

La buena intención de la dirección escolar para generar ambientes sanos de convivencia en los centros educativos puede entrar en contradicción con otros ambientes políticos, sociales y jurídicos porque promuevan valores sociales opuestos o contradictorios a los propios de la institución educativa (Aguilar y Sánchez, 2016). Para esto, se precisan mecanismos y propuestas administrativas y legislativas que reflejen adecuadamente los valores éticos propios de los centros educativos, así las personas aceptarán, como mínimo, las leyes y normativas, porque van acorde con las costumbres y valores generales, rechazando todos aquellos que rompen con lo moral.

En definitiva, podemos evidenciar que el clima organizacional es una variable que media entre las estructuras, los procesos, la metas y los objetivos de la institución, porque, por un lado, debe contemplar las personas, sus actitudes, sus comportamientos y su desempeño y por otro, se construye a partir de factores externos como los sociales, políticos y económicos y los factores internos a la organización como las estructuras, los individuos, etcétera (García, 2006).

El clima es una herramienta fundamental para el desarrollo organizacional si se busca conseguir la motivación, el compromiso, la creatividad y el desempeño de los miembros de la organización (Guerrero, Neira y Vázquez, 2019). El clima institucional se puede convertir en un proceso de mediación que influya en las actitudes y conductas de los miembros de la organización, porque conocer y medir el clima permite saber las percepciones que determinan los comportamientos de las personas de la institución y conseguir introducir cambios relevantes. De tal modo, el comportamiento humano y sus interacciones e interrelaciones con el clima, aumentan si se tienen en cuenta la satisfacción o la insatisfacción de las personas de la organización, vinculándolas directamente con sus actitudes, conductas y su aceptación de metas, objetivos de base, lineamientos fundamentales, valores y cultura organizacional (Soberanes y De la Fuente, 2009; Parra, 2017; García, 2006).

Si nos adentramos en el objeto de este estudio, aludimos que un clima organizacional será ético en la medida en que se vaya incorporando la ética a las actividades cotidianas y a medida que las personas incorporen y pongan en práctica los valores que la organización ha establecido para orientar las decisiones que se adopten (Cubillo, 2018). Para ello, se precisa que los fines, los recursos y las prácticas dentro de la organización se dirijan al desarrollo de las personas de la organización y al bien común (Bañón-Gómiz et al., citado por Cubillo, 2018).

Las escuelas deben convertirse en espacios donde se den relaciones correctas y buenas; donde los espacios estén cargados de valores que permitan vivir a las personas en lugares donde se les trate con respeto, justicia, equidad y prudencia. Los valores éticos se aprenden al vivir y convivir en un ambiente que promueve unos determinados valores y estilos de vida. El clima de la organización debe facilitar el desarrollo de la persona, su autonomía, debe convertirse en un espacio donde se permita el desarrollo personal y profesional de sus miembros y donde la persona sienta bienestar físico, moral, emocional y social.

No se da ética organizacional en la institución cuando los miembros de la organización tienen comportamientos poco éticos o amorales, cuando se estigmatiza a las personas, se las excluye, se vulneran sus derechos laborales y humanos, donde no se permite el desarrollo profesional y personal. La relación entre la conducta ética y el compromiso con el bien común da como resultado un círculo virtuoso que genera confianza en la institución, entre las personas de la institución y hacia la propia institución. Aquí, la retribución para las organizaciones es la buena reputación y fama que legitima su actuación en el entorno, generando confianza ciudadana en ella (Arango y Tamez, 2016).

En definitiva, cuando hablamos de clima organizacional hablamos de calidad organizativa que determina la conducta de los miembros de la organización o como el conjunto de percepciones de las personas de la organización en relación con la institución donde se encuentre. Nos permite describir el comportamiento de la organización en un momento concreto con la intención de determinar estrategias de cambio y de mejora en la organización (Rubio, 2004).

En el caso de este estudio, la cuestión del clima organizacional se trata como un condicionante que puede obstaculizar y facilitar el desarrollo ético organizacional en la institución educativa. Se busca conocer qué elementos en particular perciben los informantes que más inciden en la promoción de la ética organizacional.

Las escuelas limitadas por la realidad innovadora a la que deben dar respuesta cada vez más han ido reduciendo su actividad a la transmisión de contenidos, dejando de lado el resto de las funciones que le son propias. A esto se debe sumar la complejidad de escenarios en donde los profesionales deben actuar y dar respuesta, exigiéndoles pensar y redefinir sus prácticas educativas de manera rápida, sin reflexionar sobre su responsabilidad social e implicaciones a medio-largo plazo de sus decisiones.

El centro educativo facilita y proporciona a sus miembros la oportunidad de vivir y de poner en práctica valores (Rubio, 2004), aunque estas prácticas no son desarrolladas ni puestas en práctica de la misma manera y son llevadas a cabo en diferentes espacios de la organización. Por tanto, al hablar de la cultura moral de la escuela se trata de poner el acento por un lado en aquello interpersonal, en las prácticas curriculares y los planteamientos institucionales, y concebir la organización como un sujeto moral (Arráez, 2015; Cortina, 1994).

Para la definición y concreción de la **cultura moral de las organizaciones**, es fundamental la caracterización y descripción del trabajo de Kholberg (1984, citado por González-Esteban, 2001, 2003). Su trabajo con relación a la cultura moral de las instituciones educativas hace que se convierta en uno de los referentes principales en este estudio.

La teoría del desarrollo moral de Kholberg se fundamenta en que el desarrollo moral es un crecimiento natural que permite avanzar a la persona en el juicio moral. Esto supone la delimitación de unas fases graduales por las cuales pasa el individuo y a través de las cuales se da el desarrollo natural del pensamiento moral. Como son fases graduales, se considera que las fases superiores son más deseables que las fases iniciales.

Kholberg (citado por Hersh, Reimer y Paolitto, 1984) delimitó seis estadios consecutivos y organizados en tres niveles diferentes: preconventional (véase tabla 4), convencional (véase tabla 5) y postconvencional (véase tabla 6). Cada nivel se caracteriza por tener un razonamiento similar y están directamente relacionados con el principio de justicia. A continuación, se describe esquemáticamente cada uno de los estadios:

Tabla 4.
Nivel preconventional del juicio moral de Kohlberg

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
Nivel I: Preconventional Estadio 1: Moralidad heterónoma	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar el daño físico a personas y propiedades.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de los otros y reconoce que son distintos de los de él; no relaciona los puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de autoridad con la propia.
Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio.	Seguir reglas solo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es el que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	<i>Perspectiva concreta individualista.</i> Conscientes de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).

Fuente: Kohlberg (citado por Hersh et al., 1984, p. 56)

Tabla 5.
Nivel convencional del juicio moral de Kohlberg

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
Nivel II: Convencional. Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc. Ser bueno es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás, creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.	<i>Perspectiva del individualismo en relación con otros individuos.</i> Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.
Estadio 4: Sistema social y conciencia.	Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijadas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema; imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno.	<i>Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.

Fuente: Kohlberg (citado por Hersh et al., 1984, p. 56)

Tabla 6.
Nivel postconvencional del juicio moral de Kohlberg

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
<p>Nivel III: Postconvencional o de principios.</p> <p>Estadio 5: Concreto social o utilidad y derechos individuales.</p>	<p>Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (la libertad, la vida) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.</p>	<p>Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente.</p>	<p><i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales, reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.</p>
<p>Estadio 6: Principios éticos universales.</p>	<p>Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las Leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p><i>Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de un individuo racional, que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar.</p>

Fuente: Kohlberg (citado por Hersh et al., 1984, p. 56)

Para Kohlberg, en primer lugar, el desarrollo de juicios morales se hace sobre los valores no sobre las cosas; en segundo lugar, son juicios sociales porque implican necesariamente y siempre a las personas; y, en tercer lugar, son juicios normativos, evaluativos o prescriptivos sobre juicios de derechos y responsabilidades y no tanto sobre preferencias subjetivas. La naturaleza de los juicios que plantea determina y orienta la acción a emprender.

Como apunta González-Esteban (2001), los estadios del juicio moral de Kohlberg, en el primer nivel, se delimita que las personas piensan teniendo en cuenta su propio interés. El sujeto es receptivo a aquello que marcan las normas culturales, a las etiquetas de lo que es bueno, malo, justo o injusto, pero hacen una interpretación de estas normas según las consecuencias que se puedan derivar de su cumplimiento o no: castigos, recompensa, intercambio de favores, autoridad.

En el nivel convencional, para emitir un juicio la persona busca la aprobación, la lealtad de las personas, de grupos o de la autoridad o un interés por el bienestar de los otros y de la sociedad. Es decir, busca emitir juicios compartidos por el resto de los participantes, incluso dejando de lado sus intereses individuales por aquellos intereses colectivos. En este caso, la actitud de la persona “no es solamente de conformidad con las

expectativas personales y el orden social, sino de lealtad hacia él, de mantenimiento, apoyo y justificación activos del orden y de identificación con las personas o el grupo que en él participan” (González-Esteban, 2001, p. 34). Así, el individuo respeta las normas sociales porque comprenden que establecen y mantienen el orden social.

Para acabar, el nivel postconvencional apunta que el individuo es capaz de enjuiciar y elaborar sus juicios morales respecto a la sociedad en la que se encuentra. En este caso, se mantiene el punto de vista del juicio individual del sujeto, aunque el sujeto, individual o colectivo, es consciente de la perspectiva de ser miembro de una sociedad, aunque se cuestiona y se redefine en términos de una perspectiva moral individual, de manera que las obligaciones sociales se definen en formas que se pueden justificar a cualquier individuo moral. En este caso, los juicios de valor van dirigidos a lo que debería ser, y, por tanto, hacen referencia a las normas que tratan de orientar la conducta de las personas en relación con principios como “la justicia y la responsabilidad incondicional, universal y de autoobligación” (González-Esteban, 2001, p. 44). Incluso los juicios morales del individuo se desarrollan y evolucionan porque participan en discursos prácticos donde ofrece razones de su actuación delante de otras personas, y donde los mejores argumentos son los tenidos en cuenta y los que se consideran que deben guiar la práctica humana.

En este proceso de desarrollo y evolución del juicio moral es donde se va construyendo la conciencia moral cívica de una sociedad. Esta conciencia moral incluye “el conjunto de valores mínimos que los ciudadanos de una sociedad pluralista comparten y que les permite construir una vida en común donde cada cual puede desarrollar su concepción de vida buena; que fomenta la autonomía, la dignidad y el desarrollo de las personas” (González-Esteban, 2001, p. 120). En palabras de Cortina (1994) esta ética cívica acoge valores como: la libertad, la igualdad y la solidaridad, los derechos recogidos en la Declaración de los Derechos Humanos, y las actitudes de tolerancia activa y de un *ethos* dialógico.

Es aquí donde cobra sentido entender que también es posible adecuar el desarrollo y evolución de la conciencia moral alcanzada por la sociedad para que se de en las organizaciones. Es decir, se trata de un nivel postconvencional donde lo que se considera justo no solo se adecua a las normas de una sociedad concreta, sino que atiende a principios universales, derechos humanos y valores que potencien la equidad, la igualdad, la humanidad y la corresponsabilidad entre el centro educativo y el contexto.

Kholberg destacó que es importante en el juicio moral tanto lo que se decide, como el por qué se decide y cómo se lleva a la práctica. Valoró que en la relación entre la dimensión cognitiva y afectiva de la educación moral es fundamental el vínculo afectivo entre el individuo y el grupo para que sea coherente el juicio moral común en el grupo; además, de que los juicios morales de carácter deontológico y aquellos juicios mora-

les de responsabilidad debían darse de manera paralela, generando así una conexión entre lealtad y responsabilidad.

Por tanto, la organización, como comunidad moral, reconoce la significación moral de la interacción y de las relaciones humanas dentro de la institución al pensar en los vínculos o relaciones que unen a los miembros de la organización, y reconoce que los miembros pueden estar unidos como aliados o como adversarios. En palabras de French (citado por Brown, 1992, p. 49):

Para hablar de que una organización es moral, se tiene que poder describir que lo que la institución hace es querido por la corporación misma. Para el autor, el organigrama, las reglas de procedimientos y las políticas corporativas son los elementos que configuran el carácter de la organización. Es decir, disponen como organización de poder para elegir y de la responsabilidad de las elecciones realizadas.

Dar importancia a la cultura moral de las instituciones educativas desde la administración educativa es un reto, porque precisa de esquemas éticos claros que permiten su interiorización por los miembros de la comunidad educativa y su aplicación práctica caracterizándose por ofrecer coherencia entre “lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se espera y lo que es en todos los niveles [...]” (Arango y Tamez, 2016, p. 75), porque, “en gran medida estamos conformados por las comunidades de las que formamos parte, y por medio de nuestras acciones, que dan forma a nuestras comunidades, influimos en nuestro desarrollo y en el desarrollo de los otros” (Kammer citado por Brown, 1992, p. 45).

En el caso de este estudio, nos interesa caracterizar la cultura moral de las organizaciones, y especialmente el planteamiento de Kholberg (1984) porque como veremos en el capítulo siguiente cuando se habla de la ética organizacional también se plantea una relación de niveles de desarrollo ético en la institución, y para promover su desarrollo moral, se plantean una serie de estrategias.

Además, como bien hemos apuntado anteriormente, la ética ayuda a que la organización y sus miembros tomen conciencia de que sus acciones como organización e individuales tienen consecuencias, porque si las organizaciones son agentes morales significa que son responsables de sus actos. Por tanto, precisan considerar desarrollar procesos que permiten tomar conciencia moral como organización de lo que dice, por qué lo dice y de lo que hace.

2.4 Ética organizacional en las instituciones

Si tenemos en cuenta todo lo mencionado hasta el momento, apuntamos que desde las éticas aplicadas podemos plantearnos la ética organizacional. En este capítulo se hace una conceptualización de qué se entiende como ética organizacional en la empresa y se delimita y describe la propuesta de Guillén (2006) con relación a los niveles de visión ética organizacional de la empresa.

2.4.1 Conceptualización de la ética organizacional

Para Guillén (2006, p. 208), la **organización** es “un conjunto de personas, que se unen, de modo más o menos estable, para conseguir unos objetivos comunes, mediante unos medios tangibles o intangibles”. Para Lozano (2007, p. 19), las organizaciones se caracterizan por:

- Ser un sistema de actividades conscientemente coordinadas, es decir, que requieren de la intención y de la reflexión para la armonización de diversas actividades. [...] requieren una intencionalidad, una meta y un tiempo para conseguirla.
- Requerir de dos o más personas. El hecho de que haya personas exige atender a las cuestiones éticas, puesto que las cuestiones éticas son una dimensión ineludible del ser humano que no podemos ignorar.
- Cooperar recíprocamente implica una noción de reconocimiento y de justicia básica, sin la que la cooperación resulta impensable. Puede ser que la cooperación sea asimétrica y tremendamente desigual, pero los actores siempre están dispuestos a dar algo a cambio de algo.

En este trabajo, entenderemos por organización “una estructura formada por diferentes elementos (personales, materiales y funcionales) que se interrelacionan para garantizar la consecución de unos objetivos explícitos y consensuados (Armengol et al., 2000, p. 14).

Es importante diferenciar entre la ética **de las organizaciones** y la ética **en las organizaciones** (véase tabla 7). La diferencia radica en que, en el primer supuesto, se sitúa la ética como componente de la organización y, por lo tanto, en el ámbito de sus finalidades. Y, en el segundo supuesto, se sitúa en las organizaciones facilitando el análisis de los mecanismos, estructuras, relaciones y lógicas que se crean en su seno. Este segundo paradigma facilita la comprensión global y reflexiva de las organizaciones, ya que la ética en las organizaciones incluye la ética de las organizaciones. Se puede caracterizar de esta manera:

Tabla 7.
Clasificación de éticas organizacionales

	Objeto de análisis	Visión de la ética
<i>Ética de las organizaciones</i>	Fines sociales de la organización	Saber orientado a la acción
<i>Ética en las organizaciones</i>	Comportamiento de la organización en sí misma y en su misión o fines	Saber orientado a la reflexión, a la acción y al aprendizaje.

Fuente: Duart (1999, p. 102)

En esta diferencia, autores como Fernández (1996), Pelegrí (2013) y Cubillo (2018) delimitan que la ética en las organizaciones se refiere a una ética individual, a aquella que pertenece a los miembros que integran la organización y se manifiesta de manera individual. En cambio, la ética de las organizaciones se refiere al grupo de personas que integran la organización. De manera que los valores individuales interactúan con los valores y principios institucionales, creando así la ética organizacional.

Si intentamos delimitar qué entendemos por **ética organizacional**, nos encontramos que para Guillén (2006, p. 75), “el objeto material de la ética organizacional es la conducta humana, pero el objeto formal es el estudio de esa conducta en cuanto buena o mala para el individuo, el grupo y la sociedad”. Otros autores ponen el acento de la ética organizacional en la percepción de los empleados sobre la gestión y práctica de la ética por parte de la organización (Victor y Cullen, 1988; Barnett y Vaicys, 2000; Jin y Drozdenko, 2010; Chun et al., 2013). En cambio, Weaver, Treviño y Cochran (1999) ponen su mirada en la medida en que una empresa realiza sus funciones claves y gestiona a sus empleados de manera que acata las normas jurídicas y éticas impuestas por la sociedad. En cambio, para Lozano (2007), se trata de pensar en cómo estructurar la institución, qué cultura potencia la organización, qué decisiones adoptan o cómo se comunican con el contexto.

Otros la contemplan teniendo en cuenta su actividad, acción y práctica en y hacia el contexto. Por ejemplo, para Duart (1999), lo que se valorará (o será medible) es, fundamentalmente, la coherencia entre las guías (valores y creencias) y las acciones (vida organizativa, liderazgo, resultados, etc.) de la propia organización. Promueve que la valoración de la ética organizacional sea desde el punto de vista de la esfera personal (el yo en la organización) como desde la esfera de la comunidad (el nosotros en la organización), así como desde la cultural (la organización).

En definitiva y hasta el momento, hablar de ética organizacional supone tener en cuenta el aspecto individual, la dimensión organizativa (Business Ethics) en la institución y el contexto. Como bien apunta Rodríguez (2001, p. 16) “la ética empresarial está basada en los principios de respeto al ser humano [...], promueve la aplicación de criterios morales a la empresa, a todos sus participantes y a aquellas personas relacionadas con la misma”.

En el caso de este trabajo, se hablará de ética organizacional en las instituciones, considerando que integra el carácter práctico, de reflexión y de aprendizaje que se busca promover en la institución educativa. Además de ser una perspectiva más reflexiva y que permite un análisis global, integrando las cuestiones de la perspectiva de la ética de las organizaciones.

Si se tiene en cuenta esta clasificación, entendemos que la ética organizacional se ocupa de las acciones de las personas de la organización en el contexto organizativo, pero también de las decisiones de la organización como institución. Por tanto, hay que entender que la organización como colectivos humanos debe establecer mecanismos de reflexión ética fundamentados en sus acciones. Este es el marco en el que Duart

(1999, p. 107) fundamenta la gestión de la ética organizacional, como aquella que tiene sentido en una gestión reflexiva, a partir de valores que guían al colectivo sobre la acción y sobre sus finalidades propias como institución.

Robbins (2004, p. 8) menciona que “el comportamiento organizativo investiga el impacto que los individuos, grupos y estructuras tienen en la conducta dentro de las organizaciones, con la finalidad de aplicar estos conocimientos a la mejora de la eficacia de las organizaciones”.

Por tanto, los interrogantes sobre ¿a dónde vamos a llegar?, ¿qué seremos capaces de hacer?, han llevado a que en un contexto social tan cambiante como el nuestro y caracterizado por “la globalización, la transnacionalización de las actividades empresariales y la diversidad cultural” (Sastre, 2007, p. 12), sea necesaria la reflexión sobre cuestiones éticas en las instituciones.

A causa del dinamismo, de la pluralidad social, muchos autores, mencionan la necesidad que las organizaciones se especialicen con la finalidad de dar respuesta a esa diversidad, exigencia y amplitud que reclama la sociedad actual (Gairín, 2004a; Guillén, 2006; Sastre, 2007; Pérez Riestra, 2010; Cortina, 2016, 2018; Noé, 2019). En definitiva,

las organizaciones nacen como estructuras específicas dirigidas al cumplimiento de determinados fines. Todas las organizaciones son sociales, desde un punto de vista restrictivo, pues su origen y sentido tan solo lo encuentran en lo social, sin embargo, con el tiempo, adquieren, adjetivos específicos en función de la tarea social asumida (Gairín, 2004, p. 69).

La deliberación considera todas las cosas, ¿qué se debe hacer en una situación concreta? (Howe et al., 2001). Tener en cuenta la infinita variedad de consideraciones, incluyendo los hechos y las leyes, así como las creencias personales, las afinidades y los apegos, los sentimientos y los conceptos sobre la buena vida. Plantear, por tanto, la deliberación ética de las organizaciones nos lleva a plantearse que “se trata de una deliberación a veces personal o *subjetiva*” (Howe et al., 2001, p. 20).

La ética debe ocupar un lugar central y visible cuando se aborda desde la institución educativa. Se deben ofrecer mecanismos y herramientas para que las organizaciones educativas puedan trabajar y pensar en los pros y los contras, y para que puedan justificar las elecciones que toman desde una esfera ética, porque, como bien apunta Camps (2011), “el significado ético de la acción viene dado no por la decisión final, sino por la argumentación de los pros y los contras y justifica la elección hecha”.

Para poder pensar en cómo gestionar y organizar el compromiso y el comportamiento ético, se han recogido referencias de autores que llevan años trabajando en el campo de las organizaciones empresariales. Estos han delimitado qué recursos y herramientas son imprescindibles y básicos para iniciar un comportamiento ético de las organizaciones como veremos en capítulo 5.4 de este trabajo.

La ética organizacional nace

con el objetivo de orientar a las empresas para gestionar su dimensión ética. Es decir, a reconocer y gestionar los recursos morales — expectativas relacionales— de los que dispone la organización y que es necesario hacerlo conscientemente para tener éxito en el medio y largo plazo generando valor para todos sus stakeholders o grupos de interés que lo configuran (Freeman, 2010; García Marzá, 2004; González-Esteban, 2007, 2016).

Podemos concretar que la ética organizacional, desde sus inicios, ha buscado elaborar una fundamentación normativa como medio para su desarrollo práctico para que la institución tome decisiones prudentes, justas y responsables generando, así, una nueva cultura empresarial (Cortina et al., 1994; Cortina, 2012; González-Esteban, 2016). Por tanto, se trata de comprender que las organizaciones son agentes morales (Goodspaster y Matthews, 1982; Cortina, 1994; González-Esteban, 2001), porque la dimensión organizativa es un hecho estructurador y estructural para la dimensión individual.

En la misma línea, la ética organizacional es el análisis del comportamiento organizativo (en cuanto bueno o malo en sentido ético) que contribuye al bien común y al desarrollo humano de quienes integran la organización y del contexto fruto de la reflexión; de las normas y valores morales para la aplicación de conclusiones y la toma de decisiones en la institución, a nivel tecnológico, de sistema relacional, actividades y procedimientos de la propia organización. “La misión y los valores corporativos, el sistema de control de empleados, las estructuras organizativas y de poder, y las prácticas como símbolos corporativos, rituales, rutinas, historias y mitos” (Melé, 2016, p. 82). También, el “liderazgo, el *ethos* de la dirección, las decisiones, las prácticas directivas y el carácter del directivo” (Melé, 2016; Schein, 2010).

La ética ayuda a la organización a fortalecer su credibilidad consolidando los derechos y los deberes de todos los miembros internos y externos a la institución. Como apunta Calderón (2004, p. 4) es

un conjunto de valores, normas y principios reflejados en la cultura de la empresa, para alcanzar una mayor sintonía con la sociedad, y permitir una mejor adaptación a los distintos entornos en condiciones que suponen respetar los derechos reconocidos por la sociedad y los valores que esta comparte. La obtención del beneficio económico no debe ser un freno, sino un elemento impulsor de innovación o competitividad para las empresas.

Se puede hablar de ética organizacional en el momento en que la institución promueve la práctica de la moral tanto internamente, con sus miembros, como en el contexto. No cabe olvidar que, en el transcurso del funcionamiento de la organización, esta va generando pautas, procedimientos, rutinas y formas de actuar que influyen tanto en el contexto en el que actúa como en la conducta de las personas. De ahí que

Lozano (2007, p. 19), menciona que es posible hablar de ética organizacional porque:

- Las organizaciones se prolongan en el tiempo y no se reduce a la suma de sus individuos.
- La conducta de los individuos está muy influida por el carácter de la organización en la que tienen que actuar.
- Las personas toman decisiones no solo desde su perspectiva individual sino desde la perspectiva de la organización.

La ética organizacional, por tanto, implica considerar tres niveles de práctica ética: “las relaciones de la empresa con los interlocutores externos; su funcionamiento ético interno y la moral y el comportamiento ético de los empleados” (Kaptein y Van Dalen, 2000, p. 100). Por ello, Lozano (2007) explicita que la ética organizacional se ocupa de las actuaciones de las personas en su contexto institucional y de las decisiones de la organización. Es decir, hablar de ética organizacional es hablar de una “ética aplicada al ámbito organizativo, y que hace referencia a la calidad humana y a la excelencia de las personas y de sus acciones en el marco de su trabajo en las organizaciones” (Guillén, 2006, p. 11).

Para González-Esteban (2001, p. 123), la ética organizacional también debe entenderse desde tres niveles: “nivel individual o micronivel, el nivel organizacional o mesonivel y el nivel de sistema o macronivel”. Más concretamente:

- Nivel individual o micronivel: las respuestas a los problemas se dan individualmente. Su respuesta permite percibir y asumir cuál es el nivel de responsabilidad ética y moral en la actuación del día a día de esa persona.
- Nivel organizacional o mesonivel: las preguntas van dirigidas a las organizaciones como sujetos con responsabilidad que tienen fines, medios, valores e intereses propios. Se les concibe como agentes morales porque se puede cuestionar cuál es su papel como institución. Además, se valora su toma de decisiones y actuación organizativa considerando que tiene influencia en las personas de la propia organización.
- Nivel de sistema o macronivel: en este caso se analiza la moralidad del sistema político y económico en el que actúan las empresas, es decir, conocer cuáles son sus posibilidades, su configuración y razón de ser. Es un nivel que puede entrar en conflicto con los niveles anteriores, porque incluye respuesta a los niveles anteriores o porque pueden promover valores contradictorios a los anteriores.

Considerar la existencia de tres niveles de análisis de la ética organizacional permite alcanzar una mayor comprensión de los dilemas morales que se dan en las organizaciones, porque permite identificar en qué niveles se originan las cuestiones morales. Así que se dispone de una

base fisiológica que predispone a la organización y sus miembros a un aprendizaje vicario que cabe explotar en el nivel organizativo. Esto permite que se tenga un mayor conocimiento de cómo interactúan las personas en la generación de climas organizativos y la relevancia que tienen para la creación de equipos de trabajo.

La ética organizacional precisa que la visión y misión de la institución enumeren la habilidad para constituir, acompañar y elaborar procedimientos y herramientas que moderen las templan y ordenen fortalezas y debilidades de la propia organización. Para ello, Francés, Borrego y Velajos (2003) indican que es preciso que la organización:

- Viva de acuerdo con sus valores fundamentales
- Consista en una cultura organizacional con valores comunes para los miembros
- Luche para alcanzar la satisfacción de todos los miembros externos e internos de la organización
- Asuma la responsabilidad social de sus actuaciones
- Promueva que pese más el contrato moral entre la organización y sus miembros y asociados que el propio contrato legal que pueda existir

Para Cortina (1994), la ética empresarial incluye los siguientes aspectos: 1) se trata de un sistema de valores que deben aflorar a través de la cultura corporativa; 2) las instituciones deben redefinirse desde sus finalidades y desde los valores que las identifican; 3) lo ético es una exigencia de los sistemas abiertos. En los sistemas cerrados, lo moral se identifica con lo legal. Mientras que, en los sistemas abiertos, desregulados, el hombre necesita normas de comportamiento que descansen en los valores de la institución, en nuestro caso, en la empresa. Tales normas vienen encarnadas en la cultura empresarial; 4) lo ético es rentable porque posibilita la identificación con la corporación y una motivación eficiente; 5) la cultura propia de la empresa permite diferenciarse frente a la de los competidores; y 6) requiere una clara concepción del papel del directivo.

Pero para promover una cultura de desarrollo de la ética organizacional, Cortina (1994, p. 24) apunta los pasos siguientes:

- Determinar claramente cuál es el fin específico, el bien interno a la actividad que le corresponde y por el que cobra su legitimidad social;
- Averiguar cuáles son los medios adecuados para producir ese bien y qué valores es preciso incorporar para alcanzarlos;
- Indagar qué hábitos ha de ir adquiriendo la organización en su conjunto y los miembros que la componen para incorporar esos valores e ir forjándose un carácter que les permita deliberar y tomar decisiones acertadas en relación con la meta;

- Discernir qué relación debe existir con las distintas actividades y organizaciones y entre los bienes internos y externos a ella;
- Conocer cuáles son los valores de la moral cívica de la sociedad en la que se inscribe;
- Conocer qué derechos reconoce esa sociedad a las personas, es decir, cuál es la conciencia moral alcanzada por la sociedad.

El contexto organizativo tiene un gran impacto en las actitudes y comportamientos éticos de los empleados (Martin y Cullen, 2006). El cambio y mejora de la organización sobre su propio conocimiento debe llevar a dar sentido y construir nuevos horizontes institucionales (Duart, 1999). Cuando un grupo interactúa, aprende de las valoraciones y comportamientos de los demás miembros del grupo (González-Esteban, 2016; Armengol, 1999, 2001; Armengol et al., 2000; Chiva, 2013), permitiendo promover actitudes o comportamientos que son adaptativos para el grupo, pero que no necesariamente propician el desarrollo del bien interno de la organización.

Podemos deducir que la ética organizacional necesariamente implica tener en cuenta a los miembros que la integran, su contexto mediato e inmediato y su carácter interno. El comportarse éticamente son decisiones de cada individuo, por tanto, es una actitud intransferible que precisa de marcos normativos y operativos que permitan supervisar los comportamientos de las personas de la organización (Arango y Tamez, 2016). De ahí la necesidad de institucionalizar procesos de reflexión, y emplear y promover mecanismos de valoración y razonamiento sobre cómo y qué se está promoviendo a nivel institucional y con relación a sus miembros, sus estructuras y el contexto (Villoria, 2015). Por tanto, que las organizaciones dispongan de una ética organizacional supone que tengan en cuenta su impacto en el entorno, y tomen conciencia de cuáles son los límites y el alcance de su responsabilidad social.

Sintetizando, Fernández (1996) menciona que el contenido ético de una organización se caracteriza por:

- Lo que hace verdaderamente —estrategias, políticas, planes concretos, prácticas, decisiones efectivas—. [...] La ética de una organización no debe ser “leída” en exclusiva a partir de lo escrito en los documentos que articulan políticas y prácticas; sino en el resultado real de las conductas y la coordinación de los empleados.
- La ética implica muchas veces ir más allá de lo exigido por ley, de manera voluntaria.
- Tiene en cuenta y busca, positivamente, el beneficio social e incluso el medioambiental: la famosa Triple cuenta de resultados o Triple Bottom line.
- Se pide ver la continuidad del buen actuar, y que no solo se comporte de una manera —exquisita o impresentable— en una ocasión o con respecto a ciertos asuntos concretos.

- No solo tiene que ver con los resultados de las acciones — por buenos que sean—, sino también con las intenciones que motivan los comportamientos, los medios que ponen en funcionamiento para conseguir los fines planificados, y las circunstancias en las que la decisión se inscribe.

Como podemos deducir, la práctica de la ética organizacional implica desarrollar mecanismos para que los miembros de la organización puedan conocer qué dilemas éticos existen y se producen en la organización, y cómo y qué tipos de criterios se tienen en cuenta para hacerles frente. Por tanto, deben tener en cuenta los sistemas normativos que guían la toma de decisiones y las respuestas que la organización da a los dilemas éticos.

Kaptein (1998, p. 52) apunta que

el contenido ético (de la organización) vendría a tener que ver con el modo según el cual el contexto organizativo estimula y facilita que los empleados comprendan las justas expectativas de los distintos grupos de interés que se relacionan con la organización y cómo les permite, llegado el caso, tomar decisiones que equilibren demandas conflictivas, de manera responsable.

No cabe olvidar que la cultura organizacional integra valores, creencias y presunciones explícitas e implícitas que comparten las personas de la institución (Schein, 2010; Ruiz, Ruiz y Martínez, 2012). Esta cultura es observable, pero también se conoce de manera indirecta o incluso se interpreta (Guillén, 2006; Zazueta y Arciniega, 2010; Pelegrí, 2013) en los comportamientos, actitudes, etc.

La ética organizacional implica que la institución tenga claro cuáles son los valores y las normas éticas que le delimitan el camino a seguir. Esto le permite legitimar las metas de la organización e ir conformando su carácter y cultura. Para ello, es importante que la organización defina muy bien y de manera clara cómo va a conseguir sus fines y metas, si por el contrario una organización se cierra y se aleja del concepto que le da origen y solo piensa en su supervivencia se podrá hablar de una organización perversa (Etkin, 1993). Es decir, “la finalidad de las organizaciones es sin duda una finalidad social, ya que toda organización se crea para proporcionar a la sociedad unos bienes, en virtud de los cuales queda legitimada su existencia frente la sociedad” (Cortina, 1994, p. 26). Así, las organizaciones se deben a sus fines sociales y las personas que la integran tienen que trabajar para estos fines y no para otros.

Hablar de la ética organizacional significa hablar de su cultura institucional y, por tanto, de todos los elementos que integran la organización, observables y no observables, que pueden ser juzgados como éticamente buenos y contribuyen, por tanto, al desarrollo de los miembros de la organización y al bien común (Guillén, 2006; Huhtala, Feldt, Lämsä, Mauno y Kinnunen, 2011).

Lozano (2007) hace una distinción entre la meta o los fines de la organización y los medios para alcanzar esos fines. Con relación a los fines de

la organización, el autor menciona que todas las organizaciones nacen con una finalidad, y esta es la que le da sentido a esa institución. Es decir, “surgen para resolver un problema o satisfacer una demanda social” (Lozano, 2007, p. 20), y por tanto, necesita responder con firmeza sobre su finalidad, es decir, cuál es la actividad que le da sentido y legitimidad social. Para Guillén (2006, p. 208), la razón de ser (fines) de la organización debe conseguirse “(...) mediante la utilización de los medios que considere oportunos para ello, y es siempre tarea de personas concretas”.

Para remoralizar la sociedad, sería necesario que las distintas organizaciones recuperen el sentido de la actividad que les es propia, que reflexionen seriamente sobre cuáles son los bienes internos de esta actividad, así como sobre los medios adecuados para actuar en esa dirección. Esta es la labor que hoy se propondría en primer lugar en la ética de las organizaciones o de las instituciones (Cortina, 1994, p. 24).

En resumen, para que una organización promueva la ética organizacional debe conocer qué es para ella una conducta apropiada valiéndose de las máximas fuentes posibles, porque, “empleados y gerentes pueden creer que a veces les está permitido promover o aplicar reglas éticas especiales o más débiles a situaciones en la empresa, pero la sociedad no perdona o permita dicha excepción” (Lawrence, Weber y Post, 2005, pp. 82-83). Aun así, es importante que “cada organización encare valores y respete derechos atendiendo la especificidad de su actividad y lo plural y heterogénea que es, porque tendrá que contar, no solo con los mínimos comunes, sino también con los valores que resulten de la modulación de los mínimos en las distintas actividades” (Cortina, 1994, p. 43). Y para ello, la recién nacida ética de la organización tiene por valores irrenunciables como la “calidad” en los productos y en la gestión; la “honestidad” en el servicio; el “mutuo respeto” en las relaciones internas y externas de la organización; la “cooperación” para aspirar a la calidad de manera conjunta; la “solidaridad”, que consiste en explorar al máximo las propias capacidades de modo que los conjuntos de personas puedan beneficiarse de ellas; la “creatividad” y la “iniciativa”.

Una organización que adquiere y promueve hábitos y genera las condiciones necesarias y adecuadas para tomar buenas decisiones no solo emplea menos esfuerzo en tomarlas, sino que, además, ahorra energías. Y quienes se relacionan con ella tienen la seguridad que actuará de acuerdo con los fines y los medios que exige la conciencia moral social de la organización.

La ética organizacional es una cuestión personal, organizativa y social, porque se caracteriza por la conciencia de las personas, la libertad, la voluntariedad, los valores, etc., y a la vez, se trata de una cuestión organizativa porque es capaz de influir en el comportamiento y las decisiones de las personas que la integran. Por ello, es conveniente distinguir entre el nivel de fundamentación y el de aplicación de la ética de la institución; y, por otro lado, el nivel de justificación de la validez de la moral o justicia de una norma y de los instrumentos o mecanismos de que se sirve la organización para institucionalizarla.

De ahí que la tarea principal de la dirección escolar sea promover una cooperación efectiva y eficiente para alcanzar los objetivos institucionales. Para Melé (2016, p. 120), “la eficiencia es clave en la dirección de empresas, pero no es todo, porque la dirección de empresas es, ante todo, una actividad humana. La llevan a cabo personas, está destinada a personas y son personas quienes reciben el impacto de la empresa, y esto implica ética”. Por ello, la ética en sentido positivo como negativo, se encuentra presente en la organización en: a) la toma de decisiones, que implica responsabilidad y moralidad; b) en las ideas y los valores (*ethos*) que guían la práctica de la dirección; c) en las prácticas organizativas; d) en el carácter moral del directivo y e) en el ejercicio del liderazgo (Melé, 2016; Cortina, 2016).

Como hemos visto en los capítulos anteriores, las culturas organizativas son convicciones y valores profundos generalmente compartidos junto a prácticas y comportamientos usuales dentro de una organización. Esta cultura organizativa influye en que las personas de la organización interactúan entre sí y con otras personas fuera de la organización. De ahí, que crear organizaciones basadas en la confianza exige construir las a través del liderazgo, pero también contando con estructuras y prácticas organizativas (Melé, 2016; Shaw, 1997). El carácter y el comportamiento ético de los líderes tiene un impacto en la confianza hacia la organización y hacia sus dirigentes (Shaw, 1997). De ahí, la importancia de considerar que tanto los aspectos formales como los informales de la organización también pueden promover y generar ética organizacional. Para García-Marzá (2012, p. 89), la “confianza es directamente proporcional a la capacidad de las organizaciones para hacer públicas sus decisiones y acciones y buscar el consentimiento y acuerdo de todas las partes implicadas”.

Hasta el momento, deducimos que promover la ética organizacional implica tomar conciencia de la vida interna y externa de la misma institución educativa que nos orienta a la acción. Es un proceso que busca el saber práctico que conduce a la consecución de los fines sociales y socioeducativos de la propia institución a través de la institucionalización de sus prácticas, procesos organizativos y valores. Sin olvidar que el carácter moral y el comportamiento de las personas que dirigen la organización es clave en la construcción de esta cultura institucional.

La definición de ética organizacional que hemos ido desarrollando hasta el momento evidencia que para poder valorar el grado de calidad ética de una organización se hace necesario valorar los elementos de su cultura, analizando “en qué medida contribuyen al desarrollo humano de sus miembros y al servicio del bien común” (Guillén, 2006, p. 241). Es decir, las organizaciones de mayor excelencia ética son aquellas que como cultura organizacional promueven el desarrollo de las personas, de creencias, valores, normas y comportamientos éticos.

La ética organizacional nos permite reflexionar intrínsecamente como institución para establecer, a partir de las necesidades, las potencialidades y el comportamiento institucional qué se debe asumir en la propia

organización y cómo se debe actuar. De ahí, que este estudio busque analizar los condicionantes que facilitan u obstaculizan procesos de reflexión ética, poniendo el foco de atención en el papel de la dirección escolar en su promoción.

El análisis de la ética organizacional tiene sentido si tenemos en cuenta sus **principios** y, especialmente, en aquellos principios éticos que están relacionados con las instituciones educativas que es nuestro objeto de estudio.

Para Melé (2016), existen cuatro principios éticos básicos en cualquier organización:

1. La Regla de Oro: promover el buen comportamiento y resolver los conflictos permite que las personas vivan de manera pacífica y en armonía, aunque su aplicación dependa de cada contexto y situación particular.
2. Ley Moral Natural o Razón Práctica: los valores éticos verdaderos son universales. Se trata de buscar como personas aquellos valores éticos y actuar de acuerdo con ellos.
3. Dignidad humana y principio personalista: todas las personas merecen respeto y consideración por su condición de ser humano, “las personas deben ser tratadas con respeto, con cuidado y benevolencia” (Melé, 2016).
4. Principio del Bien Común: como seres humanos existe la necesidad de vivir juntos de manera pacífica y amigable, y cooperar en las necesidades comunes. Principalmente, las personas que forman parte de una sociedad comparten bienes comunes como “el respeto al medioambiente, la cohesión social y la calidad del sistema educativo” (Melé, 2016).

Esto implica que las personas, las instituciones y los grupos deban contribuir al bien común de su comunidad de acuerdo con su misión y con sus capacidades, incluso sacrificando sus respectivos intereses por el bien común. La organización que busca una actitud permanente de servicio y de esfuerzo por contribuir al bien común en su entorno asume otros comportamientos éticos como la transparencia, la cooperación, la unidad, el diálogo, el aprendizaje, la implicación y el compromiso (Guillén, 2006; 2017; Guillén et al., 2011).

Cubillos (2018) menciona, coincidiendo con Melé (2016), principios clave como la justicia social, la solidaridad, la calidad, la confianza de la sociedad hacia las instituciones y los profesionales, la transparencia y la rendición de cuentas. Para Pérez (2004), la gestión ética organizacional debe estar emparada por principios éticos como: 1) transparencia para que a todas las personas interesadas les llegue información relevante y legítima referente a objetivos, actuaciones, omisiones, resultados y riesgos; 2) información comprensible para todos los interesados con frecuencia suficiente; 3) implementaciones concretas del Código ético de conducta; 4) mejora continua en el ejercicio de la responsabilidad

ética, social y medioambiental; y 5) posibilidad de verificar los datos del sistema de gestión.

La existencia de virtudes y bienes en la organización es clave para entender y comprender la ética organizacional. Los valores éticos implican principios éticos, de los cuales derivan normas o deberes que se pueden ir modificando en el tiempo. Cuando se actúa en la organización de acuerdo con estos principios se generan virtudes, las cuales facilitan el conocimiento de los bienes organizativos (Melé, 2016; Zazueta y Arciniega, 2010; Mailandi, 2004). Es clave comprender que estos fenómenos morales pueden ser individuales, grupales o de una sociedad manifestándose en actitudes, convicciones o creencias, y que estos fundamentan la ética organizacional de la cultura organizativa.

Arango (2016) señala la importancia de fortalecer los principios éticos, venciendo la crisis moral existente y propiciando el surgimiento de las virtudes con la finalidad de lograr una mayor eficiencia de las operaciones de la función pública y obtener la reivindicación de los profesionales que trabajan en el sector público y de todos aquellos que forman parte del ámbito de acción del servicio público. Este hecho devuelve la confianza a los ciudadanos, de tal modo que éstos puedan creer en las instituciones y servicios públicos.

Para Melé (2016), algunas virtudes y valores éticos clásicos son:

1. Justicia: busca dar a cada uno aquello que le corresponde por algún legítimo derecho. Esta virtud puede ser entendida como un valor ético (un bien), como un deber o como una norma de actuación. En las organizaciones, actuar con justicia se podría caracterizar por buscar y dar razones para justificar qué es lo debido más allá de lo que prescriba la ley, por tanto, precisa identificar los derechos de las personas y de la comunidad; oponerse al abuso de poder y la explotación de las necesidades de los demás y oponerse a la identificación de los derechos como simples reivindicaciones sin claras razones éticas.
2. La veracidad se trata del “observar de manera habitual la verdad a la hora de hablar, al efectuar declaraciones y en el comportamiento” (Melé, 2016, p. 46). Consiste en ofrecer los hechos de la manera más objetiva posible, de expresar aquello que se conoce y aquello que es real y objetivo; buscar la verdad y actuar en consecuencia a ella; practicar la transparencia en la gestión y organización de la institución; mantener la palabra dada y mantener los acuerdos y compromisos como acto de sinceridad y buena fe. Para el autor, sin comportamientos veraces, es difícil conseguir confianza.
3. Cuidado y solicitud (compasión) es la “preocupación por los problemas y los legítimos intereses de los demás, las acciones benevolentes y solidarias y la amistad desinteresada” (Melé, 2016, p. 48). Son comportamientos como el cuidar a

los demás preocupándose por sus necesidades, y sentir simpatía y empatía por las personas de la organización. Tener en cuenta estas cuestiones es clave para reforzar las relaciones y las redes de interdependencia dentro de la institución.

4. La benevolencia es el hábito de querer hacer el bien a las personas.
5. La sabiduría práctica es la rectitud moral al realizar juicios de valor permitiendo diferenciar entre aquello adecuado o inadecuado en cada ocasión de acuerdo con el bien de la persona. Se puede desarrollar a lo largo del tiempo y puede aprenderse a través de la práctica reflexiva y de la experiencia.
6. El amor inteligente como mecanismo de búsqueda de las cuestiones buenas para las personas de la organización.

Estos componentes, virtudes y finalidades enumeradas de la ética organizacional permiten pensar y reflexionar sobre el comportamiento de la organización y sus miembros generando una mayor satisfacción, mejorando las relaciones entre cualquier persona de la organización, gestionando de manera eficaz y eficiente los recursos e invirtiendo en la mejora del funcionamiento de la institución. Por tanto, permiten minimizar los problemas entre miembros y perfeccionar el carácter de la organización propiciando una actuación institucional equitativa, respetuosa, libertaria, comunicativa y solidaria (Uzcátegui, 2015)

Es importante delimitar que, entre una empresa privada, como hemos podido ir analizando hasta el momento, y una institución pública existe una diferencia importante: sus finalidades. La primera, seguramente, se caracterizará por el beneficio privado y la rentabilidad, y la segunda por el bien común, asegurando el ejercicio libre de los derechos y libertades (Villoria, 2015, p. 11).

Generalmente, las organizaciones públicas tienen como principales fines implementar, hacer efectivas las leyes y las normas que tienden a proteger a los ciudadanos, creando las condiciones necesarias para que la ciudadanía pueda lograr sus objetivos como personas libres. De ahí, que la ética organizacional permita poner el foco de atención en el trato correcto y bueno hacia las personas, poniendo de relieve el valor de las personas y, por tanto, creando una identidad institucional basada en el respeto y en el aprendizaje continuo y sistemático, aplicando mecanismos de actuación e intervención que propician más compromiso, implicación, sentido y significado a los miembros de la organización.

2.4.2 Modelo de ética organizacional de Guillén (2006)

Si la dirección escolar plantea procesos de ética organizacional necesita reflexionar sobre el por qué, para qué y hacia dónde debe caminar la institución educativa. Las personas que dirigen los centros educativos son los primeros responsables de que se dé la mayor o menor calidad ética en las instituciones educativas, porque, “de su visión de la ética

organizacional dependerá que se fomente o no el cambio hacia la calidad de la organización” (Guillén, 2006, p. 35).

A continuación, se describe y se caracteriza el modelo de ética organizacional propuesto por Guillén (2006). Aunque el autor plantea la ética organizacional desde una concepción individual y desde el trabajo del comportamiento de las personas de la organización, sí es capaz de caracterizar niveles de desarrollo ético graduales y secuenciales institucionales considerando la importancia del nivel meso y macro de la organización y delimitando aquellos comportamientos organizativos de cada uno de los estadios.

En nuestro caso, para el estudio nos interesa la caracterización de estos niveles de desarrollo ético organizacional porque nos permite inferir facilitadores y barreras institucionales propios de cada estadio de desarrollo, y caracterizar el comportamiento institucional y de la práctica directiva. Estos condicionantes, con posterioridad, serán comparados con los niveles de desarrollo del juicio moral de Kohlberg (citado por Hersh et al., 1984), con la evolución de la responsabilidad social de las organizaciones y con el modelo de Desarrollo Organizacional de Gairín (2003) como se puede ver en el capítulo 5 de este trabajo.

Para Guillén (2006), la calidad ética es la capacidad de dar respuesta por parte de todos los miembros de la organización a cuestiones como para qué y hacia dónde, e incluso implica conocimiento de la visión de la ética que se pretende compartir como organización. Para el autor, es necesario que todos los miembros de la organización quieran el cambio y estén decididos a actuar bajo principios comunes que puedan practicar normas y conductas de calidad humana y dispongan de los medios necesarios para lograrlo.

Si algo se puede deducir de la propuesta de Guillén (2006; 2017) es que para que se produzca el cambio es necesario reflexionar sobre todas las cuestiones planteadas en capítulos anteriores y se les haya dado respuesta. Las organizaciones necesitan de la cooperación para promover un trabajo coordinado y cooperativo, y de una dirección de la organización que genere lealtad y disponga de autoridad (Melé, 2016).

Para Guillén (2006, p. 217), existen tres visiones prácticas de la ética organizacional en función del papel de la ética en la descripción de la misión de la organización. Para el autor, existen “organizaciones éticamente enfermas, sanas o excelentes” (Guillén, 2006, p. 212).

Sería ideal que todas las organizaciones contribuyeran en su misión genérica al bien ético de los miembros de la organización pero, generalmente, es una cuestión que está a veces más o menos explícita o implícita en la misión específica. Cuando una organización tiene *calidad ética* o “salud ética” (Guillén, 2006; 2017) significa que no dispone de comportamientos deshonestos en la institución. Para el autor, el desarrollo de la ética organizacional es gradual y no automático. Primero se pasa por una organización enferma, luego por una organización sana y, por último, se es una organización excelentemente ética. La consecución

de estos niveles pasa porque los responsables de la organización y sus miembros dispongan de intención y se esfuercen por lograrlos.

Delimitar la misión de la organización es lograr que los miembros de la institución compartan un propósito común, que dispongan de unos comportamientos comunes dirigidos a una dirección concreta. Es clave para conseguir el desarrollo ético organizacional (Guillén, 2006) lograr que la misión de la organización tenga una influencia directa y se promueva en el seno de la institución. Es decir, se hace necesario que tomen conciencia de la concepción que tienen los directivos acerca de qué es la ética, qué aporta la ética para la organización y cómo van a concretarla en su práctica organizativa.

Para Guillén (2006, p. 213), el grado de enfermedad de una organización depende de los bienes éticos arruinados, del mal que la organización produce hacia dentro y hacia fuera cuando destruye los principios, los valores y las virtudes éticas de los miembros de la organización y de la propia sociedad. En cambio, la organización que posee calidad ética es aquella que contribuye al bien común tanto en el ámbito interno como externo de la organización, incluso pueden existir organizaciones que solo buscan el bien externo o el interno.

Para evitar que una organización enferme éticamente es necesario que en su misión específica tenga en cuenta la contribución del pleno desarrollo de todos sus miembros, haga una mención más o menos explícita de su dimensión ética, que coopere como comportamiento habitual en la organización haciendo que se humanice a las personas y favorezca su calidad humana.

Para analizar la calidad ética de una organización, es importante llevar a cabo una revisión de sus propósitos o misión específica tanto interna como externa (Guillén, 2006; 2017), poniendo especial atención en el nivel de dimensión ética que se tenga sobre la misión específica. Es decir, “la calidad ética será mayor, a medida que entre los propósitos de la organización se incluya la búsqueda de bienes en su sentido no solo útil y agradable, sino también en su sentido ético” (Guillén, 2006, p. 215).

Los miembros de la organización deben tener claro que la calidad ética sucede si en primer lugar existe una intención por parte sus miembros en buscarla (Guillén, 2006; 2017), es decir, si parte de la misión específica de la propia organización y busca su eficacia, su eficiencia y la ética. El concepto de ética interna comienza cuando se da una mayor consideración y responsabilidad interna en la organización. A mayor responsabilidad, mayor grado de calidad ética y espíritu de servicio se requiere de la institución. Por tanto, la ética debe estar presente en todos los niveles de la organización para que sea una realidad y se pueda evidenciar en el exterior.

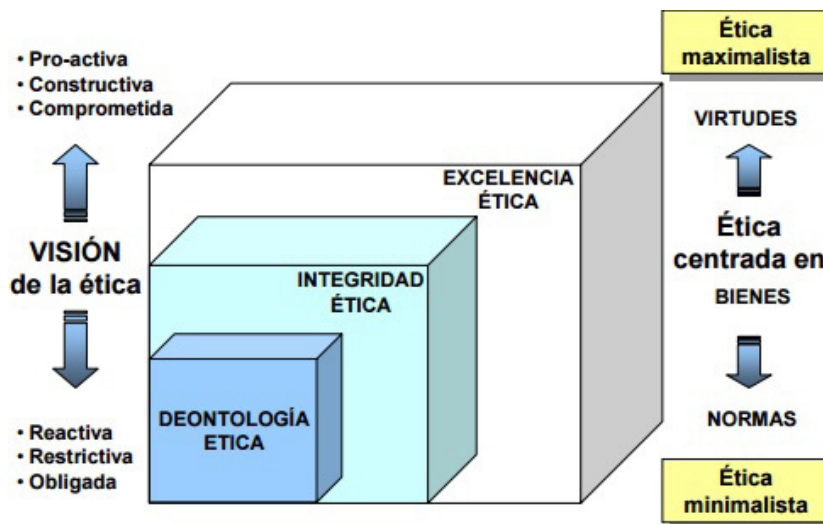
Según la delimitación institucional que se haga de la visión y la misión organizacional, pueden darse tres niveles de calidad ética organizacional en la empresa (Guillén, 2006). Un primer nivel, consistiría en aquellas “organizaciones éticamente enfermas” que provocan el empobrecimiento humano de las personas de la propia organiza-

ción, de las personas implicadas en la consecución de la misión, y de los afectados por la actividad de la organización; fomentan directa o indirectamente comportamientos deshonestos y cometen injusticias y atropellos desde el punto de vista ético como la mentira, la envidia, la deslealtad y la injusticia.

La **visión** de la organización es “la forma de ver o anticipar el futuro” o “la forma de proyectar la empresa en dicho futuro o de definir una determinada filosofía de la empresa” (Collins y Porras, 2011, p. 47). Pero, hablar de una **visión ética** es la manera de concebir qué es la ética en la institución, la percepción de la influencia que ejerce sobre el futuro de la organización y, en definitiva, en la filosofía y manera de trabajar cada día. Se trata de hacer hincapié en qué lugar quiere ocupar la organización en el futuro, dónde se quiere dirigir, qué actividades pretende desarrollar, qué actividades desarrollará y cómo lo hará. Para Cortina (2016) y Guillén (2006), se trata de caracterizar y delimitar la puesta en práctica institucional de la visión específica. En cambio, la **misión** concreta el “para qué” y vendrá determinada por los valores y la filosofía que poseen quienes dirigen las instituciones. Por tanto, para que las organizaciones incorporen en sus misiones la dimensión ética, necesitarán que las personas que las dirigen incorporen en ellas también la visión ética organizacional.

Como se muestra en la figura 2, para Guillén (2006, p.217), las instituciones pueden disponer desde una visión ética organizacional más reactiva hasta una visión institucional más proactiva.

Figura 2.
Visión de la ética en las organizaciones éticamente excelentes



Fuente: recuperado de Guillén (2016, p. 217)

Considerando la figura anterior, las organizaciones éticamente excelentes poseen el mayor grado de calidad ética en términos de definición de su misión tanto interna como externa y buscan la excelencia humana

de todos sus miembros y la contribución al bien común de la sociedad (Guillén, 2006). Es preciso delimitar y clarificar, desde la organización, qué se entiende por excelencia, y es clave comprender que la calidad dependerá tanto de la delimitación conceptual de la práctica como de las consecuencias para la propia institución. Si entramos en la delimitación teórica y práctica que Guillén (2006) hace de cada una de las visiones éticas nos encontramos que:

1. La organización con “*visión de deontología ética*” es aquella que acepta y tiene en cuenta las normas legales vigentes y considera las normas y prácticas éticas establecidas y aceptadas en el ámbito en el que la organización desarrolla su actividad. Es una organización que cumplirá con todas aquellas cuestiones que le son propias y que dan respuesta a su razón de ser; cumple con sus obligaciones laborales, civiles y da respuesta a las exigencias sociales.

La organización en este nivel centra su actividad en el ámbito de la justicia, en el cumplimiento de los deberes que se desprende de los derechos a terceros, porque asegura el buen funcionamiento de la organización y toma una actitud más reactiva en función de las exigencias normativas. Este tipo de práctica organizativa, para Guillén (2006), es necesaria para disponer de “*organizaciones éticamente sanas*” porque actúan teniendo en cuenta variables básicas (justicia y dimensión legal) pero a la vez claves para dictar un mínimo de justicia en las organizaciones.

Este enfoque se promueve a través de la creación de certificaciones de calidad ética cuyo objetivo es garantizar que las organizaciones que la poseen actúan bajo unos determinados criterios éticos. Recogen todas aquellas obligaciones y deberes que se espera que cumplan los miembros de un determinado colectivo y los derechos que deben respetar. Es una organización centrada en normas de conducta prácticas, en principios y obligaciones que aseguran como mínimo comportamientos éticos.

Las organizaciones deontológicas son éticamente sanas y su calidad ética crece a medida que los criterios son practicados habitualmente por todos los integrantes de la institución (Guillén, 2006). Aquí, el cambio hacia la calidad ética se centra en el control y la inspección de los procesos, permitiendo asegurar que la ética está considerada y puesta en práctica por todos los miembros de la organización.

2. La organización con “*visión de integridad ética*” incorpora al planteamiento anterior y los valores éticos que facilitan el esfuerzo personal por lograr, mediante el autogobierno, actuar correctamente conforme a bienes éticos. En este nivel se trata de “actuar conforme a la norma a una escala de valores éticos y conforme a unos principios” (Guillén, 2006, p. 115).

Este tipo de visión ética tiene una repercusión mayor en la definición y delimitación de la misión específica, porque los principios y los valores éticos se incorporan entre los elementos que definen la razón de ser de la organización. A diferencia de la visión anterior, aquí la organi-

zación tiene un carácter proactivo porque “cada persona se centra en esta búsqueda de la corrección ética y no, exclusivamente, en secundar unas obligaciones o cumplir unas normas” (Guillén, 2006, p. 220). En este caso, a las personas que dirigen la organización les preocupa la integridad de sus miembros y buscan asegurar un clima de confianza y unidad en las relaciones organizativas como principios éticos en su comportamiento habitual. Por ejemplo, se dan comportamientos honestos, íntegros y coherentes en la organización que la persona acaba compartiendo con el resto de los compañeros, y que acaban convirtiéndose en comportamientos habituales en la institución.

Si ponemos el foco en la generación del cambio y en la promoción de una organización ética de calidad, aquí las organizaciones ponen todo el esfuerzo en subrayar valores éticos que convertirán a sus miembros en personas íntegras, dejándoles libertad en la tarea de la autorregulación (Guillén, 2006). En definitiva, es un desarrollo de la organización que “acentúa la coherencia entre los valores y los principios éticos, y que mira el bien de los comportamientos de todos los miembros” (Guillén, 2006, p. 224). Aquí la planificación del cambio es clave para asegurar que la ética se destina a desarrollar acciones más preventivas, informativas y formativas, y por tanto, se hace un seguimiento sistemático de la puesta en práctica de las normas institucionales.

3. La organización con “*visión de excelencia ética*” concede a la dimensión ética un papel clave en la misión específica porque entiende que la razón de ser de la institución es contribuir al bien común y al pleno desarrollo humano de sus miembros (Guillén, 2006). Es la visión más proactiva y comprometida de las tres, y busca la construcción de la visión de la ética en la organización poniendo en marcha y considerando todos los medios suficientes y necesarios.

El cumplimiento normativo tanto externo como interno de las instituciones es uno de los primeros pasos a dar, pero las organizaciones éticamente excelentes van más allá de las aplicaciones y cumplimientos legislativos.

Las organizaciones excelentemente éticas conciben el desarrollo humano de sus miembros y de aquellas personas que reciben las consecuencias de su actividad de manera directa o indirecta. Es una visión de la ética que supone esfuerzo y compromiso de todos los miembros de la institución porque es a partir de los comportamientos personales de todos y cada uno de los miembros de organización que es posible el logro real de la excelencia ética organizacional.

Aquí la excelencia es la búsqueda de la mejora y de la mejor manera de actuar en sentido ético de todas las personas de la organización. De ahí, que el cambio institucional hacia una organización ética de este nivel implique “crear hábitos estables de comportamientos virtuosos” (Guillén, 2006, p. 224) y para ello, se buscan procesos y momentos donde se apoye y se reconozca el trabajo de los demás, donde se enseñe a otros a cooperar en el proyecto común o en asumir una actitud permanente de servicio.

2.5 A modo de síntesis

La ética es una herramienta de gestión que pertenece y se encuentra en lo más profundo de las personas y de las organizaciones. En este estudio nos referimos a la ética como la forja del carácter de la organización educativa. Las organizaciones educativas deben adaptar sus conductas institucionales a los cánones morales consensuados y compartidos con la comunidad educativa, para que se conviertan, públicamente, en instituciones respetables y puedan percibirse por la sociedad en general y por la comunidad educativa en particular, como una escuela de confianza.

La ética organizacional orienta a la institución educativa en la gestión de su dimensión ética “reconociendo y gestionando sus recursos morales” (González-Esteban, 2016, p. 930) de manera consciente para generar valor en la comunidad educativa y tener éxito a medio y largo plazo. Además, implica poner atención en el saber práctico, es decir, en que las instituciones tomen decisiones prudentes, justas y responsables generando una cultura ética (Cortina et al., 1994; Cortina, 2012; González-Esteban, 2016; García-Marzá, 2017). Este proceso de reflexión ética facilita y genera aprendizaje organizacional tanto para la escuela como para sus miembros, permitiendo conseguir mayores niveles de desarrollo ético.

La ética influye y condiciona la cultura y el clima de la organización porque se centra especialmente en la capacidad de la institución para movilizar sus recursos y dar respuesta a la comunidad educativa, al contexto y a la sociedad en general. La reflexión ética facilita el descubrimiento colectivo de métodos, prácticas y herramientas para decidir qué, cómo, quién, para qué y por qué hacerlo.

Esta cultura institucional se forja en el ejercicio, en la práctica y en el tiempo, de ahí la importancia de pensar institucionalmente cómo son nuestros procesos de toma de decisiones. La cultura organizacional está compuesta por elementos tangibles, pero también intangibles como los valores, las creencias, los principios y las costumbres compartidas y aprendidas por las personas que conforman la institución educativa (Armengol, 2001; Libari y Huisman, 2007; Maliandi, 2004). De ahí, que la escuela se conciba como un sujeto moral que debe velar por desarrollar su conciencia moral para actuar atendiendo a principios universales, derechos humanos y valores institucionales que potencien la justicia, la solidaridad, la cooperación, la equidad, la corresponsabilidad, la participación y el compromiso para hacer de la institución educativa un lugar de convivencia, amable, saludable y positivo para el aprendizaje, buscando poder dar razones de qué hace, por qué, cómo y para qué lo hace.

La concepción de la escuela como un agente moral permite considerar que como organización pueden promover y desarrollar procesos que permitan reflexionar éticamente y, por tanto, desarrollar juicios morales en la línea de Kohlberg (1984). Este marco de reflexión implica que la escuela planifique procesos para reconocer e interpretar que las situaciones que se dan presentan carga moral, que la elaboración del juicio

moral surge de procesos de deliberación y que se precisa actuar atendiendo la moralidad.

En definitiva, aquí la “ética organizacional se puede considerar como un conjunto de principios y valores que la organización integra en su funcionamiento y que se refleja en todas sus actuaciones internas y externas” (Mayordomo, 2003, p. 1). La ética organizacional llega a su máximo desarrollo cuando se aplica y se da como un comportamiento habitual por la organización, en todas las personas de la organización, y es observada por los demás y en el contexto (Mayordomo, 2003; Guillén, 2006, 2017; Cortina, 2016, 2018).

3

La escuela como institución educativa

3.1 Caracterización de la institución educativa	95
3.2 Fines y principios de las instituciones educativas	102
3.3 Planteamientos institucionales de las instituciones educativas	107
3.4 La escuela como institución educativa que aprende	112
3.5 Modelo de ética organizacional en la escuela para Duart (1999)	120
3.6 A modo de síntesis	128

En este capítulo se caracteriza la escuela como institución educativa, se describen sus finalidades y principios educativos, y aquellos planteamientos institucionales que recogen y operativizan la puesta en práctica de valores, principios y normas en la institución educativa.

También, se conceptualiza la propuesta del modelo de estadios para Desarrollo Organizacional de Gairín (2003) y la propuesta de Duart (1999) en relación con el desarrollo ético en la escuela.

3.1 Caracterización de la institución educativa

Los centros educativos son organizaciones estructuradas y un ente social donde tiene presencia “la educación sistemática” y se “realiza un proceso educativo intencional”. Las escuelas se caracterizan por tener la capacidad de convertirse en “agentes educativos y sujetos que aprenden” (Gairín, 2004a, pp. 60-63). Para mejorar el entramado institucional, la ética debe ejercerse de forma transversal en todos los niveles del sistema, pero también urge que sea promovida y considerada por las instituciones educativas para formar así ciudadanos más conscientes de su rol social.

En los centros educativos trabajan para el desarrollo integral de las personas a través de un proyecto educativo compartido por la comunidad escolar. El éxito educativo del alumnado se extiende a lo largo de toda la escuela con un currículo y una evaluación consensuada, con un sistema de participación genuina y con una política adecuada para garantizar el bienestar físico y emocional de quienes la habitan. Los centros educativos atraviesan sus muros físicos y virtuales para incorporar las influencias positivas de la comunidad en la que la escuela se ubica.

Cortina (1994) apunta que las organizaciones educativas no son un espacio social cualquiera, es un ámbito de relaciones humanas que puede contribuir directamente a la creación de una sociedad más justa. Así,

es un espacio para la justicia; una institución donde el comportamiento de los miembros no es arbitrario, sino que está sometido a unas reglas de cooperación, que hacen posibles la autorrealización personal en un clima de respeto mutuo donde se hallan delimitadas las responsabilidades que se comparten, porque establecen un sistema de división y reparto de derechos y deberes. (Cortina, 1994, pp. 101-102)

La organización educativa, así como cualquier organización eficaz, debe prever dinámicas de gestión reflexiva en las que el sentido de la acción sea la referencia de análisis de su gestión si pretende disponer en su base de dinámicas de mejora y de aprendizaje. Por ello, una ética cívica institucional se caracteriza, en palabras de Cortina (1994), por:

- Disponer de una alta moral para enfrentarse a los retos vitales. Cuenta con un proyecto compartido del que forman parte la producción de calidad, la generación de confianza y la comprensión de las relaciones humanas, no solo como instrumentales y no solo regidas por el derecho, sino también como comunicativas y corporativas.
- La organización genera recursos para tomar decisiones correctas y enseña a actuar de este modo.

En definitiva, “la ética empresarial consistirá, por tanto, en el descubrimiento y la lista de valores que componen una ética cívica, al ámbito peculiar de la organización, lo cual requiere entenderla según un modelo comunitario, pero siempre empapada de postconvencionalismo” (Cortina, 1994, p. 89).

La ética se encuentra en la toma de decisiones que implica responsabilidad y moralidad; por las ideas y valores (*ethos*) que marcan la manera de dirigir; en el propio directivo cuyo carácter moral está moldeado por virtudes y vicios; por las prácticas organizativas implantadas, estructuras organizativas, sistemas de dirección, prácticas informales y por el modo de ejercer el liderazgo (Melé, 2016; Cortina, 1994, 2000, 2016; Guillén, 2006; 2014).

La gestión participativa de la dirección escolar que favorezca una cultura de aprendizaje tiene un impacto positivo en la convivencia, incluso la acción conjunta del proyecto educativo es el ámbito privilegiado, donde se han de vivir los comportamientos y valores que han de impregnar una cultura democrática en la vida escolar. Aquí, por tanto, se puede inscribir la regulación de la convivencia escolar y, en definitiva, la delimitación del proyecto de convivencia.

La institución educativa es un espacio para la justicia, una institución en la que el comportamiento de sus miembros no es arbitrario, sino que está sometido a unas reglas de cooperación que hacen posible la autorrealización personal en un clima de respeto mutuo en el que se encuentran delimitadas las responsabilidades que se comparten, ya que se establece un sistema de división y reparto de los deberes y de los derechos.

La meta de las escuelas es importante para la sociedad, “por el impacto económico, y por el papel que juega como proceso de mantenimiento y desarrollo de la cultura y de los ideales de ciudadanía, y sobre todo por ser un proceso clave y esencial en la socialización de las personas” (Lozano, 2007, p. 20). Los centros educativos tienen la responsabilidad de educar. Y la educación no se vehicula únicamente en el espacio de interacción del aula, en la relación entre docente y discente. Por tanto, “la organización se convierte en aulas gigantes en las que todo habla, en las que todo enseña” (Santos Guerra, 1997, p. 22).

Para Gairín (2004a), las escuelas se caracterizan porque:

- El sentido institucional le proviene de su carácter establecido de su contenido de normas y sistema de roles.
- Lo institucional es, además, producto social. El sentido institucional liga el concepto de escuela al de la escolarización considerada en sentido amplio como la formalización pública de procesos educativos.
- Hay una realidad delimitada para la educación sistemática, lo que permite centrar el objeto a partir de su especificidad y de la necesidad de interacciones intencionales y organizadas (sistematismo). No supone ello una identificación de la escuela con la educación, aunque esta sea su función manifiesta.
- Permite con sentido amplio abarcar el conjunto de circunstancias que acompañan a una realidad educativa. Ya no se trata de las restricciones que impone el hablar de lugar, como marco físico o espacio limitado por una estructura

arquitectónica, donde se realizan procesos sistemáticos o de escuela simplemente como grupo humano que participa de los mismos planteamientos.

- Se superan referencias a marcos físicos de actuación, lo que permite conceptualizar como escuelas tanto la escuela tradicional como las escuelas viajeras o la agrupación de personas con la finalidad de realizar el aprendizaje.
- Tolera la consideración de procesos formales y no formales.
- Permite incorporar tendencias como la escuela recurrente o la escuela paralela, al evitar cualquier referencia jurídica que identifique la escuela como el proceso de escolarización prolongado.
- No excluye, por último, la posibilidad de analizar, como texto y contexto de acción, los procesos internos y las dinámicas personales.

Además, las escuelas se sitúan en contextos específicos que demandan respuestas adaptadas a su realidad. Son sistemas complejos donde trabajan personas diversas que aportan de modo coordinado oportunidades de aprendizaje para todos y cada uno de su alumnado. De ahí, que los centros educativos deban contar con una visión ambiciosa a medio y largo plazo y con una práctica coherente y detallada, siendo capaz de contemplar a la vez la globalidad y los elementos que la integran. Fernández-Enguita (1997) describe los centros educativos como estructuras:

- Complejas porque viven integrando una gran variedad de culturas, por las procedencias y trayectorias de vida diferentes de sus recursos humanos.
- Estructuralmente fragmentadas porque están pensadas y organizadas de acuerdo con objetivos, tiempos, espacios, dimensiones, niveles que a la vez son específicos y diferentes en función de los centros educativos.
- Débilmente articuladas porque no existe una relación lineal entre medios y finalidades en los “diferentes niveles de estructura”.
- Cubiculares de acuerdo con las características de sus estructuras, porque están formadas e integradas por departamentos, sectores que definen unidades funcionales y poca relación entre sí.

Para Tableman (2004), se caracterizan por consistir en:

- Un ambiente físico acogedor y motivador para el aprendizaje, lo que implica que hay características físicas que facilitan o dificultan el aprendizaje.
- Un ambiente social que promueve la comunicación y la interacción.
- Un ambiente afectivo que promueve la sensación de pertinencia y de autoestima.

- Un ambiente académico que promueve el aprendizaje y la autosuperación.

Pero, a lo largo de los últimos años se han dado una serie de cambios en las organizaciones educativas caracterizadas por una mejor obertura interna y externa que les posibilita establecer redes de colaboración, modificaciones en la propia estructura de la organización, cambios culturales en el ámbito social y escolar. Es decir, se ha ido considerando a los centros educativos como comunidades de aprendizaje. Por lo tanto, necesitan conocer y gestionar la información y el conocimiento, disponer de una capacidad de aprendizaje y adaptación, y promover la formación continua de los docentes (Gairín, 2004a; Gómez y Gairín, 2015).

El nuevo contexto social reclama cambios en los centros educativos para tender a la mejora. Los centros educativos tienen que comprometerse con la comunidad, con los agentes educativos del entorno y con el proyecto educativo, y compartir los valores sociales pretendidos. Estos cambios implican, por ejemplo, el desarrollo del currículum para la nueva realidad, el desarrollo de la organización a la que tiene que dar respuesta, el desarrollo de la comunidad para aumentar la participación en los centros y el desarrollo profesional para adaptarse a la nueva situación del contexto laboral. Es decir, las escuelas requieren, como organización social, una adaptación al contexto social cambiante. Se precisa que innoven de manera constante y rápida como causa y consecuencia del desarrollo organizativo. Es una causa, ya que innovar comporta cambio y adaptación, pero también es consecuencia, porque sin innovación no hay desarrollo.

El desarrollo profesional, es decir, los cambios de la práctica profesional deben considerar no tanto cuánto y cómo aprenden los docentes a título individual, sino cuánto y cómo aprende el grupo, cómo se desarrolla la competencia colectiva, es decir, la capacidad para actuar de modo ajustado a las nuevas necesidades institucionales y sociales. Para esto, se precisa que las administraciones pongan las bases de auténticas redes colaborativas, de manera que formar parte de ellas constituya uno de los elementos naturales y obligatorios del ejercicio de la función directiva.

La política educativa del centro, el proyecto educativo, se despliega estratégicamente en el Proyecto de Dirección y otros proyectos, programas y prácticas, que implementan esa visión general de la escuela. Al equipo directivo le corresponde “liderar y dinamizar la elaboración de este proyecto colectivo, la articulación de los programas con los que se llevará a cabo y la evaluación periódica de los resultados conseguidos” (FEDADI, 2019, p. 8).

El equipo directivo que lidere estos procesos permite contar con una imagen ajustada a la realidad, una imagen deseada que genera ilusión y entusiasmo en el colectivo y guía la transición y el proceso de cambio. Como veremos más adelante, el liderazgo pedagógico debe ir generando proyectos comunes, tiempos y espacios que posibiliten hacer de la escuela poco a poco una comunidad de aprendizaje tanto para el

equipo educativo y el alumnado como para las familias. Es un éxito del liderazgo pedagógico ser capaz de generar una comunidad profesional donde la responsabilidad sea compartida para resolver los problemas conjuntamente, aprender uno de los otros mediante el diálogo reflexivo y la colaboración entre compañeros.

En los centros educativos, el efecto del contexto no es determinante, pero sí existe un flujo recíproco entre las organizaciones y el entorno cambiante y con diferentes tipos de afectación respecto a las dos variables (Lorenzo, 2011). De ahí, que cada vez más, a la institución educativa se le pida que sea “exigente en su funcionamiento, responsable, transparente y respetuosa”. Para poderlo conseguir, necesitan y deben desarrollar mecanismos que faciliten y que incluso mejoren éticamente. Y para ello, se hace necesario emplear y desarrollar mecanismos de transparencia y control, códigos éticos, informes de responsabilidad social, comités de ética, etcétera, entre otras estrategias (Lozano, 2007, 2004; Lozano, Boni y Calabuig, 2006; Chiva, 2013; Vericat, 2013).

Este cambio permanente de los centros educativos debe ser un “cambio inteligente, nacido de la autoevaluación (¿dónde estoy?) para señalar el objetivo (¿dónde quiero estar?) y alcanzar una escuela inteligente, una que aprenda y se adapte para siempre a estar instalada en la excelencia” (Veiga y López-Acárate, 2015, p. 221).

Los centros educativos son creaciones sociales, que buscan el cumplimiento, desarrollo y promoción de los fines establecidos por la sociedad, y deben ser sensibles a las necesidades y demandas existentes. Las instituciones educativas están formadas en su organización por variables principales que se necesitan gestionar para posibilitar un buen funcionamiento de la organización y la consecución de los objetivos que persiguen. Para ello, es fundamental considerar que en las escuelas, los objetivos, la estructura organizativa y el sistema relacional son elementos más estáticos de la organización, y en cambio, la dirección y las funciones organizativas conforman la parte más dinámica de la institución educativa.

Si paramos atención en el caso de la escuela, como apunta San Martín y Rubio (2007) se hace necesario cuidar, valorar y reflexionar los aspectos organizativos de la institución educativa porque, es en esa relación donde se vuelven operativos y se construyen y reconstruyen los valores, las normas y criterios morales que van a regir y servir al individuo en sus relaciones. Incluso los espacios, las estructuras, el funcionamiento, las normas, los ritos, etcétera, nos forman o nos deforman, aunque no exista en el tramado organizativo una intencionalidad explícita. Por ello, como apunta Fernández-Enguita (2008), en las organizaciones no solo vemos las dificultades en el entorno, sino también en los elementos que la constituyen: la estructura formal, el clima de trabajo, el papel de los órganos colegiados, el estilo de dirección, la cultura profesional, las relaciones con la comunidad, el grado de autonomía, la cooperación entre las diferentes instituciones educativas, las relaciones personales y las redes de información y comunicación.

La especial manera cómo se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma cómo se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y las inquietudes con relación a la mejora configuran diferencias y confieren una personalidad única y particular a cada centro educativo (Gairín, 1999, p. 3). Este tipo de organización

es aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan (Gairín, 2000).

El centro educativo se puede definir como un grupo de personas que trabajan de forma conjunta con la finalidad de conseguir objetivos comunes. En esta línea, Gairín (2004a) considera que no solo ordena los diferentes elementos de una realidad, sino que los dispone y los relaciona de acuerdo con una finalidad para conseguir un mejor funcionamiento.

Havelock y Huberman (1980) entiende los centros educativos como sistemas de cohesión abiertos porque los miembros que los integran tienen metas comunes que comparten, cuentan con la participación de miembros que también forman parte de otras organizaciones e interactúan con el contexto.

La organización educativa tiene en el aprendizaje su punto de apoyo básico para la mejora. “Los colectivos aprenden, como los humanos, de la experiencia, de su propio funcionamiento y a partir de dinámicas concretas que proporcionan nuevas formas de actuar” (Duart, 1999, p. 33). Y para el autor, la flexibilidad y la adaptación a la realidad cambiante que aporta el aprendizaje son la base de la dinámica inteligente de las organizaciones. Solo la escuela es capaz de aprender como organización cuando puede llegar a ser plenamente educadora y educativa, y ser referente en la vivencia de determinados valores.

Para Fernández-Enguita y Terrén (2008), los entornos son complejos y fluctuantes por lo que exigen estrategias organizativas más complejas, que a la vez incrementan la complejidad interna de la propia organización. De ahí la importancia de generar procesos para compartir la información y el conocimiento (Lorenzo, 2004; Rodríguez-Gómez, 2009; Colorado, 2015). Además, ello implica respeto hacia los demás, el ejercicio de la potestad de mando con flexibilidad, sinceridad, transparencia, optimismo, lealtad, generosidad, integridad y justicia, receptividad a las dificultades que causa la organización educativa y la adopción de decisiones que impidan el daño a la misma o a sus miembros creando una cultura de confianza.

La reflexión que alimenta el compromiso institucional de la escuela de aprender como organización ha de establecer las bases para una gestión ético-reflexiva (Ruiz, 2013). La escuela capaz de aprender y de reflexionar sobre su aprendizaje sentará las bases para llegar a ser una organización inteligente. Y será a través del compromiso en la reflexión que podrá

avanzar en la construcción de una gestión ética que facilite los espacios necesarios de vivencia valorativa institucional. El cambio en esta institución debe contemplar, para Veiga y López-Acárate (2015), dos objetivos: la mejora continua de los procesos y el cambio de la cultura organizativa, lo que precisa de liderazgo pedagógico y de trabajo en equipo.

La misión de las organizaciones educativas es el servicio público, es decir, la meta de la ética en el caso de los centros educativos es la de aumentar la autonomía de las personas y el progreso tanto a nivel técnico y económico como social de las sociedades. Estas metas, solo se van a poder conseguir si empleamos mecanismos y procesos de carácter más democrático y participativo. Y para ello, es clave el clima institucional, porque no basta con incorporar la ética como una asignatura en los centros educativos, sino que esta debe ser vivida, experimentada, sentida en el día a día de la institución a través de sus comportamientos y prácticas institucionales. Las cuestiones éticas no pueden ser solo transmitidas a través de contenidos, sino también a través de la acción. Por eso, el aprendizaje organizacional se realiza dentro de la organización tanto a través de un programa, formalizado como procesos de aprendizaje informal, o por la propia experiencia.

Una institución educativa que aprende es capaz de adaptarse, de ser flexible y de anticiparse a los hechos. De hecho, la sociedad actual necesita organizaciones capaces de ejercitar su aprendizaje con el fin de responder a las necesidades que ella misma plantea. Probst y Büchel (1997, p. 15) indican que el “aprendizaje organizativo es el proceso a través del cual el conocimiento de las organizaciones y sus valores cambian, mejorando las habilidades para la resolución de problemas y las capacidades para la acción”. Este aprendizaje organizativo debe caracterizarse por ser continuo, centrado en los problemas, vinculado al contexto y afectando a todos los miembros de la organización, porque, lo esencial no es el aprendizaje individual, sino el aprendizaje organizacional.

Una organización que aprende es aquella que tiene un modelo compartido, que tiene un equipo cohesionado, una comunidad educativa que participa, órganos de gobierno que funcionan, en definitiva, un proyecto de futuro. Se refiere a una organización que dispone de aquellas innovaciones y adaptaciones coherentes al modelo de centro compartido. Son aquellos centros que disponen de modelos de liderazgo aceptados y una cultura evaluativa integrada (Senge, 1990; San Fabián y Granada, 2013). Pero, para que se dé este aprendizaje organizacional, el liderazgo y su estilo son variables clave, aunque no más importante que la capacidad de la organización para cohesionar e integrar a todos sus miembros en las dinámicas de aprendizaje. Es decir, promover y conseguir la capacidad de diálogo, de consenso y de trabajo en equipo dentro de la propia organización.

Hablamos por lo tanto de “organizaciones que aprenden en el final de un proceso que conlleva la transformación global de la organización a partir del cambio de su estructura, cultura y estrategia de trabajo” (Gairín, 2004a, p. 32). Tal y como apunta el autor, en este marco se da

el autoaprendizaje. Y si buscamos promover la ética organizacional en los centros educativos, es importante no solo pensar en cómo promoverla en la institución, sino que también tener en cuenta a las personas que hay en ella. Es decir, el equipo docente debe “reflexionar sobre la meta de su actividad, sobre su práctica docente y sobre los valores y actitudes que transmite con su comportamiento” (Lozano, 2007, p. 22). Para ello, si se conoce la finalidad última de la organización, será mucho más fácil establecer las estrategias y los medios para alcanzar su meta (Guillén, 2006, p. 209).

Pero para Duart (1999), el problema radica en la ausencia de puntos de referencia de la sociedad actual, porque cualquier organización que se constituye para el cumplimiento de unos objetivos sociales tiene el imperativo de convertirse en una organización de comportamiento ético. “La organización ética se sitúa en el marco de las finalidades, de las creencias, de los horizontes de decisión, es decir, se trata de la transposición del planteamiento humanista global que hemos aplicado a la persona” (Duart, 1999, p. 52).

Las instituciones educativas están sometidas, como cualquier organización, a las presiones y demandas de un entorno cambiante. Atender a sus necesidades es una de las funciones que todo centro tiene que resolver si quiere actuar de manera satisfactoria. Si una organización educativa quiere conocer, satisfacer y aumentar las expectativas de las personas que trabajan en ella, debe estar abierta al cambio (Gairín, 2004b). De ahí que “difícilmente podremos entender procesos culturales, fenómenos micropolíticos, barreras al cambio o conflictos interpersonales si no se conoce el sustrato de las organizaciones para poder responder a preguntas como: ¿para qué existen?, ¿cómo se estructuran?” (Gairín, 2008, p. 8), porque las organizaciones se desarrollan y surgen en un momento determinado y en un lugar concreto, y como bien apunta Lorenzo (2011), el efecto del entorno sobre las organizaciones no es determinante y el flujo recíproco entre las organizaciones y su entorno es constante.

En definitiva, para cambiar, los centros educativos deberán plantearse una planificación estratégica fruto del compromiso global de todos los miembros de la comunidad educativa y de un verdadero liderazgo (Veiga y López-Azcárate, 2015).

3.2 Fines y principios de las instituciones educativas

En primer lugar, mencionaremos los principios, valores y finalidades del sistema y las instituciones educativas que marca la LEC (LEC 12/2009, de 10 de julio) teniendo en cuenta que el estudio se enmarca en el contexto catalán, y esta normativa educativa no puede ser contraria a la normativa estatal. Por tanto, se entiende que los principios que se apuntan en la normativa autonómica complementan o mejoran los estatales. Luego, nos adentrarnos en aquellos principios, valores y fines que la normativa no enumera pero que se entienden, se presuponen y plan-

tean diferentes autores a los cuales deben dar respuesta los centros de educación infantil y primaria.

Toda la práctica humana en la escuela tiene como objetivo la actividad educativa y pedagógica, la cual cuenta con un fin: el aprendizaje, la enseñanza, la reflexión, es decir, la educación. Porque, como apunta Latorre (citado por Bilbeny, 2019, p. 22) “sin educación no es posible una sociedad libre, y la educación no es un adoctrinamiento, sino espíritu de convivencia y espíritu de diálogo”. La meta de las organizaciones educativas, además, es una meta moral, porque el objetivo es incrementar la autonomía de las personas y el progreso de la sociedad con la práctica y la reflexión ética (Lozano, 2007).

Podemos evidenciar que la función educativa es una de las profesiones más significativas y valiosas en la sociedad, en cuanto se centra en facilitar el crecimiento de los educandos en todos sus aspectos formativos, pero también como individuo y como seres sociales.

La normativa educativa de referencia define los principios generales que inspiran el sistema educativo y su organización para satisfacer el derecho a la educación, mediante la cooperación de los diferentes agentes de la comunidad educativa. Los principios rectores que rigen el sistema educativo catalán según el art. 2 de la LEC (LEC 12/2009, de 10 de julio) con relación al objeto de estudio de este trabajo son:

- El respeto a los derechos y los deberes que se derivan de la Constitución, el Estatuto y las legislaciones vigentes
- La transmisión y la consolidación de los valores propios de una sociedad democrática: la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto y la igualdad
- La universalidad y la equidad como garantía de la igualdad de oportunidades y la integración de todos los colectivos, ello basado en la corresponsabilidad de todos los centros sostenidos con fondos públicos
- Respeto a la libertad de enseñanza, la libertad de creación de centros, la libertad de elección entre los centros públicos u otros centros creados por los poderes públicos, la libertad de cátedra del profesorado y la libertad de conciencia del alumnado
- El pluralismo
- La inclusión escolar y la cohesión social
- La calidad de la educación, que posibilita la adquisición de las competencias básicas y la consecución de la excelencia, en un contexto equitativo
- [...] el respeto a la convivencia
- El respeto y el reconocimiento al propio cuerpo
- El fomento de la paz y el respeto de los derechos humanos

- El respeto y la preservación del medio ambiente, y el disfrute respetuoso y responsable de los recursos naturales y paisajísticos
- La coeducación y el fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres
- El respeto al derecho de las madres y padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que vaya de acuerdo a sus convicciones
- La exclusión de cualquier tipo de proselitismo o adoctrinamiento

Más específicamente, la normativa educativa catalana en su art. 2.2 LEC 12/2009, de 10 de julio especifica los principios siguientes:

Tabla 8.
Principios normativos en materia educativa

Principios educativos
La vinculación entre pensamiento, emoción y acción que contribuya a un buen aprendizaje y conduzca al alumnado a la madurez y satisfacción personal.
La capacitación cultural, científica y técnica que permita al alumnado la plena integración social y laboral.
El estímulo y el reconocimiento del esfuerzo y la valoración del rigor, la honestidad y la constancia en el trabajo.
La capacitación para ejercer activamente la ciudadanía.
La formación integral de las capacidades intelectuales, éticas, físicas, emocionales y sociales del alumnado que les permita el pleno desarrollo de la personalidad, con una enseñanza de base científica [...].
Fuente: adaptación del Art.2.2 LEC 12/2009, 10 de julio

También, en materia organizativa, en el art.2.3 LEC 12/2009, de 10 de julio se especifica que:

Tabla 9.
Principios normativos en materia organizativa

Principios en materia organizativa
El funcionamiento integrado y la gestión descentralizada.
La flexibilidad suficiente para irse adecuando a las necesidades cambiantes de la sociedad.
La autonomía de cada centro educativo.
La participación de la comunidad educativa.
La promoción del reconocimiento social y profesional del profesorado.
El compromiso de las familias en el proceso educativo y el estímulo y el soporte para hacerlo posible.
La colaboración, la cooperación y la corresponsabilidad con los ayuntamientos y las otras administraciones públicas.
Fuente: adaptación del Art.2.3 LEC 12/2009, 10 de julio

Delante de esta relación de principios autonómicos, no cabe duda de que el alumnado tiene derecho a recibir una educación integral que busque su pleno desarrollo de la personalidad y que respete los derechos democráticos de la convivencia y los derechos y las libertades fundamentales. Para esto, se precisa que las instituciones educativas actúen con justicia social aplicando políticas y prácticas equilibradas, transparentes, inclusivas, sostenibles teniendo en cuenta cuestiones fundamentales como el género, las necesidades educativas, la identidad y la orientación sexual, la etnia, el origen, la religión, la edad, las creencias, etcétera, (García-Benadí y Quiñones, 2011).

A parte de los principios normativos, son varios los autores que han delimitado principios y fines de las instituciones educativas y de la educación (Camps, 2011, Cortina, 2016; Belbeny, 2019; Lózano, 2007). En esta línea, la escuela, como organización educativa, debe actuar respetando la diversidad social, cultural, lingüística y ecológica promoviendo principios y valores éticos que permitan la convivencia en sociedad. Para ello, es preciso priorizar en la institución educativa competencias como el talento, la innovación, el liderazgo, la cooperación, la colaboración o la seguridad individual.

Considerando cuestiones como la inteligencia emocional en su dimensión reflexiva y valorativa, es preocuparse, como escuela, de la creatividad, el cuidado, la solidaridad, la compasión, la empatía, la asertividad, la motivación, la atención plena como persona, la cooperación y la autoestima. Las cuestiones de justicia y libertad son elementos clave en ética que no se transmiten solo mediante el currículum si no precisan de la puesta en práctica, es decir, de la acción institucional.

Además, como hemos apuntado en capítulos anteriores, el valor de la veracidad es un valor clave en las instituciones educativas y debemos evitar la mentira y denunciarla si fuera preciso (Belbeny, 2019). La falta de veracidad no solo afecta a las personas que actúan así, sino a las oportunidades y al reconocimiento de las capacidades y méritos de la organización donde se encuentran esas personas y al grupo al que representan.

El alumnado tiene derecho a recibir una educación integral, pero además a ser tratado y atendido correctamente, a reconocerle su esfuerzo y a ser evaluado de manera imparcial, justa y diligente.

Los maestros y profesores son los profesionales que ejercen la responsabilidad principal del proceso educativo y la autoridad que se desprende. Esta responsabilidad [...] incluye la transmisión de conocimientos, destrezas y valores (art. 28 de la LEC 12/2009, de 10 de julio).

Por ello, en el marco de la ética organizacional se demanda del equipo educativo que ayude a promover el talento del alumnado y que lo motive para que participe en todas las actividades educativas de la escuela. Es preciso, además, no olvidar principios bioéticos en la actuación profesional de los docentes como es el respeto a la vida, a la dignidad y a los derechos de las personas.

Los principales grupos de interés en la escuela son la comunidad educativa. El valor que ellos le dan a la institución educativa tiene una repercusión directa en el reconocimiento y la reputación de la función de su propia escuela. En este caso, la finalidad educativa no puede alcanzarse solo mediante la entrega y el esfuerzo individual, sino que requiere que la escuela fomente y viva en el día a día comportamientos y juicios éticos.

Otro elemento principal y fundamental es la percepción del valor que hay sobre la escuela. Esta autopercepción del valor de la institución educativa es la suma de las impresiones que la propia institución tiene sobre ella misma como institución educativa y del conjunto de personas que la integran y trabajan en ella. Cuestiones como la percepción del prestigio de la escuela están integradas por la excelencia docente, por la calidad de su actividad pedagógica, por los recursos académicos disponibles, por su inclusión social en materia de éxito académico y por la toma de decisiones. En esta toma de decisiones, en ocasiones se pueden ver enfrentados los valores de cada profesional con los valores de la organización (Cubillo, 2018).

Para Bilbeny (2019, p. 16), “la percepción de la legitimidad institucional consiste en la credibilidad que nos merece la actuación académica global de la escuela y sus estrategias de buen gobierno”. En este caso, tiene un papel clave la percepción que la comunidad educativa tiene de la escuela como institución pública y en especial, en su responsabilidad social con relación al buen gobierno, la transparencia y su eficacia.

Las percepciones estimativas (Bilbeny, 2019, p. 18) se dan cuando “los miembros de la comunidad académica tienen una impresión de proximidad de la institución”. Esta percepción puede darse porque unos pueden sentirla lejana, y otros en cambio, cercana e incluso como propia. Aquí, promover y cuidar el vínculo de proximidad es clave para ayudar a generar mayores niveles de confianza institucional (Guillén, 2006; Guillén et al., 2011; Melé, 2016; Cortina, 2016; Bilbeny, 2019).

La LEC en su art. 104.4 (LEC 12/2009, de 10 de julio) apunta que el profesorado ejerce su profesión de acuerdo con un conjunto de normas que reflejan los valores que le guían desde una perspectiva ética. De ahí, que sea fundamental la existencia de una ética positiva que ayude a la gestión de oportunidades profesionales y educativas que mejoren la reputación docente. Es decir, los miembros de la institución educativa tienen una percepción del valor de comunidad y colectividad cuando son conscientes que forman parte de una comunidad, cuando la escuela e incluso, la administración educativa, les estimula, retribuye e incentiva su trabajo, y cuando todos hacen las cosas bien y actúan éticamente. Esto permite mejorar la reputación de la escuela y por tanto, pensar en procesos para su gestión proactiva.

Los centros educativos tienen como principio inherente la creación de conocimiento, la generación de aprendizaje y la convivencia de las personas. En este caso, el respeto por el otro, por todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa es incuestionable. Aquí, la creación y disposición de códigos éticos sobre principios elementales de la

institución educativa recuerdan a la comunidad educativa las pautas imprescindibles para proceder correctamente y evitar la mala praxis en las diferentes actividades educativas, desde el aprendizaje hasta la gestión y organización del centro, pasando por la transparencia y el buen gobierno de la escuela.

El art. 104 de la LEC (LEC 12/2009, de 10 de julio) sobre la función docente explicita que

tiene que ejercer en el marco de los principios de libertad académica, de coherencia con el proyecto educativo del centro y de respeto al carácter propio del centro y tiene que incorporar los valores de colaboración, el de la coordinación entre los docentes y los profesionales de atención educativa y del trabajo en equipo (art.104. LEC 12/2009, de 10 de julio).

En este caso, la existencia de un Código ético en la institución educativa permite y expresa la voluntad de una cultura de la colaboración entre todos los miembros de la escuela, una cultura que no emana de la normativa externa e interna del centro, sino de la confianza de la comunidad educativa en ella misma. Por tanto, “si es exigible trabajar bien y ser leal a la institución, también es exigible el trato justo y el agradecimiento a todos los miembros de la institución” (Billbeny, 2019, p. 22). En este caso, es importante recordar el papel clave del profesorado en la institución educativa en la creación de la buena o mala imagen de la escuela.

En definitiva, Shmelkes (2002) hace referencia a que los valores que deberían orientar el quehacer de los sistemas educativos y las escuelas son:

- La justicia, entendida como equidad, indispensable para construir una sociedad educada.
- Vivir democráticamente en las escuelas entendiendo que estas cuidan la convivencia en la microsociedad.
- La asunción y demostración por parte de las instituciones educativas y del equipo educativo de la responsabilidad social y política.
- Respeto por la diferencia y valoración de la misma como medio que propicia relaciones de igualdad y reconocimiento mutuo.
- Confianza en los profesionales de la educación ofreciendo mayor autonomía pedagógica.
- Anticipación educativa a las exigencias y demandas del futuro.

3.3 Planteamientos institucionales de las instituciones educativas

Como hemos apuntado en capítulos anteriores las organizaciones son una unidad social coordinada deliberadamente y compuesta por personas, que funciona de manera más o menos continua para alcanzar metas

comunes. Los centros educativos concretan y explicitan sus compromisos respecto al proceso educativo, el modelo de escuela y su forma de gestión a partir de los planteamientos institucionales (Gairín, 2004b). La revisión de los planteamientos institucionales permite revisar los procesos de autonomía institucional y su nivel y grado de realismo de la escuela.

Para Álvarez (1993, pp. 50-51), los planteamientos institucionales son

[...] aquellos mecanismos que posibilitan y facilitan a los miembros de una comunidad escolar expresar sus intereses, valores, creencias, principios educativos, modelos de enseñanza, etc. y llegar a negociarlos para convertirlos, a través del consenso, con otros estamentos en modelos específicos y principios del centro que como entidad autónoma constituye el ecosistema del centro educativo.

Los planteamientos institucionales permiten pensar de manera colectiva la visión de la escuela, y permiten orientar el sentido del quehacer institucional, permitiendo que sea contextualizado y que tenga el apoyo de la comunidad educativa (Gairín, 2004b). Esto implica que se deben conocer los componentes organizativos para así poder diseñar, desarrollar y evaluar los planes y proyectos que garanticen la respuesta adecuada a las necesidades institucionales.

Aunque la ética organizacional está integrada en la gestión del centro educativo en todas las actividades y estructura organizativa, consideramos que es clave describir los planteamientos institucionales concretos y que consideramos que tienen más relación con la promoción y práctica de la ética organizacional en la escuela. Para ello, vamos a tratar los documentos a largo, corto y medio plazo destacando en qué sentido deben contribuir a la gestión de la ética organizacional en la escuela.

La descripción de los diferentes planteamientos institucionales se presenta por separado para facilitar su comprensión, pero es fundamental no perder de vista la interrelación entre el conjunto de todos los documentos. Hay que clarificar que este trabajo no tiene como objetivo proponer en profundidad la propuesta de despliegue de la ética organizacional a partir de los planteamientos institucionales, sino hacer una primera aproximación operativa de estos documentos con el objeto de estudio.

En el caso del **Proyecto Educativo de Centro** (PEC), se trata de un documento estratégico a largo plazo de la institución escolar que define el funcionamiento en el ámbito curricular, organizativo, de gestión económica y personal que se adapta a la realidad del alumnado y su entorno. Más concretamente, Bernal (2006, p. 111) plantea que es

una propuesta global y colectiva de actuación a largo plazo, en cuya elaboración participan todos los miembros de la comunidad escolar, que permite dirigir de modo coherente el proceso educativo de un centro, y plantea la toma de posición del centro ante aspectos tan importantes como los valores, los conocimientos y habilidades que se pretenden priorizar, la relación con los padres y el entorno, la propia organización.

Según el Departament d'Educació (2019, pp. 4-5) de manera sintética el PEC debe incluir elementos como:

- Definición institucional: la identidad del centro, el carácter propio, sus características, los elementos de contexto y las necesidades educativas del alumnado.
- Objetivos del centro: las prioridades y los planteamientos educativos en clave de equidad y excelencia, la coeducación, la convivencia, la inclusión y la atención a la diversidad.
- Criterios para la concreción y para el desarrollo de los currículos, la organización pedagógica, la estructura organizativa propia, los aspectos relacionados con la singularidad de las enseñanzas del centro, el aprendizaje de la convivencia, la colaboración entre los sectores de la comunidad educativa, la relación del centro con el entorno social y, en el caso de los centros públicos, sus implicaciones en la definición de lugares de trabajo de la relación docente con los perfiles profesionales singulares.
- Proyecto lingüístico del centro: el uso de las lenguas en el centro de acuerdo con la normativa vigente teniendo en cuenta la realidad sociolingüística del entorno.
- Los criterios para la planificación del despliegue e inserción de las tecnologías digitales en los ámbitos educativo, administrativo y comunicativo, como referente para la elaboración del plan TAC.
- La evaluación que se fomenta en los indicadores de progreso que proporcionan información relevante y ayuda en la toma de decisiones de contexto (permiten la interpretación y la correlación de otros indicadores), de recursos (miden la eficiencia en el uso y la gestión), de procesos (miden la eficacia y la eficiencia en relación con los resultados) y resultados (miden el grado de éxito de los objetivos del centro).

La escuela que busque promover la ética organizacional como hemos comentado en el capítulo 2 es preciso que concrete los valores éticos institucionales y su concreción operativa en la escuela vinculando al propio PEC. Especialmente, incorporando en él la propuesta de incorporación de un Código ético (véase capítulo 5).

Las **Normas de Organización y Funcionamiento de Centro** (NOFC), al igual que el anterior, consisten en un documento a largo plazo, que permite determinar la estructura organizativa de acuerdo con los objetivos y criterios del PEC. Más concretamente, las NOFC se conciben como

un instrumento próximo y peculiar de un centro escolar que ha de posibilitar el pleno ejercicio de los derechos que la legislación vigente reconoce a los diferentes miembros de la comunidad escolar y también como el medio que garantiza el control que es necesario y la exigencia en el cumplimiento de las funciones propias de cada persona u órgano de la institución (Armengol et al., 2000, p. 48).

En el caso de las NOFC, el Departament d'Educació (2019) propone que el contenido mínimo de este planteamiento institucional es:

- Criterios organizativos: definición de la estructura organizativa y sus funciones tanto de órganos colegiados, unipersonales y de servicios.
- Criterios y mecanismos pedagógicos: concreción de los recursos humanos, materiales y funcionales; concreción de mecanismos de relación con entidades, instituciones, centros educativos, etcétera, del entorno.
- Procedimientos institucionales con relación a la organización y gestión del centro educativo.
- Otros elementos de la organización y el funcionamiento

También se precisa que se concreten aquellas cuestiones sobre participación de la comunidad escolar, y también las cuestiones relativas a la convivencia enumeradas en la resolución ENS/585/2017 (ENS/585/2017, 17 de marzo).

Para la promoción de la ética organizacional, las NOFC se plantean especialmente para el reconocimiento e incorporación de los códigos de conducta, la Comisión ética como órgano de la escuela y la definición de sus funciones y estructuras, según se plantea en este mismo capítulo. Además, las NOFC propician la reflexión y consideran colectivamente el sentido y significado del proyecto de convivencia más allá de las cuestiones mínimas que marca la normativa.

El **Proyecto de Convivencia** se trata de un proyecto a medio plazo, que busca contribuir al éxito personal, académico, social y laboral de todo el alumnado (Departament d'Educació, 2019a).

La convivencia se ha convertido en un tema de interés e importancia en la escuela. Una ejemplificación de ello es la propuesta explícita en la legislación de la promoción de estos parámetros en la institución educativa en los últimos años. Más concretamente, nos encontramos que:

- La LOE en su art. 121.2 explicita que los centros educativos deben disponer del plan de convivencia e incluirlo dentro del Proyecto Educativo de Centro.
- La LOMCE en su art. 124.1 determina que los centros educativos incorporaran en la programación general anual su plan de convivencia y todas aquellas actuaciones y actividades programadas para el fomento de la convivencia escolar.
- La LEC en su art. 30 enumera el aprendizaje de la convivencia como un elemento fundamental en el proceso educativo que debe incorporarse en el proyecto educativo, especificando en los centros educativos cuáles van a ser los mecanismos para la promoción de la convivencia.
- El Decreto 102/2010, de 3 de agosto, en el art. 23.2 explicita que los centros educativos deberán incorporar las medidas de promoción de la convivencia que se hayan establecido

en la escuela, en las Normas de Organización y Funcionamiento de Centro.

- El Decreto 279/2006, de 4 de julio, refuerza el carácter educativo de los procesos y acciones de prevención y corrección de las conductas inadecuadas, normativizando la creación de una comisión de convivencia.

El Proyecto de Convivencia está regulado a partir de la Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, que establece que dicho proyecto debe reflejar las acciones que permiten capacitar a la comunidad escolar para la convivencia y la gestión positiva de conflictos. Especialmente, acciones que se desplieguen considerando la dimensión de valores y actitudes, la resolución de conflictos y el marco organizativo.

La propuesta del Proyecto de Convivencia tiene que ir dirigida a la mejora de la convivencia tanto en el aula y el centro educativo como en el entorno, porque como es bien sabido, todos estos tres espacios son espacios de intervención permeables los cuales favorecen el intercambio mutuo de aprendizaje, valores, actitudes y hábitos relacionales (Uruñuela, 2016).

Como podemos leer en el artículo 1 de la Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, su ámbito de aplicación está especialmente focalizado en la promoción de la convivencia, la resolución de conflictos a través de la mediación y el control del incumplimiento de las NOFC. Evidenciamos, por tanto, que existe una manifestación expresa de poner en valor la convivencia democrática a nivel social, porque el centro educativo como espacio educativo y educador se convierte en un espacio necesario para que se dé la práctica real de esta convivencia.

Desde la lógica de la ética organizacional que hemos ido analizando hasta el momento y considerando los instrumentos de gestión y promoción para la mejora de la calidad ética de la escuela (véase capítulo 5), el Proyecto de Convivencia, como se plantea normativamente, es reduccionista. Aun así, es un elemento útil e inicial para articular la educación democrática desde la práctica de las instituciones educativas. Sería interesante que se contemplara y se pensara en los centros educativos, más allá de la normativa, como un proceso participativo que permita la reflexión conjunta y dialógica de dilemas éticos, valores institucionales, procesos organizativos, prácticas educativas, etcétera, de toda la comunidad educativa. Que se aproveche el espacio y el proceso de construcción para construir y reflexionar conjuntamente sobre la misión de la ética de la escuela y en la misma.

El resultado final del proceso de construcción del Proyecto de Convivencia debe convertirse en un elemento identificativo del centro, que forme parte del proyecto educativo, y que se transforme en un instrumento para que la educación democrática, los comportamientos y las actitudes morales y éticas se realicen en la práctica, tanto individual como institucional, convirtiéndose en un comportamiento habitual de la institución educativa.

3.4 La escuela como institución educativa que aprende

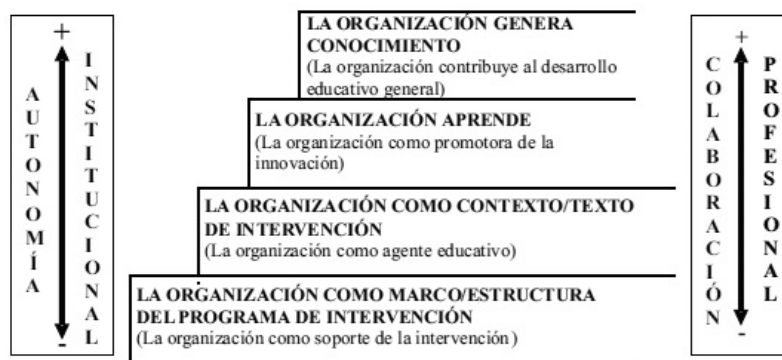
En la escuela, la incidencia que tiene el entorno, cómo se relacionan sus elementos, el ejercicio de la dirección escolar, sus procesos organizativos, su historia institucional, su inquietud con relación a la mejora, etcétera, son variables que hacen que la organización educativa sea única respecto a otras instituciones educativas.

Los procesos de cambio e innovación en los centros educativos siguen su propio proceso, evolución e involución. Por ello, Gairín (1999, p. 127) habla de los **estadios organizativos** como recurso metodológico de conocimiento, de interpretación o de explicación de la realidad, que ayudan a orientar la intervención. Se puede hablar de un “modelo de”, teórico y de referencia, así como de un “modelo para”, concebido para explicar una realidad concreta.

Nos encontramos por tanto que las organizaciones pueden mejorar, aprender y generar conocimiento en función de las dinámicas que generan, del clima y de la cultura organizacional que promueven. Bajo esta concepción, no se tienen en cuenta solo los resultados del alumnado, sino también el desarrollo organizacional de la propia institución como elemento de mejora por su carácter transformador (Lozano, 2007).

El modelo de estadios de Desarrollo Organizacional (Gairín, 2003) considera que existen cuatro estadios con los que las organizaciones pueden ser analizadas teniendo en cuenta diferentes variables e indicadores.

Figura3.
Estadios de desarrollo organizativo



Fuente: recuperado de Gairín (2003)

El modelo anterior es el que se usará como base para el trabajo de investigación, de ahí la importancia de su conceptualización y explicación de cada uno de sus componentes.

Las organizaciones en general tienden al desarrollo porque se enfrentan a periodos de transición y/o crisis por su existencia, debido a la independencia de la institución a su entorno cambiante. Aun así, tienden a la estabilidad y la persistencia, aunque son dinámicas y evolucionan a lo largo del tiempo. Nos centraremos en el cambio global de

la institución, es decir, en la descripción de los diversos aspectos de la realidad, conocimientos, sentimientos y valores que afectan en función del cambio que la organización experimenta. Por lo tanto, los cambios organizativos suelen ser complejos porque las escuelas hacen frente a la resolución de problemas y a la satisfacción de las demandas sociales, y es esta actuación la que le da sentido.

A continuación, se hace una descripción de los cuatro estadios de Desarrollo Organizacional propuestos por Gairín (2003):

- La organización *como marco*: en este nivel, la organización tiene un papel secundario. Se centra, principalmente, en el programa de intervención y aplicación de los programas correspondientes. La organización asume un papel de soporte para el desarrollo del programa ofreciendo los recursos que dispone. Busca mejorar la adecuación entre los recursos y las tareas con la intención de asumir los objetivos y estándares planteados.
- La organización *como contexto*: la organización asume un papel más activo. Existen planteamientos y proyectos institucionales que definen las metas y las finalidades de la organización. En este nivel, se empieza a precisar una conciencia colectiva y, por tanto, tener en cuenta su acción y compromiso con el entorno. En definitiva, nos encontramos ante un nivel organizativo que implica para la institución la “modificación de las estructuras de funcionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colectivo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios a aquel” (Gairín, 2003, p. 128). En definitiva, la institución busca reflejar las decisiones y directrices institucionales y dar cumplimiento efectivo. Aquí es fundamental la ordenación de la organización tanto interna como externa.

En este nivel, tal y como apunta Santos Guerra (1997), la organización se apoya en:

- *Racionalidad* porque organiza las estructuras y las dinámicas institucionales en función de las metas que pretende conseguir. Esto le exige revisar los objetivos, el sistema de relaciones, dirección, etcétera. Para conocer el nivel de coherencia entre ellos. Este tipo de racionalidad también implica que la organización esté atenta a las relaciones formales e informales de la institución y a la aplicación del principio de justicia, la coherencia y ética de las prácticas que desarrolla.
- *Flexibilidad* para adaptarse a las demandas de la práctica y a los cambios constantes del contexto.
- *Permeabilidad* al entorno inmediato y mediato con el objetivo de desarrollar mecanismos bidireccionales para que la institución se proyecte de manera externa y, por tanto, proporcione conocimiento para el entorno, y para que la institución

esté abierta a la presencia de asesores, instituciones y usuarios que faciliten la reflexión y el análisis de la institución.

- *Colegialidad* con la intención de evitar el individualismo y promover estructuras y procedimientos centrados en la interrelación.

En este estadio podemos mencionar que la organización educa, ya que se convierte en un espacio donde los profesionales pueden desarrollar sus capacidades y talento en los procesos de toma de decisiones. Pero estos cambios no son clave si no se institucionalizan. Es decir, “exige que toda organización disponga de mecanismo de autoevaluación institucional y que tenga un claro compromiso político con el cambio” (Gairín, 2003, p. 129). La planificación institucional debe ser participativa para que pueda ser compartida y para que las personas se impliquen en la organización. Además, debe estar orientada al logro de objetivos, debe ser realista y estar centrada en las finalidades básicas de la escuela: el aprendizaje del alumnado (FEDADI, 2019).

- La organización *que aprende*: en ella tiene lugar el aprendizaje organizativo que pasa por formar parte de la historia de la institución. La organización facilita el aprendizaje de todos sus miembros y la transformación continua. Su aplicación se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de obrar en la institución en la que trabaja.

Para Gairín (1999), las organizaciones que aprenden son un modelo integral de desarrollo de recursos humanos en el que el personal de una organización se integra en un proceso de aprendizaje que se acerca hacia una calidad total de la organización. Las personas no se forman y se desarrollan exclusivamente para satisfacer los fines de la organización, delimitados y prescritos, sino para ampliar sus funciones.

El cambio, desde este estadio se percibe como un medio para ayudar a mejorar el trabajo que se lleva a cabo, incluso con menos esfuerzos y logrando mayores niveles de calidad. Si un centro educativo se encuentra en este estadio, implica:

[...] pensar en un currículum abierto. La implicación del personal que busca, conlleva, asimismo, el uso de estrategias de participación y negociación coherentes con los planteamientos cooperativos y con el desarrollo de roles distintos a los tradicionales. Las transformaciones también implican cambio en sus sistemas de planificación y evaluación y en el reconocimiento del papel de los diferentes protagonistas de la acción educativa (Gairín, 1999, p. 7).

En este estadio, para institucionalizar se precisa del compromiso de los miembros de la organización, y para ello es ineludible la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso por el cambio desde la dirección escolar.

Plantear mecanismos de evaluación para el cambio exige de actitudes personales y procesos de seguimiento de evaluación que permitan crear visiones compartidas, aunar esfuerzos y desarrollar conocimiento colectivo y acciones de cambio coordinadas (Bartolomé y Cabrera, 2000; San Fabián y Granada, 2013). Todos los actores de la comunidad educativa están implicados en la articulación de un entendimiento compartido del aprendizaje (familias, alumnado, profesorado), deben conocerlo, comunicarlo en la actuación del día a día y construir así un clima institucional de mejora continua.

En la organización no todo lo que sucede es previsible ni planificable, ni simple ni complejo, y existen y se dan situaciones diarias, rutinarias, cotidianas que exigen respuestas rápidas y a la vez pensadas. El ofrecer este tipo de respuestas demanda poner en funcionamiento nuevas habilidades, generalmente, más allá de las técnico-prácticas.

Los centros educativos deben trabajar para llegar a encontrarse en un tercer estadio, ya que deben tomar conciencia del contexto en el que se encuentran y de la misión que tienen como institución social y educativa, y conocer a qué intereses sirven directa o indirectamente. Hay que exigirles como escuela cambios internos y externos coherentes con los cambios culturales que se producen, porque en palabras de Mayo y Lank (2000, p. 26):

Todas las organizaciones son organizaciones que aprenden en el sentido de que algún aprendizaje es inevitable. El que separa las débiles de las fuertes es la capacidad de incrementar, fomentar y gestionar el aprendizaje en beneficio de toda la organización. Las características que aportan son complejas y tienen relación con culturas, estructuras y procesos históricos.

Se trata de cambiar el punto de vista, se trata de enfatizar más en los aprendizajes y, por supuesto, de revisar la responsabilidad institucional y los mecanismos de funcionamiento. Solo así se puede afirmar que los centros educativos están inmersos en una determinada cultura a la vez que también crean una cultura propia, formada por las normas, las creencias, los valores y los mitos que defienden y que se utilizan para regular los comportamientos de los miembros de la organización. Plantear la mejora de los centros educativos, enfocada al cambio de estadio organizativo, pasa inevitablemente por el hecho que estas, como organización, aprendan que:

Es evidente que la mejora escolar solo es posible si la escuela, como organización, es capaz de aprender, no solo en el caso de los individuos, como los profesores o los directores, sino de manera que la propia escuela puede sobreponerse a un comportamiento ineficaz mediante una cooperación estrecha (Bollen, 1999, citado por Santos Guerra, 2002, p. 12).

La escuela tiene que aprender para saber, pero también tiene que aprender para saber a quién enseña y dónde lo hace. Según Bolívar (2001, p. 23):

Sabemos que es virtualmente imposible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un buen aprendizaje de los alumnos y

alumnas cuando no existen para profesores y profesoras. Las instituciones escolares están diseñadas sobre reglas gramaticales básicas de funcionamiento, para que los alumnos aprendan, no para que los que trabajan en ellas aprendan a hacerlo mejor.

Sin la predisposición de la escuela para aprender, no habrá un proceso de cambio eficaz y efectivo. En este sentido, Santos Guerra (2002) propone aquellos factores que deben darse para que la escuela aprenda y, consecuentemente, mejore:

- **Interrogarse:** El autor propone cambiar el modelo organizativo basado en rutinas y certezas por un modelo donde predominen las incertidumbres. Aunque pueda resultar incómodo, considera que las preguntas ayudan a avanzar en la búsqueda de respuestas.
- **Investigar:** La respuesta a estas preguntas debe buscarse de forma rigurosa.
- **Dialogar:** El diálogo entre los protagonistas, dentro y fuera de la escuela (entre ellos y con la sociedad), es necesario para que sea la base de un aprendizaje compartido.
- **Comprender:** Basa esta comprensión en la investigación, con la intención de poder tomar decisiones.
- **Mejorar:** Parte de la base que no es suficiente con almacenar conocimientos, sino que resulta imprescindible mejorar la práctica a partir de estos conocimientos.

Sin embargo, el objetivo, según Santos Guerra (2002, p. 33), no debe estancarse en la mejora de la escuela. En su conjunto, hay que transformar las situaciones que conciernen a la educación. Aquí se expone no solo un cambio técnico de la educación y las instituciones educativas, también un cambio en el funcionamiento, en la cultura y en los procesos de estas dadas los compromisos ideológicos y sociales. Por lo tanto, se plantea desde esta visión un cambio también de la sociedad porque la escuela que aprende sabe (debe saber) dónde está enclavada, qué misión tiene y a qué cosas sirve. No hay neutralidad posible, aunque algunos la consideran (falsamente) perseguible, alcanzable o poseída. Para ello, se hace necesario tener en cuenta cinco factores que favorecen el aprendizaje organizacional: el estímulo para el aprendizaje, las condiciones externas, las condiciones internas, el liderazgo y los resultados.

Los cambios en los centros educativos no resultan sencillos dada la dificultad que tienen para realizar cambios profundos. En palabras de Santos Guerra (2002, p. 43):

Cuando House dice que la escuela es una institución “congelada”, hace hincapié en su dificultad para poner en marcha cambios profundos. Por eso es preciso emprender procesos institucionalizados de “descongelación” que surjan de la reflexión realizada por los profesionales de la educación sobre la sociedad y sobre la escuela como institución y, por supuesto, del análisis que ésta debe desarrollar en la mejora de la sociedad a través de la formación de los ciudadanos.

Cabe añadir aquí la apertura de la escuela hacia la sociedad, no solo en el sentido de dejarla entrar en la escuela, sino que la escuela, también, debe aprender de la sociedad (o al menos debe comprenderla). Es decir, debe participar en la sociedad y la sociedad debe participar en la escuela. Este carácter es necesario para diferenciar la escuela como organización que aprende de la escuela que simplemente ejecuta.

Pero ¿cuáles son los motivos que determinan la necesidad de aprendizaje de la escuela? Según Santos Guerra (2002, pp. 52-53), existen seis principios que dan respuesta a la pregunta planteada:

- Principio de racionalidad: es la lógica orientada a conocer el resultado del esfuerzo empleado.
- Principio de responsabilidad: implica el hecho de que la educación está cargada de valores y que debe ser una actividad comprometida con las personas y con la sociedad.
- Principio de profesionalidad: el aprendizaje, entendido como la reflexión rigurosa, compartida y constante sobre la práctica profesional, debe ser la base para ser mejor profesional.
- Principio de perfectibilidad: el aprendizaje debe ser compartido para favorecer la mejora constante de la escuela.
- Principio de ejemplaridad: la invitación constante a los alumnos a aprender también debe ser asumida por la escuela. La necesidad de aprendizaje está conectada con el cambio.
- Principio de felicidad: el que evita las actuaciones rutinarias, individualistas y mecanizadas de los docentes para esquivar la desmotivación.

Según Bolívar (2001), el hecho de que la escuela como organización aprenda implica que se incremente la capacidad de aprendizaje mediante la mejora de las capacidades profesionales y personales de sus miembros; además, ello comporta el establecimiento de nuevos métodos de trabajo o de saberes específicos y que las expectativas de desarrollo de la organización deban aumentar y, finalmente, resulta en la mejora de resultados o en una mejor imagen y capacidad de adaptación constante al entorno.

Duart (1999) afirma que las organizaciones educan a través de sus funcionamientos, de su acción social. Así, y según el autor, si educan, transmiten contenidos axiológicos, valorativos y éticos. De esta manera, cabe afirmar que la escuela tiene la responsabilidad de velar por el diseño, la planificación y la aplicación, de forma explícita, de su acción educativa y de su actuación ética. La escuela tiene la responsabilidad de convertirse en una organización ética para poder optimizar los procesos educativos de lleno. Todo ello se consigue bajo la premisa que la responsabilidad es el valor que debe guiar las acciones de la institución educativa (Duart, 1999; Rubio, 2004).

En esta línea, para poder conseguir que las personas de una organización en sus funciones y actuaciones tengan en cuenta el máximo rigor

ético posible, Svava (2007) apunta que es necesario que se den cuatro componentes: En primer lugar, una sensibilidad moral o tener conciencia de la existencia de un dilema moral. En segundo lugar, juicio moral o la capacidad para decidir qué acción será más adecuada moralmente. En tercer lugar, motivación moral o la inclinación para elegir lo moralmente apropiado y, por último, el carácter, que implica la capacidad para convertir el juicio en acción.

En definitiva, nos encontramos ante organizaciones que instauran, aplican y utilizan sistemas de evaluación para el cambio y la mejora. La cultura de la mejora organizativa se concreta en procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas en un conjunto de técnicas y estrategias que se utilizan para poner en marcha los procesos anteriores de evaluación, y la capacidad y disponibilidad para trabajar de modo sostenido, todo ello en colaboración. Impulsar la autoevaluación institucional, al tiempo que colaborar con las evaluaciones externas, permite tomar decisiones oportunas teniendo en consideración la información y las evidencias obtenidas.

- La organización *generadora de conocimiento*: consiste en organizaciones que son capaces de adquirir información, compartirla y ponerla en práctica. Se caracterizan por “representar el compromiso institucional con la socialización y comportamiento del conocimiento adquirido, entendiendo por tal más la filosofía y esquemas de referencia que la mera información sobre las actividades realizadas” (Rodríguez-Gómez, 2009, p. 63).

Gairín (2002, p. 13), teniendo en cuenta a Espinoza (2000), considera que existen tres aspectos clave para la gestión y práctica de una organización que asegure la creación continua de conocimiento:

- Recursos institucionales que permitan el desarrollo de una cultura organizativa que asimile y promueva la inversión en capital intelectual y la formación de los miembros de la organización.
- El fomento de una estructura organizativa biofuncional, dónde las unidades organizativas trabajan interconectadamente entre ellas. Y donde la existencia de estructuras y procesos horizontales que facilitan la eliminación de jerarquías y la creación de conocimiento.
- Sistemas tecnológicos que faciliten la creación de redes de comunicación e interconexión entre las personas productoras de conocimientos y los gerentes del conocimiento.

Las instituciones educativas no pueden continuar trabajando en la utilización de la información codificándola en procedimientos y rutinas, sino que precisan desarrollar cambios organizativos para aprender e innovar constantemente de estos con la información y el conocimiento generado. Es una organización que precisa establecer sistemas de relaciones en red donde la lógica del trabajo sea la de colaborar e intercambiar todo el conocimiento, tanto el tácito como el explícito.

Siguiendo la línea de Sun y Anderson (2010), estamos de acuerdo en que el desarrollo organizacional es una pieza clave en la investigación y práctica dentro de las organizaciones, para promover nuevos modelos organizativos y de gestión acordes con las características de la sociedad actual. En definitiva, se trata de promover el desarrollo organizacional, entendido como una determinada etapa del desarrollo del centro que se caracteriza por haber alcanzado ciertas capacidades institucionales de desarrollo profesional, curricular y organizacional que modelan la capacidad general interna de cambio de esa organización y su forma de relacionarse con el medio exterior. El estudio del desarrollo organizativo va adquiriendo importancia para determinar el nivel de éxito en la implantación de cualquier estrategia de mejora y plantea la necesidad de una planificación evolutiva del desarrollo profesional y organizacional (Voogt, Lagerweij y Louis, 1998).

No podemos olvidar que los estadios organizativos se incluyen entre sí. La organización no sería un buen contexto si, inicialmente, no es un buen marco; no aprende si primero no consiste en un buen contexto, organizado y con capacidad de conseguir una determinada idea. Y, en definitiva, no es un buen marco si primero no es un buen contexto y no tiene capacidad de aprendizaje (Gairín, 1999).

Construir la capacidad de mejora implica construir culturas de colaboración, de establecer relaciones productivas y de crear la tensión de la mejora continua en los procesos y en las actuaciones; desarrollar un entorno de valores y de relaciones, que cultiven el trato respetuoso y productivo entre todos los miembros de la comunidad; la existencia de una disposición permanente hacia el aprendizaje y una marcada orientación a la justicia social.

En este marco de actuación, los miembros del equipo educativo “se consideran aprendices permanentes y ponen pasión en su desempeño profesional; las familias apoyan y colaboran honestamente con la escuela; la cultura escolar se caracteriza por un ambiente de seguridad y confianza; toda comunidad escolar cuenta con una aceptación genuina y una consideración individual, y los errores se consideran como una oportunidad potencial de aprendizaje” (FEDADI, 2019, p. 9).

Los aspectos anteriores llevan a considerar que la situación de una organización en un estadio de desarrollo organizacional u otro implica a la vez la caracterización de aspectos organizativos estructurales, del desarrollo de unas estrategias u otras y un modelo de dirección escolar y liderazgo particular.

Tabla 10.

Caracterización del desarrollo organizacional en función de la estructura, organización, funcionamiento y modelo de dirección educativa

	Organización como marco	Organización como contexto	Organización que aprende
Estructura organizativa	Estructuras verticales	Aparición de estructuras de apoyo (equipos de profesores)	Integración de las estructuras verticales y de apoyo (círculos de calidad)
Estructuras de funcionamiento	Por disposición dictadas	Por consensos previos	A partir de disfunciones detectadas mediante la evaluación
Orientación de la organización	<ul style="list-style-type: none"> · Objetivos explícitos y estables · Estructura organizativa rígida · Desarrollo personal informal o se considera una opción personal 	<ul style="list-style-type: none"> · Objetivos cambiantes según las exigencias del contexto. · Estructura organizativa adaptativa y se orienta al usuario · La formación se considera como un soporte puntual 	<ul style="list-style-type: none"> · Existen ideas básicas compartidas. · Hay autonomía de gestión · La formación forma parte de la estrategia organizacional y de las funciones laborales.
Actuaciones de la dirección	<ul style="list-style-type: none"> · Dirección autocrática. · La asignación de puestos se basa en cualidades personales · Preocupación por el organigrama 	<ul style="list-style-type: none"> · La dirección permite la participación · Se enfatiza en los procesos de coordinación y especialización · Preocupación por las demandas de los usuarios 	<ul style="list-style-type: none"> · La dirección permite la participación · Se enfatiza en los procesos de coordinación y especialización · Preocupación por las demandas de los usuarios

Fuente: adaptación de Gairín (1998, pp. 19-20)

La dirección escolar es un órgano que procurará la máxima funcionalidad de los componentes organizativos a partir de sus funciones organizativas (véase capítulo 4.2). Y es a partir de las funciones organizativas que la dirección escolar podrá ordenar la realidad con el objetivo de conseguir procesos de calidad y de mejora del funcionamiento de los centros educativos.

3.5 Modelo de ética organizacional en la escuela para Duart (1999)

Cortina (1994, p. 22) apunta que el fin de las organizaciones es un “fin social, porque toda organización se crea para proporcionar a la sociedad unos bienes, en virtud de los cuales queda legitimada su existencia ante la sociedad”. En esta óptica, los centros educativos, teniendo en cuenta que forman parte de la esfera pública, “adquieren de modo ineludible una función clara con la educación de la ciudadanía” (Martín y Rubio, 2007, p. 14).

En su calidad de esferas públicas democráticas, las escuelas pasan a ser lugares donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades de ciudadanía dentro de formas de solidaridad que constituyen la base para construir formas emancipadoras de vida comunitaria. Lo que esto sugiere es que se necesita una filosofía política que vincule el propósito de la escolaridad con el desarrollo de formas de conocimiento y de carácter moral en las que la ciudadanía se defina como una compactación ética y no como un contrato comercial (Giroux, 1993, p. 92)

En las instituciones educativas se trata de transformar al sujeto, al ciudadano en un contexto organizacional regido por principios democráticos. Es decir, esta ética activa, en las escuelas, es una ética de mínimos (de acción) que comporta que las instituciones educativas tengan el compromiso de responder a las demandas de la sociedad actuando éticamente. Para ello, la finalidad educativa de la organización ha de prevalecer por encima de las propias finalidades de cada individuo. “Transformar la propia escuela en comunidad democrática viva, cuyo centro se sitúe en el alumno, pero también en la propia comunidad” (Lozano, 2007, p. 10).

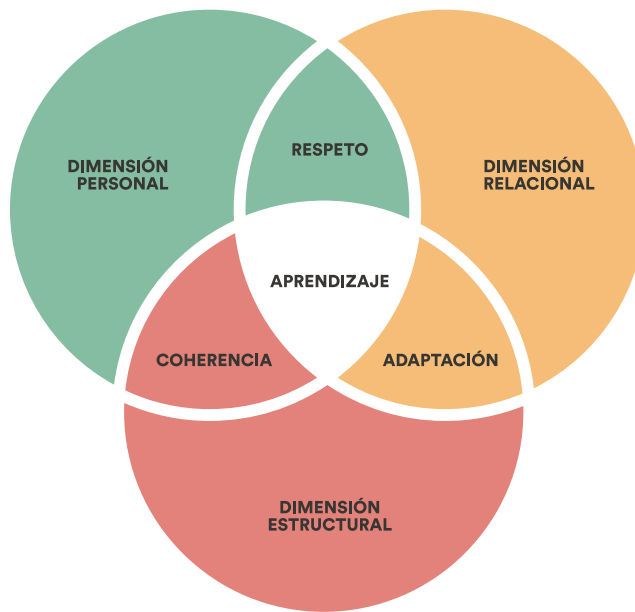
García-Marzá (2004, p. 159) menciona que hablar de ética organizacional implica que la escuela “tome decisiones, adopte acciones y políticas que, así como las consecuencias y efectos de estas, considere a los intereses en juego y puedan ser aceptadas por todos los implicados y/o afectados presentes y futuros a partir de un diálogo abierto en condiciones simétricas de participación”. Se trata de decisiones prácticas que a partir del diálogo y del consenso son aceptadas por toda la comunidad educativa. Es importante que sean vividas y entendidas como propias, y no tanto como reglamentos y normas (Cortina, 1994, p. 22). De ahí, que sea preciso delimitar principios que se conviertan en buenas razones para argumentar qué tipo de acuerdos sociales y normas preferimos mantener, cuáles reproducir y cuáles cambiar como escuela.

Un centro educativo promoverá la ética organizacional cuando persiga de manera inteligente sus metas y cuando respete los valores y los derechos sociales de sus agentes educativos. Cortina (1994, p. 26) apunta que no todo vale y por ello “hay precios que ni las personas ni las organizaciones pueden pagar, si es que quieren obrar no ya solo de una manera prudente, sino también justa”.

Si buscamos dibujar cómo la ética organizacional se puede promover en la escuela, Duart (1999) delimita tres dimensiones: dimensión personal, relacional y estructural (véase figura 4). Las dimensiones éticas son el resultado del análisis, desde el prisma de la ética, de cada una de las dimensiones, especialmente en los espacios de relación entre dimensiones. Plantea valores de referencia propios de cada dimensión y estos valores serán los que servirán de guía para actuar y tomar decisiones institucionales.

Para Duart (1999, p. 60), la ética organizacional es un sistema interno de relación. Entre estas tres dimensiones en la organización existe una interdependencia clara fruto del movimiento y sinergia de cada una. De manera gráfica se representan de la siguiente manera:

Figura 4.
Interrelaciones de las dimensiones éticas en la organización



Fuente: adaptación de Duart (1999, p. 57)

Duart (1999) establece y caracteriza las tres dimensiones de la siguiente manera:

1. *Dimensión personal:* Se trata a la persona como individuo, en la organización. Se tiene en cuenta el rol del individuo en la organización, las claves de su comportamiento y las dinámicas de su relación con las otras dimensiones o ámbitos de organización. La forman los individuos que participan de la comunidad educativa y aportan su percepción de la realidad, su construcción de la dimensión personal.

Para el autor, el yo en la organización es un “yo” en crisis, pero representa un conflicto necesario para la mejora y la optimización de las relaciones personales e institucionales. Aparece como una dinámica de fuerza, de relaciones de poder donde se da un juego de intereses personales y colectivos con una doble necesidad: la satisfacción de las necesidades propias (personales o grupales) y el reconocimiento de las especificidades propias (individuales o colectivas).

En esta dimensión, el valor de referencia es la libertad y la conciencia de pertenecer a un grupo como un “yo”. Esta libertad es necesaria tanto para el individuo, como para la organización, ya que hay que dar posibilidades a las personas para que puedan actuar correctamente, sobresalir en sus tareas y contribuir a la mejora de la persona y al éxito de la organización.

Es donde se produce la adquisición de comportamientos personales, porque el individuo aprende de sí mismo (de sus comportamientos) y de sus relaciones dinámicas. Es donde se dan contradicciones fruto del

aprendizaje experiencial y relacional; donde se llevan a cabo los procesos de tomas de decisiones valorativas del yo en tanto que persona e individuo en la organización, y donde los individuos interactúan con los demás como individuos y no como colectivos. Es el lugar de las relaciones personales, de las confidencias, de la felicidad, de la amistad. En estas relaciones se persigue lograr la comunicación entre iguales por placer y satisfacción personal. Es por ello por lo que la dimensión personal es también de relación entre las personas.

Para Duart (1999), el análisis de la dimensión personal puede hacerse desde diferentes perspectivas:

- El alumno. Desde la perspectiva del aprendiz como individuo, la dimensión ética personal es una dimensión formativa. El alumno, el discente, aprende a valorar mientras se encuentra en el marco de la organización educativa. Puede ser transmitido a través del aula y de los contenidos de aprendizaje, pero también a partir de las acciones del profesorado y de la acción educativa propia de la escuela mediante el currículum.
- El profesorado. La confrontación de sus propios valores con los de la organización. Esta es la dimensión de la privacidad del profesorado y la dimensión en la que se hacen explícitas las ideas y las valoraciones propias de la cada persona (Trilla, 1992). El profesorado hace un análisis de sus valores y de su jerarquía personal. Esta jerarquía es cambiante según la experiencia y el grado de madurez de la persona, y actúa en el convencimiento de cada individuo y la acción profesional.
- Las familias. La visión personal de los valores, la concepción de la vida y la jerarquía de valores de las familias influye de modo dinámico en el constructo de la organización (Duart, 1999).

Es clave destacar que las personas toman decisiones y actúan condicionadas por la vivencia que tienen en las diferentes instituciones en las que están, experimentan y conocen. Para ello, es importante entender que la ética organizacional debe tener en cuenta los comportamientos de las personas.

Debemos ir más allá de la ética personal y reconocer que en nuestro comportamiento nos influyen mucho cómo están organizadas nuestras instituciones, cuál es su meta y su misión social, cuál es la imagen que tenemos y qué esperamos de ellas (Savater, 1997, p. 19).

“Las personas no tomamos decisiones en un vacío social, sino que estamos condicionadas por las múltiples instituciones por donde pasamos” (Lozano, 2007, p. 13).

Teniendo en cuenta el factor anterior, se hace imprescindible trabajar y promover para que las personas caminen hacia el alcance de la excelencia humana, a ser mejor persona y alcanzar, aunque sea de manera inconsciente, su felicidad (Ruiz et al., 2012). Porque, los aprendizajes que

se interioricen como estudiantes serán aquellos resultantes de la convivencia colectiva en el marco de la institución (San Martín y Rubio, 2007). La escuela tiene un valor importante y fundamental, es donde “se aprende y se ponen en práctica valores, normas y derechos” (Gentili, 2000, p. 50).

Cuando las personas de la organización tienen la sensación de que han alcanzado su finalidad y su meta se sienten mejor, traduciéndose en comportamientos y actitudes más positivas hacia la escuela. Por tanto, para que una organización genere en las personas que la integran actitudes y comportamientos sostenibles para la institución, parece inevitable generar y cuidar a las personas para que perciban la escuela como una institución ética (Ruiz et al., 2012; Weaver 1993; Rupp, Ganapathi, Aguilera y Williams 2006; Simons y Roberson 2003, entre otros).

Muchas investigaciones demuestran que “en entornos donde el comportamiento ético es común y/o donde la ética es una preocupación adquirida por el equipo directivo y los miembros de la organización, se mejora la satisfacción laboral de los empleados” (Ruiz et al., 2012, p. 23). Además, se evidencia un fuerte compromiso y lealtad de los empleados con la institución (Treviño, Butterfield y Cabe, 1998; Valentine, Godkin y Lucero, 2002). Incluso se incrementa el civismo de las personas dentro de la institución cuando perciben que esta es justa (Podsakoff, Mackenzie, Paine y Bachrach, 2000), o cuando el liderazgo que se ejerce es transformacional (Podsakoff et al., 2000; Ehrhart, 2004 y Poff, 2007).

En definitiva, una institución educativa debe plantearse promover y practicar institucionalmente valores como la solidaridad, la justicia, la dignidad, la confianza, la seguridad y la protección para así promover una relación de la comunidad educativa con la institución donde se satisfagan sus necesidades.

2. *Dimensión relacional*: Supone el “nosotros”, el colectivo de individuos, y está integrada por la comunidad educativa.

Está formada por los agentes que ya se han expuesto en la dimensión personal, pero crean una visión de la organización. “Cuando las decisiones son conocidas, los miembros de la colectividad empiezan a estar en disposición de decir “nosotros” refiriéndose a ellos mismos, cuando existe un nosotros organizativo que puede decidir y actuar” (Argyris y Schön, 1978, pp. 12-13).

Es una dimensión donde se es capaz de tomar iniciativas y donde el diálogo (como intención) y el consenso son básicos para construir la cooperación. Aun así, se hace necesario que el consenso y las voluntades de las personas sean libres y gratuitas, no se puede trabajar bajo imposiciones o limitaciones impuestas por la misma organización y por sus finalidades sociales.

Estas limitaciones no residen en la dinámica propia, es decir, en las estrategias y en las herramientas del consenso, sino en el objeto del consenso. No todo puede ser fruto del consenso, ya que existen ideas, conceptos o actuaciones que no pueden ser consensuados, sino que simplemente otros organismos externos o la sociedad misma y sus valores marcan de un modo determinado (Duart, 1999, p. 69).

Un ejemplo de lo anterior en los centros educativos es ir en contra de las normativas educativas vigentes. La mayor dificultad está en encontrar el equilibrio entre la fuerza del consenso y la razón del individuo, es decir, entre las ideas y las prácticas pedagógicas del individuo y de la organización escolar, porque se puede dar una mayor importancia y valor a las reglas del nosotros sobre las normas del yo (Duart, 1999).

En esta dimensión, la cooperación es el valor predominante. Se necesita a la comunidad para llevar a cabo acciones e impulsar el aprendizaje organizativo, porque, aunque en el consenso actúan los individuos, en el resultado el que sobresale es el grupo, la comunidad (Duart, 1999). Durante la cooperación se dan espacios de actuación donde los valores compartidos de la organización permiten recuperar la idea y la realidad de comunidad por encima del individualismo. Es decir, el grupo trabaja y se consensua como colectivo. Por ejemplo, en los centros educativos existen las asociaciones de padres y madres de alumnos, las de alumnos, comisiones de delegados, las formadas por profesorado, las comisiones mixtas de innovación afines con el modelo pedagógico de la escuela, etcétera.

Para Duart (1999), también existe un “nosotros” ético en las organizaciones que se ve reflejado en las ideas y las imágenes que la comunidad, como tal, construye y mantiene como base de su propia esencia. En algunos casos, se nos presenta como visión y misión de la organización “el “nosotros” ético que actúa siguiendo los parámetros de la conducta ética marcada por los valores de referencia establecidos en su orden institucional. La comunidad actúa “con respeto, responsabilidad, justicia, etcétera, delante del otro” (Duart, 1999, p. 72). En la realidad de los centros educativos, hay tantos “nosotros” como colectivos de personas integrantes de la comunidad educativa en función del cargo que desempeñen. Existe un “nosotros” de alumnos, un “nosotros” de profesorado, un “nosotros” de padres de alumnos, etcétera. la dimensión comunitaria deviene en los centros educativos la dimensión relacional entre los distintos “nosotros” con el fin de llegar a establecer un “nosotros” común” (Duart, 1999, p. 73).

Para poder gestionar esta dimensión comunitaria atendiendo a la promoción de la ética organizacional, se hace necesaria “[la] participación, la transparencia y la información” (Duart, 1999, p. 74), porque facilita la configuración de una visión compartida de toda comunidad educativa. La transparencia incide en la confianza que la escuela transmite a su comunidad educativa, y se relaciona con el compromiso hacia sus miembros y hacia la sociedad al rendir cuentas de sus actuaciones y resultados (Cubillos, 2018).

Es importante que la dimensión comunitaria dé respuesta a unos valores compartidos, es decir, a un “mapa de valores” (Hall y Tonna, citado por Elexpuru, Villardón y Yániz, 2013) formados por cuatro fases que van de la satisfacción de necesidades hasta la trascendencia de las actuaciones.

3. *Dimensión estructural*: Es el resultado de las tres dimensiones. Es la dimensión que ayuda a cerrar el círculo y que arbitra

los posicionamientos facilitando la triangulación en los procesos de decisión y de mejora (Duart, 1999).

El valor de referencia es la experiencia compartida, la tradición. Aquí es importante hacer énfasis en el liderazgo como elemento clave en la configuración de la cultura organizacional, ya que es el agente dinamizador de las sinergias para la mejora institucional el que puede fomentar los valores compartidos basándose en la comunicación y en la permeabilidad. Este líder es el facilitador para la conducción de la organización sin perder de vista su finalidad educativa, la adaptación constante y la mejora de la propia organización. Es el espacio donde se puede construir y se puede dar una cultura evaluativa por parte de la institución educativa.

En esta dimensión, residen “las experiencias, vivencias, valores, normas, aprendizajes, enseñanzas, adaptaciones y barreras” (Duart, 1999, p. 78) y se pueden observar en la gestión de la institución educativa a partir de los planteamientos institucionales, en el currículum, etcétera.

Duart (1999) menciona que entre las tres dimensiones existen tres espacios de interacción denominados “espacios catárticos”, donde encontramos los hechos, el análisis, las emociones y la afectividad. Estos espacios se caracterizan de la siguiente manera:

- “El respeto” es donde se da la relación entre el individuo y la comunidad, entre el yo (la persona) y el nosotros (el colectivo). El respeto cobra sentido en la interacción entre las personas y la comunidad en el momento que el otro, como el que tengo delante de mí, es entendido de forma activa, se le respeta con reconocimiento a través del diálogo y del intercambio (Duart, 1999).

Es un espacio de renuncias entre el ámbito de la persona y el comunitario. Las dinámicas para establecer estas renuncias llegan a ser propias de cada organización y no tienen por qué ser justas, ni las mejores. Se deben dar fruto del diálogo, del establecimiento de negociaciones a partir de las aportaciones de cada individuo. Su impacto positivo o de mejora en la organización dependerá de la estructura y gestión institucional, y de la dinámica directiva que se haga de la escuela. La dimensión comunitaria tiene que respetar la diversidad de individualidades, con sus valores y sus jerarquías, e incluso, respetar los valores jerarquizados de la propia comunidad. Es clave, que tanto las personas a título individual como la escuela confíen en que la comprensión y el respeto al otro no se empleará para enjuiciarse (Brown, 1992).

En cambio, el conflicto aparece cuando existen valores que pueden o no ser asumidos o bien cuando se imponen valores por ambas partes. Es decir, cuando no existe el diálogo. Para evitarlo, la dimensión comunitaria tiene que incluir la diversidad de valores de todas las personas y potenciar la riqueza que esto aporta a la organización.

- La adaptación es el espacio donde se producen relaciones de adaptación entre el nosotros en la organización y el cons-

tructo cultural en la organización con el fin de adaptarse constantemente a los cambios.

Para Duart (1999), es un espacio donde se puede mejorar institucionalmente dependiendo de la existencia o no de aprendizaje organizacional. Aquí, se configura la tradición de la organización: “El nosotros, relacionándose con el constructo en la organización y sedimentado, crea capas de tradición que definen la organización, su perfil” (Duart, 1999, p. 85).

Las características de la organización vendrán determinadas por este perfil que se habrá formado de manera dinámica, con el paso del tiempo y con las aportaciones de cada uno de los miembros de la escuela como colectivo.

- La coherencia es el espacio de interacción entre el yo en la organización y el constructo en la organización (Duart, 1999). En este espacio la dificultad se vehicula a partir del individuo y de sus sentimientos, porque la persona tiene que ceder o luchar para cambiar frente al constructo institucional. La coherencia entre lo declarado a nivel institucional y lo que se hace es esencial para garantizar unas relaciones eficientes y transparentes en la organización (Cortina, 2013).

Es importante velar por el mantenimiento de las potencialidades del individuo, sus vivencias y las relaciones de respeto. “Si pretendemos que la organización como tal madure y progrese, la coherencia entre los pensamientos y las acciones del individuo y el pensamiento y las acciones de la organización tiene que ser básica” (Duart, 1999, p. 87).

La coherencia requiere posicionamientos personales o colectivos para su interpretación, aunque es un valor de cambio y un instrumento de medida de la madurez organizativa. Por ello, las actuaciones de las personas tienen que ser coherentes con los objetivos y las líneas de la institución, expuestas en su constructo. En este sentido,

la coherencia es altamente educativa, dado que es el modelo de aprendizaje para las personas. Es también un valor de medida para la evaluación de la organización. En la medida que los miembros de una organización actúen de forma coherente con los principios establecidos por acuerdo entre todos los miembros de la organización, esta mejorará y madurará (Duart, 1999, p. 86).

De la interacción de las tres dimensiones, se da el espacio del aprendizaje. Se trata del aprendizaje ético centrado en los valores de respeto y de responsabilidad y es un aprendizaje fruto de la interacción entre “el yo, el nosotros y el constructo organizativo ético” (Duart, 1999, p. 89).

Las creencias y valoraciones de cada individuo se relacionan con las de la organización y con las del colectivo de personas, generando un espacio donde el aprendizaje muestre sus posibilidades. La organización, incluso, construye a su aprendizaje a partir de las relaciones internas que aportan el significado que requiere para aprender. El aprendizaje

ético reside en el uso optimizable de la posibilidad de relacionar los valores propios del colectivo y de la organización. Para Duart (1999), este aprendizaje ayuda a edificar los valores propios de la organización y se convierte en la referencia de actuación (el patrón de la coherencia).

Aquí es importante la clarificación de los valores institucionales de este espacio, porque ayuda al compromiso, a la acción conjunta y a la superación de los conflictos. Es importante planificar procesos de definición de los valores personales para llegar a la creación de los valores compartidos. La asunción de los valores tiene un elevado potencial de motivación y de mejora para la organización, porque “los valores son poderosos motivadores, representan un principio de organización para la vida de las personas, al igual que para las organizaciones” (Jaffé y Scott, 1988, p. 25). Para ello, es preciso en el análisis de la dimensión ética de la institución educativa atender a su estructura, a su comportamiento, en el marco de su cultura ética organizacional, donde convergen los valores individuales, los valores profesionales y los valores que se han definido como propios de la escuela (Cubillos, 2018).

Para Duart (1999), el aprendizaje ético tiene que ser planificado y explicitado y en esta línea, la organización aprende cuando es capaz de valorar el aprendizaje desde el punto de vista de las relaciones que se establecen entre las personas. Hay que resituar los objetivos y las finalidades de la organización desde una perspectiva más basada en la persona, el individuo que vive y aprende en su interior.

En definitiva, aquellas organizaciones capaces de fomentar su aprendizaje en los valores son organizaciones inteligentes y capaces de educar, porque solamente las organizaciones abiertas con finalidades de servicio pueden llegar a ser organizaciones capaces de aprender éticamente (Duart, 1999). Por ejemplo, la responsabilidad es un valor de referencia organizacional y debe entenderse en el marco de las relaciones que se establecen en la construcción de la ética organizacional (Duart, 1999). No es posible ejercer la responsabilidad de manera individual en el marco de la construcción de la ética organizacional, porque se necesitan crear puentes entre la organización y sus finalidades, y entre las personas y la organización. Las organizaciones que buscan el desarrollo ético organizacional necesitan poner de manifiesto sus valores y evidenciar sus acciones responsables, por ejemplo, mediante códigos éticos o manuales de conducta, entre otras estrategias.

3.6 A modo de síntesis

“La educación debe enfrentar nuevos y complejos desafíos en el marco de un contexto de significativa debilidad de nuestros paradigmas técnicos, teóricos y científicos” (Tedesco, 2011, p. 33). Esto pone de manifiesto la importancia de tomar conciencia sobre la responsabilidad de la escuela: el aprendizaje. En especial, reimaginar la organización de las escuelas y el entorno de aprendizaje, pensando en qué queremos llegar a ser. Para ello, es fundamental compartir los valores y visiones en las instituciones y comunidades educativas donde se convive y que se

construyen (UNESO, 2020). La responsabilidad institucional no es una cuestión individual, sino que es una cuestión colectiva en la institución educativa. Este aprendizaje lo pueden hacer considerando y trabajando las actitudes frente al aprendizaje, aquí las organizaciones son responsables del tiempo y de los espacios que se dedican al aprendizaje; incluyendo en los contenidos de aprendizaje de la comunidad educativa los valores individuales y la cultura institucional; y respondiendo de forma positiva al aprendizaje a través de los errores cometidos. Como apunta Lozano (2007, p. 13), “las instituciones educativas deben esforzarse por recuperar el protagonismo, por afirmar abiertamente su meta como organización, por fortalecer el papel de los profesionales y por ejercer un liderazgo pedagógico ante las administraciones y la sociedad en general”.

La escuela debe ser capaz de superar las barreras que puedan obstaculizar sus metas y finalidades, y para ello es necesario que gestione dinámicas que potencien la participación, la negociación, y la construcción de visiones compartidas de la escuela (Duart, 1999) por medio de una dirección y liderazgo pedagógico que busque su aprendizaje y el desarrollo organizacional de la institución educativa.

Desde las instituciones educativas se deben facilitar elementos de referencia, estrategias para que el individuo pueda captar la diversidad cultural en la acción y la reflexión ya que

la educación no se limita a mostrar los diferentes elementos que configuran aquello que denominamos cultura, no posee un carácter meramente descriptivo o referencial, sino que pretende transmitir el sentido global de la cultura y de la historia globalmente considerada. La educación no tiene solamente una función pictórica, sino también finalista (Torralba, 1997, p. 7).

Es la comunidad educativa la que debe ser entendida y guiada dentro de la organización de manera ética, es decir, las decisiones que les afectan deben ser tomadas con base a los valores morales como la responsabilidad, la justicia y la honestidad, entre otros, como hemos visto.

La dirección escolar tiene un papel fundamental en la escuela al proporcionar las mejores oportunidades a los demás y al ofrecer a hacer aquello que todos esperan que es mejor para la organización (Everad y Morris, 1990). El rol de la dirección escolar y su autoridad tienen un papel destacado en la creación del sentimiento de pertinencia de la comunidad educativa.

En definitiva, la dirección de la escuela debe ser promotora de los planteamientos de una organización que aprende y, en este sentido, debe guiar a la escuela a su transformación más que a su estricta administración (Gairín, 2004b). No se trata solo de conseguir y organizar los medios y los recursos en relación con unos objetivos establecidos, sino que debe mejorarse rompiendo la rutina e introduciendo nuevos objetivos que permitan una actuación mejorada de acuerdo con el proyecto institucional y los valores institucionales consensuados y compartidos, y considerando los principios y finalidades educativos y de transformación social.

4

La dirección escolar

4.1	Conceptualización y caracterización de la dirección escolar	133
4.2	Competencias y funciones de la dirección escolar	148
4.3	El liderazgo educativo	165
4.4	A modo de síntesis	177

En el siguiente capítulo, se hace una revisión bibliográfica sobre la dirección escolar, haciendo énfasis en su conceptualización, características, funciones, competencias y estilos de liderazgo educativo con el objetivo de analizar su papel e implicación en la promoción de la ética organizacional en la escuela.

4.1 Conceptualización y caracterización de la dirección escolar

Son diferentes investigaciones y organizaciones internacionales (OCDE, 2008; Gairín y Castro, 2010; Vázquez, 2013; Vilella-Treviño, 2015; Silva, Del Arco y Flores, 2017; Álvarez, 2003, 2016; Bolívar, 2016, 2019; Villa, 2019) las que apuntan que la dirección es y debe ser una prioridad dentro de las políticas educativas a nivel mundial, porque es clave para el éxito de los resultados escolares y la calidad de la mejora de los centros educativos, porque “se considera que un liderazgo eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad en los centros educativos” (Navarro, 2012, p. 42).

Las escuelas se encuentran en entornos cambiantes, transformadores, que necesitan de líderes escolares con capacidad para gestionar y promover el trabajo en equipo. Por tanto, nos encontramos que la dirección no solo debe “disponer de conocimientos específicos en temas de dirección, liderazgo y organización, sino que también debe desarrollar habilidades sociales propiciadas desde el ejercicio de la función” (Navarro, 2012, p. 42). Sin todas estas cuestiones, difícilmente se convertirá en un líder pedagógico que pueda ser agente de cambio e innovación dentro de la escuela. Por ello, los directores escolares se perciben como los puntos de conexión entre los diferentes colectivos de un centro educativo y su contexto (MECD, 2014).

La autonomía de los profesionales y especialmente de la dirección escolar es un elemento importante para promover una mayor autonomía en su capacidad de decisión y asunción de responsabilidades (Hopkins, 2009; Meuret, 2004; Gairín y Castro, 2010). Esto se entiende como un elemento central y esencial para caminar hacia la mejora de la gestión institucional y la rendición de cuentas por parte de las instituciones educativas (Gairín y Castro, 2010; Santos Guerra, 2015).

Para poder entender y comprender la dirección escolar y los centros educativos, se hace necesario prestar atención a los modelos y teorías organizativas que tienen en cuenta la dimensión social y el concepto de evolución de la escuela. Las competencias profesionales de la dirección escolar plantean la convivencia de dejar de fijar la atención en los contenidos para centrarse en los problemas y situaciones relevantes que debe afrontar el director en ejercicio. Es decir, el éxito en el abordaje de una situación cotidiana dentro de la escuela no depende únicamente de los conocimientos que posea, sino también de las habilidades, rasgos de personalidad, capacidad de adecuación al contexto o autodominio que tenga. Y, no es suficiente con disponer de estas habilidades y conocimientos, sino que la dirección debe ser capaz de ponerlos en práctica, de integrarlos adecuadamente y transformarlos en actos (Teixidó, 2008; Solano et al., 2018).

La realidad social determina que los países necesitan generar un tipo de legislatura educativa y un modelo organizativo que se fundamente en las teorías organizativas y en su contexto para desarrollar modelos prácticos de dirección. Es importante delimitar que por modelo debemos entender una representación abstracta, esquemática y sintética de

realidades estudiadas por la ciencia, que facilitan su interpretación y comprensión (Gairín y Castro, 2010).

Para poder analizar la dirección escolar, nos podemos fijar en los **modelos de dirección** surgidos de las teorías de los tres paradigmas: el científico-técnico, el interpretativo y el crítico (Gairín, 2004b). A continuación, se describen y se caracterizan en función de los diversos autores como Egido (2006) y Gairín (2004a):

- *Científico-técnico o modelo factoría*: La escuela existe para lograr unos determinados objetivos, se le asignan unas estructuras y normas de funcionamiento para ello, enfatiza en la satisfacción del personal, en su implicación en la consecución de objetivos institucionales y su participación en la toma de decisiones. Aquí, la jerarquía es una necesidad técnica e imprescindible para lograr los fines de la organización, el control es un elemento esencial, y la autoridad en la escuela viene derivada de la competencia de la propia función.

Las tareas de la dirección se concretan en la distribución de recursos, organización de la enseñanza y el desarrollo curricular, resolución de conflictos, relaciones, dar unidad a la estructura de la escuela, etcétera. La dirección es unipersonal, centralizada, jerárquica, autoritaria y vela por el cumplimiento de las disposiciones administrativas. La formación de la dirección escolar se concibe como una necesidad técnica, su selección responde a las competencias y habilidades de quienes optan al cargo.

Se ha considerado que los modelos más científico-técnicos propios de Taylor (citado por Egido, 2006) buscan más la rentabilidad de la escuela, que no tanto la calidad de los aprendizajes del alumnado; es un enfoque más cercano a la concepción de la escuela como empresa, sin ideología ni relación con el sistema educativo. En este enfoque es donde encontramos los sistemas de evaluación pensados en clave de rendimiento.

- *Interpretativa*: La escuela es una construcción social que se analiza a partir de sus significados, interpretaciones, símbolos, valores, creencias construidas y compartidas por las personas de la organización, de las intenciones de sus miembros y del sentido que le otorgan a sus actuaciones y situaciones. Aquí se concibe una relación entre el individuo y la organización.

Las interpretaciones que las personas hacen en la organización son igual o más relevantes que lo que suceda. El concepto de cultura organizativa es clave para comprender la vida de la organización, aquí se pone el foco en los procesos simbólicos que se dan en el centro, en la manera como se construyen los significados.

La dirección construye una realidad organizativa y sus tareas son coordinar y unir la acción de los miembros de la organización para crear un sentimiento de identidad y propósito institucional; mantenimiento del sistema y desarrollo de las personas que trabajan en la escuela y del alumnado. La dirección precisa conocer la cultura del centro y el significado de rituales, gestos o símbolos institucionales; las personas de la organización se conciben como sujetos sociales.

Aquí el liderazgo lo da la persona con capacidad para dotar de significado a las situaciones y ofrecer interpretaciones aceptables. Se considera la existencia de una autoridad profesional, una autoridad moral y un liderazgo educativo: liderazgo transaccional (centrado en tareas) y liderazgo transformacional (centrado más en personas). El liderazgo se concentra en la transformación de la dimensión cultural de la escuela e implica que se extienda al conjunto del profesorado.

La credibilidad de la dirección, la concepción de la existencia de diferentes procedimientos eficaces para conseguir buenos resultados, el carisma de la dirección, la consideración individual de las personas y el estímulo intelectual son aspectos básicos para conseguir eficacia, eficiencia y satisfacción en la organización. En esta perspectiva existe una propuesta no profesionalizadora de la dirección porque se entiende que todos los docentes pueden tener responsabilidades directivas y administrativas. En cambio, hay autores que consideran que se precisa preparar y seleccionar a los directores para un liderazgo transformacional.

- *Crítica:* La escuela no puede aislarse de la dimensión política ni social, porque se sitúa en un contexto socio-histórico. El poder está repartido de manera desigual al igual que se da en la sociedad.

Aquí se dan dos perspectivas: la micropolítica centrada en los procesos de poder en el nivel de la escuela y la macropolítica con un análisis más amplio y global. En la micropolítica, se entiende que los individuos y grupos en contextos organizacionales tratan de usar sus recursos de poder e influencia para conseguir sus intereses, por tanto, la toma de decisiones no es un proceso racional abstracto, sino político. La escuela bajo esta perspectiva se caracteriza porque el líder, de manera prácticamente inevitable, surge de los rangos inferiores; los profesores tienen ciertos niveles de autonomía y pueden influir en la marcha de la organización, por lo que los directores no tienen el control total de la misma.

Desde la perspectiva macropolítica, los miembros de la escuela crean y transforman las relaciones de poder y en todo caso, aunque sean desiguales, los subordinados también tienen algún grado de autonomía y los dirigentes, en alguna medida, son dependientes. Se ofrecen alternativas organizativas de carácter democrático donde se puede participar en la toma de decisiones y se propone la institucionalización del liderazgo.

La dirección escolar busca la desmitificación de su papel y funciones, ocupa un lugar como individuo dentro de la estructura social de la escuela, comprende que su biografía personal y profesional está conformada por la historia de la sociedad y su sistema de educación e interpretará el sentido de las situaciones, acontecimientos y tendencias sociales para los miembros de la organización. Además, aplicará un sistema de enseñanza-aprendizaje que busque la emancipación del alumnado y dejará al descubierto las funciones propias de dominación del sistema educativo. Aquí, el liderazgo emerge de manera orgánica y puede ser atribuido democráticamente, pues promueve que las personas de la escuela decidan por ellas mismas, corresponde a diversas personas y se caracteriza por un espíritu crítico hacia uno mismo.

Existe una diversidad de modelos y estilos directivos que vienen marcados por la historia, la normativa, la cultura institucional de la escuela y el contexto donde se encuentra el centro (Martínez, 2018). Para Viñao (2002, citado por Camarero, 2015), los estilos de dirección se pueden clasificar en los siguientes modelos:

- **Modelo tradicional:** la dirección escolar realiza sus funciones aplicando la normativa y su formación viene marcada por la legislación vigente.
- **Modelo no profesional:** la dirección accede con el mínimo de requisitos posibles, su formación se da durante el ejercicio directivo y su dirección se caracteriza por ser participativa y colegiada.
- **Modelo de liderazgo pedagógico:** la dirección escolar gestiona, dinamiza y motiva para conseguir unas metas educativas.
- **Modelo neoliberal:** la dirección organiza y actúa en la escuela como si fuera una empresa. En cambio, Álvarez (2016) enumera que los modelos directivos pueden ser modelos burocráticos, administrativos y contingentes.

En el caso de Murillo, Barrio y Pérez (1999), estos plantean y caracterizan los siguientes modelos de dirección escolar:

Tabla 11.
Relación entre los paradigmas y el modelo de dirección escolar

Paradigmas	Características de la dirección
Racional tecnológico. Modelo: Burocrático.	Es un agente administrativo, dependiente de la administración, más que un educador. Deben dominar técnicas de organización para hacer más eficaz la enseñanza y las relaciones. Los canales de comunicación de la escuela son de arriba abajo y la dirección es un elemento fundamental para calidad de la misma.
Interpretativo simbólico. Modelo: Liderazgo.	El líder es la autoridad porque interpreta mejor para los demás las soluciones a las distintas situaciones problemáticas que se presenten, la dirección tiene que canalizar el conflicto hacia la innovación y el cambio, el líder tiene que transmitir rituales y mantener la fe en la organización y la planificación, y la evaluación del centro es más externa que real.
Sociocrítico. Modelo: Participativo.	La dirección da más importancia a la educación que a la gestión, el liderazgo va unido a la habilidad micropolítica, el director actúa para dominar la escuela y el control del poder viene de conversaciones, luchas y negociaciones.
Perspectiva Ecológica. Modelo: Colegiado.	La escuela necesita una dirección para que funcione y mejora la enseñanza a través de la planificación, la instrucción, la dirección y valoración, el liderazgo se muestra resolviendo las situaciones con éxito: supervisión, evaluación, distribución de recursos, control de calidad, coordinación, y el director facilita el cambio.

Fuente: recuperado de Murillo et al. (1999)

Podemos concluir de manera sencilla y esquemática, después de la caracterización de los modelos de dirección de Egido (2006), Murillo et al., (1999) y Gairín (2004b), que la dirección escolar autoritaria se caracteriza porque la toma de decisiones y la fijación de objetivos se realiza en la cúspide de la organización; la dirección interpretativa ofrece el poder

de la decisión compartida con todos los miembros sin distinciones y la dirección participativa se basa en la implicación, la aceptación compartida de las responsabilidades y el trabajo colaborativo.

Aun así, la realidad contextual hace necesario pensar y desplegar modelos de dirección con funciones específicas y que irá determinado por la formación que le capacita para la realización de las funciones establecidas. La dirección escolar debe ser capaz de dar respuesta a las necesidades y expectativas de la sociedad. Por tanto, analizar los modelos de dirección implica analizar una perspectiva teórica y práctica del ejercicio directivo.

Tabla 12.
Modelos organizativos y de dirección escolar

Modelos organizativos	Modelos de dirección
La imagen racional , que pone énfasis en el orden y las reglas, y busca constantemente el consenso en intereses y valores.	Clarificar propuestas y objetivos , se trata de descubrir las maneras específicas de conseguirlos, conducir el rendimiento y asegurar que el profesorado tenga los requisitos, las habilidades y la formación adecuada para conseguir los objetivos marcados.
La imagen profesional/colegial , que pone énfasis en la competencia profesional y en la habilidad y la colaboración colegiada del profesorado para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.	Resaltar la tarea colaborativa en función de las necesidades de los estudiantes, estableciendo normas personales que favorezcan la coordinación y el control.
La imagen del sistema social considera la escuela como un conjunto independiente de partes que interaccionan entre ellas y con el entorno, desarrolla relaciones y sistemas de comunicación.	Conducir y facilitar el proceso de mejora involucrando a todo el mundo, valorando los procesos de interacción. La satisfacción de las personas es un medio para conseguir los propósitos institucionales.
La imagen política , que enfatiza el conflicto de intereses entre individuos y grupos, que se concreta en acciones y coaliciones a través de pactos y compromisos.	Propiciar las transacciones entre los miembros del equipo, aprovechando el conflicto entre propiciador de soluciones creativas.
La imagen cultural concibe los centros escolares y el sistema escolar como grupos con culturas separadas y diferentes que hacen interaccionar sus valores entre ellos.	Potenciar la asunción de valores corporativos, el sentimiento de pertinencia de los miembros de la organización y el hecho de dar valor a las costumbres, rituales y ceremonias propias de los grupos.

Fuente: Gairín et al.,1995 (citado por Navarro, 2012, pp. 47-48)

Si paramos atención a la normativa educativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) principalmente se centra en destacar que el equipo educativo “debe trabajar de forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del director y las funciones específicas legalmente establecidas” (art. 131.2 LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre). En la LEC se define la dirección como el responsable de la organización, funcionamiento y administración del centro educativo (LEC, 2009).

Pero en una visión real de los centros educativos, nos encontramos que la descentralización y desconcentración de los sistemas educativos debe aumentar la autonomía de las instituciones escolares, y a su vez, la autonomía de los profesionales, especialmente, la de los equipos directivos (Gairín y Castro, 2010). La apuesta por instituciones de calidad pasa por disponer de unos objetivos claros a través de unos planteamientos institucionales,

la creación de estructuras adecuadas a los nuevos modelos de desarrollo institucional y la importancia de las relaciones dentro de la organización. Los líderes escolares en entornos de mayor autonomía adquieren mayor capacidad de decisión, pero también mayores responsabilidades.

Las decisiones no se adoptan por imperativo de la Administración, lo que amplía la capacidad de actuación de la dirección escolar y pone de relieve su profesionalidad, aunque también conlleva los riesgos sobre los resultados y los logros que éste consigue (Gairín y Castro, 2010, p. 412).

Las instituciones educativas para su desarrollo precisan de marcos de autonomía importantes para trabajar con el entorno y para sus relaciones con la comunidad educativa. Para ello, se deberían promover compromisos explícitos, aumentar procesos de evaluación y de rendición de cuentas y, “se deberían permitir modelos organizativos y de gestión diferenciados, decididos por los centros educativos y enmarcados en proyectos institucionales explicitados, debatidos y aprobados por la administración educativa correspondiente” (Gairín y Castro, 2010, p. 14).

La autonomía institucional aparece, por tanto, como una condición indispensable para garantizar el ejercicio eficaz de la dirección escolar, porque en escenarios de mayor autonomía pueden planificar teniendo en cuenta una realidad específica, tomar decisiones políticas y técnicas, desarrollar colaborativamente proyectos institucionales, etcétera. La elaboración de los planes de desarrollo institucional es un proceso continuo que requiere la implicación colectiva y el uso de herramientas y técnicas apropiadas, y su diseño y su puesta en práctica nos sitúan en el futuro deseable, en la dimensión de desarrollo con la mente puesta en la mejora institucional. Aun así, es preciso no olvidar que los centros educativos tienen limitaciones para la planificación estratégica como, por ejemplo, la disponibilidad de recursos humanos y materiales necesarios y adecuados a su realidad e intereses. Se podrían, por tanto, arbitrar mecanismos que permitieran la intervención directa del centro educativo en esta cuestión para conseguir sus metas de mejora (FEDADI, 2019).

La clave del éxito radica en la capacidad de aprendizaje de los propios agentes y, especialmente, de los centros educativos como organizaciones, en una acción conjunta compartida (Bolívar, 2009, 2019). Un cambio real requiere el desarrollo de comunidades fuertes en las que la principal función de los equipos directivos sea favorecer las mejores relaciones, el trabajo colegiado, la satisfacción profesional y la reflexión-acción conjunta (López-Yáñez, 2010).

La promoción del desarrollo profesional y el desarrollo organizativo es posible si se ejerce una dirección escolar caracterizada por proporcionar ayuda, espacios y recursos, permitir que los equipos establezcan objetivos extensos y sin presión excesiva, y establecer expectativas claras para la entrega de algo nuevo, distinto y divertido (Martínez y Muñoz, 2018). Aun así, las direcciones de los centros educativos suelen estar sobreexigidas a nivel administrativo, no tienen tiempo para desarrollar tareas de carácter más pedagógico y participan poco de los procesos decisio-

rios (Veiga y López-Azcárate, 2015; Navarro, 2012; Bolívar, 2015). Esto ocurre porque se da una gran dificultad para desarrollar un liderazgo efectivo teniendo en cuenta el aumento de actividades que desempeña la dirección escolar, ya que, con frecuencia, las tareas administrativas son preponderantes en detrimento de las funciones pedagógicas (Marcelo y Vaillant, 2009; OCDE, 2008, 2013a, 2013b).

Zinet (2014) menciona los “*círculos de seguridad*” que los líderes desarrollan en las organizaciones para dar respuesta y seguridad desde arriba a los profesionales que las integran. De esta manera consigue que el trabajo, con un sentido de obligatoriedad, se vea reemplazado por un trabajo donde uno se siente valorado y orgulloso. Cabe destacar, que aquellos líderes que buscan el crecimiento de los profesionales y son capaces de pensar en el relevo para que la organización perdure se convierten en referentes dentro de la propia institución educativa (Riba, 2017).

Este tipo de dirección en entornos volátiles y cambiantes debe garantizar estar al día, rendir cuentas a corto plazo y adentrarse en la innovación en medio y largo plazo. Además, necesita de herramientas porque “antes la planificación estratégica resolvía el despliegue corporativo [...] pero ahora no se planifica como antes, las agendas son más líquidas [...] y la transformación es más integral” (Marcet, 2015). Para Ruperti (2017) y Santos Guerra (2015), los directivos han de poder demostrar a los profesionales con talento que la participación en la organización concede un propósito, un sentido, una razón de ser, más allá de las ventajas tangibles que corresponden por sus posiciones.

Son varios los estudios (Gairín y Castro, 2010; Hopkins, 2009; Ainscow y West, 2008) que confirman que la dirección se caracteriza por:

- “Verse implicada en todos los procesos que se producen en la escuela”. Supone reconocer que debe asumir las funciones que tradicionalmente le han ido asignando como líder escolar, y, además, asumir la diversidad de tareas, roles y perfiles que se requieren para desarrollar todos los retos que se le plantean.

Por ello, Hopkins (2009) menciona que la función directiva es compleja porque se le reclaman múltiples responsabilidades en un contexto cada vez más dinámico y difícil. Además, se exige la asunción de nuevas responsabilidades más allá de la administración de recursos o la gestión económica, como, por ejemplo, el liderazgo pedagógico, el liderazgo de los procesos de cambio, favorecer el desarrollo y la transformación de las personas que conforman la comunidad escolar o actuar como un líder comunitario (Navarro, 2009).

- “La dirección escolar se presenta como una profesión poco atractiva”, a causa de las múltiples responsabilidades que implica, por la incertidumbre que dan los sistemas de selección, las escasas perspectivas de desarrollo profesional, las condiciones salariales... (Pont et al., 2009; San Antonio, 2008; Gairín y Castro, 2010).

- “La autonomía institucional se convierte en un requisito deseable para el desempeño eficaz de la dirección”. Los sistemas que no permiten una cierta autonomía a los centros escolares llevan a que la dirección se convierta en un administrador del sistema y, por tanto, su función queda reducida al cumplimiento de la normativa (Gairín, 2008; Pont et al., 2009).

Que la dirección se pueda desarrollar en contextos de autonomía facilita y da sentido a la autonomía profesional y permite planificar de acuerdo a una realidad específica, tomar decisiones políticas y técnicas, y desarrollar colaborativamente un proyecto de escuela (Gairín y Castro, 2010, p. 402).

- “La dirección actual debe establecerse bajo parámetros participativos”. Aunque se explicita que existe cierta dificultad para llevarse a la práctica fruto de las numerosas presiones políticas y contextuales.

Este liderazgo más participativo debe entenderse porque la “educación es una práctica social que se desarrolla en contextos sociales y que se organiza colectivamente” (Gairín y Castro, 2010, p. 402). Se hace necesario promover un sistema de recompensa, de incentivos que inste a las personas a participar en los equipos directivos, como elemento clave para la mejora de la eficacia y para superar los desafíos actuales de las escuelas (OCDE, 2008; Leithwood, 2009; Valenzuela et al., 2010; entre otros).

- “La dirección requiere profesionalización”. Se trata de activar políticas que tengan en cuenta el reconocimiento de la profesión, la capacidad de actuación, la revisión de las condiciones laborales y la evaluación del desempeño, motivación, autoestima, afirmación personal, etcétera. Además de activar actuaciones como el replanteamiento de la formación inicial, el perfeccionamiento continuo y la creación de espacios y foros para facilitar y promover la interacción profesional. (Navarro, 2009; Gairín y Castro, 2010; Vázquez, 2013)

Mintzberg (2004) menciona que la dirección de instituciones es una actividad tan compleja que necesita de la confluencia de arte, oficio y ciencia. Para el autor, los tres elementos están interrelacionados y es imprescindible un equilibrio entre ellos, aunque las direcciones generalmente se inclinan más hacia una de ellas que hacia el resto. Mintzberg (2004) las caracteriza de la siguiente manera:

- El *arte* implica intuición, creatividad, imaginación, actuar con flexibilidad, desarrollar alternativas únicas o introducir ideas innovadoras para abrir nuevos caminos o soluciones. Lleva a ver oportunidades y amenazas, anticipando cómo será la organización y su entorno, y previniendo giros.
- El *oficio* es la experiencia consolidada a partir del aprendizaje basado en la acción. Exige tiempo, acción y reflexión sobre el éxito y sobre los errores.
- La *ciencia* ofrece información económica y estudios psicológicos y sociológicos valiosos para las direcciones, aportando herramientas analíticas, modelos y teorías.

Melé (2016) complementa lo anterior con los conocimientos, habilidades de la dirección y *el ethos* o modo de entender la dirección institucional, es decir, la filosofía, los valores y las ideas de fondo que guían la práctica de la dirección. El arte, el oficio y la ciencia pueden tener influencia recíproca y el *ethos* concurre con ellos dándoles forma. El *ethos* tiende a permanecer, aunque no es inalterable, porque las direcciones pueden repensar sus creencias y valores, y cambiar su *ethos*. Esto implica una visión o modelo de ser humano, una idea de institución, de su finalidad y de las responsabilidades de la organización en la sociedad. De ahí, que la ética se pueda convertir también en una referencia para evaluar el *ethos directivo*, pero también una inspiración para conformarlo.

Para ello, el **comportamiento moral** de la dirección escolar, es decir, el aspecto moral del comportamiento humano (Melé, 2016, p. 53) se caracteriza por disponer de sensibilidad moral, de juicio moral, de motivación moral y de carácter moral. La ética, como hemos visto en capítulos anteriores, también está presente en el carácter moral de la dirección a través de sus acciones como directivo. Robbins (2004) plantea que las direcciones para promover culturas organizativas más éticas deberían ser un ejemplo visible, comunicar expectativas éticas, impartir capacitación ética, premiar públicamente los actos éticos y castigar los inmorales e instituir mecanismos de defensa. Para Melé (2016), una dirección moral se comporta de manera buena cuando actúa con naturalidad, facilidad y agrado en la organización.

Rest (1986 citado por Melé, 2016, p. 32) apunta que los elementos que contribuyen a un comportamiento moral y a la toma de decisiones morales son la sensibilidad moral, el juicio moral, la motivación y el carácter moral. A continuación, se caracteriza cada una de ellas:

Tabla 13.
Componentes psicológicos del comportamiento moral

Componentes psicológicos del comportamiento moral	
Sensibilidad moral	Reconocimiento de aspectos morales de una situación determinada, o asuntos morales implicados en cierta propuesta, conciencia de la dimensión moral que conlleva cierta decisión, reconocimiento de principios y criterios, conciencia de la norma ética que haya podido ser violada. Puede expresarse como una decisión o una acción.
Juicio moral	Evaluar si una acción o decisión humana es buena o mala. Aprueba o desaprueba una acción desde un punto de vista moral o ayuda a deliberar las alternativas de acción.
Motivación moral	Fuerza interior que empuja a actuar o no actuar en base a motivos o razones morales. Los motivos pueden provenir del sentido de responsabilidad, del deseo de mantener la integridad personal y de actuar de forma virtuosa, de la voluntad de actuar bien, por motivos religiosos, etcétera.
Carácter moral	Proporciona fuerza interior para actuar bien y ayuda a superar las tentaciones cuando aparece un conflicto de motivaciones. Está moldeado por las virtudes y se va forjando a lo largo de toda la vida. Suele presentar mayor sensibilidad y motivación moral que en el caso de las personas que son menos virtuosas. El carácter favorece la elaboración de juicios morales a través de la prudencia o sabiduría práctica.

Fuente: adaptado de Melé (2016, p. 32)

La ejemplaridad de la dirección es un elemento esencial para conseguir que los principios y valores éticos de la institución declarados en documentos formales se conviertan en habituales en la organización. La calidad ética de una organización vendrá condicionada por la ejemplaridad de la dirección (Guillén, 2006; Melé, 2016; Rodríguez, 2005), por la influencia de su autoridad y por la capacidad de apelar a motivos trascendentes de servicio, es decir, por la capacidad de liderazgo de la dirección.

Lograr que otras personas se esfuercen por alcanzar virtudes como el respeto, el agradecimiento, la amabilidad o la lealtad no es algo que pueda ser exigido. [...] es necesario que este comportamiento comience por quienes mandan (Guillén, 2006, p. 249).

En esta línea, hay autores que mencionan la necesidad de la creación de una cultura y clima que facilite la creación y transmisión de conocimiento en las instituciones. Aquí, es fundamental que la dirección promueva la creación de confianza mutua, de empatía, de juicio dialogado, libertad para opinar o la disposición para compartir (Zárraga y Bonache, 2005; Guillén, 2006 y otros) en la organización educativa.

Como apunta Treviño (1990), la dirección tiene un papel fundamental a la hora de crear, mantener y cambiar la cultura ética de una institución, porque el grado de calidad ética de una organización vendrá condicionada por el compromiso real y su comportamiento organizativo en relación con las normas, bienes y virtudes éticas institucionales. Para ello, se hace necesario que este compromiso sea un elemento integrado y proactivo dentro de la visión de la escuela, de manera que el compromiso con la promoción y práctica de la ética organizacional sea un comportamiento habitual en la organización.

Aun así, se hace imprescindible considerar que las acciones y decisiones de la dirección están condicionadas e influenciadas por variables externas y disposiciones internas que pueden causar efectos en las personas y en la organización. En la dirección empresarial, Melé (2016, pp. 14-16) delimita los siguientes efectos externos e internos:

Tabla 14.
Efectos externos e internos de la acción de la dirección

Efectos externos	Efectos internos
Resultados empresariales: se relaciona la efectividad de alcanzar los objetivos con la eficiencia en la utilización de los recursos.	Efectos psicológicos y físicos: Las acciones tienen efectos emocionales en las personas de la organización como satisfacción o descontento, alegría o enfado, fatiga, cansancio físico y ansiedad.
Impacto en las personas: satisfacción o insatisfacción con el producto y con la forma en que se da a conocer; la satisfacción de las necesidades y deseos de las personas es anterior a los resultados y el aprendizaje se da a través del trato, la precisión de la información y la fiabilidad de la persona.	Desarrollo moral: el agente moral dispone de mayor o menor conciencia de cómo una acción sirve o daña a las personas, y de que causa impacto.
Efectos en el medioambiente: la fabricación del productor puede generar residuos y contaminación.	Aprendizaje operativo: cuando la interacción y la práctica genera aprendizaje, y este aprendizaje incluye la experiencia práctica y habilidades técnicas.

Fuente: recuperado de Melé (2016, pp. 13-16)

Más concretamente, Villela-Treviño y Torres-Arcaida (2015, p. 42) caracterizan los conocimientos, habilidades y características individuales de la dirección exitosa de la siguiente manera:

Tabla 15.
Conocimientos, habilidades y características individuales de la dirección exitosa

Características individuales	<p><i>Incluyente:</i> tiene apertura para escuchar a los demás e incluir su aportación. En ocasiones es el único que puede tomar decisiones.</p> <p><i>Responsable:</i> el director cumple con los compromisos que adquiere.</p> <p><i>Orientado a la mejora:</i> está orientado hacia la mejora de la escuela.</p> <p><i>Respetuoso:</i> reconoce y respeta las otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo.</p> <p><i>Congruente:</i> mantiene concordancia entre lo que dice y lo que hace, es quien pone el ejemplo.</p> <p><i>Vocación al servicio educativo:</i> le agrada su profesión y disfruta de su trabajo.</p> <p><i>Prudente:</i> es una persona que domina su temperamento, tiene sensatez y moderación en el trato con los demás, es tolerante y paciente.</p> <p><i>Perseverante:</i> no se da por vencido e insiste hasta alcanzar los objetivos planteados.</p> <p><i>Empático:</i> se pone en el lugar de otras personas para comprender mejor su forma de pensar, actuar y sentir.</p> <p><i>Organizado:</i> organiza los tiempos y las actividades de la escuela.</p> <p><i>Altas expectativas:</i> espera de los demás y de sí mismo el mejor desempeño.</p>
Habilidades	<p><i>Generación de compromiso:</i> capacidad para lograr el compromiso de la comunidad escolar.</p> <p><i>Interacción social:</i> capacidad para interactuar con otras personas.</p> <p><i>Liderazgo:</i> capacidad para establecer una dirección y orientar a la comunidad escolar hacia una visión establecida.</p> <p><i>Comunicación efectiva:</i> capacidad que tiene de comunicarse eficazmente al transmitir de manera clara y comprensible sus ideas y capacidad para escuchar con atención.</p>
Conocimiento	<p><i>Sus colaboradores:</i> conoce a sus colaboradores y las aptitudes que cada uno tiene, además de cómo se relaciona cada uno con su entorno.</p> <p><i>El contexto escolar:</i> conoce el contexto escolar y la comunidad en la que está situada la escuela.</p> <p><i>Funciones de sus colaboradores:</i> conoce las funciones que le corresponden a cada uno de los puestos y personas que laboran dentro de la escuela.</p> <p><i>Sus funciones:</i> conoce las funciones que deben realizar, en su mayoría derivadas de la definición de su pueblo y que se encuentran dentro de las normas educativas.</p> <p><i>Docencia:</i> conoce sobre su docencia y cómo se lleva a cabo, al igual que sabe las estrategias para que sea efectiva.</p>

Fuente: recuperado de Villela-Treviño y Torres-Arcaida (2015, p. 42)

Melé (2016) apunta que la dirección debe caracterizarse por disponer de sabiduría práctica, es decir, por ser capaz de conocer los principios generales de la organización, por saber escuchar a las personas para conocer los hechos particulares, saber aceptar consejos y aprender de los errores propios y los ajenos. En este caso GTCS (2012), apunta que los valores que se atribuyen a la dirección escolar son:

- *Justicia social*. La dirección debe ejercer respetando la diversidad social, cultural, lingüística y ecológica promoviendo principios y valores propios de la ciudadanía tanto local y nacional como global.
- *Integridad personal y profesional* cuando la dirección muestra apertura, honestidad, valentía y sabiduría; examina críticamente sus creencias, actitudes personales y profesionales; cuestiona las asunciones y prácticas profesionales; comprueba la eficacia de los resultados y, si es necesario, los mejora.
- *Confianza y respeto*. La dirección es el ejemplo de la creación y construcción de una cultura institucional respetuosa y de confianza con toda la comunidad educativa; genera un entorno agradable para todos los miembros de la organización; promueve la convivencia positiva incrementando la autoestima y la seguridad física y emocional; demuestra implicación por motivarse e inspirar al alumnado, y reconoce el contexto social y económico asumiendo sus necesidades y demandas.
- *Implicación personal* demostrando entusiasmo, capacidad de adaptación y crítica constructiva; se preocupa por aprender a partir de la reflexión personal e individual y consolida el liderazgo y la práctica colaborativa en el centro educativo.

Los valores se consolidan y se interiorizan como una cuestión habitual cuando se repiten y activan. Por eso, algunos autores apuntan que la administración educativa debería promoverlos a partir de la comprensión de sus efectos en los estándares de conductas de los directivos y de la comprensión de los factores que activan y fortalecen algunos valores en lugar de otros, e incluso el debate público sobre las formas de gobierno y dirección de las instituciones educativas (Campo y Fernández, 2017).

Para Crow y Moller (citados por Campo y Fernández, 2017), la identidad de la dirección se caracteriza por las dimensiones:

1. “Narrativa como relato construido en el tiempo y en el espacio, como proceso de aprendizaje, como interiorización normativa y como legitimación personal, profesional y social.
2. Cognitiva como capacidad de razonamiento para determinar qué hacer en circunstancias de ambigüedad y de incertidumbre y para justificar las propias decisiones basadas en evidencias sobre la educación y el aprendizaje.
3. Emocional como proceso de gestión y regulación de las propias emociones y del cuidado de la propia imagen profesional

en las relaciones de poder y de control, y en las relaciones de colaboración y de confrontación.

4. Histórica y cultural como práctica discursiva que refleja patrones históricos y culturales, ligados a la normativa y a los conflictos recurrentes entre valores sostenidos y sostenibles y las exigencias de la práctica.
5. Política. La identidad como valoración institucional y como otorgamiento de poder y de autonomía a las direcciones, observables en los modos de selección, de formación, de evaluación y de reconocimiento.”

La implicación de las personas en el proyecto organizativo debe ser total y serán sus comportamientos los que hagan que exista mayor o menor grado de desarrollo ético. Por ello, para poder valorar e incidir en el desarrollo ético en una organización, se debe tener en cuenta el desarrollo de estrategias formales y otras decisiones que pueden incidir en las creencias, valores, normas y comportamientos de los miembros de la organización. Aun así, la toma de conciencia y el compromiso (elementos indirectos) para mejorar la ética en la organización son elementos clave e iniciales para el desarrollo y la promoción de estrategias formales.

La falta de ética de la dirección puede afectar en la cooperación dentro de la organización generando deslealtad, desconfianza y pérdida de autoridad de la dirección. Además, puede afectar en la motivación de los empleados si se olvida el valor de la ejemplaridad de la dirección. De ahí que establecer principios y normas éticas separadas de la dirección produce una dirección inhumana y una mala dirección de la organización. Por ello, el carácter moral de la persona que toma las decisiones es fundamental. Así pues, si la dirección escolar quiere promover el desarrollo ético en la organización tendrá que:

no ser un obstáculo para que sus subordinados actúen por motivación trascendente cuando quieran hacerlo, debe instruir a sus subordinados acerca del valor real de sus acciones, enseñarles a valorar las consecuencias de sus acciones para otras personas y ofrecer ejemplaridad en sus comportamientos y acciones (Pérez-López, 1998, pp. 97-101).

James Rest (citado por Melé, 2016) menciona que una persona que se comporta de manera moral está condicionada por cuatro componentes psicológicos interrelacionados (véase tabla 16). A continuación, se detallan estos componentes teniendo en cuenta en qué se caracterizan y cómo se pueden identificar:

Tabla 16.
Componentes psicológicos del comportamiento moral

Componente psicológico	Caracterización	Identificador de ausencia	Actuación/evidencia de desarrollo
Sensibilidad moral	<ul style="list-style-type: none"> · Reconocimiento de aspectos morales de una situación determinada · Reconocimiento de los asuntos morales implicados en propuestas · Conciencia de la dimensión moral que existe en las decisiones · Reconocimiento de principios y criterios éticos en ciertas situaciones · Conciencia de que las normas éticas pueden ser violadas durante decisiones, acciones, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> · No tomar conciencia de que sus decisiones pueden tener consecuencias negativas en la salud física o moral de las personas · No percibir ni tomar en cuenta todas las consecuencias y responsabilidades de sus decisiones y actuar con menor cuidado · Tendencia a ver los problemas económicos · Actuar considerando intereses personales o corporativos 	<ul style="list-style-type: none"> · Se preguntan si están haciendo lo correcto
Juicio moral "hacer esto es correcto"	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluar una acción o decisión humana como buena o mala · Aprobar o reprobar una acción desde un punto de vista moral · Ayudar a deliberar sobre la alternativa de acción más apropiada 		
Motivación moral "debo hacer esto"	<ul style="list-style-type: none"> · Proporcionar razones inmediatas para aceptar o rechazar una acción · Disponer de sentido de la responsabilidad · Deseo de mantener la integridad personal · Actuar de manera virtuosa 	<ul style="list-style-type: none"> · Conflicto entre la motivación moral y la motivación extrínseca o intrínseca · Subordinación o sacrificio de las motivaciones morales por otros motivos incompatibles con estas 	<ul style="list-style-type: none"> · Actuar por motivaciones morales pero también motivaciones extrínsecas como el reconocimiento, incentivos, dinero, poder, posición, etc. · Agrado o placer asociado a la acción y aprendizaje que la persona obtiene al hacerlo
Carácter moral	<ul style="list-style-type: none"> · Ayuda a actuar bien y superar tentaciones cuando aparece un conflicto de motivaciones · Se forja a lo largo de toda la vida al actuar bien y con rectitud · Se moldea a través de las virtudes · Mayor sensibilidad y motivación moral · Mayor sensibilidad hacia el bien y al actuar bien 		<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo de juicios morales con prudencia y sabiduría práctica

Fuente: adaptado de Melé (2016, pp. 32-34)

Queda claro que el compromiso de la dirección con la promoción de la ética organizacional en la institución es un elemento imprescindible y necesario para conseguir que la excelencia humana y la calidad ética de las personas de la institución crezca y se desarrolle (Guillén, 2006; 2017). A mayor responsabilidad dentro de la organización, mayor responsa-

bilidad interna y mayor grado de calidad ética y espíritu de servicio se requiere. Si no se da, las acciones de los miembros de la organización se reducirán a tareas técnicas y efectivas.

Aun así, Howe y Miramontes (2001, p. 28) apuntan que “no se puede hacer una petición ética a individuos o grupos si los hechos demuestran que no están capacitados para cumplirla”. Por ello, Guillén (2006) amplía contemplando la implicación, también, de los cargos intermedios como miembros generalmente más cercanos y referentes para el resto de los miembros de la organización.

A la dirección le corresponde “guiar a la organización hacia la puesta en práctica de la ética” (Guillén, 2006, p. 247), le corresponde hacer una reflexión inicial sobre cuestiones como el desarrollo personal y profesional de sus miembros, la eficiencia, la eficacia, la transparencia, el compromiso y la responsabilidad social, etcétera. Si la dirección escolar centra toda su gestión y práctica directiva solo en la eficiencia y la eficacia, es probable que la ética se limite a cuestiones legales y normativas. En cambio, si la visión que tiene de la ética es más proactiva, estaremos ante una organización y dirección que se preocupa por la calidad humana de la organización y de sus miembros, y en definitiva por su desarrollo moral pleno (Kholberg, Power y Higgins, 1997).

El objetivo es promover que la función específica de la escuela sea el desarrollo ético de la escuela, y para ello se precisa planificación, organización y control tanto de los fines como de los medios sobre qué y cómo entiende la ética organizacional el centro educativo.

La dirección escolar requiere cada vez más un ejercicio más profesionalizador, con lo que implica plantear políticas educativas de formación de la dirección escolar encaminadas al reconocimiento de la profesión, más capacidad de autonomía en su actuación, una revisión de las condiciones laborales, evaluación de sus tareas directivas, formación inicial, perfeccionamiento continuo y creación de espacios y fóruns para interaccionar y debatir profesionalmente (Navarro, 2012; Bolívar, 2015; Veiga, López-Azcárate, 2015; Valiente, Del Toro y González, 2016).

Se necesita de una formación específica que permita llevar a cabo las funciones que tienen encomendadas las personas que ya ejercen la función directiva o que desean acceder a ella (Silva et al., 2017), pero una formación acorde a la naturaleza de su trabajo que en la actualidad difiere mucho de la descripción de la normativa vigente o de manuales de referencia bibliográfica, porque existe un escenario escolar en el que la dirección se asocia únicamente a la previsión, planificación, coordinación y supervisión, alejada de tareas más relacionadas con el sistema relacional, con la gestión de conflictos y dilemas éticos, porque las habilidades técnicas y los líderes pueden ser dos personas diferentes, pero la escuela precisa de direcciones escolares con formación técnica y de líderes con capacidad para generar confianza.

4.2 Competencias y funciones de la dirección escolar

Para Woods (2004), es importante delimitar claramente cuáles son los ámbitos de actuación de la dirección escolar, teniendo en cuenta la definición de los espacios de competencia de la dirección; determinar las condiciones en las que ejerce el cargo; la capacidad real de decisión y su delimitación de los aspectos evaluables de su tarea y sus logros.

Para Lorenzo (2004, p. 198), “un grupo de actividades específicas de una profesión integra una función y las funciones se agrupan en **competencias**”. “Las competencias laborales están orientadas al desempeño en el trabajo, están bajo situaciones definidas, usualmente contrastables contra un patrón y norma de desempeño esperado, incluyen un grueso acervo de capacidades personales y la capacidad de trabajar en equipo y relacionarse” (Vargas, 2000, p. 15).

En palabras de Álvarez (2016, p. 23) “una competencia es el conjunto de atribuciones, funciones y potestades que alguna ley da a alguna persona u órgano administrativo”. En el caso de Tejada y Navio (2005), estos entienden las competencias como “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional”.

Para los autores, la competencia profesional tiene como base la capacidad, sin las cuales es imposible llegar a la competencia, porque para Ferrández (1997, pp. 2-3),

gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje. A su vez, la o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario el planteamiento que dimana de la formación permanente: logro de más y mejores competencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona.

En la línea de Tejada y Navio (2005) y Ferrández (1997), las competencias son definibles en la acción, no son reducibles ni al saber, ni al saber hacer, por lo tanto, no son asimilables a lo adquirido en formación, porque poseer unas capacidades no significa ser competente. La competencia se adquiere en la práctica y en la acción, así se llega a ser competente. Además, la competencia exige saber encadenar unas instrucciones y no solo aplicarlas aisladamente. De ahí que la experiencia también se considere un elemento clave en su definición y caracterización. Por ello, podemos concluir que “las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida activa, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y empleos” (Tejada y Navio, 2005, p. 4).

Para acabar, Tejada y Navio (2005), Ferrández (1997) y Álvarez (2016), entre otros, entienden la competencia profesional como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados que se ponen en práctica en un contexto concreto, cambiante,

en inevitable evolución y que necesariamente precisa ser evaluada. Es decir, “ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto” (Tejada y Navío, 2005, p. 13). Para Teixidó (2008), el modelo competencial fomenta que las direcciones escolares asuman un papel activo en su desempeño profesional. Es decir,

que adquieran una mayor conciencia de su nivel de desempeño en el propio contexto de trabajo, que conozcan con mayor profundidad sus puntos fuertes (para explorarlos y aprovecharlos) y también sus puntos débiles, con el objeto de plantearse itinerarios de mejora profesional basados en la combinación e integración de diversas modalidades: formación, grupos de autodesarrollo, práctica reflexiva, mentoraje, coaching, etcétera. (p. 121)

Hace unas décadas a la dirección escolar, fundamentalmente, se le exigía una buena administración de los recursos, mantener el orden y organizar el funcionamiento del centro según las directrices de la administración educativa superior, etcétera, pero como hemos visto en capítulos anteriores, esta también debe dar respuesta a los retos y desafíos de una sociedad cambiante, plural y compleja, como saber gestionar y dirigir equipos, promover el liderazgo pedagógico, planificar y controlar los ámbitos de gestión general de la escuela, gestionar recursos y desarrollar habilidades directivas varias.

En este estudio centramos la caracterización de la dirección escolar en la comunidad autónoma de Catalunya, de ahí que la revisión de la normativa educativa tenga en cuenta los siguientes decretos y leyes: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (LOMCE, 8/2013, de 9 de diciembre), Ley catalana 12/2009, del 10 de julio, de educación (LEC) (LEC 12/2009, de 10 de julio), Decreto catalán 155/2010, del 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente y Decreto catalán 102/2010, del 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos, basada en la evaluación de procesos y resultados.

En el caso de la LOMCE (LOMCE, 8/2013, de 9 de diciembre), existe presencia clara y predominante de las competencias en materia de control y evaluación del funcionamiento general del centro (Cantón, 2014; Bolívar, 2015; Iranzo, Barrios, Tierno y Camarero, 2014; Camarero, 2015). Más concretamente, en el art. 132 de la LOMCE (LOMCE, 8/2013, de 9 de diciembre) se recogen las competencias siguientes:

Tabla 17.**Competencias de la dirección escolar según normativa estatal****LOMCE (art.132, LOMCE, 8/2013, de 9 de diciembre, pp. 47-48)**

1. Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a esta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
2. Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar.
3. Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
4. Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
5. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
6. Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley Orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
7. Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.
8. Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
9. Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
10. Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar del centro.
11. Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica.
12. Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.
13. Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.
14. Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
15. Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
16. Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.
17. Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias.

Fuente: adaptado de LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre (pp. 47-48)

Estas diecisiete competencias de la dirección escolar se podrían agrupar en aquellas que se refieren a la representación de la administración en el centro, la dirección pedagógica, la relación con las familias y el entorno, la organización y gestión del centro, la jefatura de personal y la de control y evaluación.

En el caso de la dirección escolar exitosa, Villela-Treviño y Torres-Arcada (2015, pp. 49-51) delimitan que el modelo competencial de la dirección se compone de unas **competencias** genéricas y de competencias específicas. Más concretamente, las competencias relacionadas con el funcionamiento del centro educativo son genéricas, mientras que las competencias de seguimiento al programa son específicas, y las de interacción social son competencias tanto genéricas como específicas. A continuación, se detalla mejor el contenido de su propuesta:

Tabla 18.**Propuesta de modelo competencial de la dirección escolar**

Funcionamiento del centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> · Inclusión de ideas. Muestra apertura para escuchar a los demás actores escolares e incluir sus aportaciones en la toma de decisiones, planeación y actividades de la escuela. · Perseverancia. Muestra firmeza y constancia en alcanzar los objetivos que se ha planeado. · Orientación a la mejora. Busca desarrollo en servicios, infraestructura y desempeño. Para ello, conoce el desempeño de la escuela, sus grupos e individuos, además de las necesidades y áreas de oportunidad del instituto. · Responsabilidad. Cumple los compromisos que adquiere en el tiempo y forma adecuada. · Diagnóstico del entorno. Busca y analiza la información de su entorno para discernir los aspectos del contexto. Para ello, requiere observar, escuchar, evaluar y relacionar la información que perciba directamente del entorno y por medio de otros actores escolares. · Organización. Organiza los tiempos y actividades de la escuela. Maneja calendario de actividades, mantiene un orden en las actividades diarias de la escuela y controla que el orden se siga. · Congruencia. Demuestra concordancia entre lo que dice y hace, es quien pone el ejemplo al ser el primero en realizar lo que solicita.
Interacción social.	<ul style="list-style-type: none"> · Altas expectativas. Muestra el mejor desempeño posible en sus funciones y de igual forma espera y exige los mejores resultados en el rendimiento de sus colaboradores y de sus alumnos. Para ello, monitorea el desempeño de la comunidad escolar y exige, orienta y/o retroalimenta hacia el cumplimiento de los objetivos a sus colaboradores y guía a sus alumnos hacia reconocer sus capacidades de logro (competencia genérica). · Liderazgo. Establece una dirección y orienta hacia una visión establecida a la comunidad escolar, logrando la generación de compromiso en los actores escolares para el alcance de la visión. Para ello, tiene clara la visión escolar y sabe transmitirla y hacer que los actores escolares se comprometan en alcanzarla, ya sea porque se tomaron sus ideas en cuenta en su formulación o porque se incluyó su participación. Por otro lado, conoce la planeación, objetivos y cultura escolar deseada para la escuela y es esa la dirección en la que orienta a la comunidad escolar (competencia genérica). · Interacción social formal. Se relaciona con los otros actores escolares de manera respetuosa, distinguiendo el tiempo y la forma adecuada para interactuar. La interacción social formal implica que logra la interacción con un individuo o un grupo de individuos (competencia genérica). · Comunicación efectiva. Transmite de manera clara y comprensible sus ideas, además de saber escuchar con atención las ideas de los demás. Tiene la capacidad de distinguir públicos y adaptar el mensaje de acuerdo con cada uno de estos. De igual forma tiene claridad en el propósito de la comunicación. Esta comunicación efectiva implica comunicación escrita y oral, ser buen escucha, además de comunicarse con uno o más actores escolares (competencia genérica). · Empatía. Considera las circunstancias de los otros actores escolares y así comprende su forma de pensar y comportarse, al igual que actúa en consecuencia de dichas situaciones (competencia genérica). · Prudencia. Domina su temperamento mediante paciencia y tolerancia. Además, sabe discernir el momento oportuno y manera adecuada de actuar, mostrando así sensatez y moderación (competencia genérica). · Respeto. Acepta y respeta las otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo con estas (competencia genérica). · Comprensión de los colaboradores. Conoce las fortalezas, debilidades, oportunidades y necesidades (FODA) del personal a su cargo, y es capaz de adaptar las actividades, grupos de alumnos y/o equipos a este conocimiento (competencia específica).
Seguimiento al programa académico.	<ul style="list-style-type: none"> · Funciones educativas. Conoce las funciones de todos los colaboradores escolares y la forma en que deben ser llevadas a cabo, por lo que cumple con todas las funciones que le corresponden y es capaz de clarificar las responsabilidades de sus colaboradores. En esta competencia, se reúnen los conocimientos acerca de las funciones de los colaboradores y las propias responsabilidades del director dentro de la escuela. · Docencia. Conoce el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la docencia. De igual forma, conoce diversas estrategias educativas, discierne cuando es adecuado aplicar cada una y lo demuestra en el acompañamiento y orientación que otorga a sus maestros. · Vocación al servicio educativo. Le agrada su profesión dentro del servicio educativo y disfruta su trabajo.

Fuente: recuperado de Vilella-Treviño y Torres-Arcaida (2015, pp. 49-51)

Desde el Marco Español para la Buena Dirección Escolar (FEDADI, 2019; Martínez, 2018), se apunta que las competencias de la dirección deben caracterizarse por la promoción del liderazgo distribuido buscando distinguir y compartir tareas y responsabilidades que hagan crecer al centro como institución. Este liderazgo pedagógico permite que el equipo directivo y el profesorado colaboren para resolver conjuntamente los problemas, asumiendo la responsabilidad compartida de los éxitos y poniendo los medios para capacitarse en su logro.

La capacidad institucional y profesional de mejora se ve potenciada cuando el liderazgo está distribuido o compartido entre los profesionales de una escuela de modo que empodera al personal, construyendo valores, propósitos e impulsos compartidos. A diferencia de otros países, en España la estructura organizativa de los centros se caracteriza por un conjunto de órganos colegiados (ciclos, departamentos, equipos docentes, etcétera) que facilitan un liderazgo distribuido cuando no se limitan a un funcionamiento administrativo o burocrático, sino a dinamizar su respectiva área de responsabilidad.

Entre las competencias profesionales de la dirección está “potenciar el modelo de gestión democrática de los centros, articular nuevas iniciativas y líneas de acción en conjunción con las familias; revitalizar la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (familia, alumnado y profesorado)” (FEDADI, 2019, p. 15). Es decir, potenciar la cultura de la corresponsabilidad donde todos los sectores de la comunidad escolar participan y se implican en la mejora institucional y en abrir nuevos espacios de interacción y experiencias compartidas para minimizar la apatía y el desinterés de la comunidad educativa, y para facilitar la creación de un clima institucional favorecedor y con mayores niveles de calidad ética.

En el caso de Melé (2016, pp. 166-168), se indica que la dirección comprometida con el desarrollo ético precisa de competencias técnicas, competencias estratégicas, competencias relacionales y competencias morales como las caracterizadas en la tabla 19 siguiente:

Tabla 19.
Competencias de la dirección escolar para el desarrollo ético organizacional

Competencias técnicas	Potencian la eficacia en el trabajo. Se concreta en la aplicación de técnicas, voluntad de compartir conocimiento, cumplir expectativas, capacidad para tratar la ambigüedad con eficacia y para sobrellevar los contratiempos trabajando productivamente en un ambiente estresante (resiliencia), apertura a nuevas ideas, aprender de la experiencia, adquirir nuevos conocimientos técnicos e investigar cuando convenga.
Competencias estratégicas	Descubrir las oportunidades y tener una visión sagaz sobre el futuro, crear e innovar, contribuir con nuevas ideas e ingenio, crear productos y soluciones innovadoras, buscar nuevas oportunidades para modificaciones y mejoras organizativas; trabajar para conseguir objetivos estratégicos, tomar decisiones eficaces incluso en circunstancias difíciles, establecer objetivos claros, planear actividades con anticipación, tener iniciativa y asumir responsabilidades, centrarse en las necesidades y la satisfacción de los clientes, estableciendo estándares de calidad y cantidad elevados, alcanzar los objetivos establecidos.

Competencias relacionales	Comprender capacidades para relacionarse con otros y tratarlos de modo persuasivo. Capacidad para trabajar con otros, promover la cooperación, generar espíritu de equipo y saber motivar a las personas; influir en los demás; tener capacidad de guiar, supervisar y formar; establecer contactos y negociar; delegar y dar poder de decisión; gestionar conflictos y comunicar de modo eficiente; hablar de forma clara y fluida, y expresar opiniones y argumentos con claridad y convicción
Competencias morales	Actuar con consideración, preocupación y cuidado por los demás; adherirse a principios y valores; comportarse con justicia e integridad y promover valores éticos, y demostrar compromiso con la organización, conocimiento propio, sentido moral y coraje. Tienen influencia directa en el liderazgo a través de otras competencias, especialmente las relacionales, pero también con impacto en varias competencias técnicas y estratégicas.

Fuente: recuperado de Melé (2016, pp. 166-168)

Desde FEDADI (2019), apuntan que las competencias de la dirección escolar no solamente se refieren al director o directora de la escuela, teniendo en cuenta su apuesta por un liderazgo pedagógico y distribuido de la escuela, sino que más concretamente, abogan por una relación de cinco dimensiones y once competencias profesionales, cada una de estas delimitando una relación de desempeños. A continuación, se enumeran y se describe cada una de las dimensiones y competencias, excepto la relativa al desempeño, que se detalla en el capítulo 4.2 referido a las funciones de la dirección escolar:

Tabla 20.
Propuesta de dimensiones y competencias profesionales de la dirección escolar

Dimensión	Competencia profesional
Metas e intervenciones estratégicas	<ul style="list-style-type: none"> · Liderar la planificación institucional · Desarrollar y supervisar la ejecución de la planificación institucional. · Asegurar que la gestión diaria de la convivencia sea coherente con las metas educativas
Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> · Favorecer las condiciones que aseguren aprendizajes de calidad de todo el alumnado
Liderazgo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> · Promover el liderazgo distribuido · Gestionar la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y la acción conjunta, a través del apoyo y el acompañamiento sistemático al profesorado · Promover y liderar una comunidad profesional de aprendizaje
Participación y colaboración: gestión del clima institucional	<ul style="list-style-type: none"> · Impulsar e implementar la participación democrática de los diversos sectores de la Comunidad Educativa · Promover un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad
Normas éticas y profesionales	<ul style="list-style-type: none"> · Actuar éticamente, con ejemplaridad y de acuerdo con normas profesionales que promuevan el éxito académico de todo el alumnado, garantizando el bienestar de toda la comunidad educativa · Colaborar eficazmente con otras escuelas y entidades para promover la innovación y la mejora

Fuente: adaptado de FEDADI (2019)

El reto para las direcciones escolares es conocer buenas prácticas y adaptarlas al contexto específico de la escuela donde se encuentra, elevar el nivel de rendimiento académico del alumnado, y proporcionarles estrategias de aprendizaje y experiencias valiosas para su aprendizaje. Esto se da ofreciendo respuestas concretas y específicas para cada escuela y poniendo en marcha modos, estrategias y herramientas válidas para su desarrollo. De ahí que “se requiera una dirección escolar más profesionalizada, en la que la formación y la práctica ocupen un lugar indiscutible” (FEDADI, 2019, p. 4). Para ello, es fundamental que la dirección sea sensible a las características específicas de su escuela, como el contexto sociofamiliar, la composición y características del alumnado, la historia institucional y la efectividad de la escuela, y a reconocer las expectativas e intereses de toda la comunidad educativa. Así pues, la dirección escolar debe tener como prioridad mejorar los resultados, organizar las actividades académicas, superar las diferencias sociales y buscar el desarrollo óptimo de las personas.

La dirección escolar es una pieza clave en la articulación entre la misión del centro educativo y su gestión curricular con las estrategias de consolidación, comunicación efectiva, respaldo profesional y trabajo de equipo como generadoras de un clima social positivo. Este clima conduce a una mejora sustancial en las prácticas del equipo educativo y en su productividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y favorece así la calidad la educación. La cultura escolar y el clima social serán beneficiados positivamente por el impacto del líder centrado en el aprendizaje (Parra, 2017; Villa, 2019).

Todo lo anterior es posible cuando el sistema educativo permite a la dirección escolar y a los centros educativos autonomía pedagógica y organizativa para la gestión y funcionamiento de la escuela, apoyo sostenido para responder a los retos de cada contexto y mejoras en los procesos de selección, formación y evaluación de la dirección escolar. Para FEDADI (2019) y Parra (2017), la política educativa debe centrarse en priorizar las necesidades de las escuelas, el alumnado y personal docente. Así pues, debe presentar de forma global y coherente aquellos valores y funciones por los que la escuela se debe regir y guiar, debe estimular la colaboración en redes y alianzas para promover el intercambio de experiencias y prácticas educativas entre escuelas, y así evitar el aislamiento de los centros educativos, y debe mejorar la prestación del servicio educativo. Esto último se logra fortaleciendo el rol de la dirección escolar como liderazgo pedagógico que es capaz de desarrollar las funciones que le son propias y gestionar todos los cambios necesarios.

Una dirección exitosa precisa evitar problemas de gestión en el trabajo como expectativas poco claras sobre su actuación; requerimientos y criterios de evaluación de su actuación poco unívocos y claros; demandas contradictorias de las personas de la organización respecto a su rol en el centro educativo; exigencias contradictorias respecto al desarrollo de su rol; conflictos entre la conciliación familiar y laboral; sobrecarga del rol, y sobrecarga de trabajo, tareas y cumplimiento de tiempos (Campo y Fernández, 2017). El director actúa indirectamente en el equipo edu-

cativo, generando las condiciones necesarias y principales para un trabajo efectivo del profesor en el aula (Bolívar, 2010).

Por ello, la dirección eficaz dispone de un conocimiento profundo de las necesidades individuales del alumnado, los puntos fuertes y las debilidades del profesorado, los programas de instrucción, los datos del alumnado, la distribución de los tiempos, etcétera, del centro educativo. Esta información le permite “tomar decisiones en relación con la asignación de tareas y funciones al equipo educativo, el reparto de los tiempos, la distribución de recursos y las oportunidades de desarrollo profesional” (FEDADI, 2019, p. 9). Para esto, es preciso que se disponga de una lista de prioridades limitada que especialmente busque el aprendizaje del alumnado y esté basada en evidencias. En definitiva, si busca llevar a cabo una gestión efectiva de la escuela, precisa “comunicar claramente las expectativas mutuas, negociar definiciones mutuamente aceptables cuando aparecen incompatibilidades y mostrar empatía con los problemas que otros sufren en el intento de ejercer su propio papel profesional” (Campo y Fernández, 2017, p. 41).

En relación con la identidad profesional del director escolar, el hecho de estar en la dirección escolar sin formación específica para su ejercicio, no ha contribuido, en muchos casos, a sentirse individualmente como tal director; la falta de profesionalización en la selección ha impedido reconocer que las tareas y competencias que se exigen a la dirección configuran una actividad distinta de la docencia, y la reiterada falta de personas dispuestas a asumirla, seguramente, es producto entre otras razones de un malestar identitario (FEDADI, 2019; Martínez, 2018). El conocimiento especializado que se le demanda a la dirección escolar otorga a los profesionales un poder para equilibrar sus intereses individuales y colectivos, siguiendo determinadas reglas éticas. Esta cuestión en el caso de los centros de educación pública está sujeta a las regulaciones de la administración educativa.

Las responsabilidades dentro de un centro educativo son muchas y como hemos ido apuntando no pueden recaer sobre una misma persona. De ahí, que la distribución del liderazgo es clave a la hora de planificar. La OCDE (2008, p. 2) plantea que una de las grandes preocupaciones de las políticas educativas se centra en redefinir las **funciones directivas** que incluye la administración financiera, la gestión de los recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje, delimitando varias dimensiones de responsabilidad como son:

- Dar soporte, evaluar y fomentar la calidad docente: los líderes escolares tienen que adoptar el programa de enseñanza a las necesidades locales, promover el trabajo en equipo entre los docentes y participar en la supervisión, evaluación y desarrollo profesional docente.
- Fijar objetivos, evaluar y rendir cuentas: los responsables de la formulación de políticas tienen que garantizar que los líderes escolares tengan criterio para establecer una dirección estratégica y perfeccionar su capacidad para diseñar planes

escuelas y objetivos para verificar el progreso, haciendo servir datos para mejorar la práctica.

- Administración financiera y gestión de recursos humanos: los responsables de formular las políticas pueden mejorar las habilidades de administración financiera de los equipos de liderazgo escolar promocionando la capacidad a los líderes escolares, creando el papel del gerente financiero dentro del equipo de liderazgo o dando soporte financiero a las escuelas. Los líderes escolares tienen que desarrollar sus habilidades para intervenir en asuntos que trascienden algunos de sus límites básicos de actuación.

En el caso de la comunidad autónoma de Catalunya, en el art. 142 de la LEC (LEC 12/2009, de 10 de julio) se establece la relación de funciones de la dirección en la representación de la administración en el centro; la dirección pedagógica y el liderazgo; la relación con la comunidad escolar, la organización y el funcionamiento del centro, algunas especificaciones en materia de gestión, y otras en calidad de jefe de personal, referidas a las jornadas y horarios u otras atribuciones de la gestión de recursos humanos. Más concretamente establece:

Tabla 21.
Funciones de la dirección escolar según normativa autonómica

Función	Tarea
Representación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercer la representación de la administración educativa en el centro 2. Presidir el consejo escolar, el claustro del profesorado y los actos académicos 3. Trasladar las aspiraciones y las necesidades del centro a la Administración educativa y vehicular al centro los objetivos y las prioridades a la administración
Dirección y liderazgo pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 4. Formular la propuesta inicial del PEC y las modificaciones y adaptaciones correspondientes 5. Velar porque se apruebe y se despliegue una concreción del currículum coherente con el PEC y garantizar su cumplimiento 6. Asegurar la aplicación de la carta de compromiso educativo, del proyecto lingüístico y de los planteamientos tutoriales, coeducativos y de inclusión, y también todos los planteamientos educativos del centro planteados en el proyecto de dirección 7. Garantizar que el catalán sea la lengua vehicular de la educación, administrativa y de comunicación en las actividades del centro de acuerdo con el proyecto lingüístico 8. Establecer los elementos organizativos del centro determinados en el PEC 9. Proponer, de acuerdo con el PEC y las asignaciones presupuestarias, la relación de lugares de trabajo del centro y las modificaciones sucesivas 10. Instar para que se convoquen procedimientos de previsión del lugar del trabajo de acuerdo con la normativa vigente 11. Orientar, dirigir y supervisar las actividades del centro y dirigir la aplicación de la programación general anual 12. Impulsar, de acuerdo con los indicadores de progreso, la evaluación del PEC y, eventualmente, los acuerdos de corresponsabilidad 13. Participar en la evaluación del ejercicio de las funciones del personal docente y del otro personal destinado al centro, con la observación, si es necesario, de la práctica docente en el aula

Función	Tarea
Organización y gestión del centro	<ol style="list-style-type: none"> 14. Impulsar la elaboración y aprobación de las normas de organización y funcionamiento del centro (NOFC) y dirigir su aplicación 15. Nombrar los responsables de los órganos de gestión y coordinación establecidos en el PEC 16. Emitir la documentación oficial de carácter académico establecida por la normativa vigente 17. Visar las certificaciones 18. Asegurar la custodia de la documentación académica y administrativa por el secretario/a del centro 19. Autorizar los gastos y ordenar los pagos de acuerdo con el presupuesto aprobado 20. Contratar bienes y servicios dentro de los límites establecidos por la Administración educativa y actuar como órganos de contratación 21. Dirigir y gestionar el personal del centro para garantizar que cumple con sus funciones, lo que comporta, si es necesario, la observación de la práctica en el aula
Relación con la comunidad educativa	<ol style="list-style-type: none"> 22. Velar por la formulación y por el cumplimiento de la carta de compromiso educativo 23. Garantizar el cumplimiento de las normas de convivencia y adoptar las medidas disciplinarias correspondientes 24. Asegurar la participación del consejo escolar 25. Establecer canales de relación con las asociaciones de madres y padres de alumnos y, si es necesario, con las asociaciones de estudiantes

Fuente: adaptado de la LEC (art.142 LEC, 2009, del 10 de julio)

Además, desde la normativa se apunta que se añadirá cualquier otra función que le sea asignada por el ordenamiento y todas las relativas al gobierno del centro que no sean asignadas a ningún otro órgano de la escuela.

En el caso del Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, con relación a las funciones principales enumeradas tanto en la LOMCE como en la LEC, se añaden las funciones siguientes:

- En la función de dirección pedagógica y liderazgo (art. 6.e y 6.h):
 - Coordinar al equipo directivo y orientar, dirigir y supervisar todas las actividades del centro de acuerdo a las previsiones de la programación general anual, con la colaboración del equipo directivo, y sin perjuicio de las competencias atribuidas al claustro o al consejo escolar
 - Impulsar la coordinación del PEC con otros centros para poder configurar de manera coherente redes de centros que hagan posibles actuaciones educativas conjuntas.
- En las funciones en relación con la comunidad educativa (art. 7.c, 7.e y 7.g):
 - Garantizar el ejercicio de los derechos y los deberes de todos los miembros de la comunidad escolar, y orientarlos a la consecución de los objetivos del PEC

- Asegurar la participación efectiva del claustro en la adopción de las decisiones de carácter técnico-pedagógicas que le corresponden
- Promover la implicación activa del centro en el entorno social y el compromiso de cooperación y de integración plena en la prestación del servicio de educación de Catalunya, en el marco de la zona educativa correspondiente
- En las funciones en materia de gestión y funcionamiento (art. 8.b):
 - Proponer la programación general anual del centro, que también tiene que incluir las actividades y los servicios que se prestan durante todo el horario escolar, coordinando su aplicación con el resto del equipo directivo y rendir cuentas mediante la memoria anual

Además de las funciones nuevas añadidas en el Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, que no están en la LOMCE ni en la LEC, el mismo decreto enumera funciones específicas en materia de gestión (art. 9 del Decreto 155/2010, de 2 de noviembre), como la de jefe de personal del centro (art. 10 del Decreto 155/2010, de 2 de noviembre), atribuciones en materia de jornada y horario del personal (art. 11 del Decreto 155/2010, de 2 de noviembre) y otras atribuciones en materia de personal como la materia disciplinaria (art.12 del Decreto 155/2010, de 2 de noviembre).

En el Marco Español de la Buena Dirección (FEDADI, 2019, pp. 19-23), se enumeran una relación de desempeños relacionados con competencias profesionales propias de la dirección educativa. Caracterizan que teniendo en cuenta un planteamiento del liderazgo distribuido no es necesario que estos desempeños se lleven a cabo exclusivamente por la dirección escolar, sino en el equipo directivo. Aun así, enumeran las siguientes funciones:

Tabla 22.
Relación de funciones y competencias de la dirección escolar

Competencia	Función
Liderar la planificación institucional	<ul style="list-style-type: none"> · Analiza las características del entorno que influyen en el logro de las metas de aprendizaje. · Promueve el éxito de cada estudiante y el bienestar de toda la comunidad educativa, como razón de ser de la escuela. · En colaboración con la comunidad educativa, desarrolla y promueve una visión de la escuela centrada en el aprendizaje y el desarrollo exitoso del alumnado, y en las prácticas de enseñanza y de organización que promueven tal éxito. · Articula, aboga y cultiva los valores fundamentales que definen la cultura de la escuela centrada en el imperativo de la educación de todo el alumnado, las altas expectativas y el apoyo a los estudiantes, la equidad, la inclusión y la justicia social, la apertura, el cuidado y la confianza, así como el respeto, la empatía, el agradecimiento, el compromiso, la autoconfianza, el esfuerzo, la colaboración, la solidaridad, el diálogo, etcétera, además de la mejora continua. · Fomenta la elaboración de Planes Estratégicos que, respondiendo a las expectativas de la Comunidad educativa, expliciten a medio plazo los objetivos a lograr. · Alienta el liderazgo estratégico de todo el equipo directivo.

Competencia	Función
Desarrollar y supervisar la ejecución de la planificación institucional	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrolla, implementa y evalúa acciones estratégicas para lograr las metas educativas de la escuela. · Establece un número reducido de prioridades, basado en evidencias, de gran impacto. · Desarrolla que los planes y documentos del centro, entre ellos el Reglamento de funcionamiento interno del centro, sean coherentes con las metas educativas. · Asegura que la gestión diaria de la convivencia sea coherente con las metas educativas.
Asegurar que la gestión diaria de la convivencia sea coherente con las metas educativas	<ul style="list-style-type: none"> · Promueve las evaluaciones internas sobre los diferentes aspectos del centro, y su organización y funcionamiento. · Colabora con las evaluaciones externas. · Promueve, de manera sistemática, la evaluación de los procesos y su revisión. · Utiliza los resultados de la evaluación externa e interna como mecanismo de mejora en los ámbitos curricular y organizativo. · Establece mecanismos de responsabilidad tanto en los procesos como en los resultados.
Favorecer condiciones para el aprendizaje de calidad del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> · Otorga una importancia primordial a las personas y a la gestión del conocimiento. · Lidera y dirige el equipo docente del centro orientando su actuación hacia la consecución de las metas institucionales y bajo el criterio superior del beneficio de todo el alumnado. · Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa, orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos institucionales. · Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes. · Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de metas y resultados en beneficio de todo el alumnado. · Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa bajo un enfoque orientado a resultados. · Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa.
Promover el liderazgo distribuido	<ul style="list-style-type: none"> · Fomenta la distribución del liderazgo, creando y promoviendo estructuras que la hagan posible. · Distribuye formalmente las tareas. · Utiliza el conocimiento especializado en la formación de grupos de trabajo. · Alienta el liderazgo compartido como forma de asegurar la sucesión y un liderazgo sostenible.
Gestionar la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y la acción conjunta, a través del apoyo y el acompañamiento sistemático al profesorado	<ul style="list-style-type: none"> · Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación y desarrollo curricular. · Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y la diversidad existente en cada aula. · Supervisa y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los recursos educativos en función del logro de las metas de aprendizaje del alumnado y considerando la atención de sus necesidades específicas. · Promueve la discusión, y en su caso utilización, de los últimos avances tecnológicos y pedagógicos. · Supervisa y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora. · Utiliza los sistemas de evaluación de los resultados para trasladar tanto los éxitos como los posibles fallos y el compromiso de mejora.

Competencia	Función
	<ul style="list-style-type: none"> · Promueve, facilita y gestiona oportunidades de formación continua del personal del centro para la mejora de su desempeño. · Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar. · Estimula las iniciativas relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas rigurosas, impulsando su implementación y sistematización.
Impulsar e implementar la participación democrática de los diversos sectores de la Comunidad Educativa	<ul style="list-style-type: none"> · Promueve espacios y mecanismos de participación y organización de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje. · Promueve los consensos, basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones, asumiendo que la consecución de los mismos requiere tiempo y esfuerzos. · Es accesible para cualquier miembro de la comunidad escolar. · Facilita el acceso a la información relevante a todos los miembros de la comunidad educativa. · Recaba, periódica y sistemáticamente, la opinión de todos los miembros de la comunidad educativa. · Toma medidas para que la transparencia sea una característica en la gestión del centro.
Promover un clima respetuoso, estimulante, de colaboración y el reconocimiento mutuo de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> · Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, la colaboración y la comunicación permanentes. · Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación. · Impulsa los procesos de tutorización y orientación del alumnado.
Actuar éticamente, con ejemplaridad y de acuerdo con normas profesionales que promuevan el éxito académico de todo el alumnado, garantizando el bienestar de toda la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> · Asume su identidad profesional y actúa con ejemplaridad en su conducta personal, en las relaciones con los demás, en la toma de decisiones, en la administración de los recursos de la escuela y en todos los aspectos de liderazgo escolar. · Actúa de acuerdo con las normas profesionales de integridad, equidad, transparencia, confianza, colaboración, perseverancia, y de aprendizaje y mejora continua. · Actúa con responsabilidad. · Manifiesta un compromiso personal con los procesos de implementación y su supervisión. · Promueve la rendición de cuentas como elemento inseparable a la necesaria autonomía. · Asume la formación continua, tanto para la gestión como para el ejercicio del liderazgo pedagógico, como inherente al ejercicio profesional.
Colaborar eficazmente con otras escuelas y entidades para promover la innovación y la mejora	<ul style="list-style-type: none"> · Forma parte de equipos y redes de trabajo que promueven la generación de conocimiento, la mejora de la gestión y la innovación, extendiendo la idea de comunidad de aprendizaje a docentes y centros ajenos al propio.

Fuente: recuperado de FEDADI (2019, pp. 19-23)

Como apuntan Murillo y Román (citados por Vilella-Treviño y Torres-Arcaida, 2015), la dirección es un factor clave vinculado a la calidad educativa, y es el responsable directo e inmediato de tomar decisiones sobre el funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela. La dirección escolar es responsable de todo aquello que pasa en el centro educativo, marca las pautas de la agenda para conseguir el éxito académico y su rol es determinante en la calidad educativa (Pont et al., 2009; Cantón y Arias, 2008; Vilella-Treviño y Torres-Arcaida, 2015).

Por tanto, se evidencia de las ideas anteriores que el papel de la dirección es importante, pero también el alto nivel de responsabilidad que asume porque es el encargado último de que la escuela funcione correctamente y alcance sus objetivos de calidad educativa. De ahí, que el liderazgo educativo se convierta en esencial para lograr mejoras en la escuela y, por tanto, los cargos directivos requieren ser personas competentes y capaces en todo lo planteado hasta el momento.

La OCDE (2008) recomienda que, para poder dar respuesta a todo ello, se precisa distribuir el liderazgo escolar del siguiente modo:

- Entre diferentes personas y estructuras organizativas, hecho que puede ayudar a responder a las dificultades a las que se enfrentan las escuelas contemporáneas y a mejorar la eficacia escolar.
- Estableciendo estructuras en equipo y otros órganos como estructuras formales o creando grupos *ad hoc* basados en el conocimiento especializado y en las necesidades actuales como estructuras más informales.
- Favoreciendo la distribución del liderazgo.
- Reforzando el concepto de equipos de liderazgo para crear mecanismos de incentivos que recompensen la participación y el rendimiento.
- Ampliando el desarrollo y la capacitación del liderazgo a los cargos intermedios y a los posibles líderes futuros de la escuela.
- Modificando los mecanismos de rendimiento de cuentas para que se ajusten a las estructuras de liderazgo distribuido.

De ahí, que algunos autores mencionen que las direcciones exitosas son aquellas que disponen, por un lado, de conocimiento, es decir, disponen de toda la información sobre los diversos ámbitos relacionados con la escuela y su puesto; de habilidades, y, por tanto, capacidades para la relación en la escuela y, por último, características individuales como los valores, las actitudes y los rasgos de personalidad que muestra durante su ejercicio directivo.

Hargreaves y Fink (2008), Collins y Porras (2011) instan a los centros escolares a que trasladen la aplicación de la sostenibilidad como medida deseable para el éxito, porque son muchos los estudios sobre recursos humanos que apuntan hacia una gestión que genere confianza entre las personas que trabajan de manera conjunta. La mejora para Hargreaves y Fink (2008) depende de un buen liderazgo fundamentado en los principios de:

- Profundidad: fomenta un aprendizaje en profundidad y amplio para todos, se preocupa por los demás y juntamente con ellos

- **Duración:** se pasa de un líder a otro y perdura en el tiempo. Conserva y mejora los aspectos más valiosos
- **Amplitud:** se extiende a otras personas, distribuye y sostiene el liderazgo del resto
- **Justicia:** no se centra en sí mismo, colabora con los otros y no vive del resto. Busca maneras de compartir el conocimiento y los recursos con centros cercanos y con la comunidad local
- **Diversidad:** impulsa la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje, generando cohesión entre la variabilidad de sus componentes
- **Iniciativa:** se preocupa por los miembros de la organización, reconoce el mérito y no malmete ni a las personas ni los recursos
- **Conservación:** respeta el saber anterior, construye sobre él y prepara su relevo

En palabras del autor

una educación de mejor calidad y un liderazgo que beneficie a todos los alumnos y perdure requiere que se aborde la sostenibilidad básica. Si el primer reto del cambio es asegurar que sea deseable, y el segundo, hacer factible, entonces el mayor desafío es hacerlo duradero y sostenible (Hargreaves y Fink, 2008, p. 16).

En la práctica, la dirección se plantea el conflicto entre el “es”, el “tener que”, y el “debe ser”. Por este motivo, la ética en la dirección no constituye un hecho alejado de la organización sino, al contrario, forma parte constitutiva de la misma, ya que en ella se llevan a cabo acciones de manera continua. Además, el marco organizativo en el que se desarrolla la acción directiva se caracteriza por una simbología micropolítica e ideológica que provoca, en la trama relacional de los miembros de la organización, conflictos, controversias, problemas y tensiones, es decir, contenido de comportamiento no ético. Por tanto, el modo como esas situaciones se afronten y se resuelvan, por un lado, y quién o quiénes se encarguen de ello, por el otro, permiten determinar el tipo de relación que se establece entre la dirección y el profesorado.

Cuando las tomas de decisiones son democráticas no cabe la figura del director convencional, por lo que no tiene ninguna validez la distinción entre decisiones políticas que toma el director y otras decisiones que son tomadas por los otros miembros de la escuela (Vázquez, 2013, p. 65).

La creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas y la convivencia en los centros es algo que depende del equipo directivo, que debe garantizar un clima de convivencia aceptable (FEDADI, 2019). Aprender a convivir es, en sí, un resultado del proceso de escolarización que pretende socializar, principalmente, al alumnado en valores deseables y generalizables para todos, como son la honestidad, la cortesía, la consideración y el respeto a las ideas y actitudes de los demás. Para ello, la comunidad

escolar define una serie de valores deseables para todas las personas y los articula como referentes permanentes de toda la actuación educativa.

De lo enumerado hasta el momento, podemos evidenciar que las tareas y actividades administrativas que debe desempeñar la dirección escolar consumen mucho tiempo e incluso se exceden de su jornada laboral. Así pues, se exige a la dirección escolar que logre equilibrar los objetivos educativos e institucionales con las tareas educativas y las necesidades grupales (Torres, 2010); que focalice y dirija todas sus acciones hacia la mejora del aprendizaje del alumnado; que cree y facilite estructuras y procedimientos que permitan al profesorado y al personal no docente de la escuela alcanzar los objetivos establecidos y los guíen hacia ello (González-Estebán, 2007); que consiga el compromiso de toda la comunidad escolar (Moos, Johansson y Day, 2011), incluyendo la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza; que desarrolle y genere alianzas con las familias para promover aprendizajes y, además, que vele y promueva espacios y ambientes de trabajo y relación positivos y de confianza (FEDADI, 2019).

Veiga y López-Azcárate (2015) explicita que es necesaria una **formación** inicial centrada en las habilidades necesarias para el ejercicio de la dirección, así como una formación permanente que acompañe al equipo directivo en todas las etapas de su trayectoria profesional. La formación de directores debe ser entendida como un proceso continuo que los guíe y acompañe durante el ejercicio de su profesión, y los ayude a enfrentar los cambios a lo largo de los años (Donoso, Benavides, Cancino, Castro y López, 2012; Mestizo, 2016).

A principios del siglo XXI, se empezó a acentuar la existencia de una organización informal subyacente a las estructuras formales, y de gran importancia práctica, porque la organización informal responde mejor a la condición humana, que incluye una variedad de motivaciones y diversos tipos de relaciones e interacciones con otros (Kotter, 1999).

Otra de las cuestiones clave consiste en desarrollar políticas de reconocimiento que hagan más atractiva la función directiva y modelos de dirección para encaminarlos hacia una dirección más profesionalizadora. Aun así, existe una falta de sensibilidad institucional hacia la responsabilidad del equipo directivo en cuanto a aspectos económicos, a horarios de dedicación y a las pocas salidas que ofrece a largo plazo (Navarro, 2012; Vaillant, 2013; Veiga y López-Azcárate, 2015, entre otros).

Por ello, Pont (2010), Bolívar (2000), Navarro (2012), Veiga y López-Azcárate (2015) apuntan que se hace necesario mejorar cuestiones como:

- Ofrecer una formación inicial y continua adecuada con capacitación específica para responder al aumento de funciones y responsabilidades, y sobre estrategias para mejorar los resultados escolares.

- Promover un liderazgo de la dirección que incite a la transformación y al desarrollo de aquello ya establecido en la organización.
- Caminar hacia un liderazgo distribuido en el que las iniciativas e influencias son propiciadas por cualquier miembro de la organización. Es decir, distribuir o dispersar las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado.

Aún así, Mestizo (2016) explicita que la formación se concibe como necesaria en la dirección escolar, pero también los aprendizajes técnicos y pedagógicos propios de la práctica docente, y el aprendizaje de habilidades sociales en el marco de la experiencia vivencial. Por tanto, el líder debe protagonizar las oportunidades de cambio, prestando atención a su influencia en el clima y en la motivación, la participación, la satisfacción, el rendimiento y la productividad (Soberanes y De la Fuente, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009).

La responsabilidad del líder en los aprendizajes de sus estudiantes, en el bienestar de las personas y en su desempeño profesional, es indirecta, pero un clima nutritivo o positivo es responsabilidad del director (Milić y Arón, 2011; Murillo y Becerra, 2009; MINEDUC, 2014; Muñoz y Marfán, 2011). Paralelo a las responsabilidades de la dirección escolar por el cargo que ostenta, FEDADI (2019) enumera que una de sus funciones es la responsabilidad social de educar del mejor modo al alumnado que tiene a su cargo, potenciando su desarrollo al máximo y procurando su éxito educativo. Es decir, los centros educativos deben prestar un servicio de calidad educativo a todas las personas permitiendo en igualdad de condiciones su desarrollo personal, social y laboral. Se debe, por tanto, “convertir en el ascensor social que democratice oportunidades de éxito y debe guiarse por los principios de justicia social con políticas educativas equitativas, transparentes, sostenibles e inclusivas” (FEDADI, 2019, p. 17).

El equipo directivo, y la dirección en particular, deben confiar en el equipo educativo para poner en marcha las decisiones consensuadas en los distintos marcos de actuación. Los directores, a su vez, son conscientes de que deben dar ejemplo con sus actitudes y sus comportamientos para orientar las prácticas del conjunto del profesorado. Ejercen una notable influencia a través de sus palabras, pero son conscientes de que palabras y obras tienen que estar en sintonía para no producir discordancias que les desacrediten. Dos son los valores que representan estas actitudes: responsabilidad y autoexigencia.

La ética es un elemento intrínseco de las decisiones del directivo, y de las acciones consecuentes en razón de la responsabilidad y la moralidad de toda decisión, como vimos en el apartado anterior. Cuando hablamos de responsabilidad, la entendemos como “una experiencia común y un concepto clave en ética, ya que esta presupone capacidad para tomar decisiones y para actuar de una manera u otra o para abstenerse de actuar” (Melé, 2016, p. 3).

La responsabilidad de la dirección escolar podemos clasificarla de dos maneras. Una “responsabilidad legal” que atribuye responsabilidades

por incumplimiento de la ley y una “responsabilidad moral” derivada de la capacidad para reflexionar sobre las propias acciones y sus consecuencias en términos morales con referencia al bien y al mal ocasionado (Melé, 2016). En definitiva, las decisiones directivas y las acciones institucionales conllevan moralidad.

Esta moralidad debe considerar los impactos humanos, sociales y medioambientales, evaluados en términos éticos tanto positivos como negativos para la organización y sus miembros. Al actuar éticamente desde la dirección escolar en el ámbito profesional, se ha de partir de una identidad profesional y de la ejemplaridad (FEDADI, 2019). De manera que aquellos valores propios del ejercicio de la práctica directiva como: integridad, equidad, transparencia, confianza, colaboración, etcétera, dan forma a las prácticas educativas y cuestionan de modo permanente toda actividad profesional.

Al director escolar, actualmente, se le solicita que normativamente gestione, en un clima de cambio impredecible, innumerables proyectos y programas educativos de los que después debe rendir cuentas a la administración, a las familias y a la comunidad educativa en general, velando por la implantación de las reformas educativas continuas, y todo ello, en un contexto social de presión y de cambio y con un clima social, a menudo, en conflicto (Álvarez, 2016, entre otros). Para ello, el papel de la dirección de los centros educativos en el desarrollo de la ética organizacional es clave, aunque se debería trabajar para que toda la comunidad educativa la impulsara y fuera una responsabilidad compartida.

4.3 El liderazgo educativo

A continuación, se plantea la caracterización de la tipología de liderazgos educativos, parando especial atención en aquellos que en el campo de la literatura educativa se han considerado más pertinentes para el cambio en las escuelas.

Como veremos en el siguiente capítulo, hablar de liderazgo implica influenciar de manera positiva sobre un grupo de personas para conseguir una meta común, con líneas claras y definidas, logrando los consensos y dinamismos del grupo. Contemplar estos aspectos es fundamental si se busca plantear y desarrollar la ética organizacional en la escuela desde la dirección para mejorar su calidad ética.

Leithwood y Louis (2011) y Fullan (2009) definen el **liderazgo** como la actividad que moviliza e influye a otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela. Por tanto, la definición de una meta común y compartir esta meta es lo que define el liderazgo pedagógico en un centro educativo. En una línea similar Melé (2016, p. 12) apunta que “es la capacidad de alguien (líder) de influir sobre otros (seguidores) y lograr que contribuyan con él al logro de metas y objetivos comunes”, para que las personas estructuren sus actividades o interrelaciones dentro de un grupo u organización (Yunkl, 2002 citado por González, Gento y Orden, 2016). El liderazgo de las organizaciones educativas en el contexto actual precisa contemplar dosis

de carisma, coherencia, transparencia y sentido del servicio (Marcet, 2015; Villoria, 2015; Martínez, 2018).

Cuando se habla de liderar no se entiende lo mismo que gestionar (véase tabla 23), ya que nos podemos encontrar con gestores de la organización que no son líderes en la propia institución y líderes que no ejercen de gestores. Por ello, en la dirección de las organizaciones hay que pasar de hablar de gestionar a liderar. Entre gestionar y liderar existen diferencias como las que apunta FFH (2017 citado por Martínez y Muñoz, 2018, p. 104):

Tabla 23.
Caracterización de gestión y liderazgo

Gestionar	Liderar
Decisiones jerárquicas	Decisiones inducidas (empoderamiento)
Autoritarismo	Coactuación y búsqueda de aliados
Disciplina	Jerarquía funcional
Determinación unilateral de los objetivos	Establecimiento participativo de los objetivos
Poder coercitivo	Estímulos positivos vinculados o no a retribución
Visión finalista (resultados)	Visión estratégica

Fuente: recuperado de FFH (2017, citado por Martínez y Muñoz, 2018, p. 104)

En este punto, concretamos que gestionar tiene que ver con mantener ciertas opciones presentes y plantearse futuras introduciendo aspectos que generen nuevas rutinas en la escuela, mientras que cuando hablamos de liderar nos referimos a reconsiderar las opciones presentes y a plantearse la posibilidad de introducir cambios que promuevan mejoras en la institución educativa (Mestizo, 2016).

Para autores como Bolívar (2015); Day et al., (2011); Louis, Lethwood, Wahlstrom y Anderson (2010) y Robinson (2007), Bustindui et al., (2018), la labor principal del liderazgo es mejorar la misión de la escuela y la calidad de la educación que allí se dé, porque su acción prioritaria debería dirigirse “a crear contextos para el aprendizaje, focalizados por unas expectativas claras de niveles de consecución”. Para Bolívar (2015, p. 17), es clave que una vez asegurada la gestión y el funcionamiento de la organización, se requiera avanzar hacia lo pedagógico, comprometiéndose al personal para todo aquello que pueda ser preciso rediseñar de la organización. Se esfuerza por alcanzar de manera más eficaz y comfortable las posibles metas prestando el máximo cuidado hacia las personas, el contexto y la actividad.

Se puede entender también el liderazgo como la “capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción” (Veiga y López-Azcárate, 2015, p. 219). Esta influencia se puede ejercer desde el plano organizativo cuando la dirección logra alcanzar consensos y desde la movilización de la organización entorno a metas comunes (Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins, 2006).

Se provocará el cambio organizacional si a la influencia del líder en su equipo de trabajo, a la generación de un propósito compartido y a la articulación de las metas le sumamos los consensos necesarios para el desarrollo del cambio. En este espacio de interacción es donde el director escolar debe motivar al equipo educativo para mejorar la calidad de sus prácticas y para proveer estructuras de colaboración efectiva entre ellos (Hargreaves y Fink, 2008; Fullan, 2009; OCDE, 2012; Sun y Leithwood, 2014). Por tanto, el liderazgo ha de ser ejercido por personas que posean ciertos rasgos y, lo que es más importante, que se comporten de una manera determinada. “El liderazgo es importante: quién es el líder, y cómo actúe marcará la diferencia” (González et al., 2016, p. 133).

Antes de adentrarnos en las tipologías de liderazgo, Hargreaves y Fink (2008 citado por Camarero, 2015) enumeran que un liderazgo sostenible, es decir, que se mantiene en el tiempo y desarrolla lo esencial debe basarse en siete principios:

- Es importante porque preserva, protege y fomenta el aprendizaje profundo y amplio en las relaciones de atención a los demás.
- Perdura porque conserva y mejora los aspectos de más valor del aprendizaje a lo largo del tiempo. Se pasa de un líder a otro líder.
- Se extiende de manera que sostiene el liderazgo de los demás y el de él.
- Mejora el entorno activamente buscando compartir en red los conocimientos y recursos con otros centros educativos y con el entorno.
- Impide que se estandaricen en la escuela las políticas, el currículo, la evaluación, el desarrollo y la formación del profesorado porque estimula la diversidad, aprende de ella y crea su conexión y interconexión como valor de riqueza.
- Desarrolla los recursos humanos y materiales, no los reduce. El liderazgo sostenible es un liderazgo prudente y con iniciativa que no desperdicia ni el dinero ni los materiales.
- Respeta el pasado y sobre este construye el futuro de la escuela.

Las escuelas que tienen capacidad para mejorar dependen de equipos directivos que contribuyen, dinamizando, a que su escuela aprenda a desarrollarse, superando los retos y dificultades a las que se tiene que enfrentar (Leithwood, 2009; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Bolívar, 2015). El liderazgo en el contexto educativo actual necesita de la adquisición de nuevas habilidades para dirigir la escuela del siglo XXI. La exigencia de nuevas competencias como la “inteligencia emocional (empatía, habilidades sociales) para generar equipos de trabajo eficaces y eficientes, técnicas de negociación y manejo de conflictos, capacidad de motivar y carácter para tomar decisiones necesarias” (Veiga y López-Azcárate, 2015, p. 219).

Para Parra (2017, p. 124), “el líder no puede desligarse de la responsabilidad de mejora o delegar en otro colaborador la capacidad de mejora, es él quien debe implementar las estrategias de mejora, desarrollando

las prácticas, haciéndose responsable y comprometiéndose personal y profesionalmente con los lineamientos, estrategias y plan de acción de la intervención”. Por ello, como apunta Brownell (2006), el carácter y las virtudes que conforman el liderazgo y la manera de ejercerlo condiciona la visión, los objetivos y las estrategias del propio líder. Cuando se habla de liderazgo, por tanto, podemos evidenciar que incorpora las emociones y las motivaciones individuales de la persona que lo ejerce.

La competencia de liderazgo incluye que el director genere de manera incluyente la visión escolar, además de asegurar la orientación adecuada hacia la dirección esperada. Sin embargo, el modelo completo hace evidente que los directores escolares exitosos utilizan simultáneamente diversos estilos de liderazgo, como son el estilo de liderazgo instruccional, el de liderazgo transformacional y el de liderazgo distribuido.

El modo cómo se ejerce la dirección influye en todo lo que se da en la escuela, especialmente en su misión esencial: los modos cómo los enseñantes organizan y llevan a cabo la enseñanza y los alumnos aprenden. El informe TALIS (OCDE, 2013) analiza la relevancia de un liderazgo para el aprendizaje del alumnado, del profesorado y del propio centro como institución. Lo que distingue al verdadero líder global efectivo son las cualidades personales para crear y mantener la confianza y para generar buena voluntad (Drucker, 2005), porque el verdadero comportamiento ético de la organización está en el núcleo del liderazgo (Ciulla, 1998). Es decir, las virtudes de la dirección son el capital moral del líder, y el liderazgo está basado y ejercido des del carácter (Brownell, 2006; Sison, 2004).

La primera responsabilidad de la escuela es garantizar el éxito educativo de todo su alumnado, y esto no puede ser una función exclusiva del profesorado, sino que necesita que la dirección escolar entre en la mejora de la enseñanza y en el aprendizaje de la propia escuela, porque, si el profesorado es clave en la mejora de la educación, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso (Robinson et al., 2009; Leithwood, 2009; Bustindui et al., 2018).

Para Bolívar (2015), un liderazgo eficaz se puede caracterizar según las dimensiones y prácticas siguientes:

Tabla 24.
Prácticas y dimensiones del liderazgo eficaz

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje (Leithwood et al., 2006)	Dimensiones de un liderazgo eficaz (Robinson, 2007)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo)	Establecimiento de metas y expectativas
Desarrollar al personal Autoritarismo	Obtención y asignación de recursos de manera estratégica
Rediseñar la organización	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional
	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo

Fuente: recuperado de Bolívar (2015, p. 20)

Day et al., (citado por Bolívar, 2015) han ampliado a ocho las dimensiones claves para un liderazgo exitoso:

1. *Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza.* Se trata de disponer de una visión fuerte y clara sobre un conjunto de valores para su escuela, que condicionan las acciones, estableciendo un sentido claro de dirección y propósito de la escuela, ampliamente compartidos.
2. *Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.* Se trata de los modos en que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos podrían ser maximizados (ambiente y estructura de instalaciones, mejoras en las aulas, etc.)
3. *Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades,* es decir, rediseñar las funciones y las formas de liderazgo en modos horizontales que promuevan el compromiso e implicación del personal.
4. *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.* Crear un ambiente de aprendizaje para que los docentes ensayen nuevos modelos y enfoques alternativos más eficaces. Incrementar la autoestima y autoeficacia.
5. *Rediseñar y enriquecer el currículum.* Intervenir en el currículum para ampliar la participación y mejorar los desempeños, ampliar las oportunidades de aprendizaje y el acceso de todos los alumnos al currículum ofrecido. Se trata de cuidar la flexibilidad y continuidad entre etapas educativas.
6. *Mejorar la calidad del profesorado.* Los directivos proporcionan una rica variedad de oportunidades para su desarrollo, elevando y manteniendo la motivación y el compromiso. Formación basada en la escuela conjuntada con apoyos externos.
7. *Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.* Desarrollan y mantienen bienestar profesional y personal, relaciones de confianza y respeto mutuo que engendran lealtad de los padres, el personal y los alumnos.
8. *Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.* Construcción y mejora de la imagen y reputación de la escuela y el compromiso con la comunidad como dimensiones esenciales del éxito a largo plazo. Red de vínculos entre la escuela con otras organizaciones de la comunidad local (pp. 20-21).

A lo largo de la investigación educativa se han identificado diferentes tipologías de liderazgo, pero principalmente dos grandes modelos: el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional. Actualmente, el liderazgo transformacional se caracteriza por tres modelos independientes de liderazgo (Murillo, 2006; Ainscow y West, 2008; Bolívar, 2010; Iranzo et al., 2014; Camarero, 2015): el liderazgo pedagógico, instructivo o liderazgo para el aprendizaje; el liderazgo distribuido, participativo o colegiado, y el liderazgo contextualizado o social.

Para Tomàs i Folch (2012), en las instituciones educativas se podrían caracterizar los siguientes liderazgos educativos:

- *Liderazgo situacional*. Considera que no hay manera óptima de organizar la escuela y no se puede generalizar la forma de dirigir para todas las organizaciones. La adaptación del estilo del liderazgo es una necesidad en una sociedad cambiante como la actual.
- *Liderazgo transformacional*. Permite que el alumnado se desarrolle el máximo posible y coja seguridad sobre sí mismo hasta el punto de que sea proactivo. Se caracteriza porque la relación con el alumnado es personalizada, estimula todas las potencialidades (persuasión, idealismo, entusiasmo intelectual), es capaz de motivar e inspirar, despierta conciencia sobre la importancia y el valor de los resultados y cómo conseguirlos, supera los intereses personales en beneficio de los colectivos y aumenta los niveles de confianza.
- *Liderazgo carismático*. Satisface las expectativas de los seguidores a través de vínculos afectivos. La influencia que ejerce no obedece ni a la lógica, ni a la personalidad, ni a la autoridad del líder ni al don para dirigir. Se caracteriza por la autoconfianza en su criterio, capacidad para articular un sueño y adoptar conductas que se perciben como nuevas e innovadoras (cuando tiene éxito, despiertan admiración). Asimismo, se percibe como un agente de cambio y es sensible con el entorno siendo capaz de analizar las limitaciones y los recursos necesarios.
- *Liderazgo de equipo, distribuido o disperso*. Es un liderazgo que no recae en una sola persona. Permite que diferentes líderes y diferentes habilidades puedan aplicarse simultáneamente. Este liderazgo se caracteriza por dar valor al grupo más que a los individuos y se concibe como una propiedad organizativa. El liderazgo es una habilidad o actividad, una función desarrollada de una manera formal e informal a través de diferentes roles de la organización, y la dirección tiene como papel liderar a otros para que se lideren a ellos mismos.

Villa (2019), siguiendo con la caracterización anterior, apunta que el líder transformacional se caracteriza por: 1) considerar individualmente a las personas. Es decir, desarrollar al máximo sus potencialidades, cuidarlas, tener interés y mostrar empatía por las personas y desarrollar al máximo las capacidades de sus empleados; 2) practicar la influencia idealizada, haciendo pensar nuevas cosas, ganándose con su creatividad el respeto de las personas y disponiendo de altos niveles de moralidad y ética; 3) estimular intelectualmente, provocando cambios, fomentando la creatividad, teniendo muy presente el contexto y viendo como puede mejorarlo; y 4) llevar a cabo motivación inspiracional alienando, motivando y aumentando el optimismo y entusiasmo de las personas de la organización.

No es objeto de este estudio la caracterización exhaustiva de la tipología de liderazgo en las instituciones educativas, sino conocer aquel que es más afín y adecuado para facilitar el desarrollo ético en la escuela y, por tanto, generar procesos de gestión ética que permitan la mejora del centro educativo.

Más concretamente, el liderazgo pedagógico, por parte de las direcciones, como evidencian numerosos informes internacionales y estudios nacionales, es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación (FEDADI, 2019; Martínez, 2018). Debe orientar su tarea en la creación de entornos que apoyen y faciliten el aprendizaje del alumnado, del equipo educativo, de los grupos impulsores, de los coordinadores, etcétera, porque los líderes pedagógicos

han de ser los principales impulsores de la cultura y clima de innovación en sus respectivos centros, entusiasmando, contagiando y argumentando las transformaciones y el impacto esperado, así como en qué aspectos educativos, institucionales y profesionales se considera que será más adecuada la mejora, al afectar a los agentes más sensibles de la escuela, estudiantes y docentes, avanzando en la generación de un clima positivo y de auténtica colaboración entre todos los implicados [...] (Medina y Gómez, 2018, p. 138).

Como apunta Bolívar (2015), es interesante redefinir el concepto “exitoso” de la palabra *successful leadership*, redirigiéndola desde la eficacia a la mejora (inclusión, equidad o justicia social). De ahí que Elmore (2008, p. 64) apunte que la mejora y el liderazgo deben entenderse como:

La mejora, definida como incremento de realizaciones y calidad a lo largo del tiempo, es el proceso por el que las escuelas se mueven de organizaciones relativamente atomizadas e inefectivas a organizaciones relativamente coherentes y efectivas. [...] El liderazgo, en este contexto, concierne primariamente acerca de a) gestionar las condiciones bajo las cuales la gente aprende nuevas prácticas; b) crear organizaciones que apoyen, mediante entornos coherentes, dichas prácticas exitosas; y c) desarrollar las habilidades de liderazgo y prácticas de otros.

Por ello, son varios los países que han iniciado iniciativas para promover el papel pedagógico de los directores, así como para tratar de profesionalizar la posición del director, con la expectativa de que estas acciones tengan un impacto positivo en la calidad de la educación de las escuelas y en el sistema educativo en general (Weinstein y Hernández, 2015).

Vázquez (2013) apunta que cuando se atiende al sentido que se le otorga a la dirección, nuevamente se confirma que, en un modelo profesional de la dirección, los fines o los valores éticos son convertidos en fines o valores tecnocráticos, ya que la dimensión ética se caracteriza por la neutralidad ideológica, como a veces se ha establecido. Sin embargo, pese a este discurso tecnológico de la acción directiva, que bien olvida la ética o que la convierte en un asunto técnico, es necesario recordar que la práctica de la dirección en la vida cotidiana de los centros no funciona bajo la tecnificación de las valoraciones ético-morales sino que está guiada por

el compromiso ético presente en lo que hacen los equipos directivos y, más concretamente, en la decisión de hacer una cosa y no otra, y en el porqué de esa opción: un compromiso orientado hacia los valores democráticos de la institución (Solano et al., 2018; Vázquez, 2013).

Para Fullan (2014, p. 6), es clave “responder al papel de la dirección escolar como líder pedagógico que maximiza el impacto en el aprendizaje de todos los profesores y de todos los alumnos”, teniendo en cuenta que los efectos del liderazgo escolar son principalmente indirectos (OCDE, 2013, 2009). Por ello, “existe una fuerte base teórica o fundamento empírico sólido para la evaluación del director como un mecanismo para avanzar en la eficacia individual u organizacional” (Elliott y Clifford, 2014, p. 36).

Leithwood et al., (2006); Day et al., (2011); Leithwood (2009); Bolívar (2015) y FEDADI (2019), entre otros, manifiestan que es necesario que el ejercicio del liderazgo de los equipos directivos dirija su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, rediseñando los contextos de trabajo para incrementar la capacidad de mejora de la escuela. Aquí, el papel de la dirección se redefine para pasar a ser un agente de desarrollo profesional que aprovecha las competencias de los miembros en torno a una misión común, y deja de limitarse a hacer una gestión más burocrática (Bolívar, 2010, 2015). La promoción de un liderazgo distribuido permite mejorar los procesos pedagógicos y favorecer el aprendizaje del propio equipo educativo en el contexto de trabajo.

Las prácticas del liderazgo para Robinson y Leithwood (citados por Parra 2017, p. 124) se concretan en:

- Establecer una dirección clara. Los fundamentos se basan en poseer una misión y visión compartida, metas, objetivos y prioridades comunes compartidos por la comunidad.
- Desarrollar al personal. Potenciar las capacidades de los docentes en función de las metas planteadas.
- Rediseñar la organización. Generar una cultura organizativa y de gestión eficaz vinculada a los tiempos, participación en la toma de decisiones y distribución del liderazgo.
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Centrarse en los resultados de aprendizaje, en las mejoras de las prácticas pedagógicas y en la motivación constante del profesorado, generando una actitud proactiva y de confianza. Aquí, se deben tener en cuenta los procesos de mentoría, supervisiones y acompañamiento al aula y las retroalimentaciones para la mejora, optimización y orden de los tiempos en aula, proveyendo a los profesores de un entorno que favorezca el aprendizaje de los estudiantes.

La dirección escolar debe dirigir y liderar el Proyecto Educativo de Centro, de acuerdo con su concreción en el Proyecto de Dirección. El liderazgo ha de estar distribuido o compartido entre todos los miembros, haciendo del centro un proyecto conjunto de acción. Así es como

se entiende el liderazgo más como un atributo o función de la organización, distribuyéndose en ella el poder y la influencia para la convergencia con los objetivos de escuela. Por eso, la profesionalización de la dirección que se reclama no tiene por qué oponerse a la participación democrática, dado que el ejercicio del liderazgo exige la implicación del profesorado y del resto de agentes educativos (FEDADI, 2019; Lethwood, 2009; Harris, 2012).

La OCDE (2006, 2009) define aquellas cuestiones claves y necesarias donde el liderazgo escolar debe poner el acento:

- Redefinir las responsabilidades del líder escolar centrando los esfuerzos en funciones que ayuden a la mejora de los resultados escolares.
- Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo y en las potencialidades humanas de los mismos.
- Hacer del liderazgo escolar un ámbito profesional más activo y atractivo al garantizar el reconocimiento económico y perspectiva de carrera profesional apropiado.

También es imprescindible para ejercer un buen liderazgo pedagógico que la comunidad educativa esté alienada al Proyecto Educativo de Centro, especialmente, en un marco de actuación descentralizado y autónomo, porque, la autonomía y la dirección pedagógica son dos aspectos clave para que la escuela pueda dar una respuesta personalizada acorde a las demandas contextuales. No cabe duda que los centros educativos deben asumir responsabilidades y rendir cuentas de su actuación de modo sistemático (FEDADI, 2019; Gairín y Castro, 2010; entre otros).

Como vamos apuntando, el liderazgo pedagógico adquiere mayores niveles de responsabilidad y rendimiento de cuentas (Bernal e Ibarrola, 2015). Por ello, se convierte en un perfil que debe caracterizarse por ser carismático, emocional, anticipador, profesional, participativo, cultural, formativo y administrativo (González et al., 2016; Solano et al., 2018).

Podemos concretar hasta el momento que las prácticas educativas inciden en la mejora de la escuela cuando existen unas metas definidas y claras focalizadas en los procesos organizativos, cuando se da comunicación y motivación para conseguir estos objetivos, y cuando existe una misión y visión institucional clara, especialmente buscando la mejora, el desarrollo, la reflexión y el rediseño de la institución educativa, ello acompañado de un líder pedagógico que supervise, mentorice y acompañe a las personas implicadas en este proceso.

Para Elliott y Clifford (2014), es clave conocer qué prácticas de liderazgo importan para el desarrollo de sistemas de evaluación de desempeño, pero también qué medidas cualitativas deben estar presentes para determinar la calidad de la práctica de liderazgo. Aquí, Leithwood et al., (2006), enumeran que las prácticas desarrolladas y el tipo de liderazgo que se ejerza, si distribuido o compartido, así como las decisiones sobre

a qué dimensiones de la escuela se les dedica más tiempo y atención, son elementos fundamentales que tienen efecto en el aprendizaje del alumnado, del profesorado y de la organización.

Por tanto, la dirección escolar debe poner en marcha proyectos y estimular el diálogo y la colaboración identificando problemas y ayudando a construir soluciones en la comunidad educativa. La dirección que promueve un liderazgo distribuido suele tener un repertorio de recursos sociales para promover la apertura de la escuela, para asegurar relaciones positivas y para afrontar la ambigüedad e incertidumbre de otros modelos de liderazgo.

El liderazgo pedagógico debe complementarse con un liderazgo organizativo que marca direcciones y estrategias, reparte trabajo y responsabilidades y establece estructuras; y con el liderazgo relacional que se preocupa por generar implicación y consenso, por mantener la buena reputación de la escuela y sus miembros, y por construir relaciones fluidas y satisfactorias (FEDADI, 2019). Porque un

liderazgo orientado al futuro tiene que ayudar a la comunidad escolar a articular una visión basada en sus creencias y valores. Conducir el equipo docente a estos cambios requiere que los líderes tengan habilidad para generar confianza, la capacidad para hacer un diagnóstico acertado, la experiencia para planificar la mejora y para mantener el esfuerzo sostenido de las personas (FEDADI, 2019, p. 10).

De ahí que la existencia de un entorno de aprendizaje físicamente agradable, social y emocionalmente positivo, ordenado y estimulante, refuerza el bienestar y la comunidad escolar, incrementa el respeto mutuo, la iniciativa y la motivación hacia los aprendizajes. El liderazgo pedagógico supervisa y orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, en función de los objetivos determinados; orienta los modos como el profesorado recoge, analiza y comunica los resultados para mejorar los procesos de aprendizaje, y en él se reconocen los patrones de los resultados de rendimiento y se usa la información para mejorar la calidad de la enseñanza.

Por ello, el liderazgo de equipos directivos debe dirigir su acción a lograr el compromiso y la implicación del profesorado, ofreciendo un rediseño del entorno de trabajo con el objetivo de incrementar la capacidad de mejora de la escuela (Bolívar, 2015). Es importante contemplar que, como bien apuntan Hallinger y Heck (2014, p. 74), “las condiciones de la escuela que apoyan la enseñanza y el aprendizaje permiten el aprendizaje profesional de los docentes y proporcionan un medio para que la implementación de las acciones estratégicas se dirija a la mejora continua de la institución educativa”. Las mejoras en los procedimientos y las innovaciones educativas prosperan en entornos de seguridad y con un clima de confianza entre todas las personas implicadas, porque los recelos y los miedos bloquean el aprendizaje institucional e impiden una colaboración productiva entre la comunidad escolar.

Esta forma de ejercer requiere que el liderazgo educativo asuma unos principios éticos que le lleven a preguntarse sobre su papel en la sociedad. Estas características del líder educativo se refuerzan cuando ejerce de director de la escuela, porque debe ejercer como directivo educativo más allá de su interrelación con los estudiantes, y asumiendo otras funciones y actitudes propias de la generación de procesos de innovación (Medina et al., 2015 citado por Medina y Gómez, 2018, p. 135; Riera et al., 2018).

Para Salido (citado por Martínez y Muñoz, 2018), además existe toda una serie de capacidades que tienen que ponerse de manifiesto en los entornos colaborativos como son:

- *Impulsar*: los líderes deben implicarse y comprometerse con las informaciones y decisiones que ocurren y se comparten en entornos colaborativos activos. No al margen o en despachos e instancias cerradas.
- *Conectar*: el líder es un nodo que facilita la conexión entre los trabajadores. Hay que permitir que el conocimiento favorable a la innovación fluya a través de la organización.
- *Gestionar talento*: los líderes deben dedicar tiempo y experiencia a identificar talentos (explícitos y emergentes), posibilitando la incorporación de nuevas competencias necesarias para los nuevos proyectos.
- *Exponsorizar*: el liderazgo debe pasar de gestionar recursos a gestionar proyectos: canalizando necesidades, dotando de recursos para que los equipos se desarrollen, facilitando la integración de resultados en proceso oficiales, etc.

Con este perfil se produce un acercamiento al liderazgo transformacional como aquel que busca cambios en las organizaciones sin olvidar ni el desarrollo profesional, ni el organizativo. Por ello, cabe potenciar la innovación y la creatividad como motores de cambios, impulsar el crecimiento personal y profesional de los expertos y ofrecer protagonismo y responsabilidad a las personas y sus ideas como impulsoras de transformaciones que tengan lugar en la propia organización.

Elliot y Clofford (2014) contemplan que es clave conocer qué prácticas de liderazgo son importantes y tienen impacto para promover sistemas de evaluación de desempeño y medidas cualitativas para determinar la calidad de la práctica de liderazgo. Por tanto, es clave asegurarse que las responsabilidades están bien definidas y que la dirección se centra en las mejoras de los resultados. La mejora se produce, sobre todo, cuando la dirección escolar se centra en apoyar, evaluar y desarrollar al profesorado, y en crear y potenciar equipos que trabajen conjuntamente hacia la mejora. Aun así, el liderazgo no debe encaminarse solo a la mejora de resultados, sino que debe trabajar en conjunto y caminar hacia la mejora de la organización en general, evitando así el aislamiento que puede padecer la dirección cuando se mantiene exclusivamente en las tareas de gestión.

Para Gallardo (2009), Ulrich, Smallwood y Sweetman (2009), un líder transformacional debe ser un *motivador de resultados* para que asegure la exigencia de resultados buscando su sostenibilidad en el tiempo, potenciando ideas y la mejora continua. Los líderes transformacionales promueven acciones, comunican sus objetivos, ayudan a generar ideas, potencian el resultado del equipo, motivan el logro y lo reconocen, promueven el rigor y la calidad e impulsan la creatividad. Estos son, además, *capacitadores* porque facilitan el crecimiento profesional, mediante un entorno de desarrollo basado en meritocracia, potencian el talento, crean empoderamiento, evalúan las capacidades y el rendimiento, dan guías de desarrollo, apalancan el aprendizaje en el error controlado, reconocen y recompensan, establecen retos de desempeño y potencian el talento.

Los líderes transformacionales muestran *proactividad* al impulsar y promover iniciativas propias y corporativas fruto del análisis de las necesidades de su equipo, y a través de una visión sostenible y comprometida socialmente; establecen iniciativas de largo plazo; comparten el largo plazo; vinculan la visión de negocio local y social; intercambian el análisis, promueven las iniciativas de transformación, orientan al equipo y son capaces de ilusionar (García-Benadí y Quiñones, 2011).

Otra de las características es que los líderes transformacionales son *intraemprendedores*, ya que promueven la innovación y la flexibilidad en la gestión del cambio impulsado desde la gerencia y la dirección. Se focalizan en la gestión de las relaciones con su equipo para que asuman nuevos comportamientos, ayudan a incorporar las mejores prácticas, asumen riesgos controlados, premian y crean intraemprendimiento y facilitan el cambio. Además, ayudan a asumir los cambios, potencian los comportamientos innovadores y crean un clima innovador.

Estos líderes también son *managers emocionales*, porque están al servicio de sus colaboradores inspirando la pasión y el propósito por su trabajo mediante la generosidad, la confianza, la empatía, la transparencia, la cercanía y el optimismo. Asimismo, refuerzan el compromiso, generan entornos de confianza, disminuyen las barreras jerárquicas, comunican teniendo en cuenta las emociones, empatizan con el otro, escuchan activamente con interés y actúan como referente.

Y por último, los líderes transformacionales son *gestores de comunidades* al potenciar internamente la colaboración y dinamizar conversaciones para crear inteligencia colectiva y una cultura innovadora, son embajadores y referentes éticos de la organización externamente y participan activamente en comunidades. Además, potencian conversaciones que añaden valor, cultivan su red de contactos, estimulan la generosidad, y promueven la gestión del conocimiento.

El liderazgo transformacional (Uzcátegui, 2015) pone el foco en líder que logra que el grupo lo reconozca como tal por su forma de ser o por su forma de actuar. Busca estimular a las personas de la organización con nuevas propuestas y alternativas para afrontar retos en la institu-

ción, y apoya las nuevas ideas y las propuestas. Y, además, implica a todas las personas de la comunidad educativa y reconoce el potencial de la comunidad.

En el caso del liderazgo compartido o distribuido, se tiene la necesidad de buscar, adquirir y desarrollar habilidades específicas, determinadas y variadas, lo que justificará siempre la delegación y distribución de tareas entre los miembros del equipo directivo y de cualquier otro equipo (Veiga-López- Azcárate, 2015, p. 222). Este tipo de liderazgo logra una mayor implicación, un mayor compromiso, y una mayor participación, satisfacción en la institución y desarrollo profesional (FEDADI, 2019; Veiga-López- Azcárate, 2015).

Para Block (2015), el liderazgo debe pensar en el trabajo como una vocación con una misión importante y conceder a los profesionales algo más de confianza, libertad y autoridad. Esto se debe hacer teniendo claro que para empoderar a los profesionales es importante eliminar todas aquellas cuestiones como el estatus, tomar decisiones basadas en los datos, encontrar el modo de que los profesionales conformen su trabajo y la organización, y esperar mucho de los profesionales.

En definitiva, un buen líder es aquel que es capaz de dar poder a los equipos, expresar interés y preocupación por el éxito y el bienestar personal de los profesionales, es productivo y se orienta a resultados. También es un buen comunicador, sabe escuchar, comparte información, ayuda a los equipos en el desarrollo profesional y tiene una visión y una estrategia clara para los equipos. Además, un buen líder cuenta con competencias técnicas de asesoramiento para los equipos, además de calidad humana.

4.4 A modo de síntesis

Como hemos visto durante el capítulo, la dirección escolar es una pieza clave para la mejora de la calidad de los centros y el éxito educativo del alumnado (OCDE, 2009; Gairín y Castro, 2010; Vázquez, 2013; Villela-Treviño y Torres-Arcade, 2015; González et al., 2016; Álvarez, 2016; Bolívar, 2016 y Martínez, 2018).

Para la promoción de la ética organizacional, es imprescindible tener en cuenta qué factores condicionan y determinan el éxito de cualquier proceso de cambio organizativo como: variables individuales e institucionales-grupales, las propias del proceso de cambio o innovación y las contextuales (Tejada, 1998). Iniciar procesos de cambio en la escuela precisa que sean sentidos, necesitados, precisados, y esto se alcanza mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la mejora de su práctica, mediante un aprendizaje colegiado en sus contextos de trabajo. Es aquí, donde el liderazgo tiene su papel principal.

En palabras de Veiga y López-Azcarate (2015, p. 220), “la dirección en equipo y el trabajo colegiado favorecerán las mejoras propuestas de un liderazgo compartido y, en esta línea, la necesidad de una formación dirigida a los equipos más que a las personas individuales”.

Para Zabalza (1996), es preciso plantear la superación de los obstáculos del cambio institucional, propios de las organizaciones educativas, como son los formales (burocracia, rigidez en la estructura organizativa, carencia de espacios y tiempo), curriculares (desvinculación entre el proceso de cambio y el Proyecto Educativo de Centro), dinámicos (tipo de liderazgo desarrollado por los equipos directivos) y culturales (dificultades para integrar el cambio en la cultura organizativa). Como bien apunta Hoyle (1992), el liderazgo es un factor fundamental para que los profesores dispongan de un alto grado de autonomía sobre su enseñanza y se vuelvan más colaboradores en la planificación y la toma de decisiones. El éxito de esta colaboración dependerá tanto de la cultura escolar como de la estructura. La creación de una cultura de colaboración es una tarea clave del liderazgo, y el éxito del liderazgo escolar consiste esencialmente en desplegar el liderazgo pedagógico.

En definitiva, la dirección del centro educativo no es la única responsable del desarrollo ético en la escuela, sino que precisa de la implicación y el compromiso de la comunidad educativa, especialmente de la comunidad escolar. Por esto la escuela debe convertirse en la herramienta que permita democratizar oportunidades de éxito y guíe hacia los principios de justicia social con políticas educativas equitativas, transparentes, sostenibles e inclusivas.

La escuela como organización educativa es un espacio de justicia, donde el comportamiento de sus miembros no es arbitrario, sino que está sometido a unas reglas de cooperación que hacen posible la autorrealización personal en un clima de respeto mutuo, y donde la dirección escolar tiene un papel fundamental.

5.1	La responsabilidad social de la escuela	183
5.2	La autoevaluación institucional	191
5.3	Condicionantes para la promoción de la ética organizacional	196
5.4	Gestión de la ética organizacional en la escuela y herramientas	218
5.4.1	Los Códigos éticos escolares	225
5.4.2	La Comisión de ética escolar	230
5.4.3	Los informes de responsabilidad social	234
5.4.4	Formación en ética y ética organizacional	236
5.5	A modo de síntesis	238

5

La dirección escolar y el desarrollo ético organizacional en la escuela

Promover la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria requiere una dirección comprometida con la ética. En este capítulo, se busca ofrecer herramientas que permitan analizar ese compromiso desde el comportamiento institucional y desde el saber hacer ético, y no desde los valores (moral) entendidos como horizontes de significado.

En primer lugar, abordamos la descripción y caracterización de la responsabilidad social de la escuela. En segundo lugar, se plantea la autoevaluación institucional como proceso interno de aprendizaje, que sirve para conocer el punto de partida en el que se encuentra la organización y para generar dinámicas de reflexión y cambio sobre y para la acción. En este estudio, una de las estrategias iniciales es el Modelo de estadios para el Desarrollo Ético en los centros de educación infantil y primaria.

En tercer lugar, se apuntan los condicionantes para la promoción de la ética organizacional parando atención en los facilitadores y barreras que, a corto, medio o largo plazo, para diferentes autores, pueden suponer una ayuda o una limitación del desarrollo ético en la escuela. Y, por último, se apuntan una relación de estrategias y herramientas que pueden facilitar la planificación de procesos de desarrollo ético organizacional. En concreto, se hace una descripción de qué son, cómo se estructuran y quiénes las componen para luego hacer una propuesta de adaptación en los centros de educación infantil y primaria.

5.1 La responsabilidad social de la escuela

El *Sustainable Development* se conoció a partir de 1987 en el informe *Nuestro Futuro Común*, preparado para la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas, que se llevó a cabo en 1992 en Río de Janeiro, Brasil. La Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo, establecida por la Organización de las Naciones Unidas en 1984, definió el desarrollo sostenible como el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las capacidades que tienen las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades, y contemplaba dos conceptos clave:

- El concepto de necesidades. En particular las necesidades esenciales de quienes cuentan con menos recursos en el mundo, a quienes se les da prioridad absoluta, y
- La idea de limitaciones impuestas por el estado de la tecnología y la organización social sobre la capacidad del medio ambiente de satisfacer las necesidades presentes y futuras (Corella y Arévalo, 2017).

La definición de los comportamientos socialmente responsables en el campo empresarial ha sido estudiada durante décadas. Por tanto, la responsabilidad social es un elemento clave para la reputación de la organización, y ofrece credibilidad a la escuela ante la sociedad en general (Aceituno, Cea, Casado y Ruiz, 2013; García-Marzá, 2014). La responsabilidad se basa en la idea de dar respuesta, en explicar las razones de lo que hacemos o de lo que dejamos de hacer ante los grupos de interés y su capacidad para mantener y afianzar su credibilidad social.

La educación hoy queda condicionada por la realidad social que la envuelve, y como proceso de desarrollo personal y social, debe tener como referente el contexto próximo en el que se encuentra, al que sirve y al que incluso trata de mejorar y transformar (Tejada, 2000). Por ello, la institución educativa es un agente moral que busca el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos teniendo en cuenta su rendimiento y la situación social, económica y cultural de las familias (Murillo, 2006). Esto, sumado a las expectativas sociales hacia la función y finalidad de la institución educativa y los cambios sociales, culturales y económicos que inciden de forma determinante en los planteamientos educativos, que exigen modificaciones estructurales y modificaciones en las propias prácticas, hace fundamental que se planteen procesos de reflexión en torno a cuál es el marco de relación actual de la institución educativa con el desarrollo de la sociedad a la que pertenece y con la cuál trabaja e interacciona cada día.

La responsabilidad social de las instituciones educativas ha pasado del plano del ofrecimiento de becas, del apoyo a programas de mejora de la infraestructura escolar o de dar equipos y materiales didácticos, a implicarse en las políticas y prácticas de la innovación, de la tecnología, en las estructuras de gestión y organización escolar, en la gestión general de las escuelas y en la formación del profesorado del sector

público (Imbernón, 2017). Por tanto, educarse exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y a su velocidad, cifrado en nuevas concepciones culturales, de relación social y económicas.

En este capítulo se busca hacer una aproximación inicial al concepto de **responsabilidad social** para conocer qué es y qué implica. La razón de ello radica en el hecho que, como hemos podido ver en capítulos anteriores, promover la ética organizacional también supone cuestionarse y valorar el impacto social de los comportamientos de la escuela.

A continuación, se apuntan varias definiciones de responsabilidad social:

La responsabilidad de las empresas por sus impactos en la sociedad. El respeto de la legislación aplicable y de los convenios colectivos entre los interlocutores sociales es un requisito previo al cumplimiento de dicha responsabilidad. Para asumir plenamente su responsabilidad social, las empresas deben aplicar, en estrecha colaboración con las partes interesadas, un proceso destinado a integrar las preocupaciones sociales, medioambientales y éticas, el respeto de los derechos humanos y las preocupaciones de los consumidores en sus operaciones empresariales y su estrategia básica, a fin de: maximizar la creación de valor compartido para sus propietarios/accionistas y para las demás partes interesadas y la sociedad en sentido amplio; identificar, prevenir y atenuar sus posibles consecuencias adversas (Comisión Europea, 2011, p. 2).

Eficiencia de una organización para asumir sus responsabilidades sociales, basado en esto se puede inferir que esta es una estrategia corporativa que implica el compromiso de las empresas, a través de la aplicación sistemática de recursos, para respetar y promover los derechos de las personas, el crecimiento de la sociedad y el cuidado del ambiente. Para que esto se establezca, el gerente debe ser un líder transformacional adaptado a la normativa de la organización y al contexto (Chiavenato, 2013, p. 52).

Ser una organización responsable implica poner el acento en la sustentabilidad y sostenibilidad de los proyectos y actividades institucionales. Integra el logo de objetivos económicos, sociales y ambientales tanto con sus públicos internos como externos, así mismo, habla de la dignidad y el respeto que merecen las personas y las comunidades, lo que significa el uso consciente de la voluntad y las actividades en la dirección de la ética organizacional (Corella y Arévalo, 2017, p. 66).

Red entramada de acciones éticas que la organización decide integrar a su gestión y comunicar de forma sistemática y voluntaria, más allá de las exigencias legales, para mitigar el impacto que con su actividad genera en el ambiente y la sociedad, a los fines de generar valor económico y social como coadyuvante hacia la sustentabilidad integral para sí y para todos los grupos de interés con los que se vincula (Noguera, 2017, p. 25).

“Las empresas que cuentan con responsabilidad social fomentan la conducta ética de sus integrantes y de los demás participantes de su correspondiente cadena de valor, sean estos importadores, proveedores directos o indirectos” (Pérez y Suárez, 2017, p. 27).

En la revisión bibliográfica anterior se puede evidenciar en las definiciones que la gran mayoría de tradición literaria en relación con la conceptualización de la responsabilidad social se da en el campo empresarial. Aun así, en este estudio, se considera clave caracterizarla en la escuela. Se entiende que la responsabilidad social es amplia y pertinente para todas aquellas personas y grupos de personas que trabajan coordinadamente en una organización en la consecución de metas, y donde deben asumir la responsabilidad de las consecuencias de sus decisiones y actos. Consecuencias que en nuestro caso tienen un impacto directo en el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado y en el entorno social mediato e inmediato.

De las definiciones podemos observar que existen cuestiones comunes como:

- La implicación del reconocimiento de los intereses y las expectativas de los grupos de interés.
- La premisa fundamental es el cumplimiento, como organización, de la normativa y la legislación vigente.
- Debe estar integrada en la planificación, operaciones y la toma de decisiones institucional.
- Cuida los factores de medioambiente y los sociales.
- Implica compromiso ético.
- Busca la sostenibilidad de la organización y del contexto.

Si se destacan aquellos elementos que deben promoverse, practicarse y darse en una organización para considerarse responsable, Kliksberg (2015) enumera los siguientes:

- Se respetan los derechos laborales y se favorece el desarrollo del personal como, por ejemplo, mediante condiciones dignas de trabajo, remuneraciones justas, desarrollo profesional y capacitación, conciliación laboral-familiar, no discriminación por género y empatía ante situaciones personales.
- Se llevan a cabo una prácticas transparentes y de buen gobierno institucional, como accesibilidad a la información pública de manera continuada y escucha activa, así como aquellas relativas a órganos de gestión idóneos en función de sus capacidades e intereses.
- Se proporcionan servicios y productos de calidad.
- Se protege el medio ambiente.
- Se consideran temas sociales en la institución, como la mejora educativa, la reducción de la mortalidad materna e infantil y la inclusión sociolaboral de colectivos en situación de vulnerabilidad, y se participa en ellos.
- Se sigue un código ético único donde la responsabilidad social es igual para todas las tipologías de organizaciones iguales e incluso para los países.

La escuela que integra procesos de gestión ética y de responsabilidad social en sus políticas y propuestas institucionales integra la responsabilidad social en su día a día. Es decir, es capaz de establecer un sistema de seguimiento y de control de indicadores económicos, sociales, educativos y medioambientales que permiten y propician un diálogo ininterrumpido con los diferentes agentes de la comunidad educativa. Para la responsabilidad social, la vinculación entre los centros educativos y la sociedad es incuestionable. La escuela tiene una dimensión pública directa porque configura la sociedad y tiene un papel clave en su desarrollo.

La escuela es responsable de toda la comunidad educativa, porque todos y cada uno de los procesos que se dan en la organización afectan a distintas personas de la comunidad educativa. La relación entre la escuela y las personas de la comunidad educativa deben basarse en el apoyo mutuo, porque pueden verse mutuamente afectados positiva o negativamente. A partir de la comunicación y la transparencia, es posible legitimar las acciones y valores intangibles de la institución educativa. Por eso, la relación entre la responsabilidad social y la ética organizacional se valora cada vez más como estrecha e indiscutible (Corella y Arévalo, 2017, p. 78)

Noguera (2017, p. 35) plantea a partir de la revisión bibliográfica de diferentes autores una propuesta de clasificación y gradación con relación a la responsabilidad social de una organización:

Tabla 25.
Categorización de la responsabilidad social

	Preresponsabilidad social	Responsabilidad social convencional	Responsabilidad social plena
Acciones que podrían estar implicadas	<ul style="list-style-type: none"> · Donaciones · Contribuciones · Campañas publicitarias 	<ul style="list-style-type: none"> · Plan de responsabilidad-social · Estrategias planeadas y sostenidas en el tiempo · Memorias de sustentabilidad o balance social 	<ul style="list-style-type: none"> · Innovación social · Innovación disruptiva · Modelo de negocio integral
Características de las acciones	<ul style="list-style-type: none"> · Acciones estancas, por lo tanto, asistemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> · Acciones planificadas, sistemáticas e integradas 	<ul style="list-style-type: none"> · Simbiosis entre el objetivo de la organización y fines · Ambientales y sociales, que traspasan el acento o interés económico como único incentivo
Conceptos asociados a la responsabilidad social	<ul style="list-style-type: none"> · Filantropía · <i>Marketing Social</i> 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Triple Bottom Line</i> · Dimensión económica, ambiental y social · Reportes · Balance Social 	<ul style="list-style-type: none"> · Negocios sociales (empresas con fines de lucro con sentido social y empresas sociales sin fines de lucro) · Emprendimiento espiritual y neuroética

Fuente: recuperado de Noguera (2017, p. 35)

Las organizaciones que actúan dentro de un marco de responsabilidad social para Pérez y Suárez (2017) son organizaciones que:

- Disponen de una sólida base ética en la que asientan sus valores y sus creencias.
- Su objetivo es satisfacer necesidades humanas a partir de bienes y/o servicios seguros para las personas.
- Diseñan políticas institucionales con sólidos principios sociales responsables que fundamentan toda su acción organizacional.
- Consideran la opinión de las personas de todos los grupos de interés.
- Apelan a la flexibilidad y obertura mental, fomentan recibir sugerencias, son permeables y premian la creatividad.
- Emplean tecnologías limpias y aceptables con las cuáles los flujos hacia el medio ambiente son debidamente controlados por ellos o por organismos externos públicos o privados.
- Se comportan de manera habitual apelando a la humanidad: no discriminación, apoyo a la libertad, cumplimiento de la normativa, etcétera.

Guillén (2006) y Melé (2016) proponen un desarrollo y aplicación de la responsabilidad social de la empresa gradual y ascendente, planteando que las propuestas superiores de responsabilidad social incorporan las anteriores y las mejoran en la práctica, en el compromiso y en la cultura institucional. Guillén (2006) plantea las siguientes perspectivas sobre responsabilidad social:

- “Responsabilidad social como obligación social”, donde la organización sirve a los intereses económicos de los dueños de la empresa. Aquí, la única responsabilidad es aquella que debe responder a los límites normativos y legales vigentes propios de su actividad empresarial.

En este nivel, la responsabilidad social solo se centra en dar respuesta a la misión reduccionista específica en sentido estricto de la organización, es decir al incumplimiento de estas regulaciones. Es un nivel inicial de responsabilidad social, pero que permite discernir entre las actuaciones institucionales responsables de las que no lo son. Para Melé (2016), en este nivel de responsabilidad no se valora todo aquello que no esté prohibido por ley, aunque tenga efectos en las personas o en el medioambiente.

Las críticas más fuertes de este nivel son relativas a que solo se considera la responsabilidad social como impacto a las personas de la organización, sin considerar el impacto hacia las personas que tienen relación con la organización.

- “Responsabilidad social como reacción social” cuando el poder de la organización exige responsabilidad no solo económica, sino también legal, de orden público y social (Guillén, 2006).

Aquí surge la necesidad de considerar la responsabilidad social más allá de criterios normativos y tenerla en cuenta en la misión específica de la organización, considerando los requerimientos de grupos sociales y personas que están implicadas y tienen relación con la organización. Para Bowen (citado por Guillén, 2006, p. 273), “el referente de la responsabilidad es el de los valores sociales imperantes en la sociedad que son exigidos a cada organización”. La responsabilidad busca la defensa de los derechos de los grupos de interés de la institución, pero solo cuando son reclamados por ellos o si la persona que dirige la organización valora que son importantes. Aquí, se continúa dando ambigüedad en el modo de resolver de forma adecuada los conflictos, porque se aceptan una pluralidad de teorías (Melé, 2016). En este caso, es un planteamiento de la responsabilidad social “que implícitamente tiene un carácter reactivo y de restauración” (Guillén, 2006, p. 274).

- “Responsabilidad social como sensibilidad social” aquí no basta con que la organización responda a los requerimientos normativos, es un planteamiento donde la organización gestiona la responsabilidad con un carácter más preventivo y de anticipación a las necesidades sociales.

Aquí las instituciones deben tomar partido por asuntos de interés público (Guillén, 2006). Las organizaciones consideran clave que en la toma de decisiones se tengan en cuenta los requerimientos sociales. Para ello, precisa plantear de manera proactiva procesos y herramientas institucionales que permitan responder a quejas y presiones de carácter social, como por ejemplo balances sociales, informes de responsabilidad social y auditorías sociales. Se busca, especialmente, conocer el impacto, los efectos secundarios y los efectos esperados por la sociedad que ha generado la organización para así, generar comportamientos responsables de las personas a partir de criterios y principios éticos.

- “Responsabilidad social como actuación social” es donde la organización integra la perspectiva teórica de la responsabilidad social en todas sus acciones, de manera que cuenta con principios éticos, con procesos para su puesta en práctica y con instrumentos para su evaluación.

A nivel institucional, nos encontramos que la organización cuenta con principios en materia social, es decir, una definición básica de qué se entiende por responsabilidad social corporativa y dispone de procesos para tomar decisiones y dar respuestas y de políticas institucionales en materia social.

Para Wood (citado por Guillén, 2006), los principios en materia de responsabilidad social deben considerar la dimensión personal, organizativa e institucional, por tanto, no se trata solo de medir resultados

e impactos, sino de contemplar una idea de responsabilidad social más global en la organización, es decir, que la organización se comporte ética y socialmente.

- “La ética en las organizaciones” ocurre cuando en la institución no se reduce su actuación al cumplimiento de la normativa, imperativos legales, ni a criterios de eficacia y eficiencia, sino que se toma conciencia de la necesidad de disponer de criterios éticos e instrumentos y procesos organizativos para tomar decisiones éticas. Aquí, para Guillén (2006, p. 276), “la responsabilidad social es parte integrante de la ética en las organizaciones porque se refiere a su relación con el entorno en el que se desarrolla”.

En este caso, cobra sentido la idea que las organizaciones deben ir más allá de la búsqueda del reconocimiento social, y caminar hacia la reflexión de cuál es su sentido, su razón de ser en la sociedad.

Podemos deducir hasta el momento que la responsabilidad social puede surgir por presiones de los grupos de interés de la organización, por grupos sociales, por las personas que dirigen la organización, por motivaciones éticas o por presiones externas como administraciones, medios de comunicación, etcétera. Como hemos apuntado anteriormente, la concepción de la responsabilidad social vendrá determinada por la misión que se le atribuya a la organización y por la visión que se tenga de la sociedad.

En una sociedad exigente como la actual, es preciso que la institución educativa se conozca ella misma y conozca su identidad para ser capaz de anticiparse a un futuro incierto, dar buenas respuestas y saber cuál es su lugar en la sociedad y qué puede aportar. Pero para llegar a esto necesita disponer de valores éticos definidos y compartidos y ser evaluada de manera que permita a la escuela y a sus profesionales, u otro interesado, conocer en que nivel se encuentra, y por tanto, tomar decisiones para la consecución de sus objetivos en materia de responsabilidad social.

Las instituciones educativas están formadas por personas que configuran el entramado social, y su existencia está legitimada desde el punto de vista ético porque están al servicio de las personas. Por ello, el respeto a las personas y la búsqueda de su desarrollo integral, su bienestar social, personal y emocional, su seguridad y estabilidad emocional son cuestiones indiscutibles en las organizaciones, y muchos menos, en las educativas. Es clave recordar que buscan la autonomía del alumnado, de saber desenvolverse, pensar, elegir, tomar decisiones, autogestionarse y ser responsable del autocuidado, es decir, de adoptar responsabilidades, más allá del ámbito estrictamente privado, e ir hacia el ámbito interpersonal y comunitario.

Teniendo en cuenta la caracterización anterior sobre las organizaciones empresariales socialmente responsables, se hace evidente que las instituciones educativas que buscan comprometerse y actuar de manera social deben conocer en profundidad el territorio donde actúan, sus debilidades y fortalezas institucionales, así como las oportunidades y

amenazas del entorno y de la propia organización, ofrecer confianza e invertir en el desarrollo organizacional y en el de las personas que conforman la comunidad educativa. Pero para conseguir llegar aquí es preciso trabajar todos juntos, hacia una meta común y con calidad ética organizacional (Pertúz, 2018).

No se puede olvidar que las instituciones educativas, además de sus principios y finalidad sociales y educativas, también generan conocimiento y aprendizaje organizacional. Las personas dentro de la institución educativa enseñan, pero también aprenden realizando sus tareas y reflexionando sobre su propia actividad; aprenden de sus éxitos y errores; sintetizan, recogen y comparten conocimiento tanto interno como aquel que recogen de fuera, de sus relaciones con otros profesionales y centros educativos.

Se puede evidenciar hasta el momento el estrecho vínculo que existe entre la responsabilidad, la sociedad y el contexto, mediado por una conducta ética y transparente. Las organizaciones deben mantener como imperativo ético sus actuaciones y sus resultados de cara a los valores, el respeto a la dignidad de todas las personas que integran la organización y su relación con ellas. Por tanto, la responsabilidad social es un concepto relacionado y cercano a la idea del cuidado de los otros y a la capacidad de tomar decisiones teniendo en cuenta a los demás, desplegando acciones de acompañamiento y de ayuda (Kagitçibasi, 2007; Yeh, Bedford y Yang, 2009).

En el ámbito educativo, el objetivo prioritario de la responsabilidad social según Cerse (2010, p. 173) es

el aprendizaje a lo largo de toda la vida para adquirir valores, conocimientos y competencias que ayuden a las personas a encontrar nuevas soluciones a los problemas sociales, económicos y medioambientales que les afectan como objetivo más general a largo plazo[...], y constituye una apuesta decidida por un modelo de desarrollo capaz de combinar el dinamismo económico, el progreso y la justicia social, la equidad y un alto nivel de protección del medio ambiente.

Como se pudo describir en el capítulo 3, las políticas educativas se han dirigido a que las instituciones educativas promuevan la autonomía del alumnado y la responsabilidad social. Por ello, las “administraciones públicas tratan de recuperar el sentido de comunidad y para ello se acude a nociones como responsabilidad social, compromiso cívico y valores compartidos” (Cantú-Martínez, 2014, p. 173). El valor de la responsabilidad social en las instituciones educativas radica en su valor de orientación, de guía en la identidad de la persona y al marcar las prioridades, las creencias e incluso las conductas sociales de las personas.

El planteamiento de la responsabilidad social en las instituciones educativas pasa por considerar que la responsabilidad social en sí misma presenta una dimensión educativa en su aplicación y en la búsqueda de sus resultados. Además, para su aplicación necesita de un proceso formativo para las personas de la comunidad educativa; y que cada una piense y

cree su modelo y planteamiento de responsabilidad social ateniendo a su carácter propio y su proyecto educativo de centro.

La responsabilidad social en las instituciones educativas pasa por contribuir al bien común a través de su actividad educativa y de ofrecer una educación de calidad y con carácter de servicio público, actuando de manera responsable con todas las personas que conforman la comunidad educativa.

Las instituciones educativas son responsables cuando consideran que su actividad tiene impacto social, medioambiental y económico, y buscan ofrecer un servicio de calidad que mejore la sociedad en estos aspectos y transforme la realidad en la que actúa. Por tanto, esas dimensiones se trabajan y se promueven de manera integrada y habitual en los procesos organizativos que se proponen, en las actividades socioeducativas que se hacen en la escuela, en cada decisión que se toma y en la práctica directiva. La responsabilidad social de la escuela implica disponer de habilidades para buscar y analizar información, valorando la complejidad de las situaciones, para analizar alternativas de solución desde distintas perspectivas; habilidades emocionales de control de la frustración y el enfado y conductas de compromiso para mantener la justicia y el equilibrio en los grupos participando de forma activa (Caba-Collado, López-Atxurra y Bobowik, 2016)

En una sociedad global y multicultural como la actual, el reto de la educación y de las escuelas es capacitar a las personas para que sepan desplegar sus derechos de forma responsable hacia uno mismo y hacia los demás (Education Council, 2006). Para ello, fomentar la responsabilidad social en la escuela y en la comunidad educativa ha sido uno de los ejes de trabajo claves para la promoción de ciudadanos activos y democráticos (Geobers, Gejsel, Admiraal y Ten Dam, 2012; Lin, 2015; Solano et al., 2018).

Aunque no es objeto de esta investigación plantear propuestas explícitas para promover y fomentar la responsabilidad social en la escuela, sí es clave recordar cuestiones que se han apuntado en capítulos anteriores y que tienen efectos claros en el comportamiento responsable de la organización educativa. Entre estas cuestiones, destacan la participación e implicación en procesos de bienestar grupal sobre los valores cívicos y sobre actitudes de convivencia, sobre conductas responsables y sobre el cuidado de los otros, la toma de perspectiva y la regulación emocional o el razonamiento moral (Caba-Collado et al., 2016).

5.2 La autoevaluación institucional

Como hemos ido apuntando a lo largo del marco teórico, las escuelas tienen que seguir un camino marcado hacia lo expresado en el Proyecto Educativo de Centro y hacia los resultados y las evidencias que se den en el centro fruto de los procesos de evaluación y por las demandas sociales, siempre y cuando se basen en principios democráticos.

La evaluación es un “proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación para la toma de decisiones sobre la realidad, que atiende a su contexto, considera global y cualitativamente las situaciones que la definen, integra tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios, y se rige por principios de utilidad, participación y ética” (Gairín, 2006, p. 12).

La evaluación institucional se plantea como un proceso que genera dinámicas de reflexión y cambio sobre y para la acción (Lincoln y Guba, 1985; FEDADI, 2019; Peña, Almuiñas y Galarza, 2018). La evaluación interna es una actividad básica, generadora de otros procesos de mejora que busca una percepción ajustada de lo que se hace y de lo que se consigue. Potencialmente sirve como mejora y para la mejora, porque antes de iniciar cualquier proceso nos dice dónde estamos (el punto de partida) y supone la aplicación de procesos y técnicas, dentro de una orientación colectiva.

En el caso de la **autoevaluación institucional**, algunos autores la definen como el proceso de reflexión, generalmente iniciado por el propio centro, que implica a los participantes en la descripción sistemática y valoración del funcionamiento del centro en orden a tomar decisiones para el desarrollo global del mismo (Vanhoof, Van Petegem, Verhoeven y Buvens, 2009). En el caso de Bolívar (1994, p. 10), le denota un carácter diagnóstico y operativo conceptualizándola como “[...] en el que se examina y diagnostica, recogiendo de modo sistemático información del estado de la escuela (puntos fuertes y necesidades) con el propósito de encontrar respuestas a cuestiones que plantea su propio trabajo”.

La autoevaluación institucional puede adoptar diferentes significados en función de si nos referimos a ella para el desarrollo organizacional, para la rendición de cuentas o para la gestión centrada en la escuela.

Para Antúnez (2013), la autoevaluación debe iniciarse con un diagnóstico basado en datos precisos y de manera planificada y sistematizada. Aun así, los componentes organizacionales (planteamientos institucionales, estructuras de funcionamiento y sistema de relaciones) y las dinámicas institucionales (modelos de dirección, procesos de gestión) interaccionan entre sí generando muchas particularidades, que se multiplican cuando consideramos algunas de las características de los centros educativos como organizaciones (falta de consenso sobre la educación que se desea, objetivos proporcionados externamente, imprecisión de los métodos de trabajo, diversidad de participantes, atención a personas diferentes, etcétera). Es decir, nos encontramos un entramado de relaciones formales e informales de carácter sistémico y ecológico que suele invalidar los intentos de análisis desde una sola perspectiva.

Para Bartolomé y Cabrera (2000, p. 8), la evaluación tiene un carácter formativo y es caracterizada como “un proceso cada vez más interno, que se realiza para mejorar, para aprender, para tomar el poder de lo que se evalúa y como un espacio de participación democrática desde el que se generan e integran significados compartidos y responsabilidad colectiva”. El poder transformador y de aprendizaje para la persona y la organización que tiene la evaluación es una cuestión planteada por diferentes autores (Bordas y Cabrera, 2001; Bartolomé y Cabrera, 2003;

Merchán, 2011; San Fabián y Granda, 2013; Flórez y Hoyos, 2020, entre otros). Incluso la evaluación permite desarrollar habilidades de participación, diálogo y consenso para promover el aprendizaje personal y organizacional sobre la realidad que actúa y sobre el propio proceso de evaluación, transformándolo en una actividad de cambio y aprendizaje autogestionado (Cabrera, 2007).

La evaluación del desarrollo ético organizacional en los centros escolares busca ser un proceso que promueva el aprendizaje tanto de las personas como de la institución en la que se desarrolla, buscando crear y promover una cultura de la evaluación organizacional. Es decir, una “cultura que promueva el aprendizaje de la organización donde la evaluación sea una actividad integrada en los procesos de gestión, generando mecanismos de retroalimentación y nexos informativos entre los diferentes niveles organizativos” (Cabrera, 2007, p. 480).

Se considera que la evaluación institucional debe mejorar las posibles futuras políticas, programas y proyectos que se generen a través de la retroalimentación de los resultados fruto del proceso mismo de evaluación y como resultado de la evaluación institucional. El establecimiento de modelos de análisis permite identificar la coherencia en la práctica educativa de las instituciones educativas y sus disfunciones, para ayudarlas a mejorar y cambiar institucionalmente y poder disminuir las disfunciones existentes. Es decir, la autoevaluación institucional se concibe como un dispositivo para que la escuela pueda pensarse.

La autoevaluación se podría clasificar en diferentes categorías como “1) una función de orientación interna o externa; 2) una función de relación entre evaluación y mejora; y 3) en función de las dimensiones de análisis” (San Fabián y Granada, 2013, pp. 105-106). Considerando las características que apuntan los autores en el caso de este trabajo se va a plantear una evaluación que esté integrada en un plan de mejora planificado y que busque la mejora continua del centro educativo, con orientación formativa y centrándose en el análisis de las prioridades del Proyecto Educativo de Centro, en las necesidades del centro educativo y desde un programa institucional de desarrollo organizacional.

El diagnóstico institucional permite hacer un análisis teórico, pero también establecer criterios e indicadores que facilitan la detección de áreas de mejora institucionales como aquellas instituciones más centradas en lo académico y burocrático o instituciones centradas exclusivamente en temáticas de moda o determinadas. Analizar las disfunciones, pero también las potencialidades es una primera fase para la planificación de procesos de cambio. Este análisis no garantiza la mejora organizativa, porque no siempre se consiguen los cambios pretendidos por falta de planificación, de evaluación, de recursos, de implicación y de compromiso del equipo, o por causas imprevistas.

La función de la evaluación institucional no debe concebirse únicamente como una cuestión técnica, sino también ética y política porque se convierte en una necesidad para mejorar la calidad pedagógica de la tarea educativa (Landi y Palacios, 2010). La evaluación como un proceso reflexivo se da porque con la información que se recoge y se genera se

promueve la comprensión de situaciones en la organización y de la misma, y se permiten delimitar con mayor claridad de estrategias de mejora.

Teniendo en cuenta las propuestas de gestión ética basadas principalmente en el diálogo compartido, consensuado y reflexivo entre todos los miembros de la organización que se han ido apuntado durante este marco teórico, la evaluación institucional debe mostrarse con las mismas cualidades. Para Landi y Palacios (2010, p. 160), la evaluación institucional debe caracterizarse por los siguientes elementos:

- Los actores de la organización escolar son quienes conducen e implementan el proceso.
- Se pueden procurar asesores o personal externo en el proceso solo si fuera necesario y existieran dificultades de gestión.
- La finalidad es fortalecer los mecanismos de autorregulación institucional.
- Las dimensiones, aspectos y criterios utilizados para esta autoevaluación son previamente seleccionados por la propia institución.
- Su producto es un informe de autoevaluación con acciones de mejora que serán implementadas para optimizar la calidad de la formación y las finalidades educativas que persiguen.

Se busca evitar los errores más comunes, como convertir la autoevaluación en una actividad burocrática o evaluar de manera precipitada sin pararse a pensar ni plantear los tiempos o la motivación del personal, por ejemplo: buscar evaluarlo todo y siempre, no tener en cuenta las causas de los esos resultados que se obtienen u olvidar analizar los datos y extraer conclusiones sin considerarlos (Antúnez, 2013). De esta manera, la autoevaluación institucional supone la existencia de propuestas en la escuela que actúan como consensos colectivos y pautas de acción, y que se pueden emplear para introducir mejoras a partir de disfunciones analizadas. En palabras de Serentil y Gairín (2016, p. 89), “la evaluación es un referente permanente para la mejora, revitalizadora de las propias prácticas y orientadora en los procesos de cambio permanente”.

A continuación, se apuntan algunas condiciones previas que posibilitan la implantación y el pliegue de autoevaluación institucional (Landi y Palacios, 2010; Antúnez, 2000, 2013; Serentil y Gairín, 2016):

- Comprensión sobre cómo construir la cultura de la participación.
- Voluntad política para realizarla.
- Compromiso y participación activa de los miembros de la comunidad durante todo el proceso.
- Viabilidad del acceso a la información para ser analizada.
- Apoyo del personal técnico para el procesamiento de la información.

- Utilización de los resultados para proponer los planes de mejora.
- Clarificación y comprensión del proceso de evaluación.
- Cohesión grupal y coordinación.
- Promoción del intercambio de experiencias.
- Actitud positiva hacia la evaluación donde se la entienda como una ayuda para la mejorar.

Para ello, la autoevaluación institucional debe caracterizarse por disponer propósitos, estrategias y herramientas claras de evaluación, y la implicación del personal de la organización y de la propia escuela (Herrera y Sánchez Cabrera, 2010; López y García, 2014; Vigo et al., 2014; Florez-Nisperuza y Hoyos-Merlano, 2020).

Como venimos apuntando, la capacidad de autoevaluación institucional precisa de una mirada global de la organización, y esta perspectiva suele darse más en los equipos directivos que no en la comunidad educativa. Sin embargo, hay que complementarla y enriquecerla con otras miradas. Más allá del compromiso y el empeño de la comunidad educativa, es fundamental que se dé diálogo entre la dirección escolar y los miembros de la organización. De esta manera, la autoevaluación institucional, si buscamos que conduzca a la mejora del desarrollo ético, precisa que esté planificada estratégicamente, es decir, que concrete la visión de hacia dónde quiere ir el centro éticamente, y que proponga líneas de actuación precisas y consensuadas con la comunidad escolar para conseguir la misión específica de la escuela en materia de gestión ética.

Además, “en la misma planificación deben establecerse indicadores de evaluación que permitan determinar si sucede lo esperado” (Serentil y Gairín, 2016, p. 90). Lo fundamental, si tenemos en cuenta el papel de responsabilidad social de la escuela, es que con la información que se recoja no solo se logren cambios en la escuela sino también en la sociedad en general.

De ahí que las condiciones operativas para llevar a cabo un proceso de autoevaluación institucional para Landi y Palacios (2010, pp. 168-169) sean: 1) el interés y valoración del proceso de autoevaluación por parte de la comunidad educativa para iniciarlo; 2) la predisposición al cambio y la innovación por parte de los actores implicados, especialmente del equipo directivo y administración educativa; 3) el liderazgo y compromiso de las administraciones educativas; 4) el liderazgo claro de la estructura organizacional que orienta el proceso; 5) el clima y contexto institucional facilitador para iniciar el proceso; y 6) la claridad y transparencia durante el proceso de autoevaluación.

La evaluación de la ética organizacional debe llevarnos a indagar sobre cuestiones como el conocimiento del código de ética y su aplicación en la actividad de la organización, el conocimiento de los valores institucionales y cómo se viven en la realidad institucional y el conocimiento de las opiniones acerca del programa de ética y los cambios que se perciben en el comportamiento de los individuos de la organización y en

la institución. Asimismo, hay que conocer el valor que da la escuela a la formación ética y la satisfacción de la comunidad educativa con la gestión ética de escuela. Por tanto, el proceso de autoevaluación también “es una oportunidad para discutir e investigar sobre problemas, y crear una base constructiva sobre ellos, pero además, para confrontar y hacer explícitas las tensiones sobre modelos de representación de la vida escolar a la luz de sus finalidades educativas y sociales” (Landi y Palacios, 2010, p. 165).

Las etapas y fases más habituales para promover la autoevaluación institucional de la ética organizacional considerando la propuesta de autores como Osorio (2018); Landi y Palacios (2010), Antúnez (2013), Serentil y Gairín (2016), Bolívar (2015) serían:

- Fase preparatoria y de conocimiento caracterizada por la recogida de información; contextualización de los datos contrastándolos con percepciones, informaciones u experiencias personales, y análisis de la realidad institucional contrastando datos con la práctica, los procesos, los resultados y la planificación estratégica.
- Fase de actuación y mejora integrada por el desarrollo y seguimiento de las propuestas de mejora y la introducción de cambios, y la recogida de datos y análisis de las fuentes, además, de selección de los instrumentos, valoración de la información y toma de decisiones.
- Fase de difusión y retroalimentación donde se da la redacción del informe de evaluación, negociación, difusión, publicidad, debate de los resultados, transparencia de los resultados e informes de responsabilidad social.

Si paramos atención en el campo de las instituciones educativas, buscamos que la evaluación institucional sea realizada por parte de los miembros de la organización, sin excluir la posibilidad de que se realice con ayuda externa. Pero especialmente, lo que buscamos es reflexionar sobre las prácticas institucionales y tomar conciencia de las decisiones, respuestas y acciones que se dan habitualmente en la organización y para los dilemas y problemas éticos (Mcarthur, 2019; Sánchez y Zorzoli, 2018).

5.3 Condicionantes para la promoción de la ética organizacional

Como ya vimos en capítulos anteriores, es esencial en cualquier organización la delimitación de sus valores y objetivos a los que deberá contribuir la ética organizacional; su estructura organizativa con la que se buscará conseguir los objetivos perseguidos; el sistema relacional y la dirección escolar, que coordina y gestiona las disfunciones que pueden producirse entre los elementos anteriores. Los factores que condicionan el éxito o el fracaso de los procesos de promoción de la ética organizacional pueden entenderse desde diferentes perspectivas. La literatura revisada ofrece una gran cantidad de factores que potencialmente pueden hacer fracasar el desarrollo de los procesos de ética organizacional.

A continuación, se delimitan aquellos factores que pueden fomentar o no el desarrollo ético organizacional. Es decir, condicionantes que la dirección escolar debe conocer y gestionar si busca promover la ética organizacional en la escuela. En primer lugar, nos centraremos en los facilitadores para posteriormente delimitar las barreras. Así, ello nos permitirá disponer de una idea de las acciones que se deberían promover para propiciar una ética organizacional en los centros educativos.

El cambio y la mejora en la educación es intencional y en la búsqueda del éxito hay que tener en cuenta los condicionantes, ya que pueden llevar al logro o el fracaso. Como apunta Torre (1995, p. 127):

el fracaso [...] tiene su explicación en la falta de control de los elementos restrictores, entendidos estos, en sentido más amplio, como limitaciones o reacciones al cambio planificado... pueden ser interpretados de diferente manera, dependiendo del enfoque teórico del que se parte. Así, cabe hablar de resistencias como: a) elementos equilibrados del sistema, b) elementos perturbadores de la comunicación, c) conflicto entre fuerzas de poder, d) respuesta humana a la diversidad de intereses.

Tener en cuenta los condicionantes a la hora de promover un cambio dentro de la organización es clave para poder afrontar y plantear una intervención sobre posibles barreras, como veremos más adelante. Para Torre (1995), los **facilitadores** se pueden agrupar según sean factores organizativos o factores relativos a la propia innovación, y su proceso y factores sociopolíticos o contextuales:

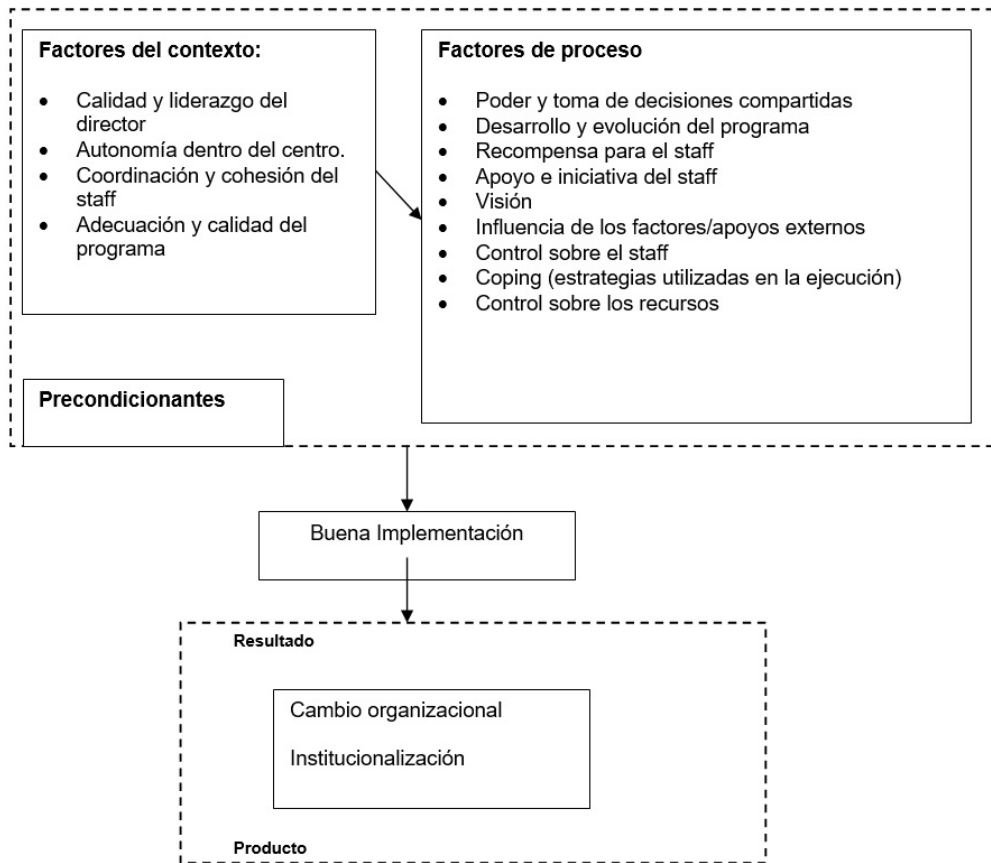
Tabla 26.
Facilitadores organizativos, relativos a la innovación y su proceso, sociopolíticos y situaciones

Factores organizativos	<ul style="list-style-type: none"> · Coordinación, apoyo y estilo de dirección · Infraestructuras de apoyo a la innovación fuera del centro · Relación del proyecto de innovación con el PEC · Altas expectativas en aprendizajes y metas de innovación · Énfasis de los contenidos concretos relacionados con la innovación · Evaluación formativa de la innovación · Implicación del personal en el proyecto de innovación · Clima de estímulo y seguridad · Creación de sentimiento de pertenencia al proyecto · Planificación colaborativa, tanto institucional como personal
Factores relativos a la innovación y su proceso	<ul style="list-style-type: none"> · Valor y calidad de la innovación en relación con las necesidades · Disponibilidad de recursos (humanos, materiales y funcionales), tanto en el inicio como en el desarrollo del proyecto · Posibilidad de desarrollo del plan en fases sucesivas · Conciencia de la complejidad de la innovación · Comunicabilidad de la innovación
Factores sociopolíticos y situacionales	<ul style="list-style-type: none"> · Estructura del sistema de enseñanza (participantes, colaboración, autonomía, estabilidad de la dirección y del personal...) · Estatus y liderazgo del promotor de la innovación (influencia, prestigio ante el grupo, liderazgo pedagógico...) · Entorno como creador de un clima estimulante al cambio · Características personales (capacitación, actitud y forma de pensar) · Incentivación del esfuerzo complementario exigido por el desarrollo del proyecto

Fuente: recuperado de Torre (1995)

Para Miles (1987 citado por Tejada, 1998), los factores de éxito se pueden representar a partir del modelo procesual siguiente:

Figura 5.
Factores de éxito para la innovación



Fuente: recuperado de Miles (1987 citado por Tejada, 1998)

En el caso de Basu y Sengupa (2007), estos plantean como facilitadores y factores de éxito 1) infraestructura técnica integrada (bases de datos, repositorios, ordenadores, etc.), 2) cultura organizativa que promueva el aprendizaje, el comportamiento y el uso del conocimiento, 3) motivación y compromiso de los usuarios, incluyendo incentivos y formación y 4) apoyo de la alta dirección respecto a los recursos asignados, el liderazgo y la formación estipulada.

Gallego y Ongallo (2004) apuntan la existencia de dos factores clave como es 1) crear una cultura organizativa que promueva compartir el conocimiento de aprendizaje organizativo, centrada en el desarrollo y bienestar de las personas; y 2) crear canales adecuados como los sistemas de incentivar y diseñar procesos organizativos en función de los flujos de conocimientos e introducción de herramientas tecnológicas que faciliten la captación, almacenamiento y diseminación del conocimiento.

En el caso de Sallis y Jones (2002), nos mencionan facilitadores como el hecho de situar el cambio en el contexto cultural, la confianza de los miembros en la organización, el liderazgo del personal directivo, considerar escenarios alternativos y producir estrategias coherentes.

Ainscow, Hopkins y Soutworth (2001) identifican seis condicionantes organizativos para el cambio en la organización: el desarrollo profesional, el compromiso, la investigación y la reflexión, el liderazgo, la coordinación y la planificación.

En las investigaciones relativas al desarrollo moral de las organizaciones y la ética organizacional, nos apuntan que los siguientes factores contribuyen a crear cultura institucional ética:

- Reclutar, seleccionar y promover personas que no solo sean técnicamente competentes, sino también con calidad humana. Se trata de prestar atención a los valores y virtudes de las personas durante el proceso de selección y promoción. La calidad humana es especialmente importante en las direcciones y cargos intermedios porque actúan como modelos de comportamiento y su liderazgo es crucial para el desarrollo organizativo.
- Asegurar de forma consistente la centralidad de las personas en la misión, las políticas y la toma de decisiones. Disponer de una visión bien definida acompañada de un compromiso para implementar y poner en práctica lo que se declara.
- Desarrollar estructuras organizativas y de poder sin instrumentalizar a las personas. Las estructuras organizativas pueden contribuir a un buen o mal comportamiento. También puede contribuir a favorecer un sentido de servicio y consideración por las personas.
- Diseñar y hacer operativos sistemas de control justos y atentos al cuidado de los empleados. Las prácticas directivas requieren de procesos de evaluación del desempeño, la evaluación de méritos y las condiciones para la selección y promoción del personal. Exigen evitar actitudes parciales o evaluar sin información relevante y verdadera, tanto al analizar éxitos y fracasos de los empleados como el logro de los objetivos propuestos.
- Tratar a las personas con justicia, cuidado y solicitud por su crecimiento y mejora personal. Se actúa con justicia, cuidado y solicitud por su mejora con el trato con las personas. Se trata de erradicar el maltrato y las actitudes de indiferencia hacia las personas, lo que evita discriminaciones injustas, humillaciones, injurias y ofensas, el acoso sexual o psicológico, y el no respetar la libertad religiosa y la diversidad. La solicitud por el crecimiento y mejora personal de las personas, especialmente de aquellas sobre las que tiene especial responsabilidad.

- Resaltar el valor de la persona en ceremonias, eventos, historias y símbolos empresariales. Permite identificar una cultura centrada en la persona si se hace de tal manera que exprese el respeto y preocupación por las personas, estima mutua, sentido de la cooperación y compromiso con los objetivos comunes de la institución (Melé, 2016, pp. 119-120)

En el caso de Soto y Cárdenas (2007, p. 151) plantean: 1) liderazgo no amenazador ni distante; 2) establecer canales de comunicación formales, valiéndose también de los informales; y 3) empoderar a los equipos de trabajo y a las personas en particular.

Para acabar con los facilitadores, si se tiene en cuenta el modelo de desarrollo ético organizacional propuesto por Guillén (2006, p. 223) y descrito en el capítulo 2.4.2 de este trabajo, el autor indica que los factores que facilitan la práctica de la ética organizacional son:

- “La reflexión de quienes mandan en la organización acerca de la visión de la ética”. Permite crear una imagen de futuro para todas las personas, facilitar la exposición de los beneficios de una visión asumida y los esfuerzos que su logro requerirá de cada persona, y marcará las pautas de definición de la misión específica de la organización para poder desarrollar planteamientos concretos que permitan saber hacia dónde ir.
- “El desarrollo de un plan de cambio hacia la calidad ética”, que vendrá determinado por la visión ética de las personas que dirigen la organización. Supone diseñar un instrumento que permita dirigir el cambio, asegurando el conocimiento y el cumplimiento mínimo de las leyes justas y de las normas de buena conducta.

La planificación para el cambio puede ser más o menos formal y más o menos compleja en función del tipo de organización y de la naturaleza de la institución. Pero sí, es cierto que esta planificación puede servir a las organizaciones, como la hoja de ruta, para que los miembros de la organización tomen decisiones.

- “La motivación para el cambio [...] requiere el empleo de incentivos”. Se entiende por incentivo como todo aquello que mueve el deseo de hacer algo. Pero también se necesita conocer dónde se va a cambiar y cómo se va a producir el cambio.

La tipología de incentivos va en función de la visión de la ética organizacional que se tenga en la organización. En un centro educativo donde se dé un enfoque más deontológico de la ética se dará mayor peso a las motivaciones extrínsecas. En cambio, en aquellos enfoques más dirigidos a la integridad y la excelencia ética, se experimentarán las motivaciones intrínsecas y trascendentales

- Generar procesos de “sensibilización” para explicar las razones del cambio

- “Mostrando” claramente las diferencias que hay entre la situación que pueda llegar a alcanzarse en el futuro (deseable) y la que existe en el momento presente (menos deseable)
- “Comunicando” los resultados positivos y realistas sin ocultar aquello que nos moleste o errores, resultados negativos
- “Contar con recursos necesarios para su puesta en práctica”, porque con la motivación y el interés por el cambio no es suficiente. Se precisan recursos para no generar frustración en los miembros de la organización.
- “Desarrollo de competencias y habilidades” desde la organización para poner en práctica todos aquellos procesos, estrategias, herramientas, mecanismos organizativos y personales para desarrollar procesos de desarrollo ético.

Además, aquellas organizaciones excelentemente éticas, precisan de planteamientos de mejora continua, de procesos de aprendizaje institucional y la presencia de virtudes, cualidades y comportamientos humanos como hábitos éticos (Guillén, 2006).

Si se identifican las **barreras**, pueden presentarse en cualquier elemento del sistema social, el subsistema educativo, de la propia institución, o bien por la combinación de varios componentes y sus interrelaciones (Tejada, 1998). Para el autor, las barreras pueden ser activas o pasivas al factor humano en relación a si las dificultades están relacionadas con los recursos funcionales y materiales o si imposibilitan un clima adecuado, como la carencia de instalaciones o de instrumentos didácticos. Las barreras pasivas son más un obstáculo que una resistencia porque las atribuyen específicamente al factor humano (Tejada, 1998). Además, las barreras pueden mostrar distintos grados de intensidad como:

- Resistencia racional, cuando la oposición está fundada en argumentos respecto a la calidad de la propuesta, pertinencia para el subsistema o institución o la oportunidad para ese momento
- Resistencia irracional, caracterizada por emociones y sentimientos. Está vinculada a las formas de dependencia afectiva de las prácticas habituales, a los sentimientos de inseguridad respecto a nuevas tareas, a la fuerza de los hábitos, la inercia o aquellos refuerzos negativos derivados de las experiencias innovadoras.

Si se tiene en cuenta esta clarificación, cabe añadir que la resistencia racional se torna necesaria en algunas ocasiones para ajustar los cambios, las tomas de decisiones, las innovaciones al propio contexto, para dar sentido a la viabilidad y la propuesta. De esta manera, se evita introducir una propuesta porque alguien lo dice o porque es una decisión del órgano de poder o de quien toma las decisiones. En cambio, la resistencia irracional sí que se convierte, generalmente, en un problema real a la hora de innovar o generar un cambio.

- La resistencia global o generalizada se da en aquellos miembros que de forma permanente adoptan actitudes negativas respecto al cualquier tipo de acción. En cambio, la resistencia específica se representa por la oposición activa o pasiva a la implantación de acciones, procesos o innovaciones determinadas.
- La función selectiva o función reguladora (finalidad de la resistencia), solo si es reaccional y ponderada, permite la viabilidad de aquellos cambios que resulten funcionales y valiosos para la institución.

Para Torre (1995), existen diferentes tipos de oposiciones al cambio (véase tabla 27) y estos pueden caracterizarse de la siguiente manera:

Tabla 27.
Tipología de oposición al cambio

Modalidades de oposición al cambio	
Obstáculo	Resistencia pasiva debida a elementos no reflexivos o acciones planificadas
Rechazo	Postura de oposición y resistencia abierta al cambio, irracional y global
Resistencia	Actitud pasiva, consciente y dirigida a frenar el cambio
Bloqueo	Paralización del cambio por fuerzas superiores (ideológicas, políticas, administrativas)

Fuente: recuperado de Torre (1995, p. 126)

En el caso de este estudio, se presta especial atención a las resistencias y las barreras, porque lo que interesa es conocer aquellas variables en el comportamiento y la actitud de los individuos, de la organización y las sociales que impiden o minimizan el desarrollo ético desde la dirección escolar. Para ello, se precisa conocerlas para poder diseñar estrategias que permitan vencerlas. Aun así, es importante tener en cuenta que los orígenes y las razones de la resistencia pueden ser variados, tal y como apunta Tejada (1998):

Tabla 28.
Caracterización de las barreras de personalidad de los individuos

Personalidad de los individuos	<ul style="list-style-type: none"> • El hábito: la gente prefiere lo que es familiar a lo extraño o nuevo, existir en un entorno reconocible en el que se realice el menor cambio posible. Da sentimiento de confianza y seguridad. • Primacia: la forma como una persona aprende por primera vez a resolver los problemas o las situaciones supondrá un patrón de comportamientos que suele persistir. Las primeras impresiones son las más perdurables. • Percepción o retención selectivas: asunción de innovaciones o cambios que encajen con los puntos de vista o patrones de referencia ya establecidos. Se presenta la resistencia ante aquellos que no se ajustan o que alteran lo anterior. • Superego: tendencia a mantener las normas absorbidas durante la infancia. La tradición, las costumbres, los usos, etcétera, persisten en la gente, que a menudo se resiste al cambio por la sola razón que representan algo nuevo, no familiar, diferente, ajeno, etcétera. Mantiene una aceptación ciega en lo que ya existe como mejor éticamente.
--------------------------------	--

Personalidad
de los individuos

- **Falta de seguridad en sí mismo:** tardar mucho tiempo en modificar o realizar algún cambio de dirección de mejora respecto a desempeños profesionales incorrectos, mejorables, etcétera. Es debido a la resistencia al cambio y a la falta de seguridad y de confianza en abordar una nueva situación.
 - **Inseguridad y regresión:** si el cambio es continuo y fuerte, se experimenta tensión y angustia o puede acarrear automáticamente la necesidad de retornar al estado inicial más tranquilo, lo habitual, familiar, etcétera.
 - **Sentimientos de amenaza y temor:** el cambio o la innovación pueden afectar y comportar cambios personales. Puede afectar la imagen personal. Muchas veces hay miedos respecto a la nueva imagen que los demás pueden tener de sí mismo y se intenta mantener la anterior.
 - **Ignorancia:** por desconocimiento, nos oponemos al cambio o la innovación.
 - **Dogmatismo-autoritarismo:** como rasgos de personalidad, conllevan rigidez e inflexibilidad para afrontar el cambio o la innovación.
-

Fuente: recuperado de Tejada (1998, pp. 189-190)

En el contexto institucional, conviven tanto elementos internos (profesorado, alumnado, personal no docente, etcétera) como elementos externos (familias, inspección educativa, representantes municipales, personal externo, etcétera). Así, se asume la interacción de fuerzas sociales, tanto endógenas como exógenas, con distintos intereses, actitudes, expectativas, etcétera (Ferrández, 1997). De ahí que, a continuación, se plantean algunas barreras y resistencias relacionadas con las instituciones educativas desde la óptica de la dimensión personal planteadas por Tejada (1998).

Tabla 29.

Caracterización de las barreras de grupos y centros educativos

Barreras en los grupos-
instituciones educativas

- **Homeostasis:** es una resistencia típica de las instituciones, de los individuos, de los sistemas sociales, etcétera. Arranca del principio fisiológico de la búsqueda de mantener razonablemente estados constantes. Se caracteriza por mantener la necesidad de seguridad y permanencia.
 - **Dependencia:** apoyarse demasiado en nuestros compañeros, disfrutar de un acervo común de conocimientos y de aceptación de ideas, de puntos de vista y de métodos semejantes, de maneras de entender la práctica diaria, etcétera. La identidad de grupo nos resulta importante, nos aporta un sentimiento de solidaridad.
 - **Status quo:** cuando nunca se ha realizado con anterioridad, es decir, cuando puede afectar al mismo y, por lo tanto, al miedo a variar de posición, de prestigio personal, el temor al fracaso personal y percibido como la pérdida del estatus que como fracaso en sí.
 - **Valores y costumbres:** sobre todo, si los valores y las normas afectados son los que dan cohesión al grupo. Una innovación tendrá mayor aceptación si es compatible con los valores del grupo y la institución.
 - **Relaciones interpersonales:** existen miembros en los grupos que se convierten en verdaderos obstáculos, especialmente en aquellos grupos con una fuerte estructura de poder formal y relaciones de comunicación.
 - **Satisfacción grupal:** como lo que se ha hecho hasta ahora iba bien a todos, no hace falta cambiar. Lo nuevo puede alterar la dinámica del grupo, sus relaciones, su estructura...
 - **Movilidad-inestabilidad del profesorado:** en los centros educativos, los grupos de profesorado integran más personas en lugar de desarrollarse como grupo a partir de los proyectos comunes. Además, los elementos más jóvenes en los equipos comportan la condición de interinidad, de provisionalidad, con lo que es difícil abordar innovaciones a corto y largo plazo.
 - **Gestión de la innovación:** los cambios requieren gestión, equipos directivos que posibiliten los recursos, el apoyo, la moral, el control, etcétera. La no existencia de equipos estables, profesionalizadores, capacitados, es un obstáculo. No hay un liderazgo pedagógico orientado a la mejora, al funcionamiento de los equipos de trabajo... Los proyectos se agotan cuando termina la fase de entusiasmo inicial.
-

Fuente: recuperado de Tejada (1998, pp. 189-190)

A continuación, se describen aquellos obstáculos propios de los procesos educativos y del sistema educativo que, según Tejada (1998), se pueden dar en cualquier proceso de cambio:

Tabla 30.
Caracterización de obstáculos del sistema instructivo y del sistema educativo

Obstáculos derivados del proceso instructivo	<ul style="list-style-type: none"> · Objetivos y fines de la educación: multiplicidad, ambigüedad o imprecisión de los objetivos · Clasificación de los contenidos: moviéndose en la multidisciplinariedad, estructuras cilo-horizontales, donde tiene más presencia la yuxtaposición que el tratamiento interdisciplinar · Evaluación: la falta de evaluación o la improvisación misma impiden ofrecer resultados de desarrollo de una innovación o cambio, ser conscientes del propio desarrollo de lo anterior e intervenir corrigiendo los defectos. La falta de resultados produce desánimo. · Trabajo a contrarreloj: la sobresaturación de tareas rutinarias y cotidianas no dejan espacio a los problemas y las dificultades que puedan surgir durante la innovación y el cambio, a la relación educativa u a otras demandas, no tiene cabida la atención necesaria en el horario docente-discente, que tiene que cumplir con unos programas u otro tipo de tareas burocráticas. · Desconexión teoría-práctica: perviven en mundos desconexos de teóricos-prácticos y de cada una de sus propias actitudes, lenguaje, status, etcétera.
Obstáculos en el sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> · Tendencia a la uniformidad: inmovilismo tanto del sistema como de los individuos. Es la uniformidad, tanto en los productos educativos como en las tareas del profesorado, la poca o nula diversificación de funciones, la rutinización, la asignación de recursos, etcétera, todo lo derivado del carácter burocrático. · Centralización-Descentralización del sistema: en los sistemas centralizados, es más fácil introducir una reforma de carácter global. No es tan fácil en los descentralizados. No es tanto el nivel de innovación como el origen. Los sistemas descentralizados posibilitan más la implicación de los individuos, de los grupos o de las instituciones tanto en el diseño, la adopción como la realización de las innovaciones. El éxito queda determinado por la asunción como propia de los afectados, más que por la imposición externa y tiende a resolver problemas y necesidades del propio contexto. · Falta de competitividad: por el carácter público y de servicio de la educación, y su falta de financiación, la estructura favorece el comportamiento estable, uniforme, homogéneo de acuerdo con la norma, en tanto que la innovación y el cambio representan la variedad, la heterogeneidad y la separación del comportamiento uniforme. · Aislamiento: la comunicación no es una de las características relevantes dentro del sistema educativo e incluso de la propia institución escolar. La desmotivación y el anonimato suelen convertirse en resistencia y refuerzo negativo. · Escasa inversión en recursos: en la actualización del profesorado, que debe asumir el coste y el esfuerzo fuera, generalmente, del horario escolar. También se da en la incorporación de nuevos medios para la innovación.

Fuente: recuperado de Tejada (1998, pp. 193-196)

Para Tejada (1998), existen factores que en determinadas situaciones o momentos históricos convergen y propician la receptividad hacia el cambio y la resistencia respecto a este. Estos factores y sus interacciones “generan climas sociales que gravitan sobre el sistema educativo, la propia institución educativa, el grupo docente y el individuo, propiciando o restringiendo la adaptación de innovaciones” (p. 197).

Estas influencias se pueden dar de manera oculta y llevan a la persistencia o la continuidad de las actitudes, las estructuras y los comporta-

mientos educativos, y consolidan el mantenimiento de sus regularidades o, de manera explícita, manifiestan una clara resistencia a los intentos de generar, de introducir innovaciones, cambios, etcétera. Tejada (1998) especifica los siguientes obstáculos:

Tabla 31.
Caracterización de barreras de sistema social

Obstáculos en el sistema social	<ul style="list-style-type: none"> · Estructura social: actúa para facilitar o estorbar la tasa de difusión y adopción de nuevas ideas mediante los efectos del sistema (Rogers y Argawala (1980 citado por Tejada, 1998). · Valores sociales: junto con la estructura social. Si una innovación choca con valores, normas o prácticas vigentes en la cultura del sistema social, de manera que no pueda incorporarse sin desplazar o alterar otros elementos, difícilmente será aceptada. Dalin (1978 citado por Tejada, 1998) destaca que los conflictos de valores son menores cuando afectan a los contenidos, a las estructuras de los programas o a aspectos ligados a la organización interna de la institución educativa. Se acentúan cuando afecta a la función de la escuela o a la redefinición de los objetivos de la educación. · Madurez del sistema social: es decir, que se asiente sobre una base cultural rica en innovaciones, experimentos, descubrimientos. · Modernismos y tradicionalismo
---------------------------------	--

Fuente: recuperado de Tejada (1998, pp. 197-198)

Para el autor, no siempre es tan evidenciable ni reconocible una resistencia porque puede aparecer con determinados comportamientos y, por tanto, esta puede convertirse en indicador de evaluación y análisis.

Si buscamos contrastar y complementar la relación de barreras apuntadas por Tejada (1998) encontramos que Simon y Albert (1983 citado por Tejada, 1998) explicitan como barreras:

Tabla 32.
Tipología y caracterización de barreras

La comunicación no verbal	Comportamientos como silencios, muecas, gestos, expresiones, fruncir el ceño... desaniman al promotor de innovaciones por la falta de apoyo, incluso antes de ser expuesta y conocida la propuesta.
La idea o propuesta innovadora	Comportamientos como poner en ridículo la propuesta mediante el uso de la ironía o el cinismo; poner de relieve que nunca se ha llevado a cabo; poner la propuesta sobre las nubes y destacar méritos, complejidad, relevancia y significación hasta convertirla en odiosa o sospechosa; hacer ver que la propuesta no concuerda con la política de la institución; adoptar una actitud de experto y demostrar que la propuesta no funcionará, y así evitar la discusión de las razones por las que sí; realizar contrapropuestas, enmiendas y llegar a desfigurarla y desvirtuarla.
Al momento y al coste de la propuesta	Cuestionar el momento de la presentación y la temporalización de la innovación, encontrar otros momentos más adecuados; aplazamiento sistemático de la nueva propuesta; el cansancio como recurso para no asumir la idea y generar discusiones que desvirtúan la propuesta; pedir un comité, un grupo de estudio, resaltar el coste humano y económico de la propuesta.
Los promotores	Sembrar la duda sobre la paternidad de la propuesta; confrontación directa con los promotores hasta llegar a la descalificación personal o a la búsqueda de argumentos de pasado dudoso; destacar los intereses personales de los promotores por encima de la propuesta.

Fuente: recuperado de Simon y Albert (1983 citado por Tejada, 1998)

También existen autores que detallan indicadores de fracaso, como Fernández Pérez (1986, citados por Tejada, 1998) y Torre (1995), que nos permiten deducir e inducir propuestas y estrategias para evitar un resultado final poco satisfactorio:

- La excesiva verticalidad en el planteamiento y la toma de decisiones al margen de los profesores: cuando el origen de la innovación es externo a la propia realidad educativa, viene dada desde arriba o se realiza por decreto. En este caso, es más complejo que el profesorado se apropie de la innovación porque no ha participado en el proceso de planificación. No se ha contemplado el centro educativo como legitimador de su propio proceso.
- La falta de motivación intrínseca para el cambio: es necesario que los agentes interioricen la necesidad del cambio y, por tanto, un cambio en la manera de entender su práctica profesional. Ello implica establecer estrategias para la difusión e implementación de la innovación, que la innovación tenga como origen el profesorado o que haya sido aprehendida por el mismo. Estos elementos generan un cambio de actitud, implicación, satisfacción y una motivación superior.
- Distanciamiento entre el contenido de las innovaciones y las necesidades percibidas por los profesores: el profesorado difícilmente cambiará de actitud si percibe la innovación como lejana a su realidad o ajena a sus necesidades y prácticas profesionales.
- Desinformación científica y horizontal acerca de los resultados logrados en experiencias previas y similares al proyecto que se quiere incorporar: la desconexión y la falta de intercambio de información; la ausencia de información suficiente, de canales idóneos para el acceso a la información y el desconocimiento de esos canales genera una soledad profesional, falta de información sobre cómo otros experimentaron o vivieron la innovación, desconocimiento sobre cómo superar dificultades, desmotivación. Se generan así repercusiones en la autoestima y en el desarrollo profesional.
- Primacía del individuo sobre la cooperación: el aislamiento en el aula y la desconexión con otras realidades más allá de la propia hacen que el individuo se crea protagonista. Se genera en la persona actitudes de rigidez para asumir la crítica o sugerencias respecto a su actividad profesional.
- Falta de asesoramiento y de apoyo interno-externo, técnico-moral: se puede tener profesorado motivador y dispuesto, pero también se requiere información, experiencia, recursos y estrategias para seguir.
- Desafío al entorno sistemático del centro: la cultura institucional del centro puede minimizar o eliminar a las personas

promotoras, innovadoras. La presión institucional muy fuerte hacia el conformismo hace que los proyectos sin compromiso colectivo, sin la adopción de actitudes defensivas y resistentes al cambio fracasen. Ello genera que las personas innovadoras se sientan incomprendidas, reforzadas negativamente, rechazadas, marginadas.

- La improvisación evidenciable en cualquier de las fases de la innovación: es necesaria la planificación, la previsión de recursos, de espacios, de tiempo, etcétera. El azar no puede gestionar la innovación. Y, por tanto, la falta de previsión dificulta la gestión y el desarrollo del proyecto.
- Ausencia de procesos evaluativos: la ausencia de cualquier tipo de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa) imposibilita tomar decisiones sobre el desarrollo del proyecto hacia una dirección óptima. Impide reforzar la motivación de las personas implicadas con los resultados obtenidos, implica el desconocimiento de los resultados y los logros.
- Carencia de la infraestructura necesaria: la implantación de proyectos y procesos de innovación por parte de los responsables de la institución debe ir acompañada de su adopción y aprobación, de recursos materiales, humanos, funcionales necesarios y exigidos por la innovación. Las infraestructuras son condición necesaria pero no suficientes para el logro de los objetivos.
- La movilidad e inestabilidad del profesorado: durante el proceso de internalización-institucionalización de las innovaciones, la movilidad e inestabilidad del profesorado obstaculiza la apropiación del proyecto por parte del profesorado, la integración en los equipos de trabajo y en la cultura de la institucionalización, la formación, genera conflictos de intereses y otras expectativas, etcétera. Se provoca la lentitud en la innovación, desmotivación, cansancio y hastío a los propulsores.
- Falta de gestión-coordinación del proyecto: cuando la gestión-coordinación no queda resuelta en relación con las funciones, tareas, responsabilidades, compromisos, etcétera. Generalmente, se resuelve atribuyendo un liderazgo formal (equipo directivo) de la responsabilidad de la gestión sin tener en cuenta si se trata de las personas adecuadas. Se necesita personal cualificado y específico para su gestión. Ello debe ser resuelto al inicio y mantenerse a lo largo del proyecto.

Hay otros autores como Szulanski (2003) que apuntan barreras de tipo motivacional y de conocimiento. Las caracterizan de la siguiente manera:

Tabla 33.**Caracterización de barreras motivacionales y de conocimiento**

Barreras motivacionales	Celosía interdepartamental, falta de incentivos, falta de confianza, falta de apoyo, inclinación a “reinventar la rueda”, negación de los reincidentes a hacer lo que dicen, resistencia al cambio, falta de compromiso y otras manifestaciones del síndrome de “no-inventado-aquí”.
Barreras de conocimiento	Nivel de conocimiento previo a la transferencia, como es entendida la práctica de transferir en la organización, la habilidad del recipiente para desaprender y los lazos preexistentes entre la fuente y el recipiente del conocimiento.

Fuente: recuperado de Szulanski (2003)

Riege (2005) expone que existen barreras individuales, organizativas y tecnológicas. En este caso, si se considera el objeto de estudio nos centramos en las barreras individuales y las barreras organizativas:

Tabla 34.**Caracterización de barreras individuales y organizativas**

Barreras individuales	<ul style="list-style-type: none"> · Falta de tiempo para compartir conocimientos e identificar los compañeros que necesitan un determinado conocimiento · Temor a que el hecho de compartir reduzca o ponga en peligro la seguridad laboral · Poca conciencia del valor y beneficio del conocimiento de otros · Dominio del conocimiento explícito sobre el tácito · Jerarquía fuerte, estatus basado en la posición y el poder formal · Captura, evaluación, feedback, comunicación y tolerancia insuficiente de errores anteriores que podrían mejorar los efectos del aprendizaje individual y organizativo · Diferencias en los niveles de experiencia · Falta de contacto e interacción entre las fuentes de conocimiento y los recipientes · Diferencia generacional · Diferencia de género · Falta de red social · Diferentes niveles educativos · Apropiación de la propiedad intelectual por miedo a no recibir un reconocimiento y acreditación de directivos y colegas · Falta de confianza en las personas por hacer un mal uso del conocimiento · Falta de confianza en la validez del conocimiento · Diferencias culturales
Barreras organizativas	<ul style="list-style-type: none"> · Integración poco clara o inexistente de la estrategia para compartir conocimientos o iniciativas para compartir en los objetivos y la estrategia organizativa · Falta de liderazgo y de dirección de gestión (poca claridad en la comunicación de los beneficios y valores de las prácticas para compartir conocimiento) · Escasez de espacios formales o informales para compartir, reflexionar y generar (nuevo) conocimiento · Falta de sistemas transparentes de recompensa y reconocimiento. · La retención del conocimiento del personal experto no es una prioridad · Escasez de estructura para compartir conocimientos · Deficiencia de los recursos organizativos · La comunicación y los flujos de conocimientos están restringidos en ciertas direcciones (P. ej.: de arriba-abajo) · El entorno laboral físico y el diseño de las áreas de trabajo restringen prácticas efectivas para compartir · Elevada competitividad interna · La estructura jerárquica inhibe o frena la mayoría de las prácticas · El tamaño de las unidades organizativas con frecuencia no es lo suficientemente pequeña para mejorar el contacto y facilitar la compartición

Fuente: recuperado de Riege (2005)

Si nos adentramos en los estudios sobre ética organizacional, desde la neurociencia organizacional en la empresa (González-Esteban, 2016; Becker, Cropanzano y Sanfey, 2011) se explicitan como factores condicionantes los siguientes:

- La influencia de los sentimientos y las emociones en el aprendizaje vicario, porque permiten que se produzcan aprendizajes inconscientes entre los miembros del grupo de manera rápida
- El aprendizaje que hace la gente durante el proceso de socialización es un proceso no-consciente. Las personas, en ocasiones, no son conscientes de las actitudes implícitas que están en sus comportamientos. Y solo cuando se entra en un momento de confrontación o confusión es cuando se rera-racionaliza (Haidt, 2012).

En el ámbito organizacional, este factor es relevante si se busca entender y explicar “por qué los cambios organizativos son tan difíciles de cometer: porque las empresas y sus directivos se centran sobre las aptitudes explícitas y fallan en valorar y trabajar sobre las actitudes implícitas” (González-Esteban, 2016, p. 921).

- No existencia de una sensibilidad moral hacia la justicia, relacionada con las respuestas emocionales que damos

Murphy (2015), citado por Bolívar (2015, p. 17), delimita que la existencia de:

Estructuras fragmentadas, aislamiento de los colegas, limitaciones de tiempo, falta de conexión entre escuela y comunidad, dificultan cuando no impiden, coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, que posibiliten que los profesionales aprendan a hacerlo mejora, posibilitando el crecimiento y el aprendizaje de la organización.

Para Soto y Cárdenas (2007, pp. 147-148), en la organización se pueden dar fuerzas divisorias caracterizadas por el egoísmo y la búsqueda de poder que favorece intereses personales, competencia por escasez de recursos en la organización, especialización por competencia externa y conflictos entre unidades especializadas que generan choques entre las personas de mayor talento al tratar de hacer su trabajo y proteger y ampliar su ámbito de actuación.

Al tener en cuenta la calidad humana, en el trato de las personas que pueda dispensar la dirección de la escuela, Melé (2016) enumera cinco niveles de calidad humana que pueden inhibir procesos de ética organizacional:

- “Maltrato caracterizado por un trato inhumano con violación de los derechos fundamentales y del respeto que toda persona merece (injusticia manifiesta)”. Se puede observar a través de la existencia de manipulación de las personas, al crear falsas expectativas, la agresión mediante hechos o palabras, las agresiones físicas o psicológicas; la discriminación étnica, racial, sexual, religiosa, política o social, por razones de edad, maternidad o situación familiar.

- Cuando las personas son tratadas con indiferencia, sin que reciban un tipo de consideración o reconocimiento, porque no existe ningún tipo de interés por las personas ni sensibilidad ante sus circunstancias, preocupaciones, problemas o necesidades
- Falta justicia cuando no se respeta los derechos morales o legales innatos o adquiridos de la persona, cuando se trata a las personas con desconsideración, falta de respeto, sin mantener la palabra dada, sin cumplir los tratos, con falta de objetividad en la evaluación del desempeño, etcétera.
- Cuidado cuando no se preocupa por las personas, no muestra una actitud de cuidado y comportamiento que trate dar respuesta a sus intereses, ni muestra voluntad para resolver sus problemas o atender a sus necesidades, no conciliación de su vida personal y laboral, no considerar las consecuencias para la persona en la toma de decisiones.
- Desarrollo profesional. La dirección no muestra una actitud de querer o tratar a todas las personas por igual, ni de cooperar ni contribuir al bien común.

En definitiva, la promoción de procesos de motivación para el cambio lleva a vencer las barreras de este (Tejada, 1997; Guillén, 2006). De ahí que una posible línea de acción pase por un liderazgo pedagógico con autonomía organizativa y pedagógica, que potencie proyectos conjuntos de acción, incentive el trabajo en equipo y el intercambio de prácticas (Robinson, 2011; Bolívar, 2015).

La disposición de una visión colectiva de un proyecto ilusionante, realista, pero a la vez exigente permite aunar voluntades y generar sinergias. Aun así, para FEDADI (2019), no cabe un buen liderazgo pedagógico sin una gestión eficaz de la escuela. Ambas dimensiones son compatibles, aunque la primera (liderazgo) se ve afectada y limitada a mayor presión y exigencia burocrática y administrativa, porque “las prescripciones administrativas desincentivan la innovación y otros limitadores de los mismos centros son quienes generan fuertes rutinas que se convierten en disfuncionales con el tiempo” (FEDADI, 2019, p. 10).

Las decisiones institucionales, las prácticas organizativas y educativas, y el liderazgo llevan a humanizar la escuela, a generar confianza, a disminuir los costes de transacción, a fomentar la lealtad, a favorecer su aceptación social, favorece la imaginación moral, vigoriza hábitos morales y desarrolla culturas organizativas éticas (Melé, 2016, p. 28).

A continuación, se pretende realizar una comparativa de cada uno de los autores en relación con los condicionantes para el desarrollo ético organizacional. Cabe apuntar que no se ha buscado la delimitación al detalle de las barreras y los facilitadores, sino relacionar y agrupar considerando grandes nomenclaturas que facilitan la creación de las categorías del cuestionario de la fase 2 de este trabajo. El resultado de la comparación se concreta en las tablas siguientes:

Tabla 35.

Comparativa de facilitadores organizativos según las referencias bibliográficas consultadas

Facilitadores organizativos	Torre (1995)	Miles (1987, citado por Tejada, 1998)	Lemaitre (1991, citado por Tejada, 1998)	Basu y Sengupta (2007)	Gallego y Ongallo (2004)	Sallis y Jones (2002)	Ainscow et al., (2001)	Melé (2016)	Soto y Cárdenas (2007)	Guillén (2006)
Coordinación, apoyo y estilo de dirección										
Infraestructuras de apoyo a la innovación fuera del centro										
Relación del proyecto de innovación con el PEC										
Altas expectativas en aprendizajes y metas de innovación										
Énfasis de los contenidos concretos relacionados con la innovación										
Evaluación formativa de la innovación										
Implicación del personal en el proyecto de innovación										
Compromiso										
Motivación										
Planificación colaborativa, tanto institucional como personal										
Clima de estímulo y seguridad										
Creación de sentimiento de pertenencia al proyecto										
Coordinación y cohesión del staff										
Visión										
Cultura organizativa que promueve el aprendizaje, el comportamiento, el uso del conocimiento, el bienestar de las personas										
Facilitación de procesos, estrategias organizativas										
Confianza										

Fuente: elaboración propia

Tabla 36.

Comparativa de facilitadores de proceso según las referencias bibliográficas consultada

Facilitadores de proceso	Torre (1995)	Miles (1987, citado por Tejada, 1998)	Lemaitre (1991, citado por Tejada, 1998)	Basu y Sengupta (2007)	Gallego y Orngallo (2004)	Sallis y Jones (2002)	Ainscow et al., (2001)	Melé (2016)	Soto y Cárdenas (2007)	Guillén (2006)
Valor y calidad de la innovación en relación con las necesidades										
Disponibilidad de recursos (humanos, materiales y funcionales) tanto en el inicio como en el desarrollo del proyecto										
Posibilidad de desarrollo del plan en fases sucesivas										
Conciencia de la complejidad de la innovación										
Comunicabilidad de la innovación										
Poder y toma de decisiones compartidas										
Recompensa para el staff										
Apoyo e iniciativa de staff										
Control sobre el staff										
Control sobre los recursos										

Fuente: elaboración propia

Tabla 37.

Comparativa de facilitadores sociopolíticos y situacionales según las referencias bibliográficas consultadas

Facilitadores sociopolíticos y situacionales	Torre (1995)	Miles (1987, citado por Tejada, 1998)	Lemaitre (1991, citado por Tejada, 1998)	Basu y Sengupta (2007)	Gallego y Ongallo (2004)	Sallis y Jones (2002)	Ainscow et al., (2001)	Melé (2016)	Soto y Cárdenas (2007)	Guillén (2006)
Estructura del sistema de enseñanza (participantes, colaborativa, autonomía, estabilidad de la dirección y del personal...)										
Estatus y liderazgo del promotor de la innovación (influencia, prestigio ante el grupo, liderazgo pedagógico, calidad del liderazgo...)										
Entorno como creador de un clima estimulante al cambio										
Características personales (capacitación, actitud, forma de pensar, virtudes humanas)										
Formación										
Incentivación del esfuerzo complementario exigido por el desarrollo del proyecto										
Interés										

Fuente: elaboración propia

Tabla 38.

Comparativa de las barreras de personalidad de los individuos según las referencias bibliográficas consultadas

Barreras de personalidad de los individuos	Tejada (1998)	Simon y Albert (1983)	Fernández Pérez (1986) y Torre (1994)	Szulanski (2003)	Riege (2005)	González-Esteban (2016)	Soto y Cárdenas (2007)
El hábito							
Primacía							
Percepción o retención selectivas							
Superego							
Falta de seguridad en sí mismo							
Inseguridad y regresión							
Sentimientos de amenaza y temor							
Ignorancia							
Dogmatismo-autoritarismo							
Comunicación no verbal							
Desmotivación							
Diferencias en los niveles de experiencia							
Diferencia generacional							
Diferencia de género							
Falta de confianza en las personas							
Diferencias culturales							
Aprendizaje experiencial							
Falta de sensibilidad moral							

Fuente: elaboración propia

Tabla 39.

Comparativa de las barreras de los grupos y centros educativos, derivadas del proceso y del sistema educativo según las referencias bibliográficas consultadas

		Tejada (1998)	Simon y Albert (1983)	Fernández Pérez (1986) y Torre (1994)	Szulanski (2003)	Riege (2005)	González-Esteban (2016)	Soto y Cárdenas (2007)
Resistencias en los grupos-centros educativos	Homeostasis							
	Dependencia							
	Status quo							
	Valores y costumbres							
	Relaciones interpersonales							
	Satisfacción grupal							
	Movilidad-Inestabilidad del profesorado							
	Gestión de la innovación							
Resistencias derivadas del proceso	Objetivos y fines de la educación							
	Clasificación de los contenidos							
	Evaluación							
	Trabajo a contra reloj							
	Desconexión teoría-práctica							
Obstáculos en el sistema educativo	Tendencia a la uniformidad							
	Centralización-Descentralización del sistema							
	Falta de competitividad							
	Aislamiento							
	Escasa inversión en recursos							

Fuente: elaboración propia

Tabla 40.

Comparativa de las barreras de sistema social según las referencias bibliográficas consultadas

Barreras sistema social	Tejada (1998)	Simon y Albert (1983)	Fernández Pérez (1986) y Torre (1994)	Szulanski (2003)	Riege (2005)	González-Esteban (2016)	Soto y Cárdenas (2007)
Estructura social							
Valores sociales							
Madurez del sistema social							
Modernismos y tradicionalismo							

Fuente: elaboración propia

Para acabar, se delimitan algunos procesos que permiten guiar hacia el cambio y la mejora institucional (véase tabla 41). En el caso de Hoppkins (citado por Bolívar, 1997, p. 73), plantea la distinción de tres tipologías de estrategias externas de apoyo para los centros educativos teniendo en cuenta su nivel de desarrollo organizativo.

Tabla 41.

Procesos institucionales para la mejora del desarrollo organizacional

Desarrollo del centro educativo	Características	Tipología de estrategia	Condiciones previas para el cambio
Centros fracasados o estancados	Se caracterizan por la existencia de altos niveles de fracaso y precisan de apoyo externo.	Iniciar procesos de desarrollo para alcanzar un mayor grado de eficacia	<ul style="list-style-type: none"> · Formulación de objetivos claros y directos · Objetivos limitados a la dimensión curricular u organizativas · Creación de confianza y competencia
Centros de bajo rendimiento o "que pasan"	Son centros que por su bajo rendimiento necesitan alcanzar mayores niveles de eficacia.	Apoyar el inicio del proceso de desarrollo para definir prioridades y crear capacidades	<ul style="list-style-type: none"> · Redefinir las prioridades de desarrollo · Focalizar aspectos específicos de enseñanza y aprendizaje · Construir la capacidad de apoyo mutuo
Centros "buenos" o "efectivos"	Son centros con alto nivel de eficacia y que se les reconoce como centros buenos.	Sostener y ampliar la mejora para mantener la eficacia con sus propios recursos	<ul style="list-style-type: none"> · Permanecer o continuar los esfuerzos de mejora

Fuente: elaboración propia a partir de Hoppkins (citado por Bolívar, 1997, p. 73)

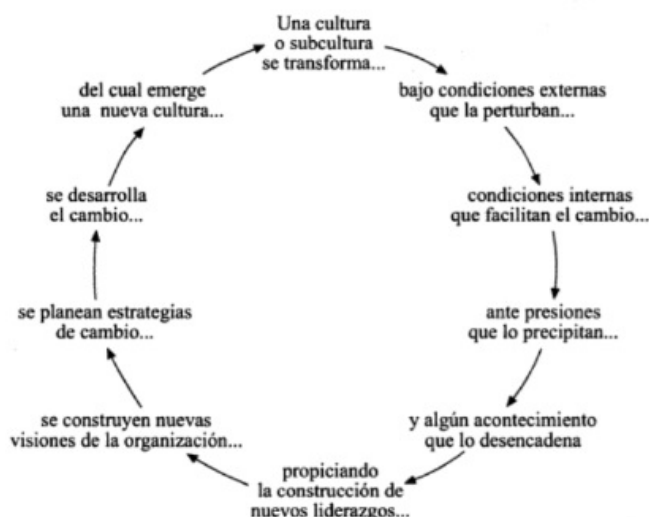
Las culturas educativas basadas en valores ayudan a alienar a los miembros de la organización con la institución donde se encuentra. La comprensión de las políticas que desarrolla y adopta o que tiene que adoptar la escuela permite guiar los comportamientos de los grupos impulsores de los centros educativos hacia la acción y la mejora de la escuela y, por tanto, mejorar la proyección interna y externa de la institución educativa.

Rosenthal (citado por Tomàs i Folch, Castro, Graells, Sanjuan y Mas, 2006) plantea la existencia de cinco etapas para la creación y el fomento de una cultura institucional basada en valores. Más concretamente, plantea las etapas siguientes:

1. Definir los propósitos e incorporarlos a sus prácticas y decisiones
2. Comunicar los fines y valores, y traducir los valores, imágenes y narraciones
3. Actuar como modelo y asumir la responsabilidad. De esta manera, las personas, sobre todo los mandos intermedios, deben ejemplificar los valores y evitar que la cultura quede en segundo lugar, detrás de la productividad o del rendimiento.
4. Fomentar la identificación con la institución
5. Inspirar a los demás mediante el liderazgo a partir de convicciones personales y la generación de confianza en coherencia con los valores y propósitos de la organización

López et al., (citado por Tomás i Folch et al., 2006) plantean que el cambio de una cultura basada en valores pasa por un proceso paulatino en el que intervienen tanto variables internas como externas. Lo ilustran de la siguiente manera:

Figura 6.
Ciclo para el cambio de cultura institucional



Fuente: recuperado de López et al., (citado por Tomàs i Folch et al., 2006, p. 46)

Es normal que, ante el cambio y las innovaciones en las instituciones educativas, se den resistencias porque implican hacer cambios en nuestros hábitos, rutinas, conductas, concepciones sobre temas y nuestras de maneras de percibir, sentir y actuar como profesionales y como organización.

Podemos concluir que, para el análisis de los facilitadores y las barreras, es necesario que los responsables de los procesos de desarrollo y de cambios organizativos tomen conciencia que el contenido, el contexto, el proceso y las diferencias individuales entre los agentes del cambio y los objetivos del cambio son elementos y factores que determinan y condicionan el éxito.

En el caso de este estudio, se adopta como paraguas principal la clasificación que propone Tejada (1998) de barreras y facilitadores porque se considera que es una clasificación completa y que engloba muchos de los factores de éxito e inhibidores que otros autores enumeran. Además, incluye las diferentes dimensiones y variables contextuales mediatas e inmediatas que consideramos clave para el análisis de los procesos de desarrollo ético organizacional, como la estructura organizativa, el sistema relacional, los objetivos, la dirección y el liderazgo institucional. Además, apunta las barreras sociales y de proceso instructivo como elementos fundamentales en el quehacer de las instituciones educativas.

5.4 Gestión de la ética organizacional en la escuela y herramientas

En este capítulo, se describen y caracterizan una relación de instrumentos y herramientas para la gestión y evaluación de la ética organizacional en la escuela. La delimitación de estas herramientas es compleja ya que normalmente se indica que las dificultades a la hora de movilizar la ética organizacional son “técnicas o tecnológicas, económicas y jurídicas” (Lozano, 2007, p. 20).

Como ya se ha apuntado en los capítulos anteriores, las organizaciones, una vez hecha la reflexión sobre cuál es el lugar de la dimensión ética en la institución, deben decidir qué medio y qué estrategias van a emplear para conseguir sus objetivos institucionales. Esta decisión viene condicionada por el tamaño de la organización, la naturaleza de la actividad que desempeña, la fase del proceso de cambio en la que se encuentra, la actitud y calidad humana de sus miembros, y la existencia de otros elementos de acción indirecta (Guillén, 2006, 2014; Guillén et al., 2011).

Para que la ética se mantenga en la organización, es necesario asumirla como perspectiva organizativa y llevarla a la acción. No hay que limitarse a enumerarla en los documentos o en el empleo del lenguaje. Esto solo es posible si los miembros de la organización la comprenden y tienen el coraje de aplicarla (Gullet y Reisen, citado por Brown, 1992). Para iniciar el camino hacia la ética organizacional, se precisa de **reflexión ética** porque permite indicar cuáles son las razones por las que se debe actuar de una determinada forma y no de otra.

Para que una reflexión ética sea exitosa, hay que tener en cuenta todas las dimensiones morales de la organización. Las personas no se someten solo a las normas por el miedo al qué dirán o por la coacción jurídica. Se someten a ellas “porque están convencidos de su validez, de su legitimidad, de su carácter justo y de su valor para un buen clima y cultura institucional” (Cortina, 1994, p. 97).

Para ello, a la hora de plantear una propuesta de desarrollo ético organizacional en los centros educativos, cabe situarla en lo que algunos autores denominan la **ética discursiva o comunicativa** (González-Esteban, 2001, 2016; García-Marzá, 2017; Bara, 2016; Cortina, 2016, 2018). Para Cortina (1994, p. 128), se basa en tres principios:

- “Principio de universalización”: una acción, norma o institución es justa o correcta cuando puede ser aceptada por todos los interesados en el diálogo libre y simétrico.
- “Principio procedimental”: no nos dice qué normas hay que seguir, sino cuál es la forma racional para poder saber qué reglas y valoraciones son correctas. Ayuda a tomar decisiones mediante el descubrimiento por sí mismo del camino más adecuado desde el punto de vista normativo.
- “Principio ideal, meta institucional o punto de vista moral representa una exigencia que fácticamente nunca puede ser cumplida en su totalidad y por tanto, requiere que todos miembros de la organización tomen parte en la argumentación y descripción”.

La ética de la comunicación para García-Marzá (2017) se basa en el diseño de una infraestructura ética para todo tipo de organizaciones que permita sustentar la confianza de la información ofrecida. Deliberar es “considerar los motivos y las consecuencias de un determinado curso de acción elegido, argumentando dicha solución y sopesando los pros y contras de manera que resulte el más prudente” (Camps, 2001, p. 640).

Este tipo de liderazgo debe permitir que la estrategia de toma decisiones sea la reflexión crítica y la deliberación colectiva (Codd, 1989). Además, la decisión final debe devenir del consenso y no del triunfo del mejor argumento con exclusión de los otros posibles que puedan barajarse en el espacio de comunicación colectiva. Alvesson (2002) propone que la ética comunicativa es la estrategia clave y fundamental para la acción en las organizaciones educativas con vistas a promover el cambio y la transformación, e incluso para expresar ideas, metas, objetivos y lineamientos institucionales (Blumer citado por Parra, 2017). Como apunta Mèlich (2010, p. 54),

La ética se configura como una respuesta a una interpelación imposible de prever y de planificar, a una demanda que irrumpe de forma radical, que llega sin avisar y que rompe todos nuestros planes y todas nuestras expectativas, todas nuestras normas y todos nuestros códigos.

Cuando se piensa en la reflexión ética, no hay que pensar en algo nuevo porque las cuestiones, los desacuerdos, los juicios de valor y los supuestos ya existen en la organización. Se trata de desarrollar un proceso consciente, de hacer explícitos los juicios de valor y los supuestos que actúan en las decisiones que se toman en la escuela. Se trata de evaluarlos con criterios éticos apropiados y dialogados a partir de un sistema bien diseñado y justo, que respete a las personas de la organización.

Para Brown (1992, p. 35), la “reflexión ética [...] es el carácter con que actuamos y respondemos a situaciones y actividades en la institución”. De ahí que cuando la organización debe dar respuesta, a veces basta con una respuesta moral, pero podemos necesitar reflexionar sobre las respuestas y decisiones tanto individuales como institucionales.

La ausencia de reflexión ética en la escuela no es porque no exista nada sobre lo que reflexionar. Es posible que las personas de la comunidad educativa no tengan aptitudes, herramientas conceptuales, tiempo, espacios o capacitación para llevarla a cabo. O, tal vez, la institución educativa no es capaz de conducir las discusiones para promover y facilitar las condiciones que permitan emprender procesos de reflexión ética.

Es fundamental en la ética discursiva que las personas tomen parte en la argumentación, en condiciones de perfecta simetría, sin coacciones ni presiones, con las mismas capacidades y competencias, con todo el tiempo necesario, etcétera, (Habermas, 1987; Brown, 1992; Cortina, 2007; García-Marzá, 2017; González-Esteban, 2007). Como apunta Habermas (citado por González-Esteban, 2001), las condiciones formales del discurso deben ser tales que aseguren a todos los participantes en una completa igualdad de oportunidades puedan de ir de un nivel a otro de desarrollo moral. La libre circulación entre los diferentes niveles requiere tiempo ilimitado, participación eficaz, ausencia de presiones y acceso a la información.

La transparencia, el acceso a la información y la difusión de los impactos generados por la escuela deben ir siempre acompañados por una justificación discursiva que requiere de la participación y del acuerdo de la escuela y, si es posible, de todos los miembros de la comunidad educativa. El hecho de hacer públicos los esfuerzos realizados no es solo una disposición a la sinceridad, es también compromiso público. Esta disposición también adquiere el rango de compromiso público.

Sin estas condiciones previas, no se tendría un punto de referencia a partir del cual se puede analizar la situación y decidir racionalmente los propios problemas prácticos. No cabe olvidar que la administración y la limitación de tiempo constituyen un problema. Aunque sea posible gestionarlo y paliarlo, también es imprescindible que las personas desarrollen acuerdos, expectativas comunes o condiciones para la comunicación Brown (1992).

El hecho de plantearse desde la organización la realización de programas éticos institucionales permite desarrollar la sensibilidad ética, facilita la promoción de valores éticos y promueve la toma de decisiones éticas (García-Marzá, 2017; Osorio, 2018). Su implementación propor-

ciona guías para el comportamiento ético organizacional y ayuda a comunicarlas para que los miembros de la organización sean conscientes de lo que se espera de ella (Yeshu, 2016).

González-Esteban (2001) plantea un marco de reflexión ético para las organizaciones que busca promover la ética comunicativa y discursiva comentada anteriormente. Para la autora, este marco cuenta con las fases siguientes:

1. Determinación del fin específico o bien interno a la práctica que le corresponde y por el que cobra su legitimidad social la organización. En el caso de la escuela, se trata de su finalidad educativa y social y, especialmente, de su función principal, el desarrollo integral del alumnado.
2. Averiguar cuáles son los medios adecuados para producir tal bien y qué valores son precisos incorporar para alcanzarlos. Algunos ya enumerados en este trabajo son aquellos apuntados por Cortina (1994, 2002) como valores irrenunciables: la calidad en la gestión y los resultados, la honradez en el servicio, el mutuo respeto en las relaciones internas y externas organización, la cooperación o el trabajo en equipo, la creatividad, la iniciativa como algunos de los más relevantes.
3. Indagar en los hábitos que tiene de ir adquiriendo la organización en su conjunto, además de los miembros que la componen, para incorporar estos valores e ir forjando un carácter que permita deliberar y tomar decisiones acertadas en relación con la meta
4. Discernir qué relación debe existir con las distintas prácticas e instituciones. Los centros educativos están en relación con otras instituciones, como la administración educativa; la administración local; entidades, asociaciones de padres y madres, deportivas, culturales, lúdicas; servicios educativos externos al centro educativo, etcétera. Aquí es preciso contemplar aquella relación más allá de lo que marca estrictamente la normativa o del comportamiento moral más convencional e inicial.
5. Discernir qué relación debe existir entre los bienes internos y externos de la organización. Aquí se precisa una reflexión sobre los beneficios sociales, ecológicos y de reconocimiento de la organización.
6. Conocer, respetar y promover los valores de la moral cívica y los derechos que esa sociedad reconoce a las personas y en la que la escuela se inscribe

Para Brown (1992, p. 24), el modelo de reflexión se resume en tres fases: 1) iniciación de la necesidad de tomar una decisión sobre una cuestión organizativa; 2) análisis de las razones de los cursos de acción alternativos, incluyendo diferentes puntos de vista de los participantes; y 3) en

la que los participantes examinan los acuerdos y desacuerdos y seleccionan los aspectos más persuasivos para el grupo.

En este caso y para que el modelo de argumentación sea persuasivo, los miembros tienen que saber que sus opiniones serán consideradas en serio y que el análisis se centrará en los puntos fuertes y débiles de sus argumentos, y no en los de carácter personal. Deben estar protegidos del ataque personal y del desafío al sostener todas sus opiniones. Los participantes tienen que superar cualquier tendencia a ponerse a la defensiva y evitar el conflicto. Por tanto, en esta propuesta, la reflexión ética incluye el considerar las observaciones, los juicios de valor y los supuestos, además del uso conjunto para expresar razones de peso favorables a un curso de acción propuesto.

Si se ahonda en qué medidas se podrían proponer para promover el desarrollo ético organizacional, Guillén (2006) traza una distinción entre políticas y los medios de gestión en función de la visión de ética organizacional que tenga la organización. Estos medios permiten a la organización desarrollarse en los diferentes niveles de calidad ética que el autor propone y que se describen en el capítulo 2.4.2. Según el autor, existen medios de acción directa que no necesariamente están liderados por la dirección de la institución, pero que terminan incidiendo en los comportamientos organizativos a través de la cultura organizacional y de su mayor o menor presencia de la ética en las decisiones organizativas. Algunas de estas propuestas de acción directa pueden ser:

- “Políticas de ética basada en el cumplimiento”, son propuestas más cercanas a la visión deontológica de la ética (ver capítulo 2.4.2), donde prevalecen las normas de autorregulación de la conducta ética y no tanto los principios de actuación normativos regulados por ley (Guillén, 2006).

Aquí se encuentran los medios que buscan evitar comportamientos que puedan perjudicar la organización y, por tanto, “buscan prevenir, detectar y castigar las transgresiones de la ley por parte de los miembros de la organización” (Melé, 2009, p. 110).

- “Políticas de ética basadas en la integridad ética”, son propuestas que buscan el desarrollo del autogobierno de los miembros de la organización de acuerdo con las normas institucionales. Estas ponen el acento en la combinación entre el cumplimiento de las normas y la responsabilidad de cada persona para comportarse éticamente.

El objetivo de estas estrategias es “promover conductas éticamente responsables, obrar bien y la norma es entendida como un medio [...]” (Guillén, 2006, p. 233). Para Melé (2009, p. 230), son propuestas organizativas proactivas de la ética organizacional que requieren de elementos que promuevan su conocimiento, su puesta en práctica y su seguimiento. Aquí la dirección puede promover códigos éticos, auditorías, controles y sanciones porque se elaboran a partir de normas y principios de conducta específicos, no necesariamente dados por la organización, sino

que surgen de la coherencia de los integrantes y sus valores éticos compartidos. La dirección también puede desarrollar procesos de decisión, sistemas organizativos y de formación encaminada a fomentar la responsabilidad en las normas, los principios y los valores éticos.

- “Política ética basada en la excelencia”, que busca la mejora personal de los miembros de la organización como seres humanos, y la contribución que estos realizan para el bien común mediante su tarea cotidiana. Aquí se busca el crecimiento y la mejora de las virtudes y de cualidades éticas de los miembros de la organización.

Además de los medios directos, Guillén (2006) indica que se precisa el diseño de mecanismos indirectos que permitan alcanzar los resultados esperados; la definición de tareas y procesos que sean coherentes con la cultura ética que se pretende alcanzar en la organización en materia de gestión de personal, del sistema relacional, la selección de personas planteada con criterios objetivos, de equidad y de orientación personal; la motivación de las personas de la organización y la promoción del desarrollo de las personas en la organización.

Para Arango y Tamez (2016), las infraestructuras éticas básicas para promover niveles de desarrollo ético serían el velar por el marco legal, el disponer y crear mecanismos de responsabilidad, los códigos de conducta, el trabajar la socialización profesional, las condiciones de servicio público, los organismos de coordinación y la participación de las personas de la organización. En cambio, para Bautista (2013), es fundamental diseñar procesos y herramientas que busquen la orientación, el control y la gestión como elementos fundamentales para el correcto funcionamiento y la evaluación de la ética organizacional.

Si se tiene en cuenta lo enumerado hasta ahora, el desarrollo ético organizacional precisa, desde la dirección escolar, planificación estratégica y el pensar procesos organizativos y propuestas institucionales formales e informales que se conviertan en la práctica y el comportamiento habitual en la institución.

Para Lloyd y Mey (2010), la aplicación e implantación de los procesos de gestión ética precisa de:

1. Un líder como componente esencial porque es quien crea las condiciones éticas
2. Un Código ético como recurso que provee los lineamientos para una mejor toma de decisiones éticas
3. El entrenamiento ético para proveer a los empleados del poder y habilidades para tomar decisiones éticas

La evaluación de la calidad y la cultura ética organizacional es más fácil cuando existe y se da un compromiso por parte de la dirección para predicar con el ejemplo y crear políticas y prácticas que permitan alinear los comportamientos reales con los objetivos del programa de ética. También es más fácil cuando se dispone de sistemas de monito-

reo del desempeño que identifiquen las faltas a la ética (Osorio, 2018). Así que, en función del tipo de organización, hay que analizar la mejor forma de evaluar las iniciativas éticas. En el caso de las escuelas, las más pertinentes serían las evaluaciones con un carácter reflexivo y dialógico, que sean coherentes con la naturaleza y principios de este tipo de instituciones (Rubio, 2004; Cortina, 2016; Solano et al., 2018).

Aquí es fundamental la propuesta de un asesor ético, que tiene como principal objetivo ofrecer ayuda y orientación para la resolución consensuada de conflictos en contextos específicos. Se caracteriza por desarrollar tres niveles de asesoramiento. El primer nivel atañe la necesaria “aclaración de conceptos básicos”, es decir, aclarar qué se entiende por cada uno de los valores. El segundo nivel implica que el asesor ético explique qué condiciones son necesarias para que se pueda hablar en estos términos sin negar otros valores y derechos universales. Se trata de “plasmear las ideas anteriores en forma de normas, recomendaciones, valores... que definan el sentido y la finalidad de la organización” (Cortina, 1994, p. 127). Y el tercer y último nivel de la asesoría ética es “la aplicación de estas normas generales que definen la institución en el terreno particular y situacional de la toma de decisiones concretos” (Cortina, 1994, p. 129). Aquí es fundamental tener en cuenta las circunstancias particulares, las presiones concretas del entorno y las dificultades de realización de cada centro educativo. Lo que se busca es saber qué tipo de dimensión moral tiene la organización y cómo es capaz de tomar decisiones ya que se encuentra inmersa en las relaciones humanas.

Para que se pueda dar esta asesoría ética, es imprescindible que la organización, y en particular la dirección, entienda que las decisiones deben tomarse desde el prisma de la consideración de toda la comunidad educativa y de las propias personas; que el objetivo de la ética organizacional es analizar el campo de intersección entre la ética y la acción institucional; y que es necesario el diálogo entre los implicados para tratar temas como la utilidad, el impacto, la justicia y la equidad, tanto internas como externas, de la decisión que se vaya a tomar.

Tal y como apunta la responsabilidad social, una asesoría ética que encuentra en la participación y en el diálogo la base ética de la confianza debe insistir una vez más en el principio de publicidad como punto de partida para alcanzar los objetivos planteados. En palabras de Murphy (1998), Melé (2009) y Guillén (2006), el respeto a las personas, la equidad en el trato, la veracidad, la integridad, el trabajo en equipo, la confianza mutua, la comunicación abierta y la calidad son valores institucionales que facilitan el diseño de procesos de desarrollo ético organizacional.

A continuación, se describen y concretan en la institución educativa algunas de las herramientas y su posible aplicación. Con el fin de mantener la coherencia interna de lo expuesto en este trabajo, la autora comenta y describe aquellos instrumentos y medios que pueden tener cabida en la escuela por su autonomía pedagógica y organizativa, y por las normativas vigentes. Entiende que las escuelas son instituciones únicas, con sus particularidades, y que requieren ser comprendidas y

analizadas en función del entorno donde están situadas. Por tanto, la descripción y limitación de los valores institucionales y el proceso de desarrollo ético es concreto y específico de cada institución educativa.

En definitiva, hay que explicitar los valores y las normas implícitas en cada una de las situaciones, además de los valores en conflicto ante los que se plantea una cuestión. Hay que introducir la discusión del problema o el dilema institucional en el proceso de decisión de la dimensión ética. Para ello, la asesoría ética debe utilizar el saber experiencial y profundizar sobre qué hábitos hay que adoptar, sobre las excelencias de la organización y sobre los valores institucionales que hay que poner en práctica.

Aun así, el paso de la ética organizacional a la cultura organizacional de una institución debe implicar el saber si lo que se hace o se decide está bien o mal; requiere siempre de la publicidad, de hacer pública la intención de la organización (especialmente a los miembros de la institución) porque la forma más rápida y eficaz de ganar confianza dentro y fuera de la organización es mostrando qué se ha hecho y qué se quiere hacer (Cortina, 1994; Guillén, 2006; Guillén et al., 2011; García-Marzá, 2017). Se trata de ofrecer transparencia y también de promover la participación e implicación institucional, ambas inseparables.

5.4.1 Los Códigos éticos escolares

Los Códigos éticos para Guillén (2006) suponen un medio de acción directa sobre la calidad y la dimensión ética de la institución educativa que busca orientar la conducta de los miembros de la organización y el equipo directivo, propiciando buenas prácticas y marcando el carácter y la personalidad de la organización (González-Esteban, 2001; Schwartz, 2005; Guillén, 2006; Lozano, 2007a; IVAP, 2017; García-Marzá, 2017; Chiva, 2013). Trata de plasmar el compromiso público que vincule a toda la organización. En el caso de Verbos, Gerard, Forshey, Harding y Miller (2007), apuntan que los códigos éticos son una manifestación de la conducta cognitiva y efectiva de la identidad de una organización. En cambio, Cortina (1994) les otorga una función de reconocimiento y satisfacción de los intereses de la organización.

Se convierten en una relación de documentos que detallan de modo explícito los comportamientos que constituyen un deber ético que fomentar y cumplir la institución para respetar los derechos de terceros. También pueden ser actuaciones que deben ser evitadas o el modo de resolver determinados conflictos éticos que puedan presentarse en la organización (Jiménez, 2017; Aguiló, 2015). Tienen un carácter algo más normativo porque pueden incorporar temas regulados por ley, así como aquellos incorporados por la autorreflexión de la institución. Para Guillén (2006), es una estrategia de enfoque ético basada en el cumplimiento e integridad de la ética, y de carácter declarativo porque pretende incidir en cuestiones éticas, sin centrarse solo y exclusivamente en la misma.

En las instituciones educativas, Bilbeny (2019) apunta que los Códigos éticos permiten recordar a la comunidad educativa y, especialmente, al equipo educativo las pautas imprescindibles para proceder correctamente. También permiten evitar la mala praxis en cada una de sus diferentes actividades, desde el aprendizaje hasta la evaluación, pasando por la transparencia y el buen gobierno de la escuela.

Para García-Marzá (2017), los Códigos éticos y de buena conducta cumplen una doble función en las organizaciones. Por un lado, formalizan los valores y criterios de decisión que definen la cultura organizativa propia y la conducta que se espera de sus miembros. En segundo lugar, gestionan la reputación de la organización. Así, los Códigos éticos están amparados por un liderazgo que guía al personal de la organización hacia la práctica de la ética organizacional, lo que les permite alinearse con el Código ético e integrar una cultura ética organizacional.

Con la redacción de los Códigos éticos institucionales, se inicia un proceso de autocomprensión porque trata de discernir qué valores y qué normas se consideran las mejores para convertirse en hábitos y en virtudes de esa organización (González-Esteban, 2001; Aguiló, 2015). Aquí cabe recordar que la relación entre los intereses institucionales y los sociales al hablar de cuestiones éticas no tienen por qué coincidir. Por ejemplo, puede haber divergencias en elementos como la aceptación de regalos, la realización de donaciones, el respeto a la propiedad intelectual, el respeto a la privacidad, el modo de establecer relaciones con el entorno y las familias. Por tanto, buscan resumir esta voluntad común y las conductas necesarias para la actuación ética organizacional sin olvidar que presentan valores, compromisos y conductas propios de la organización y, opere donde opere, mostrar un carácter, una forma de ser y hacer propias y singulares.

Para Melé (2009), este instrumento puede presentar limitaciones de contenido al ser excesivamente legalista, incompleto, rígido, autoritario, complejo, relativista o, por sus motivaciones, se puede percibir como un instrumento para la mejora pública pero que no tiene sentido operativo en la organización. Para Lozano (2007a, 2011), tienen una función aspiracional, educativa y reguladora. Tienen una función aspiracional porque buscan dar sentido general a la organización; educativa porque buscan generar una cultura homogénea para compartir valores y expectativas éticas. Y, por último, también una función reguladora porque establecen los límites de actuación, de acción y puede tener un carácter orientador, normativo o sancionador. Por tanto, los Códigos éticos deben caracterizarse por:

- “Ser un proceso de reflexión participativa entorno a las responsabilidades que asumen voluntariamente los miembros de la organización o colectivo
- Tener como aspecto esencial la solidaridad en la asunción de las responsabilidades por parte de todos los miembros de la organización

- Implica una voluntad de hacer públicos los compromisos éticos de la organización de manera que los grupos de afectados conozcan y puedan exigir su cumplimiento.
- Atender a los fines, valores y criterios morales de la acción y decisión de la organización” (Lozano, 2007a, pp. 219-2020)

Al tener en cuenta esta caracterización, se plantea la creación e integración de un Código ético en el marco de las instituciones educativas. Tiene que ser un Código ético caracterizado de la siguiente manera:

- Se basa en procesos de gestión dialógica acorde con el modelo de gestión propuesto como marco de actuación en la escuela.
- Con participación de todos los sectores de la comunidad educativa en su elaboración para contemplar todas las perspectivas existentes en la escuela
- Concibe el Código ético más allá de los resultados y, por tanto, como proceso educativo y de construcción compartido.
- Se ajusta y se readapta constantemente en función de las necesidades del contexto y la institución educativa..
- Debe responder a la realidad específica de la organización y su entorno.
- Orientación dirigida a los valores institucionales y al comportamiento institucional, y no al control y al seguimiento de normas con carácter restrictivo

Los Códigos éticos se convierten así en un primer paso para la generación de confianza en la gestión de la institución. Así, se trata de “comprometerse públicamente con una forma de actuar, con una serie de valores y normas que guían la conducta institucional, que constituye el horizonte de actuación y la toma de decisiones” (Jiménez, 2017, p. 68).

No hay que olvidar que los valores institucionales se encargan de orientar y dar sentido a la actividad organizativa y deben ser compartidos. Todos los miembros de la organización deben sentirse partícipes y autores del marco ético organizacional de actuación. La participación se convierte en la única vía para generar y promover la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en su elaboración, despliegue y evaluación. Esta participación no solo debe darse en la definición de los compromisos, sino también en el seguimiento y control de su cumplimiento (García-Marzá, 2017; Jiménez, 2017 y Campo, 2015).

A continuación, se enumeran aquellas condiciones básicas e iniciales que desde IVAP (2017) creen que hay que considerar en la organización para que el despliegue del Código ético sea un éxito:

- Tomar conciencia que existen en la organización documentos (Murphy, 1998; Melé, 2009; Guillén, 2006; Campo, 2015; García-Marzá, 2017, entre otros) que enumeran valores como el respeto a las personas, la equidad en el trato, veracidad,

la integridad, el trabajo en equipo, la confianza mutua, la comunicación abierta, la calidad, etcétera. Las directrices explicitan y mencionan los valores institucionales.

- Existen valores morales que se repiten una y otra vez como la integridad, imparcialidad, ejemplaridad, transparencia, honestidad, etcétera.
- Hay que potenciar la participación para concretar las normas de conducta derivadas de estos valores.
- Es importante definir tanto lo que no se debe hacer como las buenas prácticas.

Es importante la firma y aceptación de este código por parte de toda la comunidad educativa, especialmente de la comunidad escolar. En el caso de las escuelas, no importa el tamaño del centro educativo. Solo importa tomar conciencia que el esfuerzo y el tiempo invertidos en la elaboración del Código ético tienen una repercusión directa en la construcción del carácter de la escuela, de sus miembros y del contexto. La existencia de un código en la institución educativa afianza el sentido de pertenencia a la escuela y potencia la responsabilidad de toda la comunidad educativa hacia el centro educativo.

A continuación, a partir de la propuesta para empresas que hacen IVAP (2017) y Campo (2015), se plantea el contenido y las características del Código ético escolar de los centros educativos.

- Recogerá valores, principios y normas de actuación a los que deberán atenerse los miembros de la organización, tanto en sus propias relaciones como en las que puedan entablar con las personas de la comunidad educativa, con otras instituciones educativas o no, y con el entorno mediato e inmediato.
- Deberá asegurar la promoción del principio de género por parte del equipo directivo y la administración educativa entre los valores, principios y normas que han de regir su actuación.

Además, podrá recoger:

- Principios o pautas de actuación que faciliten la buena gestión, la dirección de la organización y la calidad institucional.
- Un sistema de seguimiento, control y evaluación de su aplicación en la escuela.

Con relación a su aprobación, difusión y adhesión, los centros educativos podrán elaborar su propio Código ético incorporándolo en el Proyecto Educativo de Centro o adhiriéndose al documento que decidan desde la Administración educativa (Departament d'Educació). Es importante que este Código ético concrete y despliegue los valores y principios del Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto de Convivencia y las Normas de Organización y Funcionamiento de Centro.

La aprobación del Código ético escolar le corresponde al consejo escolar como máximo órgano de participación y decisión de la escuela. Se

hará la máxima difusión y publicidad del contenido del Código ético escolar en la web del centro educativo o por otros medios físicos o digitales. La adhesión de los miembros de la organización al Código ético deberá ser expresa, individual y voluntaria. Aún así, es fundamental considerar que la calidad ética de los Códigos éticos escolares vendrá determinada por las personas que lo elaboran, por su puesta en práctica, y por su alcance y su despliegue con la comunidad educativa (Melé, 2009; Guillén, 2006; Jiménez, 2017).

Teniendo en cuenta a quién se dirige la actividad de la escuela y con quién trabaja esta, los Códigos éticos no deberían ser la expresión única e inamovible del ideario o cultura moral concreta de la escuela, sino que deben convertirse en unas pautas técnicas que permitan orientar y guiar la conducta general en clave de justicia, equidad, respeto y solidaridad. Se trata de ayudar a que la comunidad educativa se comporte éticamente y fomente las condiciones exigibles para un clima y cultura institucional de calidad ética, así como de prevención de la mala praxis educativa e institucional que podría vulnerar los derechos de las personas de la comunidad educativa y faltar el respeto a la finalidad social y educativa de la escuela.

En definitiva, con la disposición del Código ético, se evidencia el nivel de responsabilidad de la comunidad educativa y de la escuela, porque se es responsable cuando se asumen las acciones y se responde a las consecuencias de sus decisiones y acciones. Por tanto, el Código ético gira alrededor de principios como el compromiso y la libertad de las personas y la escuela para actuar y ejercer.

Esta propuesta debería concretarse en el Proyecto Educativo de Centro con una definición clara y consensuada de cada uno de los valores y sus orientaciones de acción (Rubio, 2004; Gairín y Altafaja, 2019). Esta concepción del Código ético escolar permite destacar la importancia de los valores por encima del carácter normativo y que se adapte continuamente a las situaciones concretas que se puedan dar en la escuela. Asimismo, permite la libertad de participación de los miembros de la comunidad educativa y, por tanto, favorece la implicación y compromiso de las personas con él y la organización (Campo, 2015, Chiva, 2013).

La evaluación, seguimiento y control de los códigos éticos en el caso de las instituciones educativas se podría llevar a cabo a partir de la comisión de ética escolar o comisiones de convivencia, así como a partir de las memorias periódicas de responsabilidad social o de auditorías éticas desde la Administración Educativa que permitan dar cuenta del código ético, los informes de responsabilidad social y la situación real del centro educativo.

5.4.2 La Comisión de ética escolar

En Catalunya, los Comités de ética se han desplegado principalmente en el campo sanitario, de la intervención social y en el empresarial y no tanto en el sector de la educación. Como hemos apuntado en capítulos anteriores, las escuelas no están exentas de dilemas éticos, por lo que es preciso pensar y plantear desde las políticas educativas espacios de asesoramiento y/o consulta para tomar decisiones en la organización.

Los Comités de ética son un espacio de participación y diálogo en el interior de la organización encargados del seguimiento, control y cumplimiento del programa de ética, así como del impulso de la ética y la responsabilidad social de la organización (García-Marzá, 2017). Tienen como función asesorar en temas relacionados con la interpretación y aplicación del Código ético; resolver las notificaciones de sugerencias, alertas y denuncias realizadas a través de la línea ética, y promover la información y formación de los empleados y directivos en el programa de ética y su cumplimiento (Cortina, 1994; González-Esteban, 2001; García-Marzá, 2017).

La existencia de una Comisión ética escolar en la organización educativa ofrece una visión de gestión abierta y participativa de la escuela. Su composición debe acoger a los principales sectores que componen la organización, siempre que sean conscientes de que deberán ayudar en la gestión y el cumplimiento de los valores y normas expresados en el Código ético. Para ello, se precisan canales de comunicación que permitan la participación de todo aquel que quiera hacerlo (García-Marzá, 2017). El autor menciona que los Comités de ética tienen que caracterizarse por los principios éticos y de responsabilidad siguientes:

- **Independencia:** las actuaciones y recomendaciones se tienen en cuenta en el marco de referencia del Código ético, respondiendo siempre a criterios de justicia e imparcialidad en las decisiones.
- **Transparencia:** se garantiza el acceso a la información y a las decisiones del comité a todas las personas interesadas y autorizadas garantizando, siempre, la confidencialidad.
- **Consenso:** las decisiones y recomendaciones se tomarán por unanimidad de los miembros del comité, aunque siempre se busca la deliberación en su funcionamiento (García-Marzá, 2017).

La transparencia es una exigencia fundamental para el buen funcionamiento del comité porque requiere un mejor comportamiento ético, evitando que se produzcan y salgan a la luz las prácticas corruptas que pudieran existir en los mismos (Naessens, 2010). Para García-Mazá (2004) y Chiva (2013), el diálogo es el único camino que permite conseguir los intereses generales, y este debe ser la metodología central del Comité de ética.

Como ya hemos apuntado, promover el desarrollo ético de la escuela y promover la reflexión ética sobre su cultura institucional necesita impli-

car a los miembros de la institución en la alerta, prevención y detección de situaciones y conflictos de intereses que puedan dar lugar a incumplimientos dañando la reputación de la organización (Lee y Fargher, 2013; Calvo-Cabezas, 2015; Campo, 2015 y Jiménez, 2017).

Para ello, es clave establecer espacios de participación y diálogo dentro de las organizaciones educativas, espacios donde la comunidad educativa pueda integrarse y ayudar en la toma de decisiones. En este caso, la mejora y el desarrollo de la conducta moral de la organización y sus miembros será más fácil, porque se evitan las malas prácticas y se da un comportamiento ético y responsable de manera habitual en la escuela. Para IVAP (2017, p. 122), los Comités de ética en las organizaciones deben caracterizarse por las siguientes funciones y aspectos organizativos:

Tabla 42.

Funciones y variables de gestión y organización de las comisiones de ética

Funciones	<ul style="list-style-type: none"> · Velar por el cumplimiento del Código ético y de conducta. · Recibir y gestionar las sugerencias y denuncias de irregularidades. Será necesario, para ello, crear una línea de comunicación, un buzón o un apartado propio en el portal de transparencia para canalizar las aportaciones de la comunidad educativa. · Proponer medidas para su implementación y desarrollo. · Promover y asesorar en aquellos temas relacionados con la aplicación del Código ético.
Presupuesto para su eficacia real	<ul style="list-style-type: none"> · Cuidar su composición y los criterios utilizados para elegir a sus miembros. · No existirán reglas fijas para su configuración, pero se debe tener en cuenta que han de estar representados todos los grupos de interés implicados y afectados por la gestión del centro escolar, y que se ha de tratar de personas merecedoras de respeto y de incuestionable reputación para la comunidad educativa. · Son sus miembros los que darán valor a la Comisión, no al revés. · Deberán ser la voz de los intereses generales y cuidar de la ética, de los valores y normas de comportamiento libremente asumidos por la comunidad educativa.

Fuente: elaboración propia a partir de IVAP (2017, p. 122)

Para Camps (2011), los Comités de ética deben desarrollar las siguientes funciones:

- *Función consultiva*: analizar, asesorar y facilitar el proceso de decisión en las situaciones que plantean conflictos éticos entre las personas que intervienen.
- *Función educativa*: colaborar en la formación de los profesionales de las instituciones y programas, y muy en particular en la de los miembros del comité. Los comités proporcionan información a los profesionales para que estos tomen conciencia de las cuestiones éticas.
- *Desarrollo de políticas o líneas de actuación* en las instituciones, proponiendo a las organizaciones protocolos de actuación para las situaciones en que surgen los conflictos éticos y que se presentan de manera reiterada u ocasional (revisión retrospectiva).

Un espacio previo al Comité de ética son los espacios de reflexión ética. Son células presentes en todos los recursos, por pequeños que sean, que incorporan la perspectiva de la ética en la práctica cotidiana de la acción social (Generalitat de Catalunya, 2018). Como se especifica en el campo de la intervención social, son espacios y una herramienta que acompaña y ayuda en la reflexión ética en centros y servicios sociales para analizar posibles problemas éticos que se produzcan en la práctica y asesorar en su resolución. Su objetivo es mejorar la calidad de la atención a las personas, la promoción de valores éticos y las buenas actitudes en el cuidado de las personas que atienden (art. 8. Orden ASC/349/2010, de 16 de junio).

El grupo de personas que forman parte de los espacios de reflexión ética, en el campo de la intervención social, se encargan de dinamizar la reflexión, de formar en ética y de compartir los asesoramientos recibidos. Más concretamente:

- Dotan a los servicios sociales de herramientas consultivas y fácilmente accesibles delante de casos y situaciones que generen conflictos entre las personas usuarias o miembros de los servicios sociales.
- Promueven la sensibilización y la formación en valores éticos a la organización.
- Fomentan y difunden buenas prácticas profesionales y organizativas a partir de protocolos, criterios y recomendaciones.
- Colaboran en la educación sobre la ética en el uso de los servicios públicos (Generalitat de Catalunya, 2018).

Para Lozano (2011), los Comités de ética son fundamentales para el establecimiento de las reglas del proceso dialógico y la participación. Se convierten en un órgano proactivo cuya función radica en la propuesta de acciones, decisiones e iniciativas. Para Cortina (2002, p. 12), los Comités éticos permiten: 1) “describir en profundidad los distintos aspectos de la práctica; 2) descubrir y formular los valores que comparten los stakeholders; 3) desvelar los principios éticos que orientan tales valores; 4) indagar en la orientación de las actuaciones concretas; 5) emplear el diálogo como metodología para la resolución de desavenencias para poder alcanzar acuerdos universalizables; y 6) no tomar decisiones motivadas por una mera negociación estratégica de intereses”.

La propuesta de García-Marzá (2004a) concreta tres grandes bloques: a) reflexión y análisis; b) seguimiento y control; y c) colaboración. Más concretamente, plantea que el Comité de ética debe:

- Reflexión y análisis:
 - Identificar cuestiones éticas de relevancia en las actuaciones de la organización, siempre teniendo en cuenta los intereses en juego.
 - Anticiparse a los problemas éticos.

- Desarrollar y recomendar pautas y actuaciones, normas y líneas de actuación relevantes para la resolución de conflictos.
- Formular orientaciones y códigos de buenas prácticas para situaciones dudosas o conflictivas que puedan plantear problemas éticos.
- Definir estructuras y procedimientos que promuevan una cultura ética organizacional.
- Seguimiento y control:
 - Seguir y controlar el cumplimiento de los compromisos en el Código ético.
 - Supervisar la realización de auditorías éticas realizadas por auditores externos.
 - Revisar las decisiones éticamente importantes y emitir valoraciones y juicios al respecto.
- Colaboración:
 - Clarificar y resolver de manera racional los conflictos de valores que se puedan dar en la organización.
 - Dar respuesta a la formación ética que se pueda proporcionar tanto para los miembros del comité de ética como para el conjunto de los miembros de la organización.
 - Planificar un plan de formación en relación con la cultura ética de la empresa.
 - Establecer estrategias para compartir y dar a conocer la apuesta ética organizacional a todas aquellas personas, entidades, administraciones, etcétera, que tienen relación con la organización.

La apuesta de García-Marzá (2004a) es iniciar el proceso con una detección de necesidades y potencialidades de la organización, y continuar con una revisión permanente de las decisiones y compromisos institucionales para valorar y acompañar, con apoyo o formación, el proceso de cambio y mejora del desarrollo ético de la institución. Así, los Comités de ética se convierten en un órgano que debe velar por la existencia de espacios de reflexión ética para valorar y hacer seguimiento del cumplimiento de los compromisos institucionales.

En los espacios de reflexión ética de las Ciencias Sociales existe un canal de comunicación donde se pueden hacer llegar consultas, quejas y sugerencias. Además, los miembros del Comité de ética han de difundir aquellas recomendaciones y protocolos que elaboren para que lleguen a todas las personas de la organización (Generalitat de Catalunya, 2013).

En el caso de las instituciones educativas, el elemento fundamental es mantener su naturaleza dialógica donde se permita asesorar, acompañar, supervisar y proponer a los miembros de la comunidad educativa

respuestas morales a posibles conflictos que se puedan dar en la escuela. Para ello, se hace evidente que se precisa de una relación fluida y constante de los miembros de la comisión de la organización, porque su trabajo debe impregnar en la actividad diaria de la escuela. Así pues, se propone que las comisiones de convivencia exigidas en el artículo 7 de la Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, la cual concreta que será cada centro educativo quién decidirá su composición y selección de los miembros, camine hacia una función, finalidad y visión de los Comités de ética. Es decir, que la comisión de convivencia no solo esté pensada en clave de alumnado, sino que implique y sea de aplicación para todos los miembros de la comunidad educativa.

En este trabajo de investigación, respetando la nomenclatura propia y empleada tradicionalmente en las instituciones educativas, se va a usar el concepto de Comisión de ética escolar y no el de comité de ética escolar. Ello se ha decidido considerando que el concepto comisión denota apertura, participación, implicación, y no tanta experticia como parece incluirse en el concepto comité.

Si nos adentramos en la composición y selección de las comisiones teniendo en cuenta las referencias bibliográficas descritas en el campo de la ética, las ciencias sociales y la sanidad, se propone que todas las pequeñas comisiones existentes en la escuela, como la de coeducación, inclusividad, absentismo, etcétera, formen parte de una sola comisión, la comisión de convivencia, que deberá incluir y considerar las funciones propias de los Comités éticos.

Esto implica que la comisión de convivencia que se concrete desde la escuela vaya en la línea de la función, organización y gestión de los Comités de ética, considerando las peculiaridades de los centros educativos, especialmente, sobre quiénes pueden ser los sectores de la comunidad educativa que participen en ella. El perfil de los miembros de la comisión debe recoger las características que hemos enumerado antes y, sobre todo, debe contar con la representación de toda la diversidad de agentes presentes en la comunidad educativa de una escuela, atendiendo a la autonomía pedagógica y organizativa de las instituciones educativas.

5.4.3 Los informes de responsabilidad social

Los informes de responsabilidad social son informes anuales en los que la organización hace una revisión y una evaluación del cumplimiento del Código ético y la delimitación de las buenas prácticas. Es una herramienta de comunicación para facilitar la transparencia y la comunicación en la organización, porque la institución debe hacer públicos los compromisos adquiridos, y justificar los pasos que da tanto con sus dudas como con sus aciertos, errores, etcétera, ante sus distintos grupos de interés (IVAP, 2017; García-Marzá, 2017). Para Sethi (citado por Guillén, 2006, p. 274), nace como un instrumento de medida de los resultados sociales, favorables o desfavorables, obtenidos por la organización en un determinado período y que puede ser auditado e incorporado en los propios sistemas de información de la organización.

A diferencia de otras herramientas que podamos caracterizar en este capítulo, los informes de responsabilidad social buscan “dar cuenta de la responsabilidad de la organización ante los agentes afectados por su gestión” (Chiva, 2013, p. 372). El informe de responsabilidad social puede convertirse en una auditoría ética pública como herramienta para la transparencia, la rendición de cuentas y la verificación del desempeño incorporando el impacto hacia los miembros de la organización y las personas externas a la organización (IVAP, 2017; Jiménez, 2017).

El contenido del informe de responsabilidad social podría ser “básicamente los temas implicados en el Código ético y de conducta y los compromisos públicos adquiridos referidos a la ética y la responsabilidad social” (IVAP, 2017, p. 123).

García-Marzá (2017) añade que, además de informar de las políticas y estrategias de gestión realizadas por la institución, es preciso que también se enumeren los resultados en forma de indicadores. Para Chiva (2013, p. 381), estos deben estar relacionados con los resultados económicos, sociales y medioambientales. Especialmente, poniendo énfasis en que los indicadores en materia medioambiental tienen relación con los materiales utilizados, los servicios que ofrecen, la energía consumida, el agua, las emisiones y vertidos que hacen, y el cumplimiento normativo. En cambio, los criterios sociales se delimitan en clave a la práctica laboral y ética del trabajo, los derechos humanos y la responsabilidad profesional sobre su función y tarea. Es fundamental que cada organización concrete y especifique los indicadores propios que definan sus programas y actuaciones principales y nucleares como institución.

Al igual que para el resto de herramientas anteriores, el compromiso de la dirección de la organización es clave, pero en este caso, la Comisión ética organizacional sería la encargada de hacer su supervisión y revisión. Por tanto, se trata de un instrumento de información de la responsabilidad social que se apoya en la participación de todos los grupos de interés implicados y afectados por la actividad organizativa (García-Marzá, 2017).

Si nos paramos en el proceso de elaboración del informe de responsabilidad social, González-Esteban (2003, p. 78) apunta que:

los indicadores para presentar y evaluar la actuación de la responsabilidad social tienen que surgir del diálogo y consenso con los diferentes stakeholders, pudiendo ser de dos tipos: aquellos que integran los tres ámbitos de actuación de la empresa, que son economía, medioambiente y sociedad; y aquellos que están relacionados con el área de negocio o sector de actividad referidos a una sola de las áreas.

La elaboración del informe puede hacerse de manera interna o a través del encargo a una organización independiente y externa, aunque también deberá pasar por la aprobación y validación de la Comisión ética de la propia organización.

En el caso de los centros educativos, la finalidad de la descripción de los informes de responsabilidad social en este trabajo no es tanto la imple-

mentación de estas medidas en las instituciones educativas, sino el hecho de sugerir estas herramientas y reflexiones con relación a la visión y la incorporación de cuestiones de responsabilidad social en el marco de las memorias anuales de los centros educativos. Por tanto, se trata de que la Comisión de ética escolar y los planteamientos institucionales, como las Normas de Organización y Funcionamiento de Centro, el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto de Convivencia y la Memoria Anual, valoren la conveniencia de aprovechar la reflexión ética como un proceso y herramienta para la mejora institucional y su incorporación en la documentación institucional.

Una propuesta inicial consistiría en incorporar indicadores relacionados con la dimensión social y el medioambiente teniendo en cuenta los proyectos de innovación y mejora que se promueven en las escuelas para, con posterioridad, ir incorporando otros indicadores que hagan referencia al impacto social de su actuación educativa con relación a transiciones educativas, desarrollo social, etcétera.

5.4.4 Formación en ética y ética organizacional

Como hemos apuntado en capítulos anteriores, los valores del individuo son un factor importante para determinar el desarrollo ético de la institución educativa. Por tanto, se precisa que este comportamiento individual sea coherente con la misión ética de la escuela. En palabras de Ruiz (2008),

Si la educación adquirida desde jóvenes provee a la persona con una especie de brújula moral que ayuda a determinar la dirección moralmente correcta, éste no supone el único factor que favorece el comportamiento moralmente bueno, especialmente si consideramos la complejidad de la sociedad. (p. 151)

Además, no basta con el aprendizaje realizado a lo largo de la vida, ni con las buenas intenciones de las personas, sino que se precisa ayuda y acompañamiento para guiar las actuaciones morales (Ruiz, 2008; Geva, 2017). En este caso, la formación y la gestión ética constituyen un elemento básico para aplicar y promover comportamientos éticos en la institución.

Los programas de formación ética se deben adaptar y orientar a los diferentes miembros de la organización: equipo directivo, equipo educativo, familias, alumnado, personal de administración y servicio, personal educativo externo al centro, etcétera, y deben ofrecer los conceptos y las herramientas básicas para orientar la acción. De ahí la necesidad de proponer e implantar cursos e iniciativas de formación para los miembros internos de la organización que sirvan para reforzar y clarificar su sistema de valores y para despertar nuevos valores y principios (Ruiz, 2008). En conclusión, se precisa ofrecer la formación y los medios necesarios a los miembros de la organización para mejorar y hacer crecer profesionalmente al equipo educativo.

No cabe duda de que buenos docentes trabajando juntos en la escuela son la base firme y sostenible de la mejora, el principal activo para transformar la enseñanza y el aprendizaje en el centro educativo. Pero para ello, es necesario cuidar y potenciar el capital social en las escuelas entre los profesionales, entre escuelas (redes de escuelas) y con la comunidad (más allá de la escuela).

El aprendizaje profesional es algo más que la asistencia a cursos. El aprendizaje se produce, en los centros escolares, cuando el profesorado planifica experiencias de aprendizaje en grupo, cuando se observa mutuamente en la actividad ordinaria, cuando se reflexiona sobre los logros y sobre la manera de mejorarlos, y cuando se reflexiona sobre su práctica educativa. De ahí, que se plantee una formación en clave ética eficaz que permita mejorar la moralidad de los miembros de la escuela en la que, además, el propio proceso de construcción y reflexión sobre la ética organizacional se convierta, también, en un proceso formativo.

Cuando se propone la creación del Código ético escolar, se ha propuesto que el propio proceso de construcción se de en un momento y proceso formativo y plantee, además, propuestas formativas que se conviertan en mecanismos para permitir a los miembros de la organización percibir que la institución y la dirección escolar dan valor a las cuestiones éticas. Cuestión fundamental, como hemos visto en capítulos anteriores, para fomentar comportamientos éticos en la institución y, por tanto, incrementar el desarrollo ético organizacional.

Si intentamos hacer una pequeña propuesta en relación con el contenido de la formación, se puede valorar trabajar, como mínimo y según hemos ido recogiendo a lo largo del capítulo del marco teórico, la distinción entre ética, moral, ética aplicada, ética personal, ética cívica y ética organizativa; los principios éticos de las instituciones educativas; la resolución práctica y reflexiva de casos reales y de aquellas cuestiones específicas por ámbitos de acción como tiempo lectivo y no lectivo y espacios formales y no formales; la acción tutorial, la mediación, la responsabilidad social, etcétera, porque la formación ética no solo debe contemplar cuestiones teóricas, sino hábitos éticos y virtudes (Guillén, 2006).

Los procesos de formación inicial o permanente de los profesionales de la educación se centran especialmente en las competencias intelectuales y dedican menos recursos a las competencias sociales o morales. Son cuestiones clave si consideramos que, como apuntan muchas investigaciones, los docentes reclaman disponer de asesoramiento y formación que le ayude a hacer frente a la práctica diaria y a las dificultades que se encuentran en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Aramendi, 2010; Geva, 2017, Solano et al., 2018). Por tanto, la formación ética permite ofrecer a los docentes habilidades y herramientas para saber escoger las mejores opciones ante dilemas éticos.

Como se apunta en este trabajo, la función docente es una función de servicio público. Por tanto, debe proporcionarse una formación inicial y permanente que busque perfeccionar las prácticas educativas y que

permita a los docentes tomar conciencia del hecho que su tarea es una acción realizada en beneficio de otros (Cortina, 1994; Guillén, 2006; Seijo y Añez, 2008; entre otros).

En este trabajo de investigación, no se busca delimitar qué tipo de formación ética debe impartirse en las instituciones educativas. Busca indicar que la formación es una herramienta necesaria para la promoción de la ética organizacional en la escuela. Además, buscar el desarrollo ético en la escuela precisa plantear y pensar en el contenido, el desarrollo y la evaluación de propuestas formativas por parte de las universidades y la administración educativa, tanto en la formación inicial como en la permanente para docentes.

5.5 A modo de síntesis

Los planteamientos institucionales en los centros educativos recogen la voluntad, tienen que ser vivos y permanecer abiertos a aquellas dinámicas de mejora y de optimización. La ética debe contemplarse en el currículum porque es el recurso que recoge la dinámica real de la transmisión del conocimiento.

La escuela educa éticamente a partir de los valores reflejados en la interacción de la construcción axiológica. El respeto, la coherencia, la adaptación y la responsabilidad llegan a ser valores primarios, la educación ética en las organizaciones educativas. El aprendizaje, como instrumento central, llega a ser al mismo tiempo también un valor, es decir, el valor de aprender (Duart, 1999, p. 81).

Para que la escuela logre su desarrollo ético, precisa de compromiso individual y colectivo interno y de implicación de los docentes, del alumnado y de la comunidad educativa; un enfoque múltiple del liderazgo del profesorado; estrategias eficaces de coordinación; y una planificación estratégica para conseguir que la mejora organizacional sea compartida.

Cada una de estas estrategias anteriores, se han presentado como herramientas complementarias a los modelos y los planteamientos institucionales en el capítulo 3.3 de este trabajo de investigación. Cada una de estas propuestas debe ser contextualizada a su realidad. No se dan estrategias únicas y homogéneas para las mismas situaciones. Cada centro educativo deberá plantearse, adaptar y acondicionar la estrategia al objetivo que persigue y a su realidad particular.

Las estrategias deben entenderse como un punto de partida para lograr promover un clima de confianza y compromiso que favorezca la autonomía del centro educativo, la libertad personal para actuar en la búsqueda del bien común, el desarrollo de virtudes personales, la práctica de las normas éticas, el comportamiento individual y organizacional virtuoso y la transformación de la realidad donde actúa la escuela. Todas las estrategias tienen un carácter dinámico y abierto que les permite adaptarse y ajustarse de manera constante a las nuevas demandas, necesidades y oportunidades de la institución educativa.

Buscan ofrecer una concepción integral a la necesidad de contribuir a la ética organizacional en las instituciones educativas al centrarse en el papel de la educación y la escuela en clave de compromiso, confianza, responsabilidad social y calidad educativa.

Para acabar, el tener en cuenta los condicionantes que pueden facilitar o inhibir un cambio dentro de la organización es fundamental para afrontar y plantear la intervención institucional. Por tanto, el buscar desarrollar la ética organizacional en la escuela precisa que la dirección escolar conozca y gestione aquellos posibles facilitadores y barreras que se puedan presentar.

Marco aplicado

6	Diseño y desarrollo del estudio de campo	245
6.1	Fundamentación metodológica	247
6.2	Paradigmas de investigación	256
6.3	Principios metodológicos	260
6.4	Fases de la investigación	261
6.4.1	Fase 0: Delimitación y conceptualización de la ética organizacional	263
6.4.2	Fase 1: Exploratoria	265
6.4.3	Fase 2: Definición y concreción	266
6.4.4	Fase 3: Contrastación	266
6.4.5	Fase 4: Aplicación	267
6.4.6	Fase 5: Conclusiones y elaboración informe	267
6.5	Población y muestra del estudio	267
6.5.1	Muestra de las entrevistas exploratorias	270
6.5.2	Muestra del cuestionario	273
6.5.3	Muestra de los grupos de discusión	274
6.5.4	Muestra de centros de educación infantil y primaria para la aplicación y validación del Instrumento inicial CADEO	275
6.6	A modo de síntesis	278

7	Técnicas e instrumentos para la obtención de datos	281
7.1	Las entrevistas exploratorias	283
7.1.1	Características y construcción de las entrevistas exploratorias	283
7.1.2	Validación de las entrevistas exploratorias	285
7.1.3	Recogida de datos y tratamiento de la información	291
7.2	El cuestionario	306
7.2.1	Características y construcción del cuestionario	306
7.2.2	Validación del cuestionario	313
7.2.3	Recogida de datos y tratamiento de la información	320
7.3	El grupo de discusión	329
7.3.1	Características y construcción del guion del grupo de discusión	329
7.3.2	Recogida de datos y tratamiento de la información	335
7.4	Validación y aplicación del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento CADEO y el Protocolo de aplicación	338
7.4.1	Características del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento CADEO y el Protocolo de aplicación	339

7.4.2	Construcción del Modelo inicial para el Desarrollo Ético Organizacional y del Instrumento CADEO	356
7.4.3	Recogida y tratamiento de la información	360
7.5	A modo de síntesis	368

8

	Análisis de los resultados	371
8.1	Análisis de los datos de las entrevistas exploratorias	373
8.1.1	Conceptualización, caracterización y objetivos de la Ética Organizacional	373
8.1.2	La conceptualización, caracterización y objetivos de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (EOCE)	376
8.1.3	Condicionantes para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (EOCE)	380
8.1.3.1	Barreras para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	380
8.1.3.2	Facilitadores para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	393
8.1.4	El perfil profesional de la dirección escolar	409
8.1.5	Propuestas para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (dinámicas organizativas)	414
8.2	Análisis estadístico de los datos del cuestionario	421
8.3	Análisis de la validación y aplicación del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento CADEO y el Protocolo de aplicación	434
8.4	A modo de síntesis	439

Marco aplicado

Después de justificar en los capítulos anteriores el problema de investigación, el propósito, las preguntas y los objetivos de investigación, así como la revisión teórica que nos sirve de orientación para la comprensión y delimitación del objeto de estudio, en este capítulo se ofrece una descripción del diseño y desarrollo del estudio de campo.

Concretamente, en el capítulo 6 se hace una descripción de la fundamentación metodológica que da sentido a esta investigación y del paradigma sobre el que sustenta. También se proporciona la descripción de los principios metodológicos que han orientado el trabajo, una descripción detallada de las cinco fases realizadas durante la investigación y la muestra de estudio.

En el capítulo 7, se describe de manera detallada la construcción y validación de los diferentes instrumentos empleados para la recogida de datos, así como el proceso de recogida y tratamiento de datos realizado durante las diferentes fases del estudio de campo. En el capítulo 8, se presentan los resultados del estudio de campo de las tres primeras fases del estudio de investigación y su interpretación. Además, se describe y se caracteriza el Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional en centros de educación infantil y primaria (DEOCE), el Instrumento inicial de autoevaluación institucional CADEO y el Protocolo para su aplicación como resultado del estudio de campo realizado con las entrevistas exploratorias y el cuestionario.

6.1	Fundamentación metodológica	247
6.2	Paradigmas de investigación	256
6.3	Principios metodológicos	260
6.4	Fases de la investigación	261
6.4.1	Fase 0: Delimitación y conceptualización de la ética organizacional	263
6.4.2	Fase 1: Exploratoria	265
6.4.3	Fase 2: Definición y concreción	266
6.4.4	Fase 3: Contrastación	266
6.4.5	Fase 4: Aplicación	267
6.4.6	Fase 5: Conclusiones y elaboración informe	267
6.5	Población y muestra del estudio	267
6.5.1	Muestra de las entrevistas exploratorias	270
6.5.2	Muestra del cuestionario	273
6.5.3	Muestra de los grupos de discusión	274
6.5.4	Muestra de centros de educación infantil y primaria para la aplicación y validación del Instrumento inicial CADEO	275
6.6	A modo de síntesis	278

6

Diseño y desarrollo del estudio de campo

Se ha optado por una metodología de investigación mixta secuencial CUAL→cuan en la que los datos cuantitativos recogidos mediante el cuestionario contrastan los recogidos cualitativamente en la primera fase. De esta manera, nos permiten construir los siguientes instrumentos.

Para desarrollar la investigación, se han llevado a cabo entrevistas exploratorias seguidas de un cuestionario digital. También se han realizado dos grupos de discusión y la aplicación del Instrumento inicial de autoevaluación institucional para su validación en centros de educación infantil y primaria.

6.1 Fundamentación metodológica

Creswell (2009) apunta que los diseños de investigación son los planes y procedimientos de investigación que abarcan desde las decisiones sobre amplios planteamientos hasta los métodos detallados para la recogida y análisis de datos. Estos diseños de investigación incluyen tres elementos clave: asunciones filosóficas, metodología y métodos específicos de investigación.

El método a través el cual se obtiene conocimiento de la realidad debe ser “ordenado y sujeto a normas para llegar de una manera segura a un fin u objetivo que se ha determinado de antemano” (Larroyo, 1963, p. 280).

La decisión sobre el método a emplear para realizar el estudio de campo no está exenta de dificultad ya que influyen numerosas variables en el proceso de estudio que dificultan la decisión sobre qué metodología es la más adecuada a seguir. Así, un mismo problema puede ser tratado con distintos enfoques o perspectivas. Ello posibilita al investigador la adopción de distintos roles. También se dan otras repercusiones sobre la naturaleza del problema objeto de estudio o sobre el contexto en el que tiene lugar el estudio, entre otros aspectos.

Para poder comprender los procesos educativos, se hace necesario seguir la lógica de modelos de análisis. Así, los paradigmas nos ofrecen un camino para la construcción de conocimiento y nos proporcionan herramientas con las que abordar los diferentes fenómenos educativos y su contribución al desarrollo de la ciencia, sobre todo, desde una perspectiva de relación entre el sujeto (investigador) y el objeto (fenómeno de estudio).

De esta manera, queda definido el problema y el propósito de la investigación, así como los referentes y un marco teórico coherente en el que, además de describir y analizar teóricamente los principales condicionantes del desarrollo ético organizacional, se plantea la relación entre el desarrollo de la ética organizacional, los condicionantes y el papel de la dirección escolar. Después llega el momento de plantear los fundamentos teóricos que guían el estudio empírico.

Para poder dar respuestas a las preguntas de investigación, se ha optado por una metodología mixta secuencial donde se busca combinar metodología cualitativa y cuantitativa. De ahí que se apunte la posibilidad de realizar una metodología mixta en la que se combinen las potencialidades de ambos métodos de investigación. En este caso, será la cuantitativa la que potenciará y contrastará los datos obtenidos a través de los datos cualitativos de la fase de exploratoria.

La utilización de una metodología mixta en el estudio permite “neutralizar o eliminar sesgos que pueden producir algunos métodos cuando se plantean de manera aislada; que los resultados de un método contribuyan al desarrollo de otros; o que puedan convertirse en una especie de subproceso de otro método, proporcionándole datos sobre diferentes niveles o unidades de análisis” (Rodríguez-Gómez y Valdeoriola, 2009, p. 14).

Las metodologías mixtas destacan porque “la combinación de ambas metodologías proporciona una mejor comprensión del problema de investigación que cualquiera de las metodologías podría conseguir por sí sola” (Guest, 2013, p. 16). Es decir, los métodos mixtos permiten integrar los métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio y así obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Johnson y Christensen (2007, p. 17) exponen que se “visualiza la investigación mixta como un continuo donde se mezclan los enfoques cuantitativos y cualitativos, centrándose más en uno de éstos o dándoles el mismo peso”.

La razón de adopción de métodos mixtos es que el estudio de los fenómenos en el campo de las ciencias sociales son tan complejos y diversos que el uso de un enfoque único, ya sea cuantitativo o cualitativo, a veces puede resultar insuficiente para analizar la realidad. Por ello, para Hernández Sampieri y Mendoza (2008), Hernández Sampieri (2014) y Creswell (2009) la investigación necesita un trabajo multidisciplinar que contemple la aproximación metodológica diversa.

Las principales ventajas de los diseños mixtos para algunos autores (Castañer, Camerino y Anguera, 2013; Todd y Nerlich, 2004; Clarke, 2004; Morse y Niehaus, 2009) pueden resumirse de la siguiente manera:

- La perspectiva es más completa, integral y holística porque se exploran diversos niveles o dimensiones del problema de estudio
- La riqueza de los datos es mucho mayor dado que no existe limitación en cuanto a la diversidad, las fuentes de procedencia y la naturaleza de la información
- Al emplear numerosos procedimientos críticos de valoración, se potencia la creatividad teórica
- El hecho de combinar métodos hace que aumenten las posibilidades de ampliar las dimensiones del estudio
- Al no constar exclusivamente de datos y tablas numéricas, se consigue una mayor y mejor exploración y explotación de los datos, así como una presentación más sugerente de los resultados

Aún así, Gadamer (2001, citado por Rodríguez-Gómez, 2009, p. 361) afirma que la discusión entre métodos cuantitativos y cualitativos se puede plantear poniendo énfasis en la “metódica o en una distinción de objetos de estudio, considerando la cuestión fundamental del método, con los objetivos perseguidos por el investigador: *erklären* (explicar), propio de las investigaciones cuantitativas, y *verstehen* (comprender), propio de las investigaciones cualitativas” porque la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008; Creswell y Plano Clark, 2007; Tashakkori y Creswell, 2007, 2008; Teddlie y Tashakkori, 2006).

Según Morse y Niehaus (2009, p. 21), la metodología mixta debe cumplir 13 principios básicos para su desarrollo, así como para la selección y diseño de técnicas, instrumentos, la población y la muestra:

1. Trabajar con el mínimo de bases de datos posibles (o mantenerlas sencillas)
2. A mayor conocimiento de los métodos de investigación, más fácil es la metodología mixta
3. Reconocer y respetar las bases teóricas del proyecto
4. Reconocer el rol del método secundario
5. Adherirse a las asunciones metodológicas de cada método
6. Considerar cuidadosamente el ritmo de los métodos
7. El muestreo debe ser compatible con las asunciones propias de la metodología.
8. El método de la metodología es sistemático
9. Mantener los dos bloques de datos separados hasta el momento de la interrelación
10. Adherirse a las asunciones metodológicas del método prioritario o principal
11. La dirección de las bases teóricas del proyecto es evidente en el método prioritario. Sin embargo, el investigador debe adherirse a las asunciones del método secundario entre la selección de la muestra y el punto de interrelación
12. Eliminar las limitaciones mentales y medirlas si es posible
13. Lo que se esté codificando o contabilizando debe tener sentido.

En cuanto al procedimiento de los datos, las fases a seguir según Onwuegbuzie y Collins (2007, p. 282) son:

- “Reducción de datos: disminuir los datos eliminando los innecesarios
- Presentación de los datos: describir visualmente matrices, gráficos, tablas, listas
- Transformación de los datos: codificar, agrupar o transformar los datos
- Correlación de los datos: relacionar los datos cualitativos con los cuantitativos
- Consolidación de los datos: combinar datos cualitativos y cuantitativos para crear o consolidar nuevas variables
- Comparación de los datos: contrastar los datos cualitativos y cuantitativos

- Integración de los datos: integrar en un único conjunto de datos coherente por si mismo o considerarlos en dos sets preparados”

Dentro de las investigaciones mixtas, se contemplan tres tipos de variaciones:

- Procedimientos secuenciales: se profundiza en los datos mediante un método y luego se contrasta con otro método para generalizar resultados. Por ejemplo, iniciar la investigación con un pequeño estudio exploratorio para después aplicar una metodología cuantitativa para la generalización de resultados.
- Procedimientos concurrentes: de forma simultánea o convergente se emplean metodologías cuantitativas y cualitativas, permitiendo una mayor comprensión del objeto de estudio.
- Procedimientos transformadores: se emplea el enfoque teórico como marco para la configuración de un diseño de investigación que considera tanto los datos cuantitativos como los cualitativos (Creswell, 2009; Creswell y Plano Clark, 2007).

En cambio, Morgan (1998) considera cuatro diseños dentro de la metodología mixta secuencial en función de la importancia de un método sobre otro en la investigación y del orden en que lleven a cabo.

En el caso de este estudio, se empleará un procedimiento secuencial porque, durante la segunda fase de definición y concreción, se empleará un cuestionario como técnica de recogida de datos para contrastar algunos de los de la fase exploratoria.

Durante la investigación se han combinado técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos para la recogida y el tratamiento de los datos. Aún así, hay una mayor presencia de técnicas cualitativas a lo largo de las diferentes fases del estudio.

Creswell (2009, p. 211) delimita cuatro criterios que facilitan la decisión sobre la estrategia a emplear desde un enfoque de metodología mixta:

Tabla 43.
Tipología de metodología mixta

Implementación	Prioridad	Integración	Perspectiva teórica
Concurrente	Igual	En la recogida de datos	Explícita
Secuencial (primero cualitativa)	Cualitativa	En el análisis de datos En la interpretación de datos	Explícita/Implícita
Secuencial (primero cuantitativa)	Cuantitativa	En la interpretación de datos Con alguna combinación	Implícita

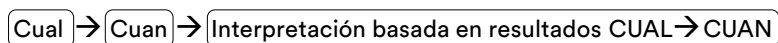
Fuente: recuperado de Creswell (2009, p. 211)

Autores como Rodríguez-Gómez y Valldeoriola (2009, p. 15) proponen hablar de una “visión odontológica del método”. Es decir, definir el método según la realidad objeto de estudio y de los objetivos planteados. Para Greene y Caracelli (2003), los métodos mixtos se definen con cinco características:

- *Triangulación* o búsqueda de convergencia de resultados
- *Complementariedad* o examen del solapamiento en las facetas de un fenómeno
- *Iniciación* o descubrimiento de paradojas o contradicciones
- *Desarrollo* secuencial de los instrumentos entre sí
- *Expansión* o extensión del proyecto a medida que avanza

En definitiva, si se tiene en cuenta la tipología de diseño y los condicionantes, se llevará a cabo una metodología mixta secuencial CUAL → cuan. Así, los datos cualitativos obtenidos en la fase exploratoria, mediante las entrevistas exploratorias, facilitan el diseño y la complementación del cuestionario para la fase de definición y concreción (Greene y Caracelli, 2003).

La condición básica de los diseños exploratorios secuenciales es que se debe partir de una exploración previa. De ahí que se inicie con datos cualitativos para la exploración del fenómeno y después se pase a una etapa cuantitativa cuyos datos se conectarán con las fases cualitativas posteriores.



Por ello y si se considera lo comentado hasta ahora y si se tiene en cuenta el debate de las perspectivas metodológicas, y si se parte de los objetivos de investigación planteados en capítulos anteriores, se apunta ahora a cuestiones más propias de las investigaciones cualitativas.

Tal y como nos indican Denzin y Lincoln (2005, p. 3), la investigación:

(...) Es una actividad situada que posiciona al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen el mundo visible. Esas prácticas transforman el mundo. Ellas convierten el mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conservaciones, fotografías, grabaciones y memorias sobre el mismo. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista al mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando comprender o interpretar un fenómeno en función del significado que las personas le dan.

Para Bisquerra (2000), la orientación cualitativa es aquella que engloba los paradigmas interpretativo, sociocrítico y emergente porque busca comprender la compleja experiencia humana. En la misma línea, Anguera (1986, p. 24) explicita que las estrategias propias de la investigación cualitativa buscan “una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad

en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente”.

De manera específica, Hernández Sampieri y Medonza (2008, p. 8) lo definen como que la “investigación cualitativa utiliza la recolección de datos, sin medición numérica, para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”. Flick (2004, p. 21) enfatiza que la investigación cualitativa se orienta “al análisis de casos concretos en su particularidad temporal y local, a partir de las expresiones y actividades de las personas en su contexto local”.

Sandín (2003, p. 125) resume las características de la investigación cualitativa de la siguiente manera.

Tabla 44.
Caracterización de la investigación cualitativa

Taylor y Bogdan	Eisner	Rossmann y Rallis
<ul style="list-style-type: none"> · Es inductiva. · Perspectiva holística · Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador · Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia · Suspensión del propio juicio · Valoración de todas las perspectivas · Métodos humanistas · Énfasis en la validez · Todos los escenarios y personas son dignos de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> · Es un arte. · Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. · El yo (propio investigador) como instrumento · Carácter interpretativo · Uso del lenguaje expresivo · Atención a lo concreto, al caso particular 	<ul style="list-style-type: none"> · Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. · Se desarrolla en contextos naturales. · Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas · Focaliza en contextos de forma holística. · El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía (reflexividad). · Naturaleza emergente · Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo · Fundamentalmente interpretativa

Fuente: recuperado de Sandín (citado por Bisquerra, 2004, p. 269)

Este tipo de metodología nos permite conocer las situaciones únicas y particulares. Se centra en la búsqueda del significado y el sentido de los agentes implicados en el contexto, en el cómo viven y experimentan el fenómeno o las experiencias las personas o los grupos a los que investigamos. En definitiva, hay que prestar atención al contexto, la focalización en ambientes naturales, la búsqueda de respuestas en el mundo real, el abordaje holístico de la experiencia de las personas, su carácter interpretativo.

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (Sandín, 2003, p. 123)

En síntesis, la investigación cualitativa busca comprender una situación concreta de manera natural y dentro de su contexto histórico. Toma en consideración las interpretaciones y los significados que por la cultura en la que se encuentre se le atribuyen. Incluso considera los valores y los

sentimientos que en ella se originen. Es decir, se interesa por “la realidad tal y como la interpretan los sujetos, respetando al contexto dónde dicha realidad social es construida” (Rodríguez-Gómez, 2009, p. 363).

Otros autores como Latorre, Del Rincón y Arnal (2005, p. 199-200) caracterizan la metodología propia de la investigación cualitativa como:

- *Holística*: porque estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seleccionarla en variables.
- *Inductiva*: las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previstas.
- *Ideográfica*: se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias nomotéticas.”

En la presente investigación, se intenta inferir significados que ayuden a comprender y mejorar el conocimiento sobre los factores que condicionan a la dirección escolar la promoción de la ética organizacional en la escuela.

En definitiva, la investigación cualitativa requiere de la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan. Por ello, el diseño de la investigación debe caracterizarse por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente. Es decir, debe “adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada” (Bisquerra, 2004, p. 276). En este caso, se hace imprescindible que el investigador se acerque a la realidad sabiendo qué debe observar, cómo y cuándo actuar, cómo obtener información relevante (informantes clave), cuáles son las técnicas de recogida de información más apropiadas y cómo analizar la información (Bisquerra, 2004, p. 276).

En relación a los procedimientos y las técnicas para la obtención de la información, es importante no perder de vista la visión holística de la investigación cualitativa y la importancia de ser consciente de la complejidad y dinamismo de los fenómenos educativos. Por ello, la utilización de una variedad de procedimientos y técnicas de recogida de información de forma complementaria o bien simultánea se hace necesaria para contrastar y validar la información obtenida.

A partir de Bisquerra (citado por Tejada, 1997, pp. 71-72), se puede clasificar la metodología en función de distintos criterios y métodos:

Tabla 45.
Clasificación de la metodología según criterios y métodos

Criterio	Método	Descripción
Según el proceso formal	Inductivo	A partir de casos particulares, se obtienen conclusiones de carácter general. La finalidad es la obtención de generalizaciones y teorías mediante las observaciones sistemáticas de la realidad. Dentro de esta modalidad, se pueden incluir los estudios descriptivos, los correlacionales, la etnografía y la investigación acción.
Según el grado de abstracción	Investigación aplicada	Se enfoca hacia a la resolución de problemas prácticos, sin preocuparse tanto de la generalización o el crecimiento del corpus científico.
Según la manipulación de las variables	Descriptivo	No existe ningún tipo de manipulación de variables. El investigador se limita a observar y a describir los fenómenos tal y como se le presentan.
Según la dimensión cronológica	Descriptivo	Describe los fenómenos tal y como aparecen en la realidad actual (presente).
Según el objetivo	Explicativo	No solo se describe el fenómeno, también se explica por qué ocurre así. Llegar al conocimiento de las causas es el fin de toda investigación. Se pretende llegar a generalizaciones más allá de los casos estudiados.
Según el lugar	Campo	El objetivo es analizar una situación lo más natural posible, con el fenómeno allá donde se produce.
Según la temporalización	Transversales	Realiza cortes estratificados de tal forma que la investigación se pueda realizar en un breve tiempo, con distintas muestras de edad que representan el fenómeno de estudio a lo largo del tiempo.
Según el número de individuos	Estudios de caso único	Se analiza un solo individuo (o a veces un grupo muy reducido de individuos) sin preocuparse por la representatividad, más bien por el análisis en profundidad del fenómeno en un caso particular.

Fuente: recuperado de Tejada (1997, pp. 71-72)

Otra posible clasificación es la que nos ofrecen Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995, p. 41) y otros. Proponen una correspondencia entre metodología, problemas de estudio, tipo de investigación y técnicas de obtención de la información:

Tabla 46.

Correspondencia orientativa entre metodologías, problemas, tipo de investigación y técnicas de obtención de información

Metodología	Problema	Objetivo	Investigación	Obtención de la información
Constructivista	¿Percepciones? ¿Vivencias? ¿Qué causas? ¿Cómo entienden el significado del fenómeno los participantes implicados? ¿Qué ocurre en un programa social? ¿Cuáles son los temas en las estructuras de significado de los participantes? ¿Cuáles son los eventos, conductas, creencias, actitudes, estructuras, procesos que ocurren en este fenómeno? ¿Qué eventos, conductas, creencias y actitudes modelan el fenómeno?	Descubrir/generar Comprensión del fenómeno. Identificar variables importantes para generar hipótesis a contrastar en nuevas investigaciones. Explicar los elementos que causan el fenómeno, identificar posibles redes causales que modelan el fenómeno.	· Estudio de casos · Etnografía · Investigación etnográfica	· Observación participante · Entrevistas en profundidad · Documentos oficiales y personales

Fuente: elaboración propia a partir de Marshall y Rossman (1989) y de Del Rincón et al., (1995, p. 41)

Esta metodología más descriptiva e interpretativa permite acercarse a la realidad al tratar de describir y documentar cómo son los fenómenos que en ella tienen lugar. A partir de la observación del contexto real donde se produce el fenómeno de estudio, es posible comparar, identificar redes relacionales y clasificar datos para obtener una visión general y así poder crear modelos que puedan ser comprendidos como un todo. Permite de esta manera descubrir, generar, clasificar y conceptualizar el objeto de estudio. A partir del análisis de la realidad de la promoción de la ética organizacional en las instituciones educativas por parte de la dirección, podemos identificar qué facilitadores y obstaculizadores se encuentra la dirección escolar en su ejercicio, además de proponer medidas para la mejora de su práctica y establecer de esta manera un modelo de estadios para el desarrollo de la ética organizacional en las escuelas.

Para concluir, como se puede deducir de lo comentado hasta el momento, el estudio busca conocer y disponer de una visión holística porque busca estudiar los diferentes centros como un todo para así comprender y describir el papel de la dirección escolar ante la ética organizacional en los centros escolares. Así se puede perfilar los condicionantes que hay que considerar durante el ejercicio directivo. Para ello, el diseño metodológico se caracteriza por su flexibilidad ya que busca dar respuesta a las emergencias y necesidades que puedan surgir durante el proceso de investigación. De hecho, interesa conocer y comprender en profundidad las realidades estudiadas y procesos seguidos.

Este estudio se podría enmarcar junto con los estudios “survey” (Tejada, 1997). Esta metodología es de carácter preferentemente sociológico-antropológico. Suele aplicarse al estudio de las instituciones, las comunidades o las pequeñas sociedades en aras del conocimiento profundo de la realidad que las envuelve (creencias, actitudes, intereses, redes de sig-

nificado, etcétera). Como apunta Tejada (1997, p. 79), resulta un método también pluriforme y cuya pretensión esencial es claramente descriptiva, preocupada por conocer a fondo la realidad del estudio. En definitiva, se enmarcaría dentro de una metodología de investigación que busca generar o crear conocimiento para aportar soluciones y propuestas de mejora. Y por tanto, buscar promover una mejora o cambio en el contexto de la institución educativa (Latorre et al., 2005).

La metodología que se lleva a cabo en esta investigación (metodología mixta secuencial) se despliega a partir de entrevistas exploratorias a directores en activo de centros escolares, a miembros de la inspección educativa y a expertos en ética organizacional; un cuestionario a directores de centros escolares; dos grupos de discusión con expertos y directores de centros escolares; y la validación en la aplicación en centros de educación infantil y primaria del Instrumento de autoevaluación institucional para conocer y explicar el estadio de desarrollo ético en el que se encuentra la escuela a partir de los comportamientos y actuaciones institucionales y de la dirección escolar. Se busca que se conviertan en una herramienta para la mejora institucional acompañada de diferentes propuestas y herramientas para la promoción de la ética organizacional.

En síntesis, la metodología de investigación contempla el análisis de los condicionantes que facilitan y delimitan a la dirección escolar la promoción de la ética organizacional mediante **entrevistas exploratorias** a directores de centros escolares, a expertos teóricos y prácticos en ética organizacional y a miembros de la inspección educativa. Se realiza un **cuestionario** para directores de escuelas para contrastar y prediseñar un modelo teórico de estadios de Desarrollo Ético Organizacional, un Instrumento inicial de autoevaluación institucional para los centros de educación infantil y primaria y su Protocolo de aplicación. Seguidamente, para la validación del Modelo teórico, del Instrumento y el Protocolo que busca la evaluación de diferentes dimensiones de la organización educativa y del papel de la dirección escolar con la finalidad de vincular todas las características organizativas y procesales de la dirección y la institución educativa con el éxito o fracaso de la promoción de la ética organizacional en la propia institución, mediante dos **grupos de discusión**. Estos quedan formados por direcciones escolares y expertos teóricos y prácticos sobre asesoría y auditoría ética, y sobre gestión y organización de centros educativos. Y, para acabar, se valida el Instrumento de autoevaluación institucional mediante la **aplicación directa** del instrumento inicial en cuatro centros de educación infantil y primaria de Catalunya con la participación destacada de la dirección escolar.

6.2 Paradigmas de investigación

En el campo de la investigación, el problema y las preguntas relacionadas con el mismo son los aspectos que condicionan la elección de la metodología de estudio. Sí que es cierto que, a lo largo de los últimos años, la comunidad científica en el campo de las ciencias sociales se ha aproximado la investigación de manera distinta con el propósito

de clarificar y ofrecer soluciones a los retos que actualmente plantea la educación (Bisquerra, 2004).

Existe el acuerdo general que el pluralismo metodológico es clave para un estudio apropiado porque “ninguna metodología aportará por sí sola respuestas a todas las preguntas que puedan hacer en el contexto socioeducativo” (Arnal, Del Rincón, Latorre, 1992, p. 83).

Como la investigación aborda diferentes tipos de problemas y busca diferentes tipos de respuestas, sus procedimientos exigen diferentes metodologías. Como bien apunta Del Rincón (2000, p. 7): “uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador. Es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado”.

Según Thomas Kuhn (1971, p. 13), los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. De Miguel (1988, p. 66) añade que:

Es un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales.

Tradicionalmente, han sido tres los paradigmas identificados como claves y de referencia en las investigaciones educativas: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico (Albert, 2007; Latorre et al., 2005; Bisquerra, 2004; Sabriego, 2004). Cada perspectiva representa una manera de entender la realidad e incluso de entender los fundamentos ontológicos (naturaleza de la realidad social), epistemológicos (naturaleza de la relación entre el que conoce, lo conocido y cómo se conoce) y metodológicos (modo en el que investigador crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra).

- *Paradigma positivista/empírico-analítico.* Según esta perspectiva, la investigación busca explicar, predecir y controlar los fenómenos educativos. Ha sido una de las perspectivas que más ha predominado en las ciencias sociales hasta la década de los setenta. Lo ha hecho siempre “dictando los principios y criterios por los que la investigación educativa se ha regido; legitimando y decidiendo sobre cuál es el conocimiento verdadero, estableciendo los filtros para legitimar criterios de validez y fiabilidad de una investigación” (Arnal et al., 1992). Se desarrolla bajo el método hipotético-deductivo porque busca la generación de resultados a partir de muestras representativas de la población.

- *Paradigma Interpretativo*. Centra su interés en la comprensión de los fenómenos educativos. Lo educativo se percibe como un elemento más flexible y personal, creado por el propio individuo. Busca conocer las intenciones de los individuos y las interpretaciones que hacen del mundo que les rodea. Los estudios bajo este paradigma enfatizan el participante porque “entiende que la realidad solo puede estudiarse recorriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas” (Latorre et al., 2005, p. 23). Se desarrolla bajo el método inductivo para comprender globalmente las situaciones y las personas.
- *Paradigma sociocrítico*. Se trata de un paradigma para el cambio que se orienta a “la aplicación directa en la política o práctica educativa; en sentido amplio se extiende a los estudios de investigación diseñados con el propósito de comprender los procesos educativos y mejorar la praxis educativa” (Arnal et al., 1992, p. 87). Por ello, Latorre et al. (2005, p. 91) añaden que toda investigación bajo este paradigma “se diseña, realiza y comunica con el propósito específico de proporcionar información para la toma de decisiones, de controlar la implantación de una determinada política o de examinar efectos de la política existente”. En este caso, no posee una metodología propia, porque se sirve de los métodos de los paradigmas anteriores.

A modo de síntesis, en la siguiente tabla mostramos las principales características de los paradigmas anteriormente citados:

Tabla 47.
Síntesis de la caracterización de los paradigmas de investigación

Paradigma/ Dimensión	Positivista /Racionalista /Cuantitativo	Interpretativo /Naturalista /Cualitativo	Sociocrítico
Fundamentos	Positivismo lógico, empirismo	Fenomenología, teoría interpretativa	Teoría crítica.
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías Leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones	Identificar el potencial del cambio Emancipar sujetos Analizar la realidad
Relación sujeto /objeto	Independencia Neutralidad No se afectan. Investigador externo Sujeto como “objeto” de investigación	Dependencia Se afectan. Implicación investigadora Interrelación	Relación incluida por el compromiso El investigador es un sujeto más.
Valores	Neutros Investigador libre de valores Método es garantía de objetividad.	Explícitos Influyen en la investigación.	Compartidos Ideología compartida

Paradigma/ Dimensión	Positivista /Racionalista /Cuantitativo	Interpretativo /Naturalista /Cualitativo	Sociocrítico
Teoría/práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas La teoría, norma para la práctica	Relacionadas Retroalimentación mutua	Indisociables Relación dialéctica La práctica es teoría en acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad, validez consensuada
Metodología	Experimental/ manipulativa: orientada a la verificación de hipótesis	Hermenéutica y dialéctica	Participativa, sociocrítica, orientada a la acción
Técnicas: instrumentos /estrategias	Cuantitativos Medición de tests, cuestionarios, observación sistemática Experimentación	Cualitativos, descriptivos Investigador principal instrumento Perspectiva de los participantes.	Estudio de casos Técnicas dialécticas
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo Dialéctico
Propósito: generalización (conocimiento)	Generalizaciones libres del tiempo y contexto, leyes y explicaciones nomotéticas, deductivas, cuantitativas, centrada sobre semejanzas	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas en las diferencias	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas en las diferencias
Aportaciones al ámbito educativo	Satisfacción de ciertos criterios de rigor metodológico Creación de un cuerpo de conocimiento teórico como base de la práctica educativa	Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa. Incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas	Aporta la ideología de la forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento.
Limitaciones de su aplicación al ámbito educativo	Reduccionismo y sacrificio del estudio de dimensiones tales como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica Se cuestiona su incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa.	Subjetividad al ser el investigador un instrumento de medida	Falta de objetividad por el partidismo que se puede aportar Es más una acción política que investigadora.

Fuente: elaboración propia a partir de Latorre et al., (2005) y Bisquerra (2004)

Aún así, todos estos tipos de paradigmas o visiones sobre la realidad generalmente se reducen a una discusión entre enfoques cualitativos o enfoques cuantitativos. Es una discusión histórica en el campo de las ciencias sociales y de la educación. Pero sí que es cierto que este debate y la confrontación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, más que confundir al investigador, lo que debe es proporcionarle una diversidad metodológica que le permita ampliar, optimizar y perfeccionar la actividad investigadora (Rodríguez-Gómez, 2009).

Como apunta Del Rincón (2000, p. 7) “uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador”. Es decir, qué se pretende con la investigación, qué tipo

de conocimiento se requiere para dar respuesta al problema formulado. Por tanto, el investigador es quien decide y descubre cuál es el método más pertinente para su investigación. Seguramente deberá, en algunas ocasiones, combinar varias metodologías si se busca que los objetivos sean coherentes con la metodología de la propia investigación.

El estudio de campo que se pretende realizar tiene la finalidad de explorar en profundidad y a pequeña escala para transformar y proponer acciones de mejora en el desarrollo de la ética organizacional por parte de la dirección escolar en los centros de educación infantil y primaria.

La metodología que se emplea entra en el paradigma interpretativo ya que pretende aportar conocimiento mediante la observación y el análisis de la realidad teniendo en cuenta la interpretación y la comprensión del fenómeno educativo. Se caracteriza por conocer y aproximarse al contexto educativo a partir de la realidad y exige un compromiso directo con la mejora de la realidad del objeto de estudio.

En definitiva, la complejidad del universo educativo recuerda las limitaciones y potencialidades inherentes de los diferentes modos de aproximación al fenómeno educativo. No hay método *per se*. Es por ello que, como el objeto de estudio, busca **explorar, describir, comprender, analizar y explicar** qué facilitadores y barreras puede encontrarse la dirección escolar durante su ejercicio directivo para facilitar el desarrollo ético organizacional en la escuela. Así que es necesario proponer planteamientos propios de las investigaciones **cualitativas y cuantitativas** porque en este estudio la realidad se entiende como un elemento dinámico, con significado social, cultural e interactivo.

6.3 Principios metodológicos

Independientemente de la metodología mixta planteada para la investigación, se hace necesario contemplar una serie de criterios para garantizar la credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformidad como aspectos característicos de las investigaciones cualitativas (Lincoln y Guba, 1985, citado por Bisquerra, 2004, p. 280).

Según Lincoln y Guba (1985, p. 153), son cuatro los criterios regulativos y metodológicos de la investigación cualitativa:

- *Criterio de veracidad*: hace referencia al valor de verdad de la investigación, es decir, que los resultados de la investigación se ajusten a la realidad. Se centra en el rigor de los resultados y de los procedimientos utilizados. Se corresponde con los criterios de validez interna y credibilidad de metodologías empírico-analíticas y críticas.

En el caso de la investigación, este criterio se da a partir de la aplicación de diferentes metodologías y mediante la contrastación a partir de diferentes informantes de la información. En definitiva, se triangula la información a partir de diferentes instrumentos de recogida de información y de informantes clave.

- *Criterio de aplicabilidad*: busca asegurar la relevancia y generalización de los resultados de la investigación en otros contextos. Desde una metodología empírico-analítica, se corresponde con la validez externa. Desde una metodología sociocrítica, se corresponde con el criterio de transferibilidad.

La transferibilidad es uno de los criterios con mayor dificultad de cumplimiento porque se puede intervenir en multitud de contextos diferentes. Por ello, resulta complejo obtener resultados generalizables a otros contextos diferentes a los que se van a analizar. Aún así, se intenta que las conclusiones obtenidas puedan ser transferibles a otras situaciones con la intención de conocer prácticas, comportamientos organizativos significativos, etcétera.

- *Criterio de consistencia*: hace referencia a la estabilidad de los resultados, es decir, en qué medida los resultados se repetirán si se repite el estudio en un contexto similar. El criterio de estabilidad se denomina fiabilidad desde la perspectiva empírico-analítica y se concibe como dependencia desde el enfoque sociocrítico.

Se intenta que el estudio no sea aleatorio ni sometido a los caprichos de la investigadora u otros agentes participantes en la investigación. Para ello, se ha empleado una revisión adecuada de la literatura teórica y un buen diseño metodológico que contempla la triangulación de fuentes e informantes.

- *Criterio de neutralidad*: es más conocido como objetividad (enfoque empírico-analítico). Aunque es difícil asegurarla en su totalidad, queda patente en la utilización de técnicas y procedimientos intersubjetivos.

En el caso del estudio, queda asegurada la identificación de los informantes, la identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos, y la delimitación del contexto en el que se desarrolla la investigación.

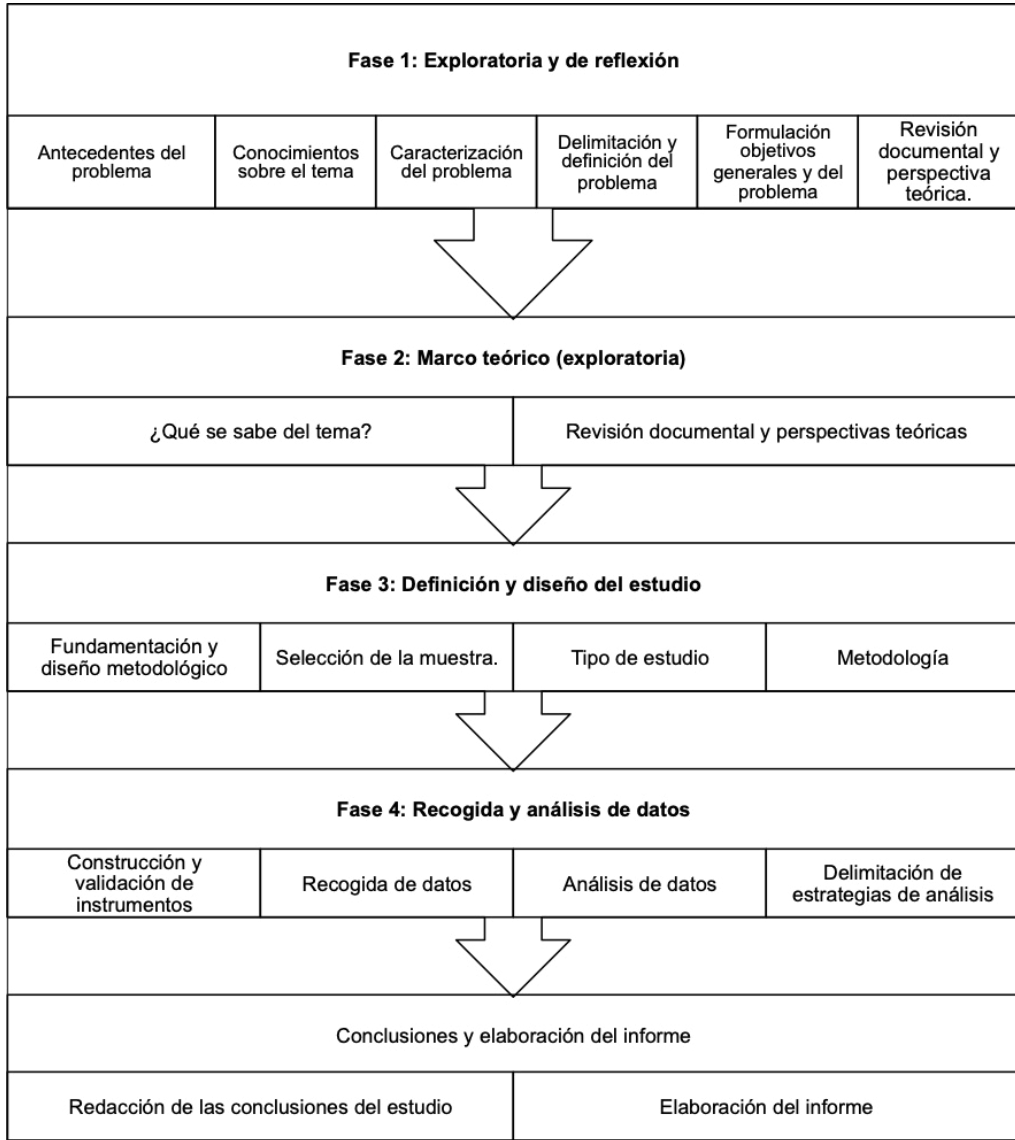
En definitiva, nos encontraremos ante un diseño global que tiene en cuenta la evaluación de diferentes dimensiones de la organización educativa y de la dirección escolar con la finalidad de vincular todas las características organizativas y procesales de la dirección y la institución educativa con el éxito o fracaso del desarrollo ético organizacional en la institución educativa. Además, se hace énfasis en los condicionantes para la promoción del desarrollo ético organizacional en los centros de educación infantil y primaria.

6.4 Fases de la investigación

Cuando se inicia una investigación, es importante tener en cuenta y delimitar el proceso a seguir para poder conseguir los objetivos y finalidades planteados. Se trata de delimitar todas las fases por las que la investigación tiene que pasar y tener en cuenta la fecha de inicio y de fin (Coller, 2005).

Las principales etapas del proceso de investigación según Tejada (1997) son:

Figura 7.
Fases del proceso de investigación



Fuente: Tejada (1997, p. 21)

Como podemos observar en la figura anterior, se inicia el proceso de investigación con una fase inicial preparatoria y exploratoria de la investigación en la que hay que centrarse en aportar respuestas a interrogantes como: sobre qué se está estudiando, cuáles son los objetivos y finalidad del estudio, dónde se puede encontrar la información adecuada, cómo organizar esta información una vez encontrada, cómo dar respuesta a las preguntas de investigación y qué valor pueden tener los resultados obtenidos (Sabriego y Bisquerra, 2004). Aún así, es esencial que durante el proceso de investigación haya flexibilidad en la aplicación de las fases.

El proceso de investigación debe ser unitario y coherente, y por eso en la práctica se suele proceder en un ir hacia adelante y hacia atrás, pues en función de las nuevas aportaciones que van surgiendo a lo largo del proceso resulta necesario redefinir los problemas, reformular las hipótesis y revisar el planteamiento inicial (Sabriego y Bisquerra, 2004, p. 89).

De ahí que, en la investigación, las fases de recogida y análisis de datos se suelen superponer y se experimenta cierta flexibilidad para adaptarse a los resultados que se van obteniendo. A continuación, se detalla en qué consiste cada una de las fases del proceso de investigación de este trabajo.

6.4.1 Fase 0: Delimitación y conceptualización de la ética organizacional

Esta fase 0 del proceso de investigación, estrictamente hablando, no forma parte del proceso de investigación del trabajo que se presenta, sino de un estudio previo realizado durante el curso 2014-2015. Participó la autora de esta tesis y analizaba las concepciones y prácticas educativas de la comunidad educativa con relación a la ética organizacional de las instituciones educativas no universitarias.

El estudio tenía como **objetivos principales** delimitar el concepto teórico de ética organizacional de los centros educativos no universitarios; analizar la opinión de agentes de la comunidad educativa y teóricos expertos sobre la ética organizacional de los centros educativos y su gestión; y analizar distintas experiencias, prácticas, planes, programas, proyectos, estrategias organizativas que las organizaciones y, en especial, lo que los centros educativos desarrollan para promover la ética organizacional.

Esta primera aproximación se realizó a partir de entrevistas en profundidad a expertos en ética organizacional y a diferentes miembros de la comunidad educativa, del análisis de buenas prácticas y experiencias en el ámbito educativo y en otros campos y disciplinas, y, por último, mediante una revisión bibliográfica, de modelos y teorías que permitieron extraer conclusiones y realizar propuestas de mejora en relación a la práctica y promoción de la ética organizacional de las instituciones educativas por parte de la comunidad educativa.

La metodología desarrollada en esta fase previa se caracterizaba por ser descriptiva e incluyó el análisis de contenido y forma de seis buenas

prácticas y experiencias de organizaciones educativas principalmente alineadas con la promoción y adopción de la ética, además del estudio en profundidad de concepciones y prácticas que pueden facilitar o dificultar la promoción de la ética organizacional de los centros educativos no universitarios mediante siete entrevistas en profundidad con agentes de la comunidad educativa (dos miembros del equipo directivo, un miembro del equipo educativo, dos miembros de la inspección educativa y dos expertos en ética) con las que se buscaba conocer qué percepciones tienen sobre el valor de la ética organizacional de las instituciones educativas, conocer sus posibles limitaciones, así como propuestas de mejora.

El muestreo empleado fue no probabilístico e intencional en las entrevistas en profundidad. En cambio, para el análisis de las buenas prácticas, se tuvo en cuenta un muestreo más accidental. A medida que se iba realizando el análisis de documentos varios y las diferentes entrevistas, se incorporaron nuevos análisis y se ampliaron las variables y los indicadores a valorar e investigar. Para la selección de las buenas prácticas, se tenía que responder a al menos dos de los tres criterios siguientes: amplitud, sedimentación y novedad (Muñoz, 2011). Es por ello que las buenas prácticas analizadas fueron: Els mapes conceptuals per a la representació de la cultura moral els centres educatius (Rubio, 2004), Projecte de convivència i èxit educatiu (Generalitat de Catalunya, 2012), Plan de Gestión de la Responsabilidad social (FEAPS, 2014), Guía de Responsabilidad Social (Brundellus et al., 2011), Compromís ètic del professorat (Cela et al., 2013) y Comité d'Ètica dels Serveis Socials de Catalunya. Criteris per a la constitució dels espais de reflexió ètica en serveis d'intervenció social (ERESS) (Generalitat de Catalunya, 2011).

En cambio, los informantes clave de las entrevistas fueron personas que tenían conocimiento y experiencia sobre el objeto de estudio; que eran capaces de aportar reflexiones, ideas y propuestas elaboradas y que estuvieron dispuestas a participar de manera activa en el trabajo de estudio. Para poder aportar rigor y credibilidad a la información recabada, se trianguló los informantes y las fuentes de información: equipo educativo, dirección educativa, inspección educativa e investigadores y expertos teóricos en ética organizacional.

El guion de las entrevistas utilizado fue validado por tres jueces externos y teóricos, profesionales de la educación conocedores de los procesos de investigación, en contacto con la realidad educativa y cuyas valoraciones resultan relevantes para contrastar la validez del instrumento, determinar su comprensión y adecuar las cuestiones planteadas al objeto de estudio. Todos valoraron la univocidad, la pertinencia y la importancia del guion de la entrevista. Las entrevistas eran estructuradas porque seguían un guion elaborado, con espacios libres y no estructurados cuando las circunstancias así lo requerían. En función del grado de participación del entrevistado, fueron directivas aunque se daba margen a la improvisación y al surgimiento de otras cuestiones vinculadas con el problema objeto de estudio a iniciativa del entrevistado. De acuerdo con el objetivo propuesto, estas cuestiones eran de investigación. De acuerdo con el número de entrevistados, eran indivi-

duales y se centran en las personas entrevistadas y en sus funciones dentro de la institución a la que representan.

6.4.2 Fase 1: Exploratoria

En esta primera fase, se lleva a cabo una revisión de la literatura y la bibliografía existente en relación con el objeto de estudio. Se hace un especial hincapié en la existencia de modelos de ética organizacional y sobre los factores condicionantes en su promoción por parte de la dirección escolar. Así, se ha intentado dar respuesta a cuestiones como qué se sabe sobre el objeto de estudio y qué se ha investigado sobre el tema. Esta revisión ha permitido delimitar, definir y conocer teorías, modelos y estrategias sobre el desarrollo ético organizacional y el papel de la dirección.

Este tratamiento del marco teórico permite tener una visión sobre el estado de la cuestión y contextualizar el objeto de estudio en el marco de las instituciones educativas. Es decir, permite dar respuesta a planteamientos iniciales que sirven para reflexionar y tomar decisiones en relación con el diseño de investigación: ¿qué tipo de datos hay que seleccionar?, ¿qué instrumentos hay que utilizar?, ¿cuál es la estrategia analítica más adecuada?, ¿qué diseño resulta más adecuado y oportuno respecto al objeto de estudio?, ¿desde qué perspectiva teórica se elaborarán las conclusiones de la investigación?

Para resolver estos interrogantes, se realiza una revisión en profundidad de investigaciones similares, metodologías y posibles diseños, así como continuas consultas a especialistas en metodología educativa sobre la pertinencia de una opción u otra.

En esta primera fase, también se ha delimitado la metodología de estudio, la muestra participante, la instrumentalización que permitirá recoger los datos, la tipología y el sistema de análisis de los datos.

No hay que olvidar que en esta primera fase de aproximación y de exploración del objeto de estudio se emplea uno de los primeros instrumentos de recogida de datos: las entrevistas exploratorias. Se busca profundizar y explorar a partir de informantes clave (directores, expertos en ética organizacional y en asesorías éticas e inspección educativa) qué factores condicionan a la dirección escolar a la hora de promover la ética organizacional. Se busca principalmente ampliar y completar aquellos modelos teóricos y teorías encontradas durante la revisión literaria y bibliográfica.

En definitiva, en esta primera fase se hace una primera incursión al campo de estudio mediante:

- Construcción de dos guiones de entrevistas exploratorias, una para directores de escuelas y otra para miembros de la inspección educativa y expertos en ética organizacional. Para la validación de la entrevista, se llevará a cabo una validación de contenido mediante jueces teóricos y prácticos.

- Recogida de datos: una vez construida la entrevista, se procederá a recoger los datos necesarios. Estos datos se utilizarán para la construcción de las categorías de análisis y el contenido del cuestionario que se pasará en la siguiente fase del estudio (Fase de definición y concreción).
- Análisis de los datos: se analizará el contenido de cada una de las entrevistas a nivel individual intentando buscar en cada pregunta similitudes, diferencias y propuestas de mejora en sus respuestas.

6.4.3 Fase 2: Definición y concreción

En esta segunda fase, se busca concretar toda la información teórica y de carácter práctico recogida a partir del análisis de buenas prácticas y experiencias (Colorado, 2015), de la revisión teórica de modelos, teorías y procesos de desarrollo ético organizacional y de las entrevistas exploratorias (fase exploratoria). Tareas de esta fase:

- Construcción del cuestionario y de un sistema de categorías para el análisis del contenido. Como se verá en el caso del cuestionario, para su construcción se procederá a su validación a partir de jueces teóricos y prácticos.
- Recogida de datos: una vez construido el cuestionario, se procederá a recoger los datos necesarios. Los cuestionarios se enviarán a las direcciones de centros de educación infantil y primaria seleccionadas con la intención de recoger un número significativo y representativo de respuestas. Estos datos se utilizarán para hacer una primera aproximación al modelo inicial para el desarrollo ético organizacional en los centros escolares. En la siguiente fase, este modelo se pasará a validación a partir de grupos de discusión y la aplicación del instrumento.
- Análisis de los datos: se hará un análisis estadístico descriptivo de los datos para concretar los condicionantes enumerados en las entrevistas exploratorias realizadas en la primera fase del estudio.

6.4.4 Fase 3: Contrastación

En esta tercera fase, se presenta un modelo inicial que busca vincular todas las características organizativas y procesales de la dirección y la institución educativa con el éxito o fracaso de la promoción de la ética organizacional en la propia institución.

- Construcción del guion para los dos grupos de discusión donde participarán directores de escuelas, expertos teóricos y prácticos sobre ética organizacional y sobre organización y gestión educativa con la finalidad de validar el Modelo de

estadios inicial, el Instrumento de autoevaluación institucional y su Protocolo de aplicación.

- **Recogida de datos:** la recogida de los datos del grupo de discusión se complementará con las notas de campo durante el desarrollo de los diferentes grupos.
- **Análisis de los datos:** se analizará el contenido de los dos grupos de discusión conjuntamente intentando buscar de cada pregunta similitudes y propuestas de mejora para el Modelo, el Instrumento y el Protocolo definitivo

6.4.5 Fase 4: Aplicación

En esta fase, se busca validar en la práctica el Instrumento propuesto y concretado durante las fases anteriores en cuatro centros de educación infantil y primaria de Catalunya. La aplicación se hará en tres centros públicos y un centro de titularidad privada. En esta fase, se busca validar a la práctica el instrumento propuesto y concretado durante las fases anteriores en cuatro centros de educación infantil y primaria.

6.4.6 Fase 5: Conclusiones y elaboración informe

Una vez recogidos todos los datos y realizados los análisis oportunos de la última fase de aplicación, hay que elaborar las conclusiones finales de nuestro trabajo de investigación en base a los análisis resultantes. Esta fase finaliza con la presentación del Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento de Autoevaluación Institucional y su Protocolo de aplicación correspondiente.

Las conclusiones constituirán la parte final del informe de investigación por redactar. Aún así, los informes de tesis, desde su justificación del interés, importancia y pertinencia de la investigación, formulación del propósito de investigación, planteamientos teóricos y fundamentos metodológicos, hasta la elaboración de las conclusiones, empieza a realizarse paralelamente al resto de fases, una vez definido y diseñado el estudio. En concreto, en este trabajo ocurre con las fases secuenciales y precisando los resultados anteriores para la construcción de los instrumentos posteriores.

A partir de las conclusiones y los análisis, se delimitarán posibles propuestas de mejora del problema objeto de estudio, así como de la propuesta de Modelo, Instrumento y Protocolo definitivo. De ahí que sea necesario tener claro que las conclusiones, en lugar de ser definitivas, plantean nuevos problemas de investigación y, por tanto, nuevas líneas de investigación de futuro.

6.5 Población y muestra del estudio

En relación con el número de participantes que implica el estudio, hay que tener en cuenta que:

Lo ideal sería implicar a todos los afectados en el mismo, pero esta operación resulta difícil, si no imposible en algunas ocasiones. Es por ello por lo que el investigador utiliza procedimientos de muestreo de manera que sirviéndose de un grupo de individuos pueda realizar el estudio, a la par que concluir - generalizar- los resultados para el conjunto de los afectados por el estudio (Tejada, 1997, p. 85).

El muestreo se convierte de esta manera en una fase importante del proceso de estudio. Es una fase en la que hay que introducir procedimientos que puedan garantizar la aparición de las características de la población afectada.

El hecho de operar con muestras viene determinado por la dificultad, ya señalada anteriormente, que acarrea la imposibilidad muy frecuente de observar el conjunto de la población. En cualquier caso, y cuando tal observación no sea posible, hay que garantizar la representatividad de la muestra en relación con su población de origen. Es decir, la muestra es un subconjunto de la población que se selecciona mediante técnicas de muestreo y debe ser representativa.

En definitiva, se entiende por muestra “una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre la cual se recolectan los datos sin necesariamente sea representativa de la población que se estudia” (Hernández Sampieri et al., 2008, p. 23). Como ya se ha apuntado en capítulos anteriores, lo que interesa como investigación es observar, analizar las peculiaridades, la individualidad de la muestra. Por tanto, “nos interesa mucho más trabajar con muestras que aporten datos relevantes de calidad para generar conocimiento desde una perspectiva inductiva” (Bisquerra, 2004, p. 139).

De ahí, que para la obtención de la muestra sea significativa, Tejada señala que “es necesario seleccionar sistemáticamente cada individuo de acuerdo con un criterio específico establecido por el propio investigador y en condiciones controladas” (1997, p. 87).

Tal y como apunta Pardinas (1979, p. 79), el muestreo consiste en “seguir un método, un procedimiento tal que al escoger un grupo pequeño de una población podamos tener un grado de probabilidad de que ese pequeño grupo efectivamente posee las características de la población que estamos estudiando”.

De esta manera, para seleccionar la muestra sobre los que se van a escoger los datos en el estudio, es posible emplear diferentes técnicas y métodos de muestreo:

- *Muestreo probabilístico*: proceso de selección de una muestra en el que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de formar parte de una muestra
- *Muestreo no probabilístico*: proceso de selección de una muestra en el que todos los elementos de la población no tienen la misma probabilidad de formar parte de la muestra (Cochran, 1971; Kish, 1972 citado por Bisquerra, 2004, p. 140)

Como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, la presente investigación es de tipo mixto, es decir, combina metodologías cuantitativas y cualitativas. En ningún caso la “investigación mixta busca reemplazar a la investigación cuantitativa ni cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (Hernández Sampieri et al., 2008, p. 32).

En este trabajo, el muestreo del estudio también es mixto y, por tanto, se combinan muestras probabilísticas y muestras no probabilísticas en función de los instrumentos y las fases del estudio de investigación, es decir, de la finalidad y los objetivos de investigación perseguidos.

Si nos centramos en el muestreo no probabilístico puede sintetizarse de la siguiente manera:

- La muestra se toma de una parte de la población que es o resulta más accesible.
- La muestra se selecciona esporádicamente.
- En una muestra pequeña y heterogénea, el investigador inspecciona la totalidad de ésta, y selecciona una pequeña muestra “típica” (Cochran, 1971).

El muestreo no probabilístico tiene además diferentes modalidades: causal o accesibilidad, por cuotas, bola de nieve e intencional. En el caso de este estudio, se emplearemos el muestreo no probabilístico para las entrevistas exploratorias, los grupos de discusión y la aplicación en centros de educación infantil y primaria.

En el presente estudio, se emplea la modalidad intencional porque “es un sistema que conlleva la elección de las unidades muestrales que el investigador considera reúnen las características típicas para el estudio, de manera que puedan aportar la información necesaria al efecto” (Tejada, 1997, p. 98). Este tipo de modalidad se aplicará para las entrevistas exploratorias, los grupos de discusión y la selección de los cuatro centros de educación infantil y primaria.

La finalidad de este muestreo es seleccionar aquellos casos que cumplen unos criterios fijados de manera previa. En definitiva, se seleccionan aquellos “sujetos que se estima que puedan facilitar la información necesaria” (Latorre et al., 2005, p. 82).

Aún así, con algunos individuos de las entrevistas exploratorias a directores de centros escolares se ha empleado el muestreo causal porque “se ha entrevistado a individuos a los que se tiene facilidad de acceso” (Bisquerra, 2004, p. 141). También, aquellos directores que otros informantes consideran claves o que desarrollaban su ejercicio directivo promoviendo y facilitando la ética organizacional.

En el caso del muestreo probabilístico, se emplea durante la fase de definición y concreción con la aplicación del cuestionario a directores de centros de educación infantil y primaria de Catalunya. Es decir, “la selección de la muestra es al azar, de modo que todos los individuos de

la población tiene las mismas probabilidades de entrar a formar parte de ella” (Bisquerra, 2004, p. 141).

Dentro de las muestras probabilísticas, se puede encontrar el muestreo aleatorio simple, el muestreo aleatorio sistemático, el muestreo aleatorio estratificado, el muestreo por conglomerados y el muestreo polietápico (Bisquerra, 2004, pp. 141-143). En el caso de este estudio, la muestra escogida para el cuestionario es el muestreo por conglomerados. Se caracteriza por el hecho que “los individuos de la población o las unidades de análisis constituyen agrupaciones naturales, como por ejemplo las aulas de clase de las escuelas, las industrias, los mercados, etc.” (Bisquerra, 2004, p. 142). En este tipo de muestreo, las unidades de análisis son los conglomerados y no el individuo. Generalmente, después de haber confeccionado los conglomerados de la población, se utilizan los procedimientos aleatorios para seleccionar los mismos de manera que la muestra con la que se ha de operar quede conformada (Tejada, 1997).

Tal y como apuntan Fortin et al., (1988 citado por Del Rincón, 2000), las ventajas de la muestra por conglomerados es que resulta “más económico en tiempo y coste que el resto de métodos probabilísticos, sobre todo en el caso de una población grande y dispersa”. En cambio, el autor menciona inconvenientes como: “los errores de muestreo pueden introducirse más fácilmente que en el resto de procedimientos y el análisis de datos es más complejo”.

Para concretar los informantes que se van emplear para la recogida de datos en la investigación, se pasa a detallar los de las entrevistas exploratorias, el cuestionario, los grupos de discusión y los de la aplicación y del Instrumento de autoevaluación institucional.

6.5.1 Muestra de las entrevistas exploratorias

Las entrevistas de la investigación se han empleado con el objetivo de profundizar, explorar y contrastar la información obtenida mediante la revisión bibliográfica y literaria durante el marco teórico. La finalidad es completar la primera aproximación al modelo de desarrollo ético organizacional en los centros escolares.

Como ya se ha apuntado, en el caso de las entrevistas exploratorias se ha empleado un muestreo no probabilístico intencional y causal porque los informantes clave cumplen criterios fijados de manera previa. Son de fácil acceso e incluso han sido recomendados por otros informantes.

Para la selección de los informantes, se han planteado unos criterios básicos (Rodríguez, Gil y García, 1999; Yin, 2009):

- Informantes que desarrollan su actividad profesional en diferentes contextos educativos, como una escuela, universidad o administración. Se tiene en consideración el hecho que las realidades, situaciones y características de las instituciones educativas son diferentes

Tabla 48.
Tipología de informantes de las entrevistas exploratorias

Tipología de informante	Cargo del informante
Informantes del contexto escolar	9
Informantes externos al contexto	9

Fuente: elaboración propia

- Informantes que se encuentran en la práctica directiva en centros de educación infantil y primaria e informantes que trabajan esta temática como una cuestión teórica

Tabla 49.
Cargo institucional de los informantes de las entrevistas exploratorias

Cargo	
Director escolar en ejercicio	9
Inspección educativa	2
Expertos en ética organizacional y/o liderazgo ético	7

Fuente: elaboración propia

- Directores que ejercen la dirección escolar en diferentes tipos de centros de educación infantil y primaria de acuerdo con el número de líneas y la titularidad del centro educativo

Tabla 50.
Titularidad y tamaño del centro educativo de las direcciones escolares informantes

		Número de líneas		
		1L	2L	+2L
Titularidad	Públicos	2	4	
	Privados	1		2

Fuente: elaboración propia

- Fácil acceso a los sujetos con relación a la documentación, a las personas, a los datos, etcétera
- Existencia de una alta probabilidad de relación entre las personas, instituciones, procesos y programas con el objeto de estudio

Como se puede observar, se puede afirmar que en la selección de los informantes de las entrevistas exploratorias se ha empleado una selec-

ción multicriterio. Como bien apuntan Flick (2004) y Patton (1990), se puede hablar de:

- *Muestreo de caso típico*: contempla un conjunto de informantes “tipo” o característicos por su particularidades y perfiles bastantes comunes
- *Muestreo de variación*: está compuesto por informantes que representan opciones distintas. Trata de introducir variación y diferenciación para no caer en el caso único
- *Muestreo de caso crítico*: abarca informantes que presentan un perfil de experto o con informaciones significativas en relación con el objeto de estudio
- *Muestreo sensible*: contempla informantes con perfiles distintos o con la posibilidad de aportar informaciones sobre la toma de decisiones y aspectos estratégicos, entre otros
- *Muestreo de conveniencia*: considera informantes que aportan datos, facilitan informaciones y colaboran en el proceso de estudio con facilidad

En definitiva, de todas las personas que podrían cumplir algunos de los criterios anteriores, se han seleccionado aquellas que cumplieran al menos dos de las siguientes características:

- Informantes que tengan conocimiento y experiencia sobre el objeto de estudio
- Informantes que puedan aportar reflexiones, ideas y propuestas elaboradas sobre el objeto de estudio
- Informantes que quieran participar en la investigación (Morse, 1991)

El muestreo de las entrevistas exploratorias busca identificar participantes clave y agregar a la muestra a otras personas que los ya entrevistados conocen para que puedan proporcionar datos más amplios. Se les contacta y se les incluye.

En el caso de las entrevistas exploratorias, se entrevistaron a 18 informantes: siete expertos en ética organizacional en instituciones educativas y en organizaciones de otro tipo, dos inspectores de educación y nueve directores de centros de educación infantil y primaria.

La muestra definitiva tuvo como objetivo evitar el sesgo de información por un muestreo intencional y en cadena (Valles, 2009), de ahí que se consideraron dos criterios para determinar la muestra definitiva y poner fin al primer estudio de campo:

- *Definición teórica*: el propio contexto, los objetivos y las preguntas de investigación del trabajo permitieron decidir en qué punto se consideraba adecuado el abandono del escenario de investigación para dar paso a la explotación y análisis de los datos obtenidos (Castro, 2006).

- *Saturación teórica*: obtenida cuando la información recogida a partir de trece entrevistas y observaciones no aportó nada relevante a nuevos aspectos a los trabajados en este estudio respecto a los condicionantes de la dirección escolar en la promoción de la ética organizacional y sobre la función de la dirección escolar (Valles, 2009).

El motivo principal a la hora de seleccionar solo como informantes a personas que están ocupando el cargo de dirección en los centros escolares es, como ya se pudo evidenciar en la primera aproximación al objeto de estudio, que la ética organizacional es un constructo que se percibe abstracto y poco concreto (Colorado, 2015; Colorado y Gairín, 2017; Vázquez, 2013). Además, se buscaba preguntar sobre cuestiones organizativas y de gestión muy concretas en relación al perfil profesional de la dirección escolar. Por ello, para poder disponer de opiniones e ideas elaboradas y significativas para una primera aproximación sobre la gestión y promoción de la ética organizacional en el ejercicio directivo, se creyó más conveniente disponer como informantes clave a personas que desarrollan directamente el ejercicio directivo en centros de educación infantil y primaria.

6.5.2 Muestra del cuestionario

La muestra seleccionada para el cuestionario es una muestra probabilística por conglomerados. La distribución de la muestra se ha realizado teniendo en consideración la variable etapa educativa. Es decir, solo se trabajaba con aquellos centros que como mínimo imparten docencia en el segundo ciclo de educación infantil y en educación primaria. Para decidir el número de informantes a analizar según la variable etapa educativa, se emplearon los datos del Departament d'Educació del curso 2018/2019 (Departament d'Ensenyament, 2018).

La población de estudio es de 2302 centros de educación infantil y primaria de Catalunya. Hay que considerar que habitualmente en una escuela hay un director y este puede ejercer la dirección en dos escuelas y etapas. Entendiendo que este hecho no altera significativamente la muestra, se plantea en el estudio de campo hacer un acceso universal a toda la población al saber que la muestra representativa no siempre es real. Suele contestar un 10 % de la muestra. Además, se dispone de todas las direcciones de correo electrónico, sí que es posible poder llegar a los 329 cuestionarios necesarios para disponer de resultados representativos.

Con esto, si se tiene en cuenta un margen de error muestral del 5 % y una confianza del 95,5 %, se necesitan 2302 escuelas, unos 329 cuestionarios para disponer de una muestra representativa y poder obtener resultados significativos.

Por razones de azar, es probable que algunos de los centros contemplen criterios como los siguientes:

- *Tamaño del centro*: en función del número de alumnos y del número de maestros porque puede variar la tipología de

tareas y funciones, los canales de comunicación, diferencias en el sistema relacional, etcétera.

Este criterio se intenta contemplar al tener en cuenta que al tratarse de un muestreo probabilístico y al recurrir a toda la base de datos del Departament d'Ensenyament (2018) existe la posibilidad de seleccionar y recoger datos de centros educativos de una, dos o más líneas.

- *Titularidad del centro*: titularidad pública y privada. Se diferencian aquellos centros educativos laicos de los religiosos.

En el cuestionario, los informantes son los directores de los centros educativos. El objetivo de solo preguntar mediante el cuestionario a la dirección escolar es que, como ya se ha comentado en las entrevistas, el tema objeto de estudio se percibe como algo complejo y abstracto (Colorado, 2015; Colorado y Gairín, 2017; Vázquez, 2013). Incluso es el mayor responsable de que se dé mayor o menor calidad ética en los propios centros porque de su visión de ésta dependerá que se fomente o no el cambio hacia la calidad ética de la organización (Guillén, 2006, p. 223; Ruiz et al., 2012; Navarro, 2012).

6.5.3 Muestra de los grupos de discusión

Aunque los autores recomiendan que en el grupo de discusión participen entre seis y ocho personas, y aunque todo depende de la temática a estudiar, es muy importante el papel del investigador como moderador a la hora de crear un clima abierto y que facilite que todos los miembros puedan contribuir abiertamente en base a su experiencia y opiniones (Flick, 2004).

Es por este motivo que la selección de la muestra de los informantes ha sido por muestreo no probabilístico e intencional. Se plantean ocho participantes expertos y ocho participantes prácticos inicialmente. Participan aportando su experiencia, aunque finalmente solo ha sido posible contar con la presencia de cinco participantes expertos y seis participantes prácticos en los grupos de discusión. Estos se caracterizan por los siguientes criterios:

- Accesibilidad a los participantes. Todos proceden de Catalunya y tienen predisposición para participar activamente en la investigación.
- Participantes que representan diferentes tipologías de instituciones educativas y no educativas, aunque trabajan de manera teórica y práctica el objeto de estudio
- Participantes expertos con trayectoria profesional destacada relacionada con la ética y la ética organizacional. Pueden aportar informaciones profundas y significativas de acuerdo con su perfil de experto.
- Participantes expertos con trayectoria profesional destacada relacionada con la gestión y organización de centros educa-

tivos; con la innovación y la evaluación institucional y con la dirección escolar. Pueden aportar informaciones profundas y significativas de acuerdo con su perfil de experto.

- Participantes prácticos con destacado reconocimiento por su gestión de la institución educativa y por los proyectos que promueven

Tabla 51.
Trayectoria profesional de los participantes en los grupos de discusión

Trayectoria profesional	
Desarrollan líneas de investigación relacionadas con el objeto de estudio	5
Dirección escolar	6

Fuente: elaboración propia

- Participantes teóricos y prácticos que ocupan o han ocupado cargos de dirección en instituciones educativas, que pueden compartir y complementar reflexiones, ideas, propuestas elaboradas, experiencias y conocimientos relevantes sobre el objeto de estudio
- Participantes prácticos que son capaces de aportar validez contextual y ecológica a través de resultados coherentes con la cultura y clima organizacional, y el contexto local más inmediato

Aunque muchos de los informantes en el grupo de discusión no se van a conocer (Flick, 2004), cabe añadir que es un aspecto que no podremos contemplar plenamente seguramente entre los informantes del mismo contexto profesional. Es decir, entre expertos de ética organizacional y entre directores de centros educativos es probable que se hayan producido coincidencias en alguna otra ocasión o encuentro profesional.

El desarrollo del grupo de discusión busca generar discusión y contribuir a la construcción de un discurso común entre los participantes alrededor de un conjunto de temas y cuestiones claves para el investigador-moderador.

6.5.4 Muestra de centros de educación infantil y primaria para la aplicación y validación del Instrumento inicial CADEO

La muestra seleccionada vuelve ser una muestra no probabilística e intencional. Para la selección de los centros educativos, se tienen en cuenta los criterios sugeridos por Stake (1999):

- Criterios de la máxima rentabilidad, escogiendo casos que sean fáciles de abordar y en donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, dado que el tiempo disponible para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son limitados.

- Criterio de representatividad seleccionando casos representativos de la población y que puedan conducir hacia una mejor comprensión del objeto de estudio

Incluso, se contempla la importancia de “obtener el máximo de información posible para fomentar el diseño de una teoría, basándonos en criterios programáticos y teóricos” (Colás y Buendía, 1998, p. 254)

En definitiva, se han delimitado las siguientes variables para la selección de los centros:

- *Etapas educativas*: centros de educación infantil y primaria y la organización del propio centro educativo, alumnado, maestros, cultura institucional, con énfasis en el papel que desempeña la dirección
- *Tamaño del centro*: en función del tamaño del alumnado y del número de maestros. Pueden variar la tipología de tareas y funciones, los canales de comunicación, pueden darse diferencias en el sistema relacional, etcétera.
- *Ubicación geográfica*: el tamaño de la población y la relación de la dirección con la comunidad, la vinculación con el contexto, el conocimiento por parte de las familias y el alumnado del centro escolar
- *Existencia de buenas prácticas relacionadas con el objeto de estudio*: el hecho que el centro escolar apueste por el diseño y desarrollo de acciones educativas entorno a la ética puede ser clave para analizar las motivaciones, los agentes implicados, etcétera.
- *Titularidad del centro*: titularidad pública y privada. Se diferencian aquellos centros educativos laicos de los religiosos.

La distribución de la muestra se realiza, en primer lugar, teniendo en consideración la variable de la etapa educativa, del tamaño del municipio y de la titularidad del centro educativo (ver tabla 52). La distribución de la muestra según tamaño del municipio se realiza de manera equitativa (una escuela como mínimo por tamaño de municipio) al considerar la propuesta de distribución por tamaño de Muñoz (2011). En cambio, para decidir el número de informantes a analizar según la variable titularidad se recurre a los datos del Departament d’Educació del curso 2018/2019 (Departament d’Ensenyament, 2018). Estos muestran que la proporción es de dos tercios de centros públicos (0,74 %) respecto a un tercio de privados (0,26 %) respecto a la población de estudio de 2302 escuelas. Por ello, se decide analizar tres centros públicos y dos centros privados. La finalidad es reunir una tipología heterogénea de centros escolares para considerar situaciones diferentes y ampliar así una posible transferibilidad de los resultados y las conclusiones.

Tabla 52.

Número absoluto y porcentaje de centros de educación infantil y primaria según titularidad en Catalunya

	Públicos	Privados
Centros de educación infantil y primaria	1706	596
Porcentaje de representación sobre la muestra total	0,74	0,26

Fuente: elaboración propia

Aún así, como se comenta en el capítulo 7.4.3 de recogida de datos, finalmente solo se pudo acceder a tres de titularidad pública y a uno de titularidad privada.

Los centros escolares informantes y los que se pudo acceder para la aplicación y validación del Instrumento inicial de autoevaluación institucional CADEO fueron:

Tabla 53.

Tamaño del municipio, titularidad y tamaño de la escuela y denominación de los centros educativos participantes en la validación del instrumento

Tamaño del municipio	Nº de habitantes (Idescat 26/03/2017)	Municipio	Titularidad del centro	Nº de líneas	Centro educativo
Municipio pequeño (- 50 000)	10 599	La Roca del Vallès (Vallès Oriental)	1 público	2	Escola Mogent
Municipio mediano (50 000 - 200 000)	57 543	Cerdanyola del Vallès (Vallès Occidental)	1 privado	1	Escola Escaladei
	76 423	Rubí (Vallès Occidental)	1 público	1-2	Escola Institut Teresa Altet
Municipio grande (+ 200 000)	215 121	Barcelona (Barcelonès)	1 público	2	Escola La Maquinista

Fuente: elaboración propia.

En cada uno de los centros educativos, la persona informante ha sido el director del centro porque:

- Es el máximo responsable de lo que acontece y se promueve en el centro educativos y, por tanto, de la promoción de la ética organizacional en la institución educativa.

- Es capaz de aportar información relevante, reflexiones y propuestas de interés desde su propia actuación en relación a la gestión y la organización de la institución educativa.
- Es capaz de aportar validez contextual y ecológica a través de resultados coherentes con la cultura y clima organizacional y el contexto municipal más inmediato.
- Tiene conocimiento y experiencia concreta sobre el objeto de estudio y las temáticas relacionadas, y un alto nivel de criterio sobre el liderazgo y su ejercicio profesional.

6.6 A modo de síntesis

Una vez descrito el problema y la finalidad del estudio, además del marco teórico sobre el que se sustenta esta investigación, en este capítulo se presenta el diseño y desarrollo del estudio de campo que se ha realizado para este trabajo.

En primer lugar, se fundamenta la investigación que guía el desarrollo de la investigación a partir de los objetivos y del objeto de estudio. Si se tiene en cuenta lo anterior, se plantea una investigación mixta secuencial en la que se busca combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa. Aún así, como se verá más adelante, en el estudio de campo existe una mayor presencia de instrumentación cualitativa teniendo en cuenta los objetivos de investigación y, especialmente, el objeto de estudio.

Concretamente, la investigación se caracteriza por un diseño exploratorio secuencial que parte de una exploración previa con entrevistas. De ahí que se inicien con datos cualitativos para la exploración del fenómeno y después se pase a una etapa cuantitativa cuyos datos se conectarán con las fases cualitativas posteriores.

En segundo lugar, el estudio se desarrolla a partir de diferentes fases delimitadas y caracterizadas en función del objetivo, finalidad, instrumentos y muestra específica. Se detallan a continuación:

- Fase 0: delimitación y conceptualización de la ética organizacional. Esta fase, estrictamente hablando, no forma parte del proceso de investigación de este trabajo. Es parte de un estudio previo realizado durante el curso 2014-2015 y en el que se analizaban las concepciones y prácticas educativas de la comunidad educativa con relación a la ética organizacional en las instituciones educativas no universitarias.
- Fase 1: exploratoria. Es una fase de aproximación y de exploración del objeto de estudio. Se emplea el primer instrumento de recogida de datos: las entrevistas exploratorias. Se confecciona un guion de entrevista para directores y otro para miembros de la inspección educativa y expertos en ética organizacional.

- Fase 2: definición y concreción. Se busca concretar toda la información teórica y de carácter práctico recogido a partir del análisis de buenas prácticas y experiencias (Colorado, 2015), de la revisión teórica de modelos, teorías y procesos de desarrollo ético organizacional y de las entrevistas exploratorias. En esta fase se construye y se envía el cuestionario para el análisis de condicionantes de la ética organizacional a las 2302 direcciones de centros de educación infantil y primaria de Catalunya.
- Fase 3: contrastación. A partir de los resultados obtenidos en la fase 1 y la fase 2, se propone un primer modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria. En esta fase, se construyen los guiones de los dos grupos de discusión donde participarán, por un lado, directores en ejercicio profesional y por otro, expertos teóricos y prácticos sobre ética y ética organizacional y sobre organización y gestión de centros educativos con la finalidad de validar el Modelo, el Instrumento de autoevaluación institucional y el Protocolo con relación al desarrollo ético organizacional en la escuela.
- Fase 4: aplicación. Se valida en la práctica el Instrumento propuesto durante las fases anteriores mediante la aplicación en cuatro centros de educación infantil y primaria de Catalunya.
- Fase 5: conclusiones y elaboración del informe final. Consiste en la redacción del informe de investigación a partir de todos los resultados recogidos y de su análisis posterior en la última fase de aplicación.

7.1	Las entrevistas exploratorias	283
7.1.1	Características y construcción de las entrevistas exploratorias	283
7.1.2	Validación de las entrevistas exploratorias	285
7.1.3	Recogida de datos y tratamiento de la información	291
7.2	El cuestionario	306
7.2.1	Características y construcción del cuestionario	306
7.2.2	Validación del cuestionario	313
7.2.3	Recogida de datos y tratamiento de la información	320
7.3	El grupo de discusión	329
7.3.1	Características y construcción del guion del grupo de discusión	329
7.3.2	Recogida de datos y tratamiento de la información	335
7.4	Validación y aplicación del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento CADEO y el Protocolo de aplicación	338
7.4.1	Características del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento CADEO y el Protocolo de aplicación	339
7.4.2	Construcción del Modelo inicial para el Desarrollo Ético Organizacional y del Instrumento CADEO	356
7.4.3	Recogida y tratamiento de la información	360
7.5	A modo de síntesis	368



Técnicas e instrumentos para la obtención de datos

Los instrumentos de medida son aquellas herramientas que facilitan la recogida de datos en el proceso de investigación científica. En ningún caso, deben condicionar, determinar, ni limitar dicho proceso, ni convertirse en fuente de variación, error o interferencia. De ahí que la selección de las técnicas y herramientas para la obtención de datos debe hacerse considerando el campo investigado, las preguntas y los objetivos de investigación, así como el perfil de los informantes (o materiales) que consideramos esenciales (Flick, 2004). Por ello, para el diseño de la investigación se aconseja la utilización de entrevistas exploratorias, el cuestionario, el grupo de discusión, el análisis documental y la aplicación en centros de educación infantil y primaria.

Es importante clarificar que, en el caso del análisis documental, en el caso de este estudio es una técnica secundaria porque se considera el análisis realizado durante el estudio previo (fase 0) durante el curso 2014-2015 (Colorado, 2015).

En definitiva, las estrategias multimétodo se aplican en diferentes fases como se manifiesta en los apartados anteriores. A continuación, se detalla qué instrumentos y qué informantes se plantean para cada una de las fases de la investigación:

Tabla 54.

Descripción de las técnicas de recogida de información, sus informantes y las fases de la investigación donde se aplica

Fases		Exploratoria	Definición y concreción	Contrastación	Aplicación
Técnicas		Entrevista exploratoria	Cuestionario	Grupos de discusión	4 centros de educación infantil y primaria
Informantes	Directores	X	X	X	X
	Expertos	X		X	
	Inspección educativa	X			
	Investigadores	X		X	

Fuente: elaboración propia.

7.1 Las entrevistas exploratorias

A continuación, se describen las características de las entrevistas exploratorias empleadas en la primera fase del estudio, su construcción y validación, y el proceso de recogida y tratamiento de la información mediante el software MAXQDA.

7.1.1 Características y construcción de las entrevistas exploratorias

Las entrevistas conforman una técnica clave de exploración de las formas mediante las que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Se trata de un método especialmente sensible para obtener información detallada, concreta y personal sobre las actividades, experiencias, opiniones, significados, concepciones y prácticas reales de las personas respecto al objeto de estudio. En definitiva, a partir de las entrevistas el “investigador prepara el escenario para la entrevista, controla la secuencia y utiliza el resultado para su propósito” (Kvale, 2007, p. 22).

Si atendemos a Baéz y De Tudela (2007), a través de las entrevistas se busca saber y obtener información sobre un asunto predeterminado por parte del investigador, además de precisión en la información recopilada y el hecho de aprender cuáles son los significados que los informantes atribuyen a los temas sobre los que se les pregunta.

De acuerdo con Tejada (1997, p. 104), las entrevistas se pueden clasificar atendiendo a los siguientes criterios:

- Según el *grado de improvisación*: libres no estructuradas, regladas estructuradas
- Según el *grado de participación del entrevistado*: directivas, no directivas
- Según el *objetivo propuesto*: de orientación, informativas, de investigación, terapéuticas, de selección, etcétera.
- Según el *número de entrevistados*: individuales, colectivas
- Según *en quién se centra*: en el entrevistador, en el entrevistado

En la misma línea, Anguera (1986) y Flick (2004) hablan de entrevistas semiestructuradas, entrevistas a expertos, entrevistas focalizadas, entrevistas centradas en el problema y entrevistas etnográficas.

En el caso del presente trabajo, el tipo de entrevista realizada corresponde a la siguiente tipología:

- Según el grado de improvisación: es estructurada al seguir un guion elaborado, con espacios libres y no estructurados cuando las circunstancias así lo han requerido.
- Según el grado de participación del entrevistado: han sido directivas, aunque se ha dado margen a la improvisación y al surgimiento de otras cuestiones vinculadas con el problema objeto de estudio a iniciativa del entrevistado.

- Según el objetivo propuesto: son de investigación.
- Según el número de entrevistados: las entrevistas se han realizado de forma individual.
- Según en quién se centra: se han centrado en las personas entrevistadas y en sus funciones dentro de la institución a la que representan, conocimiento y experiencia sobre el objeto de estudio.

Aún así, las preguntas de las entrevistas están sujetas a cambios en el orden y en su formulación con el fin de dar seguimiento a las respuestas dadas y a las historias contadas por los sujetos (Kvale, 2007). Para ello, se ha llevado a cabo un proceso previo de selección de temas clave a tratar durante la entrevista; se ha decidido el orden y la expresión de las cuestiones durante el desarrollo de la entrevista; y se ha mantenido un grado de atención elevado durante el desarrollo de la entrevista para encauzar y focalizar los temas que son de interés para la investigación (McMillan y Schumacher, 2010).

En el caso de esta investigación, las entrevistas tienen como finalidad recabar información y complementar la revisión bibliográfica y teórica realizada durante el marco teórico. Se busca crear y diseñar paulatinamente la propuesta inicial del Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros escolares y trazar las cuestiones clave a preguntar a través del cuestionario (fase de definición y concreción). Se busca encontrar aquellas cuestiones relevantes y significativas para los informantes en relación con la gestión de la ética organizacional desde la dirección escolar en los centros de educación infantil y primaria. Para ello, se pone énfasis en los factores que condicionan su promoción y práctica por parte de la dirección escolar y en sus funciones y competencias directivas. Además, se delimita teórica y prácticamente la ética organizacional en la escuela. Es por ello que las preguntas que se plantean son dirigidas, individuales y centradas en la experiencia y la práctica profesional de los informantes sobre gestión, procesos organizativos, formación y profesionalización docente, ética organizacional y liderazgo.

En definitiva, las entrevistas son una herramienta clave para conocer realidades múltiples. Probablemente, lo más complejo es conseguir una buena entrevista ya que “se trata sobre todo de evitar respuestas simples de sí o no, y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación” (Stake, 2005, p. 64).

En la presente investigación, se han desarrollado dos guiones de entrevistas diferenciados:

- El primero guion (véase anexo 1.1) es para los directores responsables de los centros de educación infantil y primaria escogidos en función del tamaño del centro educativo (una, dos o tres líneas); de la titularidad (pública o privada); de la existencia de proyectos a corto, medio o largo plazo en relación con la ética y los valores; y por recomendaciones de

algunos expertos por conocer cómo y en qué trabajan cada una de las instituciones educativas que dirigen.

- El segundo guion (véase anexo 1.1) es para los informantes externos al contexto escolar. Son personas que pueden o no tener contacto con la escuela, y que, en ningún caso, ejercen cargos directivos en instituciones educativas. En este caso, se ha entrevistado a miembros de la inspección educativa y a expertos e investigadores en ética, ética organizacional y liderazgo.

7.1.2 Validación de las entrevistas exploratorias

El diseño del guion de la entrevista procura alinearse con los objetivos generales del estudio. También intenta profundizar en cuestiones que durante el marco teórico no se han estudiado tan a fondo.

De esta manera, una vez claro qué se quiere saber, se lleva a cabo un análisis y la lectura de entrevistas exploratorias y en profundidad existentes, además de una búsqueda de instrumentos en tesis, artículos y trabajos finales de máster parecidos. El objetivo es conocer cómo se formulan, qué preguntaban y el número de preguntas realizadas. De esta primera aproximación, se recogieron aquellas preguntas pertinentes para el objeto de estudio y se crearon preguntas nuevas para poder completar y conseguir el objetivo del estudio.

Una vez creado el primer guion de la entrevista, se comparte con el director de tesis para poner en común mejoras, nuevas preguntas, preguntas complementarias y de reformulación. El objetivo es lograr el máximo de información posible, además de información útil y de calidad.

Cuando fue creada la primera aproximación de entrevista, la misma fue remitida a 13 expertos teóricos y prácticos por correo electrónico. Se buscaba su contrastación sobre el aspecto, la introducción, el formato y la tipología de las preguntas que la entrevista proponía. Se diferenciaban aquellos interrogantes dirigidos a las direcciones escolares y aquellos centrados en los informantes externos al contexto escolar.

Cuadro 1.

Correo electrónico de solicitud para la validación del guion entrevista exploratoria

Apreciado Sr. Juan Escámez,
Mi nombre es Sara Colorado Ramírez y me encuentro desarrollando la Tesis Doctoral “El rol de la dirección escolar en la promoción de la ética organizacional en los centros escolares. Análisis de facilitadores y barreras”, en el marco de los estudios de doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo la dirección del Dr. Joaquín Gairín.

La investigación pretende analizar los factores condicionantes (barreras y facilitadores) que se puede encontrar la dirección en la promoción de la ética organizacional de los centros de educación infantil y primaria, con la finalidad de hacer una primera aproximación al objeto de estudio y diseñar un modelo teórico-práctico sobre la gestión de la ética organizacional en escuelas.

Dada su experiencia en temáticas relacionadas con la ética y la ética organizacional en empresa o centros educativos, solicito su participación como juez/experto en el proceso de validación del guion de las entrevistas exploratorias. Las entrevistas forman parte de la primera fase del estudio de campo y van dirigidas a directores/as de escuelas, inspectores/as de educación y expertos/as sobre el objeto de estudio.

Si acepta participar en el proceso de validación de la entrevista, le agradeceré que me remita completado el documento adjunto a sara.colorado@e-campus.uab.cat antes del 15 de octubre de 2017 (si fuera posible).

Gracias por su colaboración.

Saludos cordiales,

Sara Colorado Ramírez.
Universitat Autònoma de Barcelona.
Departament de Pedagogia Aplicada - Facultat de Ciències de l'Educació
Edifici G6 - Despatx G6/243 - Plaça del Coneixement
Campus de la UAB - 08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès) - Barcelona - Spain

De acuerdo con Bisquerra (2004, p. 243), la consulta con expertos o validación de jueces, se realiza “seleccionando un grupo de personas expertas en la materia que se pretende estudiar y se les plantea una serie de cuestiones en cuanto al contenido del instrumento y a su estructura”.

Para adquirir la condición de validez, el instrumento fue presentado a 13 jueces para que efectuaran su valoración y ajustaran las preguntas mediante contrastación a partir de una plantilla de validación (véase anexo 1.2). Se realizó mediante un correo electrónico donde se adjuntaba la plantilla de validación de la entrevistas exploratorias, se informaba del objetivo de la investigación, el motivo de contacto y en qué consistía el proceso de revisión de los guiones de entrevista, además de las instrucciones para realizar la validación.

A los jueces se les ha pedido que, para poder realizar esta contrastación, valoraran cada pregunta del guion teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- **Univocidad:** garantizar que el redactado de la frase tenga una única interpretación y significado
- **Pertinencia:** garantizar que el ítem guarde relación con el tema de estudio
- **Importancia:** garantizar el grado de relevancia de la idea presentada en el ítem
 - 1. Nada importante
 - 2. Poco importante
 - 3. Bastante importante

Además, se valoraron positivamente las observaciones y la incorporación de nuevas preguntas por parte de los expertos.

De los 13 jueces contactados, 10 contestaron la solicitud. Las respuestas fueron recopiladas entre octubre y noviembre del 2017. Las personas que actuaron como jueces en el proceso de validación fueron:

Tabla 55. Relación de jueces teóricos participantes en la validación de las entrevistas exploratorias

Jueces teórico-expertos en ética y ética organizacional	Jueces teóricos y prácticos en cultura y gestión y organización de centros educativos
<ul style="list-style-type: none"> · Antonio Argandoña, profesor emérito de Economía y Ética Empresarial, IESE Barcelona · Domènec Melé, catedrático emérito de Ética Empresarial, IESE Barcelona · Juan Escámez Sánchez, catedrático de Teoría de la Educación, Universitat de València (UV) · M^a Rosa Buxarrais Estrada, catedrática de universidad del Departament de Teoria i Historia de l'Educació, Universitat de Barcelona (UB) · Pablo Ruiz Palomino, profesor contratado doctor del Departamento de Administración de Empresas, Universidad de Castilla- La Mancha (UCLM) · Victoria Camps Cervera, catedrática emérita de Filosofía moral y política, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) 	<ul style="list-style-type: none"> · Carme Armengol Asparó, profesora titular, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) · Laura Rubio, profesora agregada del Departament de Teoria i Historia de l'Educació, Universitat de Barcelona (UB) · Jaume Cela i Ollé, exdirector de la Escola Bellaterra de Cerdayola del Vallès · José Tejada, catedrático de Didáctica y Organización educativa, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Se trata de jueces teóricos y prácticos, profesionales de la educación, la ética y/o de ética de las organizaciones, además de conocedores de los procesos de investigación, en contacto con la realidad educativa y cuyas valoraciones resultan relevantes para contrastar la validez del instrumento, determinar su comprensión y adecuar las cuestiones planteadas al objeto de estudio.

Sus juicios críticos permitieron decidir si el instrumento era válido y eficaz. También, si reunía las condiciones precisas para que fuera capaz de aportar conocimientos sobre el tema investigado. Las valoraciones emitidas permiten reformular aquellos aspectos que no quedan del todo claros ni son precisos, además de enriquecer el instrumento mediante sugerencias, aportaciones y observaciones varias.

Los 10 jueces preguntados coinciden en sus valoraciones y opiniones en que el contenido del instrumento es correcto en relación con el tema de estudio, pero extenso también si se tiene en cuenta el hecho que generalmente hay poca colaboración para responder instrumentos largos por parte de los participantes. Tres jueces han realizado aportaciones más concretas y específicas al objeto de estudio. Estas han permitido concretar y clarificar mejor aspectos conceptuales y de terminología lingüística.

Para preservar el anonimato en los comentarios de los jueces, se ha asignado a cada uno un código de identificación (J1, J2, ..., J12). El código "J" corresponde a "juez" seguido de un número del 1 al 12. Este número no se corresponde con la tabla 67 para preservar su anonimato.

A continuación, se presenta un ejemplo de vaciado de respuestas de la primera pregunta.

Tabla 56.

Ejemplo de la validación de las entrevistas exploratorias para la construcción de los guiones de entrevistas definitivos

Ítems entrevista	Informantes		Univocidad		Importancia			Pertinencia	
	Direc. ¹	Exp. ²	Sí	No	1	2	3	Sí	No
1. ¿Cómo definiría la ética organizacional en las instituciones educativas? (percepciones, conocimiento respeto a la ética organizacional, valoración, creencias, caracterización de una escuela ética, etc.) ³ .	X	X	9	1		1	9	10	

Observaciones

J6 "¿Entenderá el interesado qué es la ética organizacional? Entiendo que no se trata de hablar de la ética en la docencia, sino en el funcionamiento, organización, estructura, cultura, etc. de la organización. Me parece que habría que explicarlo más claramente: por eso pongo NO en univocidad. De todos modos, la respuesta es importante, porque indicará qué tiene en la cabeza la persona que responde al cuestionario: por eso pongo 3 en Importancia, aunque me parece que no hace falta tener una definición explícita de ética organizacional (yo preferiría llamarla "ética de la organización", aunque me parece que también se puede/debe distinguir ética de la organización (aspectos formales de contenido ético) y ética en la organización (si hay buen ambiente ético o no, haya o no haya estructura, cultura, etc.)."

J7 "Definir siempre es difícil y más en una entrevista. Se podría decir cómo describiría, qué entiendo por, o algo así. Quizá se podría orientar presentado varias visiones de la ética organizativa y preguntando por cuál se inclinan más o si tienen otra idea. Incluiría aspectos como respeto por las personas, búsqueda de la excelencia humana, clima favorable para el desarrollo de carácter moral de los alumnos. Esta pregunta no solo la veo pertinente sino de suma importancia para saber de qué estamos hablando en el resto de preguntas".

J8 "El concepto de ética organizacional puede resultar complejo, si a priori no es un ámbito de estudio propio (posiblemente el caso de los informantes directores); que también conlleve definiciones abstractas y poco aterrizadas. En este sentido, si bien se considera que es pertinente preguntar sobre cómo lo entienden, quizás no lo es tanto como el hecho de saber en qué prácticas o microprácticas consideran que se concreta".

J10 "En esta cuestión, yo intentaría además preguntarte qué entiende por ética organizacional, que identifique en su opinión en qué consiste eso en el día a día de su centro educativo. Sería importante que si no sabe, usted le comunique que es eso y cómo se entiende en el día a día. De hecho, sería importante que al estilo socrático en esa primera pregunta pudierais entre los dos llegar a una definición que cuadre con lo que tú esperas".

¹Directores y directoras de centros de educación infantil y primaria.

²Inspectores/as de educación y expertos/as en ética en el ámbito universitario y de la investigación.

³Son ideas y preguntas para orientar el entrevistador/a y profundizar en las respuestas dadas por el entrevistado/a.

Fuente: elaboración propia.

En relación a la validación efectuada por los jueces, a continuación se destacan aquellas valoraciones más significativas:

- Sobre el criterio de univocidad: todos los jueces consideran que el redactado de casi la totalidad de las preguntas tiene un sentido único, una única interpretación y que no denota más de un significado.
- Resultados sobre el criterio de pertinencia: todos los jueces consideran que la declaración de casi la totalidad de preguntas guarda relación con el tema de estudio, excepto en el caso de las preguntas 6 y 7.
- Resultados sobre el criterio de importancia: los jueces, en general, consideran que las ideas presentadas en las distintas cuestiones tienen relevancia para el tema objeto de estudio, excepto las preguntas 6 y 7, donde en el primer caso los jueces 2 y 5 son los únicos que valoran la importancia como baja.

En cambio, en la pregunta 7 hay más unanimidad sobre la baja importancia de la pregunta.

A continuación se detallan algunas valoraciones y comentarios destacables que han hecho los jueces:

- J2 “Algunas preguntas también se podrían preguntar a expertos respecto a directores, y directores respecto a sus compañeros directores.”
- J4 “Hay preguntas que tal vez podrían unirse. Personalmente me costaría diferenciar algunas respuestas, aunque considero que las preguntas son necesarias y pertinentes.”
- J5 “Es demasiado larga. Juntaría la pregunta 11 y 12 y también la 9 y la 10. Las formulaciones son claras y se entiende bien, también encuentro que las preguntas son interesantes y que responden a los objetivos planteados. Hay dos que yo suprimiría porque me parece que quedan reflejas en otros ítems”.
- J6 “Las he ido haciendo en mis comentarios anteriores. Sugiero que se revise el conjunto: distinguir entre preguntas genéricas, las referidas a lo formal en su escuela, las referidas a las personas y a las relaciones en su escuela (si es de carácter general, se debe haber situado antes), las preguntas acerca de sugerencias de mejora, etc.”
- J7 “Las preguntas, en general, son interesantes, pero denotan cierto sesgo por una ética basada exclusivamente en normas (deontologismo) y con muy poco énfasis en virtudes (rasgos morales del carácter). Entiendo que la ética organizativa encuentra su principal justificación en el respeto a la dignidad y bienes de la persona y en el fomento de carácter moral de sus componentes, o al menos no impedirlo.”
- J8” En general creo que la herramienta está bien planteada. De todas maneras, es densa si se pretende desarrollar todos los interrogantes planteados.”
- J9” Puesto que la escuela es uno de los agentes educativos básicos y la educación hay que entenderla como la formación integral de la persona (desde mi punto de vista, formación ética o moral), quizá habría que preguntar si esa función la sigue asumiendo la escuela como propia. Y si es así, que dispositivos desarrolla para hacerlo.”
- J10 “Muy bien trabajado, y completo.”

Teniendo en cuenta, y respecto a las opiniones y valoraciones realizadas por los diferentes jueces con cierta lógica y coherencia, se han realizado cambios en los guiones de entrevistas exploratorias que han contribuido a su mejora y validez. Estos cambios se concretan a continuación:

- Cambios que afectan a todo el instrumento y a los dos guiones de entrevista:

- Se han reorganizado las preguntas intentando colocar aquellas clave y más relevantes al inicio de la entrevista.
- Se han fusionado preguntas para así hacer un guion aparentemente más corto.
- Se incorpora una traducción del instrumento en catalán, además de la versión en castellano. Inicialmente, el instrumento se redactó en castellano. Pero dado que una parte considerable de los destinatarios del mismo se encuentran geográficamente en Catalunya y son directores de escuelas, se les presenta también la opción de la lengua catalana en consideración por su calidad de lengua vehicular de los centros educativos.
- Se pulen el estilo del lenguaje y las preguntas directas y claras sobre el objeto de estudio.
- Se incorpora como nota al pie una definición de ética organizacional para facilitar la comprensión terminológica.
- Cambios concretos en los interrogantes del guion de entrevista a informantes externos al contexto escolar:
 - La pregunta 1 pasa de definir a describir por la complejidad del objeto de estudio para muchos de los informantes.
 - Las preguntas sobre factores que favorecen y obstaculizan pasan de ser las preguntas 5 y 6 a la posición 3 y 4.
 - En las preguntas 3 y 4 se incorpora el concepto director para hacer más clara y directa la pregunta con relación al comportamiento y la prioridad en la gestión.
 - Las preguntas 7 y 8 se fusionan en una sola pregunta.
- Cambios concretos en los interrogantes del guion de entrevista a directores y directoras de centros:
 - La pregunta 1 pasa de definir a describir por la complejidad del objeto de estudio para muchos de los informantes.
 - La pregunta 3 se complementa y concreta al preguntar sobre las funciones propias de la dirección que contribuyen al desarrollo y la práctica de la ética organizacional y las acciones concretas que se llevan a cabo para su promoción.
 - La pregunta 5 se elimina porque algunas cuestiones ya están repetidas y otras se incorporan en la pregunta 3 y 4.
 - Las preguntas 6 y 7 se eliminan después de las valoraciones y comentarios de los jueces con relación a su poca importancia y pertinencia para la investigación.
 - La pregunta 8 se reformula al tener en cuenta el hecho que un director dispone de competencias profesionales. Pero como

se buscaba otro nivel de reflexión, se acaba planteando para buscar la reflexión interna personal y sobre su ejercicio profesional en relación a dificultades, relevancias, potencialidades en el desarrollo de las competencias profesionales para la práctica de la ética organizacional.

- Las preguntas 11 y 12 se fusionan en una sola pregunta.
- La pregunta 13 se elimina al plantear interrogantes que se consideran secundarios o que ya se preguntan anteriormente. Se acaba convirtiendo en una de las preguntas de cierre que busca recoger cuestiones prácticas que permitan concretar la práctica directiva para la promoción de la ética organizacional.

En el anexo 1.1 se recogen los guiones definitivos utilizados en las entrevistas exploratorias para expertos externos al contexto escolar y el guion para las direcciones escolares. Sus diferentes ámbitos profesionales, prácticas educativas y conocimientos sobre el objeto de estudio quedan validados por los jueces prácticos y teóricos para continuar con la idea de diseñar y plantear guiones de entrevistas diferenciados.

7.1.3 Recogida de datos y tratamiento de la información

Para la realización de las entrevistas exploratorias, se entabló contacto con las personas destinatarias mediante correo electrónico (véase cuadro 2) con una carta adjunta invitándoles a participar (véase anexo 7).

Cuadro 2.

Invitación por correo electrónico con carta adjunta para participar en la entrevista exploratoria

A la atención de la Sra. Elsa González,

Soy Sara Colorado Ramírez, doctoranda del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Me pongo en contacto con usted porque me gustaría poder contar con su participación y opinión como informante clave en mi tesis doctoral sobre La dirección escolar y la ética organizacional.

Para más información le adjunto la carta de invitación firmada por mí y el director de tesis, el Dr. Joaquín Gairín.

Realmente, su opinión resulta fundamental para poder iniciar mi proceso de investigación y tengo mucho interés, ya que sé por parte de Adela Cortina que ha trabajado mucho mi objeto de estudio. Además, ha sido ella quien me ha remitido a usted.

Estoy a su disposición para cualquier aclaración.

Saludos cordiales y muchas gracias por su colaboración.

Sara Colorado Ramírez
Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Edifici G6 - Despatx G6/243 - Plaça del Coneixement
Campus de la UAB · 08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès) · Barcelona

Después del primer contacto por correo electrónico, se mantuvo contacto directo por teléfono o correo electrónico para concretar el lugar, la fecha y el horario de la entrevista. Los lugares elegidos han sido los habituales en los que las personas entrevistadas desempeñan su actividad profesional. La fecha se ha acordado según la disponibilidad coincidente entre la entrevistadora y la persona entrevistada. También se determinaron los objetivos pretendidos en el momento de concertar la entrevista. En este punto, cabe señalar que algunos informantes, especialmente directores y directoras de escuelas solicitaron ampliar la información sobre las preguntas y el objetivo de la investigación, entre otros.

Cabe destacar que antes de iniciar contacto con los informantes, se recabó información previa sobre la implicación de los entrevistados en el ámbito de la educación y la ética. Se estudió sus años de experiencia en la dirección escolar y los proyectos educativos de las instituciones educativas donde ejercían como directores.

En total, se han realizado 18 entrevistas. 17 se celebraron de manera presencial con personas ubicadas en Castellón de la Plana, Barcelona, Cornellà de Llobregat, Sant Climent de Llobregat, Cerdanyola del Vallès, Bellaterra y Molins de Rei. Solo una entrevista fue registrada por Skype porque el entrevistado se encontraba en Valencia y estaba a punto de irse a los Estados Unidos.

Se planificó el guion de la entrevista. También se preparó el sistema sobre el que se recogería la información, que consistió en grabaciones de audio y notas libres sobre el propio guion de entrevista.

Más adelante y una vez iniciada la entrevista, se ha buscado satisfacer las expectativas de las personas entrevistadas. Se ha explicado quién es la entrevistadora, las características principales del estudio realizado, además de fijar la duración de la entrevista entre una y una hora y media. De igual manera, se generó un clima de cordialidad con la clarificación de los objetivos del estudio y al describir el procedimiento que se llevaría a cabo. De esta manera, se consiguió una buena relación y cooperación por parte de las personas entrevistadas.

Durante el desarrollo de las entrevistas, la información se registró. Además, se procuró escuchar correctamente a los entrevistados y comprender sus respuestas. Cuando fue preciso, se reformularon preguntas para validar informaciones y profundizar en detalles. Una vez finalizada la entrevista, su cierre se ha utilizado para aclarar algunas dudas cuando ha sido necesario. Además, se acordó la colaboración futura en el caso de ser necesaria para el estudio y se expresó la gratitud a las personas entrevistadas por su implicación.

Finalmente, se han realizado un total de 18 entrevistas exploratorias con la intención de contrastar, comparar y analizar todas las informaciones aportadas para así intentar obtener una pluralidad de opiniones sobre concepciones entorno a la ética organizacional y su práctica. Con las informaciones obtenidas, con las entrevistas exploratorias, se realiza la propuesta inicial de variables o factores condicionantes para la promoción de la ética organizacional. Esta propuesta deriva en una

relación de cuestiones a considerar para la construcción de la primera versión del cuestionario para directores de centros de educación infantil y primaria (véase la fase de definición y concreción de este trabajo).

A continuación, se detalla la relación de personas participantes en las entrevistas exploratorias. Se indica para cada una de ellas el cargo que ostenta, el municipio en el que se encuentran o la institución que representan, el tamaño y la titularidad de la escuela, y la fecha de realización de las entrevistas

Tabla 57.
Relación de informantes en las entrevistas exploratorias

Directores de centros de educación infantil y primaria.			
Persona	Cargo	Institución/ Municipio	Fecha entrevista
Victor Ranera	Director	Escola Joan Pelegrí (4L. Concertada) Barcelona	22/12/2017
Agustí Olivares	Director	Escola Thau Barcelona (3L. Concertada) Barcelona	11/01/2018
Carme Blanco	Directora	Escola Sant Miquel Cornellà (2L. Pública) Cornellà del Llobregat	02/02/2018
Jordina Oriols	Directora	Escola Bellaterra (2L. Pública) Bellaterra	12/01/2018
Josep Balsa	Director	Escola de Sant Climent (2L. Pública) Sant Climent de Llobregat.	17/01/2018
Montse Mouriño	Directora	Escola Josep M. Madorell (2L. Pública). Molins de Rei	25/01/2018
Neus Santos	Directora	Escola Xarau (1L. Pública) Cerdanyola del Vallès	15/01/2018
Joan Carles Berrocal	Director	Escola El Projecte (1L. Concertada) Barcelona	20/02/2018
Sonia Burgués	Directora	Escola La Pau (1L. Pública) Barcelona	07/03/2018

Informantes externos a los centros de educación infantil y primaria.

Persona	Cargo	Institución/ Municipio	Fecha entrevista
Àngel Rodríguez	Inspectora de educación	Departament d'Ensenyament Inspección de Barcelona Comarques	23/01/2018
Montserrat Cerdà	Inspectora de educación	Departament d'Ensenyament Inspección de l'Hospitalet de Llobregat	17/01/2018
Josep Maria Duart	Profesor universitario	Universitat Ramon Llull Barcelona	11/12/2017
Francisco Esteban Bara	Profesor universitario	Universitat de Barcelona Barcelona	01/02/2018
Manuel Guillén	Profesor universitario	Universitat de València València	05/02/2018
Josep Maria Puig	Profesor universitario	Universitat de Barcelona Barcelona	20/12/2017
Begoña Román Maestre	Profesora universitaria	Universitat de Barcelona Barcelona	10/01/2018
Elsa González Esteban	Profesora universitaria	Universitat Jaume I Castelló de la Plana	22/01/2018
Domingo García Marzá	Profesor universitario	Universitat Jaume I Castellón de la Plana	22/01/2018

Fuente: elaboración propia

El análisis de las entrevistas exploratorias, al tener en cuenta la cantidad de datos, se ha ajustado al análisis más clásico dentro del análisis cualitativo de los datos. Según Miles, Huberman y Saldaña (2014), un proceso de análisis en investigación cualitativa implica reducción de datos, disposición y transformación de datos, y extracción o verificación de conclusiones. En este caso, la reducción de los datos comporta la simplificación, selección y síntesis de la información para hacerla más manejable.

Las entrevistas fueron grabadas para facilitar después su transcripción. La transcripción de las 18 entrevistas ha sido literal (véase anexo 1.5). Se envió la transcripción para que los informantes validaran su contenido. Una vez validadas, se hizo una segunda lectura que permitió la primera reducción de datos. La duración de las entrevistas oscilaron entre los 50 minutos y las dos horas. En su mayoría han sido entrevistas de una hora u hora y media como máximo.

Una vez transcritas las entrevistas, se han leído para contrastarlas con las notas libres tomadas para ampliar la información aportada por parte de los informantes y se han enviado a los propios informantes para validar la información recogida. Una vez completadas las entrevistas, se han vaciado e incorpora una codificación a cada una de ellas. Se ha evitado

identificar las personas y las instituciones participantes para garantizar la confidencialidad. Para identificar a las personas informantes de manera rápida y sintética, se realizó una codificación de las entrevistas mediante la otorgación del código “E” (por “entrevista”) y un número del 1 al 18. El número no tiene correspondencia con la tabla 57 con el objetivo de preservar el anonimato.

Se ha realizado un análisis de contenido de las entrevistas. Este análisis combina elementos propios de enfoques cuantitativos y cualitativos para:

- Intentar comprender e interpretar cómo se construye el conocimiento en el caso de las direcciones escolares a partir del ejercicio directivo
- Pretender delimitar la conceptualización teórica y práctica del concepto de la ética organizacional y conocer los facilitadores y barreras de la dirección escolar en la promoción de la ética organizacional
- Centrar el contenido manifiesto por los informantes y en aquel contenido indirecto, esto es, latente

Para el proceso de análisis del contenido, se puede partir de lo que apunta Bardin (1986, p. 71) cuando plantea una fase de **preanálisis**. Esta permite realizar el posterior análisis de contenido. Esta fase contempla la lectura superficial del texto, así como la formulación de objetivos, hipótesis y preguntas de investigación, la definición de las unidades de análisis, el muestreo y desarrollo, y la validación y fiabilización del sistema de categorías.

En relación al sistema de categorías o niveles o atributos en los que serán categorizadas las unidades de análisis, es importante considerar criterios que aseguren sus calidad (Bardin, 1986; Flores y Tobón, 2001):

- Exclusión mutua: cada unidad de análisis no puede estar afectada por más de una categoría.
- Exhaustividad: deben considerar todas las posibilidades de clasificación.
- Pertinencia: deben estar adaptadas al material de análisis y al marco teórico y metodológico del que parte el análisis.
- Objetividad y fidelidad: las variables utilizadas deben estar claramente definidas.

Una vez acabada la fase de preanálisis, la siguiente es la **explotación del material**. Se trata de aplicar el sistema de categorías desarrollado. Para el presente trabajo, esta fase se ha llevado a cabo mediante el software MAXQDA. Para acabar, la última fase es la de **tratamiento de los resultados**. Consiste en tratar los resultados de manera que resulten significativos, permitan formular interpretaciones y, si fuera el caso, realizar inferencia. En este trabajo, esta fase ha llevado a cabo mediante una matriz de análisis de datos que considera similitudes, divergencias y propuestas de mejora como puede verse más adelante.

Un elemento primordial cuando se inicia el análisis de contenido es determinar las unidades de análisis que se van a emplear, es decir, establecer aquellos fragmentos de texto que serán de interés para el análisis. La selección de las unidades de análisis depende de la “habilidad del analista de identificar rupturas significativas en la continuidad de su lectura, en relación a los objetivos del proyecto de investigación y de las técnicas analíticas disponibles” (Krippendorff, 2004, p. 98).

Para el desarrollo del análisis de contenido, se han seguido las siguientes fases:

1. Construcción de un sistema de categorías para analizar facilitadores y barreras de la dirección escolar en la promoción de la ética organizacional, para concretar la definición teórica-práctica de la ética organizacional y la caracterización del papel de la dirección escolar
2. Reducción de datos después de haber codificado los datos a partir de un sistema de categorías válidas y fiables. Se trata de analizar las relaciones entre las dimensiones de análisis global y particularmente para cada categoría de análisis. Tiene que permitir más adelante poder comparar y establecer relaciones, además de buscar también propuestas de mejora y valoraciones por parte de los informantes para cada ítem.

En el caso de las entrevistas, se ha optado por las unidades sintácticas, es decir, por el análisis del mensaje. Se trata de un procedimiento sencillo y natural que proporciona al análisis de contenido eficiencia y fiabilidad. Estas unidades de análisis se identifican, se clasifican y se agrupan en función de diferentes categorías que se corresponden con las dimensiones siguientes: valores y objetivos de la ética organizacional, valores y objetivos de la ética organizacional en los centros educativos (EOCE), condicionantes para la promoción de la EOCE, dirección y propuestas para la promoción de la EOCE (dinámicas organizativas).

Los temas o metacategorías, como las anteriores, actúan como núcleos temáticos que agrupan un conjunto de categorías y subcategorías. Un tema “es el resultado de la codificación, categorización y la reflexión analítica; no es algo que, en sí mismo, se codifica” (Saldaña, 2009, p. 13). El hallazgo de temas puede ser conveniente cuando el número de casos es elevado y/o hay gran cantidad de datos (Miles et al., 2014) como en este caso.

Con las metacategorías o temas, se logra crear bloques semánticos que sirven de guía en la confección del informe final de la investigación y para la creación de los bloques para el cuestionario de la fase de definición y concreción.

El objetivo ha sido reducir los datos. Para ello se parte de las unidades de análisis seleccionadas de las entrevistas exploratorias. Así se crean metacategorías o temas (McMillan y Schumacher, 2010), es decir, se parte de lo real y particular para avanzar hacia lo abstracto y general (Saldaña, 2009). En este proceso, se codifica y categoriza: despedaza-

mos la información disponible en trozos que posteriormente se agrupan porque tienen cierta afinidad (Coller, 2000). El número de códigos, categorías, temas y/o conceptos que se generen varía y depende de muchos factores contextuales (Saldaña, 2009).

En el presente caso, se ha decidido establecer temas, subtemas, categorías, subcategorías, códigos y subcódigos para facilitar la estructuración de los datos que se presentan en los capítulos que corresponden al marco teórico y los resultados, además de para la creación de la cuestionario de la siguiente fase.

Para establecer los temas, las categorías y los códigos, se ha realizado una primera lectura de todas las entrevistas. También se han contemplado los objetivos y preguntas de investigación como matriz general de relación entre los temas, categorías y códigos de análisis. De esta manera, se busca una coherencia entre el marco teórico, el estudio de campo y los bloques de análisis definidos para facilitar la comprensión y el análisis de los procesos de gestión y promoción de la ética organizacional en la escuela por parte de la dirección escolar, objetivo principal de la investigación.

De todas las entrevistas exploratorias, se estableció una primera estructura de temas, subtemas, categorías y códigos de análisis. Esta estructura contemplaba aquellas variables, los elementos extraídos del marco teórico y del primer análisis de las entrevistas. Definido el listado inicial, se inicia la lectura intensiva y reiterada de las transcripciones, se identifica cada segmento codificado. A continuación se relacionan con el listado de códigos. Esta tarea comportó retocar la lista de códigos unas tres veces (codificación inductiva) para ajustarla a las necesidades del trabajo y a los objetivos de investigación. En la primera lectura, se define un código para recoger aquellos segmentos que inicialmente no se sabía dónde colocar y que posteriormente se revisaron y codificaron.

Acabada la primera lectura, empieza una segunda en la que se revisaron todos los segmentos codificados y la codificación asignada a cada uno de ellos. Se suprimen algunas por su redundancia o por la escasez de información que proporcionaban. También se reasigna el segmento a otros códigos. En este proceso, empezaron a emerger algunas de las primeras categorías y se produjo la eliminación o fusión de otras.

La fase de creación de códigos y de selección de segmentos de análisis concluyó al llegar a la saturación. Ello viene dado por el hecho que no se crearon nuevos códigos o que todas las unidades de análisis se podían vincular, no surgieron nuevas unidades de análisis y las unidades seleccionadas se consideraban relevantes. Además, se añadieron los mismos creados para su análisis (ver figura 9).

El resultado final es 138 códigos y 1934 unidades semánticas. Cabe mencionar que hay códigos descriptivos (titularidad del centro educativo, tamaño del centro, género...). También hay códigos para recoger qué se hace, algunos valorativos para recoger las opiniones e impresiones que merecen las actuaciones realizadas y otros prospectivos que recogen lo que se podría hacer para promover la ética organizacional (véase anexo 1.6).

A continuación, se presentan esquemáticamente las tablas resumen con la matriz empleada para el análisis con el software MAXQDA de los datos de las entrevistas exploratorias:

Tabla 58.
Resumen de la matriz de análisis de datos en el MAXQDA de las variables descriptivas y las preguntas sobre EO y EOCE de las entrevistas exploratorias

Temas	Subtemas	Categorías	Códigos	Subcódigos	Nº UD
Variables Descriptivas			Tamaño CE		9
			Género		9
			Titularidad CE		9
			Antigüedad en el centro		9
			Años dirección		9
			Años de experiencia docente		9
			Edad		9
Valores y objetivos de la EO			Objetivos vinculados a la EO		15
			Valoración EO		8
			Características EO		12
			Conceptualización EO		16
Valores y objetivos de la EOCE			Valoración EOCE		37
			Objetivos de la EOCE		49
			Características de la EOCE		38
			Conceptualización EOCE		24

Fuente: elaboración propia

A continuación, la tabla 59 resume la matriz de análisis empleada para analizar las valoraciones realizadas por los informantes respecto a los condicionantes para la promoción de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria.

Tabla 59.

Resumen de la matriz de análisis de datos en el MAXQDA sobre las valoraciones con relación a los condicionantes para la promoción de la EO de las entrevistas exploratorias

Temas	Subtemas	Categorías	Códigos	Subcódigos	Nº UD	
Condicionantes para la promoción EOCE	Valoración				8	
		Barreras			2	
	Valoración	Barreras		Grupos/Instituciones		1
				Personalidad de los individuos	Hábitos	1
				Sistema Educativo (contexto)	Tendencia a la uniformidad	2
					Descentralización y centralización del sistema	1
				Sistema Social (contexto)	Valores sociales	3
		Facilitadores		Factores relativos a la innovación y su proceso	Disponibilidad de recursos	1
					Comunicación	2
				Factores sociopolíticos y situacionales	Entorno estimulador	4
					Características personales	6
					Estructura sistema enseñanza	3
			Factores	Estatus y liderazgo	3	
			Clima de estímulo y seguridad	1		

Fuente: elaboración propia

También se proporciona la matriz empleada para el análisis de los facilitadores (véase tabla 60) y de las barreras (véase tabla 61) para la promoción de la ética organizacional en las instituciones educativas explicitadas por los informantes durante las entrevistas exploratorias.

Tabla 60.

Resumen de la matriz de análisis de datos en el MAXQDA sobre los facilitadores para la promoción de la EO de las entrevistas exploratorias

Temas	Subtemas	Categorías	Códigos	Subcódigos	Nº UD
Condicionantes para la promoción EOCÉ	Facilitadores	Factores sociopolíticos y situacionales	Incentivación y esfuerzo complementario		18
			Características personales		86
			Entorno estimulador		47
			Estatus y liderazgo		25
			Estructura del sistema de enseñanza		33
		Factores relativos a la innovación y su proceso	Comunicación		69
			Consciencia de la complejidad		9
			Continuidad del proceso		4
			Disponibilidad de recursos		13
			Valor y calidad de la innovación		20
		Factores organizativos	Clima de estímulo y seguridad		44
			Coordinación, apoyo y estilo de dirección		82
			Evaluación formativa		36
			Relación contenidos/curricular		3
			Altas expectativas y metas		14
			Relación PEC		33
			Infraestructuras externas		17
			Sentimiento de pertenencia al proyecto		19
			Implicación del personal		74
		Planificación colaborativa institucional y personal		62	

Fuente: elaboración propia

Tabla 61.

Resumen de la matriz de análisis de datos en el MAXQDA sobre las barreras para la promoción de la EO de las entrevistas exploratorias

Temas	Subtemas	Categorías	Códigos	Subcódigos	Nº UD
Condicionantes para la promoción EOCE	Barreras	Sistema Educativo (contexto)	Escasa inversión en recursos		14
			Aislamiento		9
			Falta de competitividad		2
			Descentralización-centralización del sistema		23
			Tendencia a la uniformidad		7
		Sistema social (contexto)	Modernismo y tradicionalismo		0
			Madurez del sistema		0
			Valores sociales		48
			Estructura social		14
		Proceso instructivo	Desconexión teoría-práctica		6
			Trabajo a contra reloj		13
			Evaluación		0
			Clasificación de los contenidos		0
			Objetivos y fines		20
		Grupos /centros educativos	Gestión de la innovación		46
			Movilidad-inestabilidad del profesorado		17
			Satisfacción grupal		7
			Relaciones interpersonales		17
			Valores y costumbres		7
			Status quo		1
			Dependencia		1
			Homeostasis		1
		Personalidad de los individuos	Ignorancia		5
			Dogmatismo-autoritarismo		23
			Sentimientos de amenazas y temores		10
			Inseguridad y regresión		2
			Falta de seguridad en sí mismo		2
			Superego		7
Percepción o retención selectivas			9		
Primacia			0		

Fuente: elaboración propia

Para acabar, se incluye en la tabla 62 la matriz empleada para el análisis de los datos de las entrevistas exploratorias en relación con la dirección escolar y las propuestas organizativas para la promoción de la ética organizacional en la escuela.

Tabla 62.

Resumen de la matriz análisis de datos en el MAXQDA sobre la dirección escolar y propuestas para la promoción de la EO de las entrevistas exploratorias

Temas	Subtemas	Categorías	Códigos	Subcódigos	Nº UD	
Dirección escolar	Características personales- virtudes humanas				20	
	Valoración				53	
	Funciones	Jefe de personal del centro				9
		Organización y funcionamiento				12
		Relación con la comunidad educativa				15
		Liderazgo				29
		Dirección pedagógica				17
		De representación				7
	Competencias profesionales	Habilidades directivas y gestión de grupos humanos				61
		Gestión de recursos económicos				3
		Planificación, control y calidad CV				9
		Gestión y dirección, liderazgo				34
	Valoración				18	
	Resultados				2	
Personas	Personas implicadas externas del centro				22	
	Personas implicadas internas del centro				45	
Procesos	Necesidades formativas				18	
	Actuaciones específicas que promuevan la EO de los CE				131	
	Actuaciones generales que promueven la EO de los CE				0	
	Relación con servicios, entidades del entorno				8	
	Recursos funcionales, materiales...				3	
	Comités, comisiones, consejos				37	
Valores/objetivos organizativos	Cultura ética				36	
	Compromiso institucional				0	
	Responsabilidad ética				1	

Fuente: elaboración propia

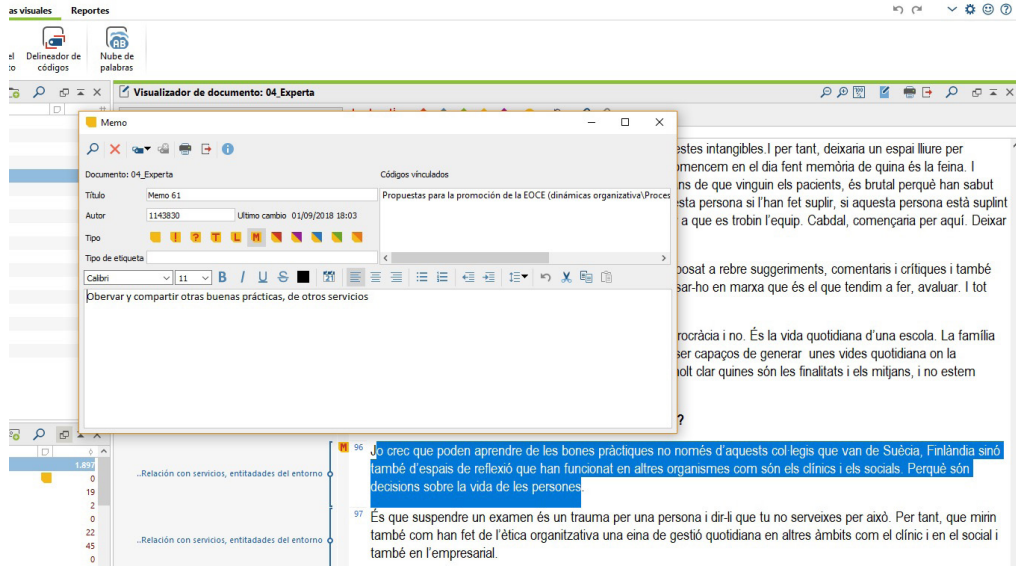
En nuestro caso, los códigos prospectivos se han integrado en categorías específicas. Estas se dividen entre aquellas relacionadas con los resultados, con las personas, con los procesos organizativos y con los objetivos y cultura institucional.

Durante la fase de categorización, se ha empleado la creación de notas (<<memos>>) de MAXQDA. De esta manera, se han ido incorporando notas rápidas, reflexiones, observaciones, se han formulado hipótesis y teorías, y se han establecido relaciones fruto de la lectura, exploración y

codificación del material. Las notas se han vinculado a grupos de texto, documentos, códigos o unidades de análisis (véase figura 8).

Figura 8.

Captura de pantalla de MAXQDA. Ejemplo de nota vinculada a una unidad de análisis

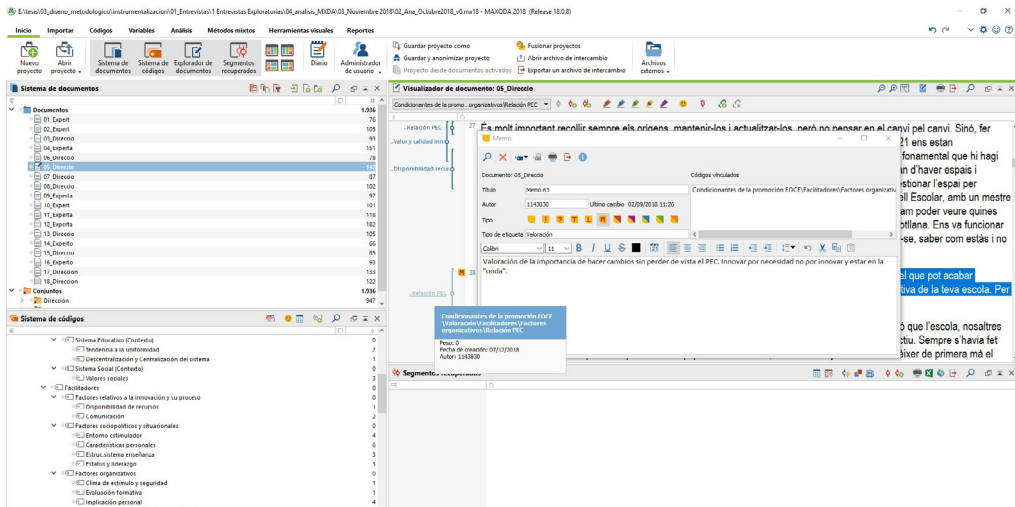


Fuente: elaboración propia

En total, se han empleado unos 126 memos en todo el análisis. Incluso se han creado notas de diferente del tipo (? , M , , !) en función del tipo de valoración que se hacía, es decir, si se hacía referencia a una propuesta de mejora; nuevas preguntas de investigación; nuevas líneas de prospección y trabajo sobre la temática; observaciones o valoraciones vinculadas a la alguna idea no contemplada ni recogida en las entrevistas y categorías.

Teniendo en cuenta las características de los memos y la cantidad (126), se optó en una última lectura y revisión del análisis por incorporar los memos como códigos o subcódigos de análisis (véase figura 9). El objetivo ha sido poder facilitar mucho más la lectura y el posterior análisis.

Figura 9.
 Captura de pantalla de MAXQDA. Ejemplo de memo categorizado en unidades de análisis

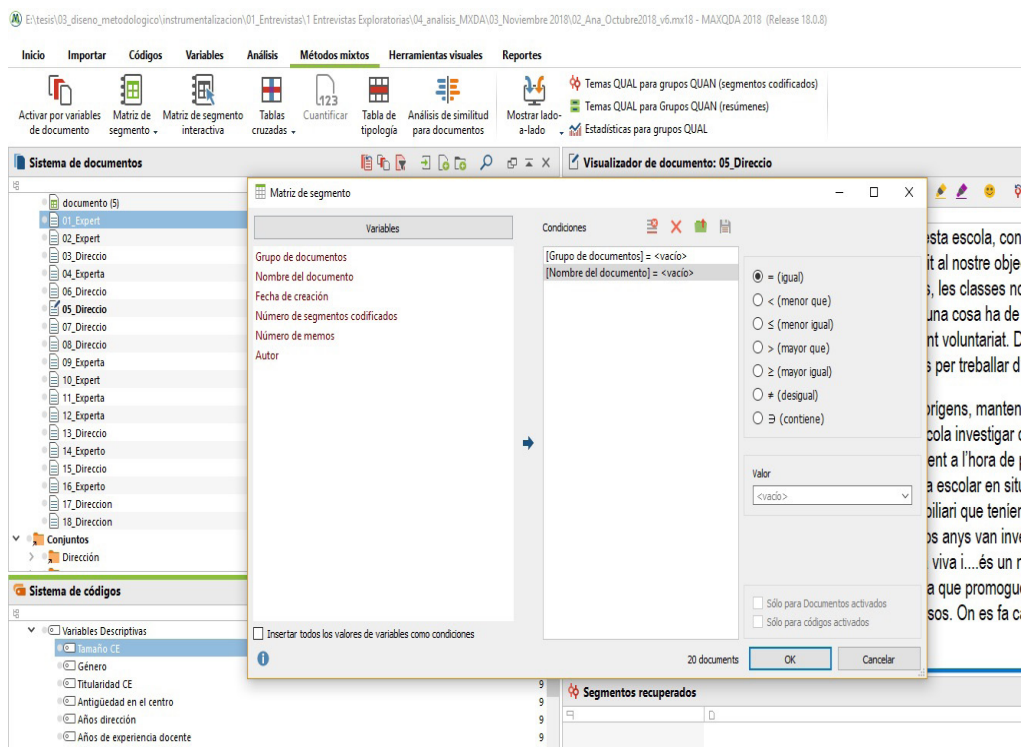


Fuente: elaboración propia

A continuación, el objetivo era cruzar las distintas entrevistas realizadas para hacer el análisis mixto. El análisis de las entrevistas contempla la posibilidad de incorporar nuevas dimensiones como la valoración y propuestas de mejora que aportan los informantes para acabar de completar las barreras y facilitadores para la promoción de la ética organizacional necesaria para la fase de definición y concreción. Son variables clave que facilitan el desarrollo del capítulo relacionado con la gestión de la dirección escolar de la ética organizacional en los centros educativos de educación infantil y primaria.

Para el análisis de los datos, se ha realizado el proceso general de análisis de datos cualitativos mediante una matriz de coincidencias, divergencias y propuestas de mejora (véase anexo 1.7) para cada una de los códigos asignados y cuestiones planteadas en las entrevistas exploratorias. Este análisis es posible gracias a la opción de “resumen de segmentos codificados” (véase figura 10) que proporciona el software MAXQDA.

Figura 10.
Captura de pantalla de MAXQDA. Ejemplo de análisis de matriz de segmentos codificados



Fuente: elaboración propia

Este análisis permite analizar el número de coincidencias y de divergencias en relación con las subcategorías entre grupos de informantes: direcciones escolares y/o informantes externos al centro escolar (véase tabla 63). El objetivo es realizar el análisis y observar las tablas de matriz de segmentos mediante segmentos codificados y comentarios, principalmente para aquellas cuestiones clave para el diseño del cuestionario. A continuación, se incluye un ejemplo de matriz de análisis empleada:

Tabla 63.
Matriz de análisis de datos de las entrevistas exploratorias

Propuestas para la promoción de la EOCE (dinámicas organizativas\personas\personas implicadas externas al centro\comunidad educativa)	
Similitudes	Divergencias

Fuente: elaboración propia

Los fragmentos de las entrevistas se utilizan para complementar el marco teórico, especificar y complementar el diseño inicial del Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de

educación infantil y primaria, y para ofrecer categorías de análisis en el cuestionario de la fase de definición y concreción que busca identificar facilitadores y barreras de la dirección escolar para la promoción de la ética organizacional. Así, los resultados están relacionados directamente con el desarrollo del estudio y sus conclusiones.

7.2 El cuestionario

En este apartado se describen las características del cuestionario empleado en la segunda fase del estudio. Se explicita su construcción y validación, y el proceso de recogida y tratamiento de los datos mediante el programa estadístico SPSS.v22. En este caso, se busca concretar más los condicionantes recogidos durante la fase exploratoria con las entrevistas y durante la revisión bibliográfica y de literatura realizada.

7.2.1 Características y construcción del cuestionario

El cuestionario es uno de los instrumentos más empleados en las ciencias sociales para la recopilación de información. El cuestionario consiste en la aplicación de un instrumento diseñado a partir de un marco teórico con preguntas unívocas y adecuado al nivel de aquellos que lo deben responder (Morse y Niehaus, 2009).

Es un instrumento formado por preguntas o ítems acerca de un problema concreto que constituye el objeto de la investigación y cuyas respuestas tienen que ser contestadas por escrito (Tejada, 1997).

La elaboración del cuestionario sobre el desarrollo de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria parte de la información recopilada a través de la revisión bibliográfica acerca de los factores condicionantes en procesos de desarrollo ético en las escuelas. Estos factores se han presentado en el marco teórico y las entrevistas exploratorias que se han mantenido con directores de centros de educación infantil y primaria, miembros de la inspección educativa y expertos en ética organizacional durante la primera fase del estudio. La información recogida permite realizar una propuesta inicial de Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria. De aquí se deriva una lista de variables para ser analizadas, debatidas y validadas mediante los grupos de discusión.

Los cuestionarios están formados por un número limitado de preguntas alrededor de un objeto de estudio determinado y en un momento particular. Con estas preguntas, los sujetos proporcionan información sobre ellos mismos, sobre su entorno o sobre aquellos ámbitos que conocen (Bisquerra, 2004; Cohen y Manion, 2002; Del Rincón et al., 1995; Sierra, 2003; Tejada, 1997; Torrado, 2004).

Como apunta Sierra (2003, p. 306):

El cuestionario cumple una función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población observada. Por ello, las condiciones fundamentales que debe reunir, dependen de la investiga-

ción o de la población. Se pueden sintetizar por un parte en traducir los objetivos de la investigación en preguntas concretas sobre dicha realidad, y por otra parte, en ser capaz de suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras a cada pregunta, que puedan después ser tratadas científicamente, es decir, clasificadas y analizadas.

Alvira (2011) y Sierra (2003) caracterizan los cuestionarios por el hecho que no se hace observación directa. De esta manera, la información de los hechos se obtiene a través de manifestaciones realizadas por las personas que forman la muestra representativa de la población objeto de estudio. Además, se puede aplicar de manera masiva mediante sistemas de muestreo en que los cuestionarios pueden extenderse a grandes comunidades (Tejada, 1997).

Los cuestionarios buscan describir la naturaleza de las condiciones existentes; contrastar hipótesis y estudiar las posibles relaciones entre acontecimientos específicos y estimar e identificar constantes, magnitudes, normas o patrones absolutos y relativos (Cohen y Manion, 2002; Chiglionia y Matalon citado por Del Rincón et al., 1995). Incluso, son un instrumento estandarizado que permite la recogida eficiente de datos, a veces a gran escala, que nos permite extraer información relevante sobre una muestra o población que esta muestra representa (Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez, Hélène, 2016).

En este estudio, el cuestionario busca principalmente describir la naturaleza de las condiciones existentes, así como establecer relaciones entre algunas de las dimensiones que se van a configurar.

Pero los cuestionarios, al igual que otros instrumentos, comportan limitaciones, condicionantes y posibilidades que hay que tener en cuenta a la hora de optar por uno y emplearlo en la recogida de información:

- Limitación en la personalización de las preguntas
- La proporción de respuestas obtenidas es pobre.
- Posibles errores debidos a la construcción del instrumento y/o a la selección de la muestra
- Posible falta de objetividad de la información recogida, tanto desde la interpretación de las preguntas como desde el condicionamiento de la información recogida por la teoría de base adoptada
- Recoge una realidad estática mientras que la realidad social es dinámica. (Alvira, 2011; Del Rincón et al., 1995)

Aún así, algunas de las delimitaciones anteriores de este estudio se intentan solventar mediante la triangulación de fuentes e informantes para la recogida de información.

Para la construcción del cuestionario, se ha tenido en cuenta por un lado:

- Su *finalidad*, identificar los factores condicionantes con los que la dirección escolar se puede encontrar si busca desarrollar

éticamente la institución educativa, además de describir su percepción sobre las características de la organización que dirige y sobre un posible proceso de desarrollo ético organizacional en la escuela

- La *población* sobre la que se centrará, en este caso, exclusivamente directores de centros de educación infantil y primaria de Catalunya
- Los *recursos* disponibles, es decir, cómo se va a elaborar, soporte, corrección, codificación, análisis de la información y redacción del informe conclusivo (Cohen y Manion, 2002)

La elaboración del cuestionario debe superar varias etapas. Uno de los esquemas más completos ha sido el creado por Cohen y Manion (2002). A partir de este, Buendía (1998 citado por Bisquerra, 2004, p. 228) sintetiza la propuesta de los autores anteriores planteado solo tres fases:

- *Teórico-conceptual*: planteamiento de los objetivos y/o problemas e hipótesis de investigación
- *Metodológica*: selección de la muestra y la definición de las variables que van a ser objeto de estudio
- *Estadística-conceptual*: confeccionar el cuestionario piloto y formular la propuesta definitiva, para que tras la codificación y el análisis de datos se puedan elaborar las conclusiones, realizar las generalizaciones e integrar en el marco teórico las conclusiones elaboradas

Aún así, Bisquerra (2004, p. 233) y Tejada (1997) plantean que la construcción de un cuestionario debe abarcar la definición de los objetivos; la planificación del cuestionario y destacar sus diferentes apartados; la elaboración y selección de las preguntas (cerradas, abiertas...); el análisis de la calidad de las preguntas; el análisis de la fiabilidad; y la validez del cuestionario y la redacción final.

En el caso de esta investigación, para la construcción del cuestionario se ha partido de la determinación de los objetivos de investigación. Se han establecido las variables de estudio. Para ello se ha tenido en cuenta los resultados de las entrevistas exploratorias durante la primera fase del estudio y la revisión bibliográfica sobre condicionantes para el desarrollo ético organizacional. A continuación se ha desarrollado la planificación de la estructura del cuestionario, la elaboración y selección de las preguntas, el borrador del cuestionario, la validación del cuestionario, la prueba piloto, la elaboración del cuestionario definitivo y su digitalización.

Si nos centramos en los tipos de cuestionarios, Tejada (1997) y Bisquerra (2004) delimitan tres en función de diferentes criterios:

Tabla 64.
Tipología de cuestionarios

Según la forma cómo llega al sujeto	Según el grado de estructuración	Según el objetivo propuesto	Según la dimensión temporal	Según la sentido temporal
· <i>directo</i>	· estandarizado	· psicológico	· transversal	· retrospectivo
· <i>a distancia (por correo)</i>	· semiestandarizado · no estandarizado	· educativo · histórico (biográfico) · profesional · de opinión pública · descriptivo · explicativo	· longitudinal	· prospectivo

Fuente: elaboración propia a partir de Tejada (1997, p. 102) y Bisquerra (2004, p. 242)

En el caso de este estudio, hay que tener en cuenta que a través del cuestionario se busca describir la naturaleza de las condiciones existentes. Además, se busca establecer relaciones entre algunas de las dimensiones que se van a configurar. Es por ello que resulta un cuestionario descriptivo y explicativo, y que se proporciona a distancia mediante el correo electrónico institucional de los centros de educación infantil y primaria facilitadas por el Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2018).

En relación a la elaboración de las preguntas del cuestionario, según Del Rincón et al., (1995, p. 212) las preguntas que se pueden incluir en un cuestionario pueden clasificarse según diferentes criterios: “el modo de respuesta o la función dentro del cuestionario”.

- *Según el modo de respuesta:*

Tabla 65.
Tipología de preguntas del cuestionario según la respuesta

Modo de pregunta	Tipo de datos	Principales ventajas	Principales inconvenientes
· Abierta	· Nominal	· Menor acotamiento previo y flexibilidad de respuesta	· Más difícil de puntuar o codificar
· Escalar	· Intervalo		· Tiempo empleado y posibilidad de sesgo
· Clasificación	· Ordinal		· Difícil de contestar
· Categorizada o lista de corroboraciones	· Nominal (Pueden ser de intervalo si se totalizan.)	· Puntuación fácil · Puntuación fácil y muy discriminativa · Puntuación fácil y sencilla de contestar	· Proporciona menos datos y menos opciones.

Fuente: Del Rincón et al., (1995, p. 212)

- *Según la función de la pregunta* (Cabrera y Espín citado por Del Rincón et al., 1995, p. 212)
- *Preguntas filtro:* anteceden a otras preguntas con la finalidad de seleccionar a los sujetos que deben contestar la pregunta.

- *Preguntas de sinceridad y de consistencia*: son diferentes preguntas que se refieren a un mismo aspecto, aunque con diferente formulación y las respuestas deben ser coherentes entre sí.
- *De introducción o rompehielos*: buscan interesar y motivar al informante a contestar o cambiar de tema dentro del cuestionario.
- *Preguntas amortiguadoras*: son preguntas que tratan temas delicados o difíciles de tratar.
- *Preguntas en batería*: son preguntas que tienen la misma temática y la abordan desde distintos ángulos complementarios.

Tejada (1997) indica que las preguntas pueden ser de identificación, de necesidades reales de detalle adicional, sobre destrezas reales, etcétera. En el caso de este estudio, y si se tiene en cuenta la clasificación anterior, se ha optado por preguntas escaladas y de clasificación. También es posible encontrar al final una pregunta abierta para recabar alguna información adicional sobre el objeto de estudio.

En relación al tipo de escalas, si se tiene en cuenta la clasificación de Del Rincón et al., (1995, pp. 182 y 185), se emplean en el cuestionario:

- “*Escalas conceptuales*: son aquellas que contemplan una relación de varias categorías definidas previamente que guardan un orden progresivo, donde el sujeto o el observador elige aquella categoría que mejor identifica la situación.
- *Escala de Likert*: en este tipo, el sujeto muestra su acuerdo/desacuerdo frente a los enunciados para proceder a una selección estadística de los ítems. La mitad de los ítems deben ser positivos y la otra mitad negativos.”

El cuestionario sobre los factores condicionantes para la promoción de la ética organizacional consta, superada la validación, de 65 ítems que se organizan en cuatro grandes bloques:

1. Identificación del centro educativo
2. Entorno organizativo
3. Condicionantes (facilitadores y barreras) para la promoción de la ética organizacional en los centros educativos (EOCE)
4. Otras aportaciones

El bloque de los condicionantes está dividido en dos secciones en función de si se trata de facilitadores o barreras. Cada uno está dividido en tres y cuatro secciones respectivamente en función de lo trabajado en el apartado de marco teórico (véase capítulo 5.3). Al final del cuestionario, se ha incluido el apartado *Para acabar* en relación con la Ley Orgánica 3/2018 sobre la protección de datos.

Las variables consideradas son preguntas semicerradas y de clasificación que permiten reducir la ambigüedad. También facilitan la recogida y la codificación de los datos. Así el entrevistado puede añadir aspectos no contemplados inicialmente en el cuestionario.

Tabla 66.***Dimensiones que conforman el cuestionario sobre factores condicionantes para la promoción de la ética organizacional***

1.	Identificación del centro educativo	· Titularidad del centro educativo · Tamaño del centro educativo · Años ejerciendo de directivo	
2.	Entorno organizativo	Basado en el cuestionario QFAC de Rodríguez-Gómez (2009)	
3.	Condicionantes (facilitadores y barreras) para la promoción de la ética organizacional en los centros educativos (EOCE)	Facilitadores de la EOCE	· Factores organizativos · Factores relativos al proceso · Factores sociopolíticos y situacionales
		Barreras de la EOCE	· Personalidad de los individuos del centro educativo · De los grupos-centro educativo · Derivadas del proceso · Del sistema socioeducativo
4.	Otras aportaciones		
5.	Para acabar		

Fuente: elaboración propia

Las respuestas a los ítems semicerrados se realizan a partir de una escala conceptual. Esta escala abarca categorías definidas previamente y que guardan un orden progresivo:

1. Sí, siempre condicionan.
2. A menudo condicionan.
3. Normal
4. Alguna vez condicionan.
5. Nunca condicionan.

La aplicación del cuestionario es en soporte web. Ha sido desarrollado mediante el formulario de Google (véase figura 11), un software libre que permite la creación y administración de encuestas con diferentes tipologías de preguntas.

Figura 11.
Pantalla de administración digital del cuestionario

Factores organizativos.

Asigne una respuesta para cada cuestión en función de cómo le pueden facilitar como director/a la iniciación de procesos de gestión ética en el centro educativo: *

	Sí, siempre condiciiona.	A menudo condiciiona.	Normal.	Alguna vez condiciiona.	Nunca condiciiona.
La promoción de coordinación, supervisión y cooperación efectiva y eficiente para conseguir los objetivos de la organización por parte del director/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La existencia de apoyo por parte del director/a a las personas del centro educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La existencia de infraestructuras de apoyo externas: administraciones educativas, administraciones locales, inspección educativa, otras direcciones escolares, entidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La relación de los procesos de ética organizacional con el PEC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La planificación de la evaluación de procesos éticos para fomentar el aprendizaje y la mejora institucional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fuente: elaboración propia

Una vez generada la lista de usuarios para el cuestionario, estos reciben una invitación automática por correo electrónico. Ahí se incluyen las instrucciones para completar el instrumento (véase figura 12) de este trabajo.

Figura 12.

Captura de pantalla. Correo de invitación para la participación en el cuestionario

Benvolgut/da director/a,

Ens posem en contacte per sol·licitar la teva col·laboració en un estudi sobre la promoció de l'ètica organitzacional a les escoles (EOCE), responent el qüestionari següent:

<https://forms.gle/csfDYj4TuRUaJ8X26>

El qüestionari forma part d'un estudi de tesi doctoral anomenat "**El rol de la direcció escolar en la promoció de la ètica organitzacional de los centros educativos. Análisis de facilitadores y barreras**", dirigida pel Dr. **Joaquín Gairín Sallán** en el marc del

Programa de Doctorat en Educació de la UAB. Li demanem si us plau, que respongui amb la màxima sinceritat possible (temps estimat de resposta 15 min), recordant que la **confidencialitat** i l'**anonimat** està absolutament **garantit**.

Al document adjunt, disposa de més informació en relació a la finalitat de l'estudi.

Si té alguna **dificultat** o **vol consultar** alguna cosa amb detall, pot fer-ho a través del correu electrònic o al telèfon.

Moltes gràcies,
Sara Colorado Ramírez


Universitat Autònoma
de Barcelona



Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Edifici G6 - Despatx G6/217 - Plaça del Coneixement
Campus de la UAB · 08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès) · Barcelona · Spain

 Instruccions_QUEST EO.pdf
311K

Fuente: elaboración propia

Una vez completado el cuestionario, los participantes pueden revisar los datos enviados y modificarlos si lo consideran necesario. Una vez confirmado el envío por parte de los informantes, se les envía un mensaje de confirmación respecto al envío correcto de la información al destinatario.

7.2.2 Validación del cuestionario

El diseño del cuestionario procura tener correspondencia con los objetivos del estudio. Intentar definir y concretar las cuestiones que se han obtenido durante la revisión teórica de modelos, teorías y procesos de desarrollo ético organizacional y de las entrevistas exploratorias.

Siguiendo las fases enumeradas en el apartado anterior, una vez recogida y sistematizada la información de la revisión bibliográfica y de las entrevistas exploratorias a directores de escuelas, inspección educa-

tiva y expertos en ética organizacional, se elabora el primer borrador del cuestionario. A continuación, se analiza su validez y se aplica una prueba piloto.

El cuestionario inicial (véase anexo 2.1) consta de 84 ítems organizados en cuatro grandes bloques: identificación, entorno organizativo, condicionantes para la promoción de la ética organizacional, otras aportaciones y observaciones.

En relación a la validez, hay que conocer en qué medida el instrumento mide lo que pretende medir. Bisquerra (1989) identifica principalmente tres tipos de validez:

1. *Validez de constructo*: grado en que una prueba mide un determinado sesgo, características o constructo teórico
2. *Validez de contenido*: determina el grado en que los ítems representan todo el contenido a medir.
3. *Validez de criterio*: correlación entre el peso y otras pruebas que miden lo mismo
 - 3.1 Validez concurrente: correlación entre las puntuaciones del test y un criterio externo simultáneo
 - 3.2 Validez predictiva: el criterio se mide pasado un tiempo después de la aplicación del test

En este caso, se ha empleado una validez de contenido para garantizar que el instrumento incluye una muestra suficiente y representativa del sesgo, y que cumple con las características o la dimensión que busca medir.

Para adquirir la condición de validez, el instrumento fue presentado a 13 jueces teóricos y prácticos (véase tabla 67) que están o han estado en la práctica directiva y que han trabajado la organización y gestión de centros educativos de manera teórica. De los 13 jueces contactados, solo uno declinó la solicitud. Las respuestas en relación con la validación fueron recopiladas durante el mes de marzo de 2019.

Las 12 personas que actuaron como jueces en el proceso de validación fueron:

Tabla 67.**Relación de jueces teóricos y prácticos para la validación del cuestionario**

Expertos teóricos en organización y gestión de centros educativos	Expertos teóricos en métodos de investigación y diagnóstico en educación	Expertos prácticos en ejercicio o retirados de la práctica directiva
<ul style="list-style-type: none"> · Antonio Navío, profesor agregado de Didáctica y Organización educativa, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) · José Luís Muñoz, profesor agregado interino de Didáctica y Organización educativa, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) · Òscar Mas, profesor agregado de Didáctica y Organización educativa, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) · Paulino Carnicero, profesor titular de Didáctica y Organización Educativa, Departament de Didáctica y Organización Educativa, Universitat de Barcelona 	<ul style="list-style-type: none"> · Francesc Xavier Moreno, profesor asociado de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) · Gaspar Berbel, profesor investigador de la Escola Universitària Mediterrani, Universitat de Girona 	<ul style="list-style-type: none"> · Antoni Mas, exdirector del Institut Gorgs de Cerdanyola del Vallès · Carme Rider, exjefa de estudios de la Escola Collserola de Cerdanyola del Vallès y coordinadora de la investigación educativa sobre desarrollo del proyecto plurilingüe y la capacitación de equipos docentes · Jaume Sobrevals, exdirector de la Escola Municipal La Sinia de Cerdanyola del Vallès · Maria Soler, exjefa de estudios de la Escola Municipal La Sinia de Cerdanyola del Vallès · Núria López, jefa de estudios de la Escola Anselm Clavé de Ripollet · Olga Casaban, directora de etapa del Colegio Montserrat de Barcelona

Fuente: elaboración propia

Para ser considerado válido, el instrumento fue presentado a 13 jueces. Se pretendía obtener su valoración y que ajustaran las preguntas mediante contrastación a partir de una plantilla de validación (véase anexo 2.2). Se hizo mediante un correo electrónico con la plantilla de validación del cuestionario adjuntada. Además, el correo informaba del objetivo de la investigación (ver cuadro 3), el motivo por el cual se contactaba con el destinatario, en qué consistía el proceso de revisión de los ítems y cómo debía realizarse la validación.

Cuadro 3.**Correo electrónico para solicitar la validación del cuestionario con la plantilla de validación como documento adjunto**

Estimado Gaspar, me encuentro realizando la tesis doctoral "El rol de la dirección escolar en la promoción de la ética organizacional en los centros escolares. Análisis de facilitadores y barreras", en el marco de los estudios de doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, bajo la dirección del Dr. Joaquín Gairín.

La investigación busca analizar los factores condicionantes (barreras y facilitadores) que se pueden encontrar en la dirección escolar para promover la ética organizacional en las escuelas de educación infantil y primaria, con la finalidad de hacer una primera aproximación al objeto de estudio y diseñar un modelo teórico-práctico sobre la gestión ética organizacional en las escuelas.

Teniendo en cuenta tu experiencia en la investigación educativa y especialmente en temas de liderazgo, entre otros, te quería solicitar tu participación como juez experto en el proceso de validación del cuestionario.

Si aceptara participar en el proceso de validación, agradeceré me reenvíe completado el documento adjunto a sara.colorado@e-campus.uab.cat antes del 27 marzo de 2019 (si fuera posible).

Soy consciente que tiene mucho trabajo, pero realmente sería de gran utilidad y aprendizaje contar con su valoración y mirada.

Saludos cordiales,
Sara Colorado Ramírez
Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Edifici G6 - Despatx G6/217 - Plaça del Coneixement
Campus de la UAB · 08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès) · Barcelona · Spain

A los jueces se les ha pedido que para poder realizar esta contrastación debían valorar cada pregunta teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- **Univocidad:** garantizar que el redactado de la frase tenga una única interpretación y significado
 - **Pertinencia:** garantizar que el ítem guarde relación con el tema de estudio
 - **Importancia:** garantizar el grado de relevancia de la idea presentada en el ítem
- 1. Nada importante
 - 2. Poco importante
 - 3. Bastante importante
 - 4. Muy importante

Además, se valoraron positivamente las observaciones y la incorporación de nuevas preguntas por parte de los expertos.

Los jueces teóricos y prácticos son profesionales de la educación. Conocen la temática de la ética y/o de la ética organizacional, tanto como investigación, como por su contacto con la realidad educativa. Sus valoraciones resultan relevantes para contrastar la validez del instrumento, determinar su comprensión y adecuar las cuestiones planteadas al objeto de estudio y al destinatario principal: directores de centros de educación infantil y primaria.

Sus juicios críticos permitieron decidir si el instrumento era válido y eficaz, y si reunía las condiciones precisas para que fuera capaz de aportar conocimientos sobre los condicionantes de la ética organizacional. Las valoraciones emitidas han permitido reformular aquellos aspectos que no quedaban del todo claro ni eran precisos. También han enriquecido el instrumento mediante sugerencias, aportaciones y observaciones varias.

De los 12 jueces que respondieron, se desprende de sus valoraciones y opiniones que coinciden en que el contenido del instrumento es correcto en relación al tema que se estudia. Pero también es extenso si se tiene en cuenta que generalmente hay poca colaboración para responder instrumentos largos por parte de los participantes.

Los jueces prácticos han realizado aportaciones específicas y focalizadas en la redacción y el léxico empleado en el instrumento. De esta manera, se ha podido concretar y clarificar mejor aspectos conceptuales y de expresión lingüística (véase anexo 2.3).

Para preservar el anonimato en los comentarios de los jueces, se ha asignado a cada uno un código de identificación (J1, J2, ..., J12). El código "J" corresponde a "juez" seguido de un número del 1 al 12. Este número no se corresponde con la tabla 67 para preservar su anonimato. A continuación, se incluye un ejemplo (véase tabla 68) de vaciado de respuestas de la primera pregunta.

Tabla 68.

Extracto de las validaciones del cuestionario para la construcción del cuestionario definitivo

Pregunta cuestionario	Univocidad		Pertinencia		Importancia			
	Sí	No	Sí	No	1	2	3	4
Existencia de coordinación por parte de la dirección escolar.	10	2	12			1	4	7
Observaciones								
Comentarios:								
J1 "¿Coordinación en general?"								
J5 "Director/a."								
J12 "Lleva a error la expresión. ¿Se refiere a que la dirección coordina al Equipo Docente o a que están coordinados entre ellos? Contesto entendiendo que están coordinados entre ellos."								

Fuente: elaboración propia.

En relación con la validación efectuada por los jueces, a continuación se destacan aquellas valoraciones más importantes:

- Sobre el criterio de univocidad: entre 10 y 11 jueces¹ consideran que el redactado de casi la totalidad de las cuestiones tiene un sentido único, una única interpretación y que no denota más de un significado.
- Resultados sobre el criterio de pertinencia: al menos 11 jueces consideran que lo expresado en casi la totalidad de las preguntas guarda relación con el tema de estudio, excepto en el caso de los ítems A1.1, A.4.2, A.5.1 y desconexión teoría-práctica de las barreras de proceso.
- Resultados sobre el criterio de importancia: los jueces, en general, consideran que las ideas presentadas en las distintas cuestiones tienen relevancia para el tema objeto de estudio, excepto las preguntas A.4.2, A5.1, A5.3, A5.4, infraestructuras externas de apoyo, las altas expectativas y la relación con el contenido curricular. Entre tres y cuatro jueces han valorado la importancia como baja o nada importante. En cambio, el ítem A.3.3 recoge la mayor unanimidad en relación a su importancia.

A continuación, se detallan algunas valoraciones y comentarios destacables formuladas por los jueces:

- J1 "Valorar considerar el género; En vez de años en la dirección del centro, poner años que lleva ejerciendo el cargo de director, para diferenciar de los diferentes cargos unipersonales (jefe de estudios, secretario y director). Si solamente interesa si se ejerce como director."
- J2 "El ítem A.1.1 su redactado no se entiende. En este bloque aparece el término "mi". Los ítems deben ser impersonales. Podrías redactar: El proyecto directivo presenta una organización"

¹En todos los casos, no se identifica la codificación de los jueces con el nombre y orden de las personas participantes para mantener la confidencialidad.

- J3 “El apartado de las Barreras, Hábito y Superego se podrían unificar. No se observan diferencias entre las dos descripciones.”
- J4 “Triple pregunta.”
- J5 “La mejora del vocabulario puede hacer que se responda con mejor conocimiento por parte del director escolar.”
- J6 “¿Una evaluación sobre qué objeto?”
- J7 “Es un cuestionario que en algún momento se hace “muy denso”, por la propia temática que trata. Recomiendo revisar la redacción de las definiciones que se adjuntan con algunos constructos (apartado ii.b.i; iii.b.ii; iii.b.iii, iii.b.iv, iii.b.v); especialmente para hacerlas más comprensibles y facilitar la lectura del director que esté respondiendo. Buen trabajo.”
- J8 “Yo haría la distinción entre concertado y privado. Concertado laico/concertado religioso, privado laico/privado religioso. Creo que el hecho de que los concertados sean parte de la red pública es significativo.”
- J9 “ Bien elaborado.”
- J10 “A partir de aquí veo que la innovación es omnipresente en todos los factores. ¿Solo se puede desarrollar la ética en los centros escolares en un contexto innovador?”
- J11 “Es un instrumento muy completo. Totalmente unívoco y muy pertinente lo cual le dará un alto valor para un posterior análisis de los resultados.”
- J12 “Lleva a error la expresión. ¿Se refiere a que la dirección coordina al Equipo Docente o a que están coordinados entre ellos? Contesto entendiendo que están coordinados entre ellos.”

Para la validación del cuestionario, se toma como referencia la concordancia entre los jueces. Es por ello que se sigue el criterio siguiente:

- Univocidad: si más de tres jueces dicen que no, se mejora la pregunta.
- Pertinencia: si más de dos jueces dicen que no, se mejora la pregunta.
- Importancia: si más de la mitad de los jueces indican importancia 1 y 2, eliminamos o mejoramos la pregunta.

Además, se han tenido en cuenta y respetado las opiniones y valoraciones realizadas por los diferentes jueces en el espacio de comentarios de la plantilla. Se ha hecho con cierta lógica y coherencia para realizar cambios en el cuestionario que han contribuido a su mejora y validez.

Estos cambios se concretan a continuación:

- Cambios que afectan a todo el instrumento:
 - Se han eliminado preguntas del cuestionario al tener en cuenta las valoraciones de los expertos respecto a su extensión. Se han eliminado principalmente aquellos ítems relacionados con aquellos condicionantes que se considera que tienen poca o nula importancia en la validación y que en el análisis de frecuencia de las entrevistas exploratorias mediante el software MAXQDA tenían una aparición de menos del 25 %. Estos ítems tratan sobre la tendencia a la uniformidad, la desconexión entre teoría y práctica, además de la dependencia, homeostasis, primacía, clasificación de los contenidos, modernismo y tradicionalismo y madurez del sistema.
 - Se han fusionado ítems para intentar lograr un cuestionario más corto.
 - Se pulen el estilo del lenguaje y se formulan preguntas directas y claras sobre el objeto de estudio al tener en cuenta a quién va dirigido.
 - Se cambia dirección escolar por director en todos los ítems para hacer el enunciado más directo y personal.
 - Se substituye organización e institución educativa por centro educativo para homogeneizar el lenguaje.
 - Se elimina el en mi organización de los enunciados por el centro educativo.
 - Se rehace la redacción, especialmente de los ítems relacionados con las barreras para ofrecer una expresión similar en todo el cuestionario y facilitar su comprensión.
 - Se revisan todos los ítems para incluir mayor aparición del concepto de ética y no tanto de innovación porque inducía a error.
 - Se decide para facilitar al informante la respuesta y el posterior análisis de las preguntas cambiar la propuesta inicial de selección de los condicionantes y ordenar los seleccionados por importancia. Se pasa a valorar cada ítem a partir de una escala de Likert del 1 al 5 para ver cómo facilitan o limitan al director/a y si busca iniciar procesos de gestión ética en su centro educativo:
 1. Sí, siempre condicionan.
 2. A menudo condicionan.
 3. Normal
 4. Alguna vez condicionan.
 5. Nunca condicionan.

- Se decide, al igual que con los facilitadores, unir las barreras de sistema social y de sistema educativo en un solo bloque. Así quedan definitivamente enunciadas como barreras socioeducativas.
- Se decide modificar el apartado de otras aportaciones y eliminar las preguntas de observaciones para unificar las preguntas y evitar un cuestionario excesivamente largo.
- Al tener en cuenta la Ley Orgánica 15 13/12/1999 de Protección de Datos, se decide incorporar dos preguntas más. La primera solicita la comunicación de su correo y el poder ser eliminados de la lista de distribución de la muestra del estudio. La segunda sirve para que den o no su consentimiento para obtener los datos del estudio cuando finalice.

El cuestionario finalmente incluye 65 ítems, además del apartado de identificación del centro educativo y el apartado de entorno organizativo (véase anexo 2.6).

Por último, y a sugerencia de algunos jueces, especialmente J1 y J5, se reformula y simplifica el texto de presentación del cuestionario. Se pasa el cuestionario a formato digital con los ítems de manera más atractiva, se intenta concentrar la misma información en cada página de respuesta, se destaca claramente las instrucciones para completarlo y se indica qué se entiende en cada situación por resistencia y facilitador para ayudar a la comprensión y a la elaboración de las respuestas.

Una vez acabada la validación del contenido del cuestionario, se pasó a su digitalización. Se opta por una recogida en línea de los datos. Además, se realiza una prueba piloto con el propósito de detectar disfunciones y calcular el tiempo que se invierte en completar el cuestionario.

Para la prueba piloto, se emplearon a tres sujetos con conocimientos teóricos sobre organización y gestión educativa. Profesionalmente, han ejercido y ejercen funciones directivas en instituciones educativas.

Los resultados de la prueba piloto no muestran problemas con la administración electrónica del cuestionario. De hecho, los tres jueces logran completarlo en aproximadamente 20 minutos.

Asimismo, también se valida la coherencia interna del cuestionario. Tras la recogida de los datos (ver capítulo 7.3), se lleva a cabo la prueba de fiabilidad de Alfa de Cronbach (véase anexo 2.4) con el paquete estadístico SPSS v.22.0. El cuestionario obtiene una puntuación de 0.94, un índice Alfa de Cronbach altamente aceptable.

7.2.3 Recogida de datos y tratamiento de la información

La recogida de los datos tiene lugar durante el mes de abril y mayo del 2019. La recopilación de cuestionarios contestados por directores de centros de educación infantil y primaria de Catalunya del curso 2018-2019 tiene una duración total de 2 meses. La evolución del envío de

correos electrónicos y la recepción de las respuestas de los cuestionarios a lo largo de esos dos meses quedan reflejadas como sigue:

Tabla 69.

Evolución del envío de correos para la invitación a participar en el cuestionario y respuestas recibidas

Fecha de envío	Número de correos enviados	Número de cuestionarios recibidos
8/04/2019	2302	132
22/04/2019	2170	279
6/05/2019	1891	31
	Total	442

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 69, se indican los tres envíos de correos electrónicos realizados a las direcciones escolares, así como la recepción real de cuestionarios recolectados. Los envíos de los correos electrónicos estaban calendarizados de manera quincenal hasta conseguir una muestra mínima de 329 cuestionarios.

Como se puede observar, la tendencia de respuesta al cuestionario de las dos últimas semanas fue inferior. Ello se debe al hecho que los recordatorios que se enviaban tenían cada vez menos impacto. En este sentido, se observa una punta de respuesta en el primer recordatorio. En cambio, el segundo no tiene tanto impacto.

Las posibles explicaciones que se pueden dar sobre esta evolución de datos es que en el primer recordatorio (22 de abril) se hizo coincidir con la vuelta de las vacaciones de Semana Santa. Era el inicio de trimestre y había menos carga de trabajo aparentemente. Ello habría permitido recoger un gran número de respuestas posibles desde las direcciones escolares. En cambio, el segundo recordatorio coincidió con las pruebas de competencias básicas de 6º de primaria y el período de colonias escolares. Posiblemente, han sido variables que han limitado el recibimiento de cuestionarios por parte de las direcciones escolares.

Para poder conseguir la muestra deseada, se planteó, por un lado, la redacción del correo de invitación (véase figura 13) a participar en lengua catalana para respetar la lengua vehicular del centro educativo; se adjuntó en el correo una carta explicando el objetivo y finalidad del estudio, y una explicación de cómo completarlo (véase figura 13 y anexo 2.5). También se hizo un seguimiento sistemático y diario por teléfono y por correo electrónico de dudas, observaciones y comentarios que pudieran tener las direcciones escolares al enfrentarse al cuestionario. Por último, se remarcó la importancia y el valor de sus respuestas y su participación para el estudio.

Figura 13.

Captura de pantalla. Correo de invitación para participar las direcciones escolares en el cuestionario



Sara Colorado Ramirez <

Qüestionari El Rol del director/a en la promoció de l'ètica organitzacional.
1 missatge

Sara Colorado Ramirez · 8 d'abril de 2019 a les 11:13
Per a:

Benvolgut/da director/a,

Ens posem en contacte per sol·licitar la teva col·laboració en un estudi sobre la promoció de l'ètica organitzacional a les escoles (EOCE), responent el qüestionari següent:

<https://forms.gle/csfDYj4TuRUaJ8X26>

El qüestionari forma part d'un estudi de tesi doctoral anomenat "*El rol de la direcció escolar en la promoció de la ètica organitzacional de los centros educativos. Anàlisis de facilitadores y barreras*", dirigida pel Dr. Joaquín Gairín Sallán en el marc del Programa de Doctorat en Educació de la UAB. Li demanem si us plau, que respongui amb la màxima sinceritat possible (temps estimat de resposta 15 min), recordant que la **confidencialitat i l'anonimat està absolutament garantit**.

Al document adjunt, disposa de més informació en relació a la finalitat de l'estudi.

Si té alguna dificultat o vol consultar alguna cosa amb detall, pot fer-ho a través del correu electrònic o al telèfon.

Moltes gràcies,
Sara Colorado Ramirez



Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Edifici G6 - Despatx G6/217 - Plaça del Coneixement
Campus de la UAB · 08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès) · Barcelona · Spain

 Instruccions_QUEST EO.pdf
311K

Fuente: elaboración propia

Para poder realizar un seguimiento de la muestra que se obtiene a lo largo de la recogida de los datos y poder insistir a las direcciones escolares que menos están participando, se confecciona un documento Excel (ver tabla 70) en el que se vacía la información de manera semanal. A su vez, se eliminan los centros que ya han contestado el cuestionario. La dirección escolar se registra. También se vacía el correo electrónico donde quieren recibir el informe final de este trabajo de investigación y

las direcciones que declinan explícitamente la invitación a participar. A continuación, se muestra un ejemplo del seguimiento realizado:

Tabla 70.

Seguimiento del proceso de recogida de respuestas del cuestionario desde las direcciones escolares

Seguimiento interno de las respuestas	Muestra
Participantes el 07/04/2019 (113). No quieren el informe.	113
Participantes el 07/04/2019 (113). Recibirán el informe.	
Participantes el 12/04/2019 (128). No quieren el informe.	128
Participantes el 12/04/2019 (128). Recibirán el informe.	
Participantes el 22/04/2019 (132). No quieren el informe.	
Participantes el 22/04/2019 (132). Recibirán el informe.	132
Participantes el 03/05/2019 (306). No quieren el informe.	
Participantes el 03/05/2019 (306). Recibirán el informe.	306
Expresan que declinan la invitación	6
	Población 2302
	Error muestral 5 % 23
	Error muestral 8 % -165
	Error muestral 10 % -214

Fuente: elaboración propia.

Pasados los meses destinados a la recogida de los datos, se alcanza un total de 442 cuestionarios de direcciones escolares.

En relación con el **tratamiento de los datos**, se lleva a cabo con el programa SPSS v.22. Se intenta realizar un análisis descriptivo para obtener un conjunto de datos que permite complementar la explicación de los sujetos durante la fase exploratoria del estudio.

Los datos que se representan a continuación son datos recogidos de la valoración que los sujetos hacen de su organización y de los procesos de promoción de la ética organizacional, además de los resultados obtenidos.

En primer lugar, se pasó a deputar los datos mediante revisión y eliminación, si procedía, de algunos casos. En este estudio, hay que especificar que, en el caso de la muestra N=442, se ha considerado eliminar una muestra de N=82 en la pregunta 2 sobre el “entorno organizativo”. Se ha optado por considerarlos casos perdidos en esa pregunta porque contestaron mal (Se habían proporcionado dos respuestas por pregunta, lo que invalida así la respuesta). Para no eliminar todo el caso, y si se tiene en cuenta que la mayoría de las variables han sido contestadas

correctamente y solo se han equivocado en cinco variables de 65 del cuestionario, se ha optado por aprovechar las respuestas y solo eliminar las respuestas de la pregunta 2. Finalmente, la muestra quedó de la siguiente manera:

Tabla 71.
Descripción de las respuestas recibidas y la muestra definitiva

Respuestas recibidas	Respuestas invalidadas en una pregunta	Número de casos definitivos
442	82	442

Fuente: elaboración propia.

Al tener en cuenta que cada una de estas dimensiones está formada por entre cuatro y cinco variables (en el caso de las tres primeras) y entre cuatro y trece (en el caso de las ocho últimas), ha sido necesario crear índices que permitan reducir y simplificar los datos para poder analizarlos.

Para facilitar la interpretación de los datos, se analiza cada dimensión de los facilitadores y las barreras por separado. La titularidad y el tamaño del centro educativo y los años de la dirección escolar se analizan con los condicionantes del desarrollo ético organizacional también por separado.

Para poder desarrollar el análisis, inicialmente se crearon las matrices de componente y se hizo un análisis de su fiabilidad a partir del Alfa de Cronbach (véase anexo 2.4). Para acabar de tomar decisiones, se empleó la prueba de frecuencia.

En este estudio, se ha llevado a cabo un análisis univariado (ver anexo 2.4) con todos los casos $N=442$. Se busca analizar las variables por separado, sin cruzarlas con otras variables. La excepción es la pregunta sobre el “entorno organizativo”, como ya se ha mencionado anteriormente. Para el análisis descriptivo, las variables se han tratado como variables escalares. Todas tienen una escala entre 1 y 4 o 1 y 5 para ser contestadas.

Los datos relacionados con la identificación de los centros educativos y años de dirección (variables de contraste) permiten precisar y completar la descripción y las características de los casos participantes. Para ello, se ha empleado una representación porcentual de los ítems siguientes y su presentación visual:

- Identificación del centro educativo:
- Titularidad del centro educativo
- Tamaño del centro educativo
- Años en el cargo de director/a en el centro educativo
- Entorno organizativo

Para iniciar el análisis descriptivo, se pasa a estudiar la respuesta de los casos según la titularidad de los centros educativos (véase tabla 72). A continuación, se detalla el porcentaje de respuestas:

Tabla 72.
Porcentaje de respuesta del cuestionario por tipología de centro educativo inicial

Tipología del centro educativo (N=442)	
Público	77,1 %
Privado laico	1,1%
Privado religioso	0,5 %
Concertado laico	7,0 %
Concertado religioso	14,3%

Fuente: elaboración propia.

Visto el alto porcentaje de respuesta de los centros educativos públicos, superior al de los centros de titularidad privada y concertada, así como para reducir los datos y realizar un análisis posterior más significativo, se decide agrupar y pasar la variable titularidad del centro educativo a dos categorías: público y privado (véase tabla 73). Como resultado, queda un reparto de los casos más equilibrado entre ellos para el análisis.

Tabla 73.
Porcentaje de respuesta del cuestionario por tipología del centro educativo definitiva

Tipología del centro educativo (N=442)	Porcentaje
Público	77,1 %
Privado	22,9%

Fuente: elaboración propia.

Se sigue el mismo criterio para el ítem tamaño del centro educativo. Resulta especialmente importante para aquellos centros de tres líneas y más (véase tabla 74). En definitiva, se crean así solo tres categorías de análisis: una línea, dos líneas y tres o más líneas (véase tabla 75).

Tabla 74.

Porcentaje de respuesta del cuestionario por tamaño del centro educativo inicial

Tamaño del centro educativo (N=442)	
1 línea	43,4 %
2 líneas	48,6%
3 líneas	5,9 %
4 o más líneas	2,0 %

Fuente: elaboración propia.

Tabla 75.

Porcentaje de respuesta del cuestionario por tamaño del centro educativo definitiva

Tamaño del centro educativo (N=442)	Porcentaje
1 línea	43,4 %
2 líneas	48,6%
3 o más líneas	7,9 %

Fuente: elaboración propia.

En el caso del número de años en la dirección de centros educativos, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 76.

Porcentaje de respuesta del cuestionario por años en la dirección de centros educativos inicial

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Años en la dirección del centro	13,6	13,6
	10,6	24,2
	13,6	37,8
	9	46,8
	5,7	52,5
	5,4	57,9
	7,9	65,8
	4,8	70,6
	3,2	73,8
	2,7	76,5
	3,2	79,6
	3,4	83
	2,5	85,5

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4,1	89,6
	1,8	91,4
	1,1	92,5
	0,7	93,2
	0,9	94,1
	0,9	95
	1,4	96,4
	0,7	97,1
	0,5	97,5
	0,5	98
	0,2	98,2
	0,7	98,9
	1,1	100
	100	

Fuente: elaboración propia.

Si se tiene en cuenta que los datos de la tabla 76 indican que un 46,8 % de los casos ocupan entre uno y cuatro años en la dirección y que el 70 % de las respuestas se encuentran entre uno y ocho años en la dirección, se decide emplear una descripción de las variables a partir de unidades de análisis que engloben períodos de años de ejercicio directivo.

Se plantea distribuir los años en la dirección escolar a partir de la creación de cuatro bloques según las etapas de Huberman, Thompson y Weiland (2000), que enumeran cinco etapas en la carrera profesional docente: la de Supervivencia y Descubrimiento entre 1 y 3 años, la de Estabilización entre 4 y 6 años, la de Experimentación entre 7 y 25 años, la de Serenidad entre 26 y 33 años, y la de Retirada y Experticia entre 34 y 60 años (véase tabla 77).

Al tener en cuenta las características de la muestra y el porcentaje de respuesta de los casos, se decide adaptar la categorización de Huberman et al., (2000). Se crea un bloque con las direcciones entre uno y cuatro años, otro para las direcciones de cinco y ocho años, y otro para aquellas direcciones de más de nueve años.

Tabla 77.
Porcentaje de respuesta del cuestionario por años en la dirección de centros educativos definitivo

		Porcentaje
Años en la dirección escolar	De 1 a 4 años	46,8 %
	De 5 a 8 años	23,8 %
	9 años o más	29,4 %

Fuente: elaboración propia.

Para resumir, podemos observar que de N=442 un 77,1 % de las direcciones que han participado pertenecen a centros de titularidad pública y un 22,9 % a centros privados. Si se atiende al tamaño del centro, la gran mayoría de respuestas provienen de centros de una línea (43,4 %) y de dos líneas (48,6). En cambio, de tres o más líneas contamos con un 7,9 % de la muestra.

Como se puede observar en la tabla 77, las direcciones escolares de los centros educativos participantes se caracterizan mayormente por ser direcciones que llevan entre uno y cuatro años en el ejercicio directivo (46,8 %). Es decir, se puede afirmar que se encuentran según Huberman et al., (2000) entre las fases de descubrimiento y de estabilización. En cambio, el 23,8 % de la muestra se encuentra en los años de Estabilización y Experimentación (entre 5 y 8 años) y el 29,4 % restante, en las etapas experimentación, serenidad y retirada.

A continuación, se plantea esquemáticamente la descripción final de la muestra (véase tabla 78) para su análisis estadístico:

Tabla 78.
Variables de contraste definitivas para su análisis estadístico

		Porcentaje
Tipología de centro educativo	Público	77,1 %
	Privado	22,9 %
Tamaño del centro educativo	1 línea	43,4 %
	2 líneas	48,6 %
	3 o más líneas	7,9 %
Años en la dirección escolar	De 1 a 4 años	46,8 %
	De 5 a 8 años	23,8 %
	9 años o más	29,4 %

Fuente: elaboración propia.

Para poder mostrar los resultados del ítem dos, “entorno organizativo”, es importante recordar que en este caso de N=442 se dispone de 82 casos perdidos. Por tanto, para el análisis de esa pregunta se cuenta con una muestra total definitiva de N=360.

Se categoriza cada uno de los niveles de rúbrica a partir de los niveles de desarrollo organizacional de Gairín (2003) (ver capítulo 3.4). Así, el primer nivel de la rúbrica se asocia a los centros educativos que se encuentran en el primer nivel de desarrollo organizativo (organización como marco). Se trata de una organización que se preocupa principalmente por la intervención y aplicación de programas. En un segundo nivel, se encuentran aquellas organizaciones en las que se asume un papel más activo y donde hay planteamientos, proyectos institucionales y metas definidas. El tercer nivel de la rúbrica se centra en las

características de las organizaciones que aprenden y, por tanto, gozan de aprendizaje organizativo. Para acabar, el cuarto nivel de la rúbrica incluye las características propias de la organización que genera conocimiento, es decir, que adquiere, comparte, recoge y pone en práctica todo el conocimiento organizativo.

A continuación, se aborda el tercer estudio de campo que se ha realizado. En este caso, se trata de la validación del Modelo de estadios iniciales para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, del Instrumento de autoevaluación institucional y de su Protocolo mediante dos grupos de discusión, además de la aplicación del Instrumento en cuatro centros de educación infantil y primaria de Catalunya.

7.3 El grupo de discusión

Los dos grupos de discusión realizados se han dividido en un grupo de discusión con expertos teóricos y un segundo con expertos prácticos. Estos grupos de discusión se han desarrollado durante la tercera fase del estudio, denominada de contrastación. A continuación, se detallan las características, su formación, y el proceso de recogida y tratamiento de la información complementados con notas de campo recogidas durante los dos grupos de discusión.

7.3.1 Características y construcción del guion del grupo de discusión

Los grupos de discusión para algunos autores consisten en una modalidad de entrevista en grupo (Latorre et al., 2005; Tójar, 2006). Se suele definir como una entrevista especial grupal en la que un conjunto de personas comparten algunas características comunes. Se reúnen para que expresen y confronten sus opiniones sobre un determinado tema en un ambiente de confianza y bajo la coordinación de un moderador (Tójar, 2006). Krueger (1991) también caracteriza el grupo de discusión como una herramienta metodológica que permite crear conocimiento a partir de lo que las personas sienten, piensan y perciben acerca del tema objeto de estudio.

Es una de las técnicas que permite obtener datos rápidamente y a un coste menor ya que agrupa en un mismo espacio y tiempo a participantes diversos para identificar tendencias y regularidades en sus opiniones (Krueger, 1991). Incluso permite obtener pistas e intuiciones sobre cómo perciben los participantes el tema objeto de estudio. Es una técnica útil que ayuda a identificar y evaluar programas, instrumentos, etcétera, con el objetivo de mejorar un producto elaborado a partir de las percepciones, sentimientos, actitudes de los participantes (Bisquerra, 2004).

Flick (2004) y Krueger (1991) recomiendan que en el grupo de discusión participen entre seis y ocho personas. Esta cifra puede variar en función de la temática. Es muy importante el papel del investigador como moderador para crear un clima de apertura y que facilite el hecho que

todos los miembros puedan contribuir abiertamente en base a sus experiencias y opiniones.

El desarrollo del grupo de discusión tiene como objetivo generar debate y contribuir a la construcción de un discurso común entre los participantes alrededor de un conjunto de temas clave considerados por el propio investigador-moderador.

En relación a este estudio, con el grupo de discusión se pretende validar el Modelo, el Instrumento y el Protocolo iniciales como resultado de la fase exploratoria y de definición y concreción. A ella le sigue la contrastación para la confección de la propuesta definitiva de Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, del Instrumento final para la autoevaluación institucional y su Protocolo de aplicación.

Con la realización de los grupos de discusión, se busca generar un espacio para compartir el conocimiento y las experiencias relacionadas con el objeto de estudio y las temáticas tratadas. Se quiere contrastar la validez y utilidad del modelo, instrumento de autoevaluación y protocolo propuesto. Por último, se busca profundizar en el sentido que ha de tener el Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional y del propio Instrumento para la mejora del ejercicio de la dirección escolar y la calidad ética de la propia institución educativa. Siempre se promueve una conversación diseñada entre de jueces teóricos y prácticos (Bisquerra, 2004).

Los grupos de discusión permiten profundizar en la utilidad teórica y práctica del Modelo, del Instrumento y el Protocolo planteado. Ello permite la construcción de un discurso común entre los participantes a partir de la reflexión conjunta. Se facilita debatir en profundidad para concretar el sentido de las aportaciones de los participantes. También proporciona creatividad y flexibilidad en las aportaciones de los participantes y para la mejora de las herramientas que se validan. Se trata de una herramienta que permite validar los instrumentos planteados, que van dirigidos a un contexto y a profesionales concretos para así mejorarlos y que sean útiles en sus realidades.

En relación a la muestra seleccionada para realizar los grupos de discusión, es no probabilística, no aleatoria e intencional. Se han conformado dos grupos de discusión. El primero está integrado por expertos teóricos y el segundo grupo, por expertos prácticos.

La razón fundamental al separar la tipología de expertos es la voluntad de obtener grupos lo suficientemente pequeños como para facilitar la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de ideas, opiniones, etcétera (Bisquerra, 2004). Como ya se ha mencionado en diversas ocasiones, la temática de estudio es compleja y abstracta, especialmente para los expertos prácticos. Se pretende evitar de esta manera que se escondan detrás del análisis teórico. Al mismo tiempo, se busca animarlos a realizar un análisis práctico, de desarrollo

y de actuación práctica de la ética organizacional en la escuela. Otro motivo por la separación de los dos grupos de discusión es evitar que los expertos prácticos, al encontrarse con expertos teóricos, puedan sentir diferencias de status o un determinado poder sobre ellos que pudiera limitar sus aportaciones. Por último, dado el número de participantes que manifestaron su voluntad de participar se consideró que facilitaría la discusión el hecho de organizar grupos separados más pequeños. A continuación, se podrían contrastar y complementar las opiniones y valoraciones de ambos grupos para confeccionar el Modelo, el Instrumento y el Protocolo definitivos.

Para la selección de los 16 participantes de ambos grupos de discusión se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Accesibilidad a los informantes. Es por este motivo que proceden de Catalunya y tienen predisposición para participar activamente en la investigación.
- Informantes que representan a diferentes tipologías de instituciones educativas y no educativas, pero que trabajan de manera teórica y práctica el objeto de estudio
- Informantes expertos y con destacada trayectoria profesional relacionada con la ética y la ética organizacional. La finalidad es que puedan aportar informaciones profundas y significativas de acuerdo con su perfil experto.
- Informantes expertos con destacada trayectoria profesional relacionada con la gestión y organización de centros educativos, con la innovación y la evaluación institucional, y con la dirección escolar. La finalidad es que puedan aportar informaciones profundas y significativas de acuerdo con su perfil experto.
- Informantes teóricos y prácticos que ocupan o han ocupado cargos de dirección en instituciones educativas, que pueden compartir y complementar reflexiones, ideas, propuestas elaboradas, experiencias y conocimientos relevantes sobre el objeto de estudio
- Informantes prácticos capaces de aportar validez contextual y ecológica a través de resultados coherentes con la cultura y clima organizacional, y el contexto local más inmediato
- Informantes prácticos, con destacado reconocimiento por su gestión de la institución educativa y por los proyectos que promueven

Finalmente, los informantes expertos teóricos son cinco y seis los expertos prácticos. Todos pueden aportar y complementar reflexiones, ideas, experiencias y conocimientos relevantes sobre el objeto de estudio. Es importante clarificar que se ha buscado que no fueran informantes que pudieran establecer relaciones de poder entre ellos. Se ha buscado un

muestreo de variación y, por tanto, que pudieran aportar opiniones y perspectivas diferentes.

Tabla 79.
Perfil profesional de los participantes de los grupos de discusión

Perfil profesional	Desarrollan líneas de investigación relacionadas con el objeto de estudio	5
	Práctica directiva	6

Fuente: elaboración propia.

Como bien apunta Bisquerra (2004, p. 336), para la configuración y el diseño del grupo de discusión hay que “planificar el contenido a tratar así como los objetivos pretendidos en un guion que tiene que orientar los temas de conversación que son motivo de interés”.

Para el desarrollo del grupo de discusión, se han llevado a cabo diferentes fases en la línea de Stewart y Shamdasani (2007 citado por Fàbregues et al., 2016, p. 172): “a) Definición del problema y formulación de la pregunta de investigación, b) muestreo, c) selección del moderador/a, d) elaboración del guion del grupo, e) reclutamiento de los participantes, f) conducción del grupo, g) análisis e interpretación de los datos, h) redacción del informe”.

En el caso de este estudio, se procedió principalmente a la delimitación de las características de las personas participantes. Se solicitó la participación de nueve personas para el grupo de expertos y 13 informantes para el grupo de prácticos por correo electrónico durante el mes de marzo (véase cuadro 4). De todos estos participantes, participaron un total de 11 personas: seis participantes del grupo de expertos prácticos y cinco en el grupo de discusión de expertos teóricos.

Cuadro 4.

Invitación por correo electrónico para participar en el grupo de discusión

Estimado Serafín,

Me pongo en contacto porque como bien sabes me encuentro desarrollando la tesis doctoral *El rol de la dirección escolar en la promoción de la ética organizacional en los centros escolares. Análisis de facilitadores y barreras*, en el marco de los estudios de doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, bajo la dirección del Dr. Joaquín Gairín.

La investigación busca analizar los factores condicionantes (barreras y facilitadores) que se puede encontrar la dirección en la promoción de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria, con la finalidad de hacer una primera aproximación al objeto de estudio y diseñar un modelo teórico-práctico sobre la gestión organizacional de las escuelas.

Teniendo en cuenta tu experiencia en la investigación sobre condicionantes, implementación y desarrollo de innovaciones, me gustaría solicitar tu participación como juez experto en el grupo de discusión que buscará validar el Modelo pre-inicial de desarrollo ético organizacional en centros educativos el mes de noviembre.

En la carta adjunta en este correo podrás encontrar más indicaciones.

Gracias por tu colaboración.

Saludos cordiales,

Sara Colorado Ramírez
Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Edifici G6 - Despatx G6/217 - Plaça del Coneixement
Campus de la UAB · 08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès) · Barcelona · Spain

Fuente: elaboración propia

La planificación del contenido, la delimitación de los objetivos y la selección de la fecha y hora de realización del grupo de discusión se comunicó por correo electrónico mediante una carta de invitación. Mediante la misma se les preguntaba sobre su disponibilidad durante el mes de noviembre. Una vez recogidas todas las especificidades de los participantes, a principios de septiembre de 2019 se les envió un correo con un enlace a Doodle (véase cuadro 5) para escoger el día y la hora. El objetivo era facilitar la asistencia de todos los informantes.

Cuadro 5.

Correo electrónico para decidir la fecha del grupo de discusión práctico

Buenos días Montse,

En primer lugar, espero que las vacaciones hayan permitido cargar las pilas de cara al próximo curso. También quería aprovechar para darte las gracias por aceptar participar en el Grupo de discusión. Me pongo en contacto para poder organizar el encuentro y buscar concretar un día y una hora. Para hacerlo más fácil he creado un Doodle. He intentado recoger todas las observaciones y comentarios de las personas participantes durante el primer contacto.

Agradeceré que en la medida de lo posible marques todas aquellas opciones, que en estos momentos te va bien por agenda durante el mes de noviembre. De esta manera, nos será más fácil encontrar las coincidencias con el resto de direcciones escolares.

<https://doodle.com/poll/yegiqz4x4cxdgzun>

El grupo de discusión será en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Más adelante, os indicaré el lugar exacto y os facilitaré el material de trabajo necesario.

Si te parece bien, ponemos como fecha límite para la respuesta el 30 de septiembre que seguramente ya dispondréis de los calendarios de reuniones de coordinación, direcciones, claustros, etc.

Agradecer vuestra participación y compromiso.

Saludos cordiales y estamos en contacto.

Sara Colorado

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Edifici G6 - Despatx G6/217 - Plaça del Coneixement
Campus de la UAB - 08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès) · Barcelona · Spain

Fuente: elaboración propia

A finales de septiembre, se fijó la fecha con suficiente antelación para evitar imprevistos. El grupo de expertos prácticos se celebraría el 12 de noviembre de 2019 de las 18:00 a las 19:30. El grupo de expertos teóricos tendría lugar el 14 de noviembre de 2019 de las 11:00 a las 12:30. Un mes antes de la convocatoria (octubre de 2019), se envió un correo electrónico (véase cuadro 6) con la documentación necesaria: carta con los objetivos y guion del grupo de discusión, copia del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, copia del Instrumento de autoevaluación institucional y Protocolo de aplicación (véase anexo 3.1).

Los grupos de discusión se celebraron en el seminario del Departament de Pedagogia Aplicada de la Facultat d'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona puesto que reunía las condiciones adecuadas para un buen desarrollo del grupo de discusión. Es un espacio tranquilo y agradable para mantener una conversación. La moderación de los grupos de discusión corrió a cargo de la propia autora de la investigación.

Para el diseño del guion y del grupo de discusión, se lanzaron aquellas preguntas e interrogantes que buscaban dar respuestas a los objetivos específicos planteados en la investigación. Se buscaba profundizar especialmente en la coherencia, validez y aplicabilidad del Modelo, del Instrumento y del Protocolo inicial en contextos y realidades escolares.

El guion del grupo de discusión se planteó como una pauta flexible para que los participantes mantuvieran un debate y discusión durante una hora y media centradas en interrogantes concretos. Con esta flexibilidad y previsión de las preguntas se busca el no impedir que las discusiones y valoraciones de los participantes pasen por encima del guion previsto y se escape de los objetivos pretendidos.

Para la realización de los grupos de discusión, se siguió el guion planteado y enviado previamente. Se buscaba “una discusión de tipo no estructurado que permita al moderador la flexibilidad necesaria para explorar asuntos que no han sido anticipados, claros o busca profundizar” (Bisquerra, 2004). La moderadora tenía la voluntad de evitar que los participantes determinaran el curso de la conversación para evitar así desviaciones en la discusión o la aparición de temas nuevos y/o irrelevantes.

Para concluir este apartado hay que apuntar que durante los grupos de discusión se tomaron notas para complementar ideas y para profundizar más en los interrogantes del propio guion.

7.3.2 Recogida de datos y tratamiento de la información

Para la **recogida de los datos**, se han realizado dos grupos de discusión como ya se ha mencionado durante el mes de noviembre de 2019 de manera presencial. Participaron seis informantes en el grupo de expertos prácticos y cinco en el grupo de expertos teóricos. Cabe mencionar que un informante de cada grupo no pudo acudir al grupo de discusión en la fecha indicada en el último momento. Al final, hubo que concertar una cita con ambos por separado y de manera individual para comentar aquellos interrogantes planteados en el guion de discusión:

Tabla 80.

Descripción de la fecha de realización de los grupos de discusión, tipología y número de participantes

Fecha	Tipología de participantes	Número de participantes
12/11/2019	Prácticos	5
14/11/2019	Teóricos	4
26/11/2019	Práctico	1
04/12/2019	Teórico	1
	Total	11

Fuente: elaboración propia.

Antes de iniciar el desarrollo del grupo de discusión, se detallaron los objetivos pretendidos en el momento de concertar el grupo de discusión. Algunos participantes, especialmente los directores de las escuelas, solicitaron ampliar la información sobre las preguntas y el objetivo de la sesión, entre otros aspectos.

Antes de contactar con los participantes, se recabó información previa sobre su implicación en el ámbito de la educación y la ética, sus años de experiencia en la dirección escolar, así como los proyectos educativos de las instituciones educativas donde ejercen como directores. En el caso de los expertos teóricos, se investigó su vinculación y trayectoria académica y profesional en el campo de la gestión y organización escolar, cultura organizacional, ética y ética aplicada en los centros educativos y en el campo de la educación y las ciencias sociales.

Se planificaron los guiones de los grupos de discusión y se preparó el sistema sobre el que se recogería la información. Consistía en la grabación de audio y la toma de notas libres sobre el propio guion del grupo de discusión.

Una vez iniciados los grupos de discusión, se buscó satisfacer las expectativas de los participantes. Se les explicó quién era la moderadora, así como las características principales del estudio realizado, y se recordó la duración del grupo de discusión, una hora y media. Además, se generó un clima de cordialidad al clarificar los objetivos del estudio y describir el procedimiento que se llevaría a cabo. De esta manera, se consiguió una buena relación y cooperación por parte de las personas participantes.

Durante el desarrollo de los grupos de discusión, la información se grabó previo consentimiento de todos los participantes. Además, se escuchó correctamente a los participantes para comprender sus respuestas. Cuando fue preciso, se recondujo la discusión para concretar más la información y profundizar en las preguntas del guion. Una vez finalizado el debate, se acordó la colaboración futura en el caso de ser necesaria para el estudio y se expresó la gratitud a las personas participantes por su implicación y participación.

Finalmente, han participado un total de 11 personas (cinco teóricos y seis direcciones escolares) con la intención de validar el Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, el Instrumento de autoevaluación institucional inicial CADEO y el Protocolo de aplicación. Se ha pretendido lograr una pluralidad de opiniones sobre concepciones a los resultados presentados y adecuarlo a realidades educativas diversas.

A continuación, se detalla la relación de personas participantes en los dos grupos de discusión (véase tabla 81) por orden alfabético. Se indica para cada una de ellas el cargo que ostentan y la institución en la que trabajan.

Tabla 81.

Relación de participantes teóricos y prácticos de los grupos de discusión por orden alfabético

Expertos teóricos en Organización y Gestión de Centros Educativos	Expertos teóricos en Ética aplicada y ética organizacional	Expertos prácticos en ejercicio la práctica directiva
<ul style="list-style-type: none"> · José Tejada, catedrático de universidad de Didáctica y Organización Educativa, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) · Marina Tomás, catedrática de universidad de Didáctica y Organización Educativa, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) · Serafín Antúnez, catedrático de universidad, Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona 	<ul style="list-style-type: none"> · Cesc Noto, maestro, psicólogo y formador del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona · Miquel Martínez, catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación de Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM), Universitat de Barcelona 	<ul style="list-style-type: none"> · Anna Comas, directora de la Escola La Maquinista de Barcelona · Dolors Olivé, directora del Institut-Escola Teresa Altet de Rubí · Joan Mondaray, director de la Escola La Falguera de Vilanova del Vallès · Montserrat Fuster, directora de la Escola Mogent de La Roca del Vallès · Olga Casaban, directora de etapa del Colegio Montserrat de Barcelona · Toni Soler, director de la Escola Escaladei de Cerdanyola del Vallès

Fuente: elaboración propia.

Aunque el guion de los grupos de discusión y las temáticas a discutir eran idénticas, la duración no lo fue. En el caso del grupo de discusión con expertos teóricos, el debate duró dos horas aproximadamente. En cambio, el grupo de discusión con expertos prácticos, una hora y media como estaba previsto inicialmente.

Para preservar el anonimato, se evita identificar las personas, las instituciones participantes y las aportaciones de los participantes han sido codificadas. Para identificarlos de manera rápida y sintética, se realizó una codificación en los grupos de discusión mediante la letra “I” de informantes seguida de “E” o “P” para diferenciar entre informantes expertos y prácticos, además de un número. La codificación de las aportaciones quedó de la siguiente manera: IE1, IE2, IE3, IE4, IE5, IP1, IP2, IP3, IP4, IP5 e IP6. En ningún caso, el número añadido a la codificación corresponde con el orden de aparición en la tabla 81 anterior. En relación a los dos informantes que no acudieron al grupo de discusión y participaron con posterioridad, se les codificó como IP6 e IE5.

Los grupos de discusión se realizaron en lengua catalana. El material de trabajo estaba en castellano. Las aportaciones se han transcrito manteniendo la lengua de origen pero se han traducido al castellano para su incorporación en los resultados de este trabajo.

Es importante destacar que, como principales limitaciones del proceso de recogida de datos, independientemente de los dos informantes de cada grupo que no pudieron asistir por enfermedad y problemas de agenda profesional, uno de los informantes teóricos tubo que ausentarse del grupo 30 minutos antes de su finalización. Uno de los expertos prácticos llegó con 30 minutos de retraso a la sesión debido al tráfico.

El **tratamiento de la información** y el análisis de las aportaciones y valoraciones más relevantes de los informantes, en relación con el objetivo de la investigación, se ha llevado a cabo a partir de una matriz de análisis de similitudes y propuestas de mejora (véase tabla 82). A continuación, se incluye un ejemplo de esta matriz:

Tabla 82.

Ejemplo de matriz de análisis de similitudes y sugerencias de mejora de los resultados de los grupos de discusión

Pregunta sobre el Instrumento de autoevaluación institucional CADEO	Similitudes	Sugerencias de mejora
¿Las variables que se contemplan son adecuadas para la finalidad?, ¿suprimiría o incorporaría alguna más?, ¿la denominación es adecuada?	<p>EI4: Sí, si són coherents amb aquests aspectes d'aquí. Si l'item 12 corresponen a implicació i participació o correspon a estructura. Si el 23 correspon a participació, no sé.</p> <p>IE3: Jo considero que són molts. Jo he pensat que es podien eliminar, però és difícil perquè fins i tot, n'afegiria més.</p>	<p>EI3: Afegiria algun, però va molt lligat al pes que li vols donar a la pròpia vida del centre. És a dir, si està ubicat al nivell més alt hi ha d'haver una vida pròpia del centre que fins i tot revisi el que estan fent, l'anàlisi de la pràctica.</p> <p>IE4: Lligar-ho a l'aprenentatge organitzatiu, que està claríssim i té a veure amb la tesi aquesta.</p> <p>IE3: Exacte.</p> <p>IE2: Sí, aprenentatge organitzatiu.</p> <p>IP1: Aprenentatge entre iguals, d'equip.</p>

Fuente: elaboración propia.

Cada aportación ha sido ordenada en función de su grado de coincidencia y propuesta de mejora. Se han empleado bloques e interrogantes del guion de discusión: Modelo de estadios para el DEOCE, Instrumento de autoevaluación institucional CADEO y el Protocolo de aplicación, además de una pregunta para otros aspectos generales que tienen relación con los objetivos del grupo de discusión. Este proceso se puede consultar en el capítulo 7.4 de recogida y tratamiento de la información de la aplicación y validación del Modelo de estadios para el DEOCE y el Instrumento inicial de autoevaluación institucional CADEO de este trabajo de investigación. También, se puede consultar un ejemplo de la matriz de análisis empleada en el anexo 3.2.

7.4 Validación y aplicación del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento CADEO y el Protocolo de aplicación

A continuación, se detalla la primera propuesta de Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, del Instrumento inicial de autoevaluación institucional CADEO y el Protocolo de aplicación fruto de la revisión bibliográfica, de los resultados obtenidos de las entrevistas exploratorias y del cuestionario.

Además, se detalla el proceso de recogida de información y el tratamiento de los datos recogidos en la validación del Modelo inicial, del Instrumento y el Protocolo mediante los dos grupos de discusión (fase 3 de contrastación) y la aplicación del Instrumento en cuatro centros de educación infantil y primaria (fase 4 de aplicación).

7.4.1 Características del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento CADEO y el Protocolo de aplicación

Los procesos de cambio e innovación en los centros educativos siguen su propio proceso, evolución e involución. Por ello, Gairín (1999, p. 127) indica que los estadios organizativos como recurso metodológico de conocimiento, interpretación o explicación de la realidad ayudan a orientar la intervención. Se puede hablar de un “modelo de”, teórico y de referencia, así como de un “modelo para”, concebido para explicar una realidad concreta.

El Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria pretende representar procedimientos y procesos que buscan proponer líneas de actuación práctica en relación con el desarrollo ético en la institución educativa (Escudero, 1981). Es un modelo que explicita las relaciones entre elementos centrales y que deben presentarse para conseguir un desarrollo ético organizacional en la institución educativa en la gestión y organización de la escuela.

El modelo puede resultar de interés para los centros de educación infantil y primaria de cualquier titularidad que quieran mejorar su ética organizacional y que tienen en cuenta que, como centros educativos, promueven valores institucionales, actúan dando respuesta a esos valores, toman decisiones, comportan decisiones éticas y sus actuaciones tienen impacto organizativo y social. Como ya se ha apuntado, el desarrollo ético organizacional en las instituciones educativas no puede ser únicamente garantizado a partir del despliegue y cumplimiento de la normativa. Debe integrarse de manera consciente y explícita en la gestión y organización de la propia institución educativa.

El modelo inicial que se propone presenta un total de cuatro estadios de desarrollo ético en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE) vinculados con elementos propios de la finalidad educativa de las instituciones educativas. Estos incluyen la implicación y participación de los miembros de la comunidad educativa y escolar, el papel de la dirección escolar y las estructuras organizativas de la propia institución, entre otras variables.

Se trata de una propuesta de modelo sujeta a análisis, contrastación, reflexión y evaluación constante. Busca guiar a la comunidad educativa y los equipos directivos, en particular, a la dirección escolar hacia la planificación de procesos de gestión ética organizacional, además de plantear compromisos y prioridades en base a los recursos disponibles.

Algunas consideraciones importantes a tener en cuenta antes de plantear el modelo:

- Los centros educativos se pueden desarrollar a través de la autoevaluación institucional. Su singularidad y características específicas les permite pensar que pueden encontrarse en diferentes estadios de desarrollo en función de determinadas variables.
- La clasificación de los centros educativos orienta la intervención educativa, aunque se entiende que debe ser contextualizada y puede presentar limitaciones propias de su realidad concreta.
- Contextualizar en exceso puede limitar el desarrollo ético en los centros escolares, así como la transferencia de conocimiento a otros contextos y realidades.
- La relación entre los centros educativos y el desarrollo de la ética organizacional permite identificar si se da en mayor o menor grado.
- Emplear indicadores éticos organizativos permite reflexionar sobre situaciones educativas y de desarrollo ético diferenciales.
- Delimitar estadios de desarrollo ético organizacional en los centros educativos promueve la comprensión de su funcionamiento y fomenta la mejora.
- La situación de un centro educativo en un estadio de desarrollo concreto no implica un óptimo funcionamiento a no ser que existan mejoras respecto a situaciones anteriores.
- Situarse en un estadio puede ser una circunstancia puntual dado que los centros educativos están sujetos a cambios continuos por el dinamismo de la realidad actual.

El modelo de análisis que se propone pretende estudiar la coherencia entre las actuaciones organizativas del centro educativo y conocer posibles limitaciones y facilitadores de las instituciones educativas en la promoción de la ética organizacional. Los centros de educación infantil y primaria que buscan desarrollarse éticamente y, por tanto, mejorar la calidad ética de su organización deben mostrarse comprometidos y ser responsables con la mejora de la organización, sus miembros internos y externos y con el contexto. De ahí que el modelo plantee la relación entre el conjunto de elementos que intervienen en el proceso de desarrollo ético organizacional en centros de educación infantil y primaria mediante un sistema de fases para integrarlo en la realidad particular de cada institución educativa.

Este Modelo de estadios para el DEOCE pretende:

- Generar una retroalimentación para las direcciones escolares como máximas responsables institucionales

- Propiciar la aplicación de medidas que respondan a los problemas o necesidades detectadas y así resolverlas
- Desarrollar en la comunidad educativa y en la dirección escolar, en particular, la habilidad para detectar necesidades potenciales y resolverlas de manera preventiva
- Descubrir oportunidades de desarrollo y enriquecimiento del trabajo a partir de la información detectada
- Conocer la calidad ética organizacional en la escuela a partir del comportamiento institucional y de la práctica directiva

Valorar y evaluar la ética organizacional constituye una reflexión intrínseca que permite establecer, a partir de las necesidades, el comportamiento que hay que asumir en la organización para lograr sus objetivos. Es preciso que la institución educativa, por su objetivo educativo y de transformación social, se comprometa con el análisis constante de sus actuaciones, de las actuaciones de sus miembros y de los efectos sociales y educativos de sus comportamientos y decisiones. Por tanto, la generación de una conciencia social en la institución educativa que dialoga y asume la responsabilidad de su finalidad es uno de los principales retos de las instituciones educativas.

Las realidades de los centros de educación infantil y primaria son diversas. Se caracterizan por estar integradas por una variedad de culturas e historias institucionales diferentes en función de sus recursos. También se caracterizan por estar pensadas de acuerdo con objetivos, tiempos, espacios y dimensiones específicos. Pueden estar formadas por departamentos, sectores, unidades funciones separadas, unidas o con poca relación entre sí (Fernández-Enguita, 1997; Gairín, 2004b). También cabe indicar que las organizaciones educativas trabajan abiertas al entorno cada vez más, lo que posibilita crear redes de colaboración, modificaciones en su propia estructura y cambios culturales, tanto sociales como educativos.

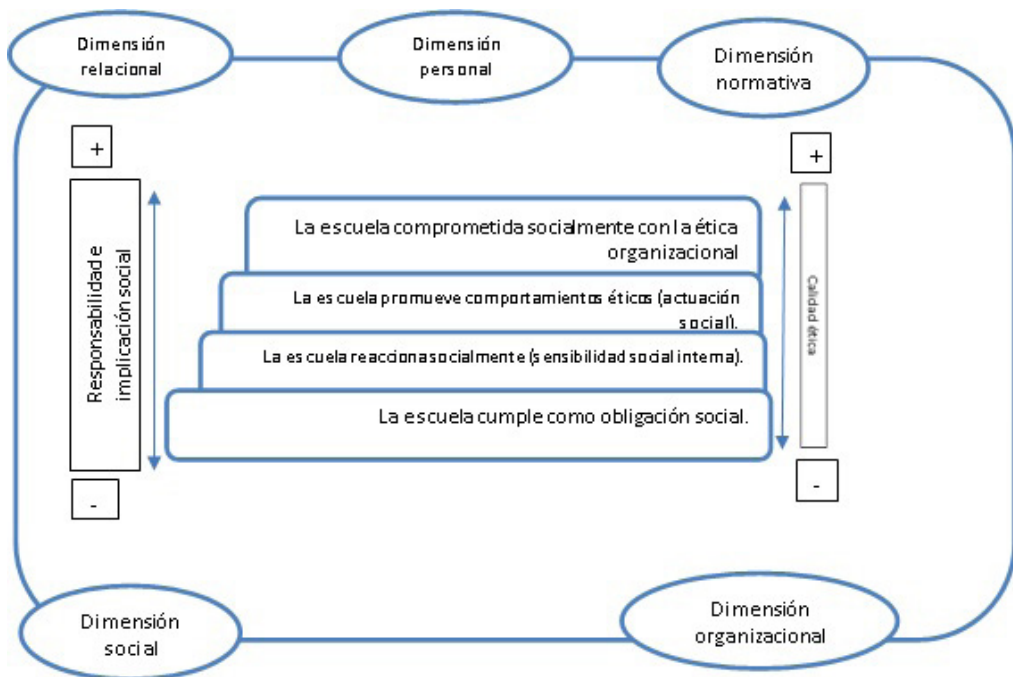
Los factores internos y externos a las organizaciones educativas pueden interferir en su desempeño y desarrollo. Para los centros educativos, cada vez son más evidentes las dificultades para asimilar las transformaciones del contexto social. Pero estos cambios se convierten en un desafío para la educación. Generan la necesidad de plantearse nuevas prácticas educativas y relacionales entre los centros educativos, la administración y la sociedad (Castells, 1999).

Los centros educativos tienen que comprometerse con la comunidad, con los agentes educativos del entorno y con el proyecto educativo, así como compartir los valores sociales pretendidos. Las escuelas requieren, como organización social, una adaptación al contexto social cambiante. Se precisa que innoven de manera constante y rápida como causa y consecuencia del desarrollo organizativo. El hecho de innovar es una causa que comporta cambio y adaptación. Y también es una consecuencia porque sin innovación no hay desarrollo. Es preciso poner el acento en las relaciones existentes de lo anterior con el tono ético de la

organización y cómo se puede articular para dar una mejor respuesta como institución educativa.

Desde una perspectiva analítica y descriptiva, la promoción de procesos de ética organizacional y la preocupación y reflexión de los centros educativos por la responsabilidad social de sus decisiones y comportamientos puede variar y moverse entre distintos estadios de desarrollo organizacional. Este tránsito entre niveles de desarrollo organizacional se busca recoger mediante el modelo inicial propuesto. Ello queda ilustrado en la siguiente imagen:

Figura 14.
Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE)



Fuente: elaboración propia

El modelo inicial es fruto del trabajo teórico y empírico realizado, así como del trabajo de investigación que precede al presente. Este último se centraba en la conceptualización teórica y práctica de la ética organizacional en las instituciones educativas, en la delimitación de los condicionantes para la promoción de procesos de gestión ética y la concreción de prácticas directivas e institucionales que promueven el desarrollo ético organizacional en las instituciones educativas (Colorado, 2015, 2018; Colorado y Gairín, 2017).

Cabe añadir como consideraciones complementarias que el modelo propuesto se ha representado en forma escalar para identificar el hecho que el estadio superior de desarrollo ético, la escuela comprometida

socialmente, asume al anterior, la escuela promueve, y así con los demás. También hay que tener en cuenta que la referencia realizada a los cuatro estadios no pretende ser limitativa. Probablemente, en esta dirección, se podrían incluir otros estadios inferiores o superiores.

El desarrollo ético organizacional en las instituciones educativas requiere:

- Integrar y velar por la dimensión personal, organizacional, normativa, relacional y social
- Incorporar la gestión de la calidad ética y, por tanto, planteamientos de desarrollo ético organizacional en todos los ámbitos de la gestión y organización de la institución educativa
- Implicar a todos los agentes de la comunidad educativa y escolar
- Contemplar la participación, la confianza, la transparencia y el compromiso como variables claves para el DEOCE

La relación de normativa, la cultura e historia institucional en materia de ética organizacional, los comportamientos individuales, los principios y objetivos declarados en los documentos institucionales, y los comportamientos y actuaciones que se promueven inciden en el establecimiento y desarrollo de la ética organizacional en la institución educativa. Además, tienen impacto social en la comunidad en general.

Si nos centramos en las **dimensiones**, el velar por el desarrollo ético organizacional en la escuela implica considerar y cuidar las siguientes dimensiones:

- *Dimensión personal*: se trata a la persona como individuo, su rol en la organización, las claves de su comportamiento y las dinámicas de su relación con las otras dimensiones o ámbitos de organización.
- *Dimensión organizacional*: se trata de todas aquellas cuestiones organizativas, de gestión y funcionamiento institucionales concretados en las políticas, procedimientos, la estructura organizativa, los planteamientos institucionales existentes para la toma de decisiones y la actuación y comportamiento organizativo.
- *Dimensión normativa*: se trata de la relación de marco normativo externo que incluye leyes, normas, decretos que rigen y marcan las obligaciones de la organización, y rigen los comportamientos institucionales y la moralidad social.
- *Dimensión relacional*: se trata de la colectividad y está integrada por la comunidad educativa. En este caso, son el compromiso institucional, las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la confianza mutua de todos los miembros de la organización.
- *Dimensión social*: se trata de la dimensión externa a la organización pero que interacciona con la institución educativa.

Se trata de variables como los valores sociales dominantes, las cuestiones medioambientales, económicas y políticas que gravitan sobre el sistema socioeducativo, la propia institución educativa y sobre los profesionales.

Si nos adentramos en el primer estadio, en la diversidad contextual e institucional en la que ejercen los centros educativos, puede ocurrir que no acaben de dar una respuesta a sus objetivos principales si se atiende también a variables como la calidad y los valores éticos institucionales. Las organizaciones educativas, como estructuras organizadas e integradas por personas, están impregnadas de valores y, por tanto, de conductas éticas. Aun así, puede ocurrir que una organización da cumplimiento a sus objetivos organizativos pero sin tener en cuenta la calidad ética del proceso seguido ni de las consecuencias de su consecución. En este caso, se puede hablar de las escuelas que **cumplen con la obligación social**. Son organizaciones educativas que solo tienen como objetivo institucional dar cumplimiento a lo que marca la normativa establecida y la exigencia social, a aquello legal y demandado por parte de sociedad. Es decir, aplican una ética organizativa minimalista. En el caso de los centros educativos, se identificaría en aquellas instituciones que solo buscan dar respuestas a las exigencias de la administración educativa. De esta manera, los profesionales ejercen su profesionalidad como norma, como principio. Los centros educativos que están en este nivel, dan cumplimiento a su misión específica en sentido estricto, dentro de las normativas y reglamentos que los rigen, y buscan y ofrecen los recursos necesarios para que así sea.

La gestión ética organizacional en este estadio se da de manera esporádica e informal, en situaciones concretas, en el día a día de las relaciones con las familias y con los miembros de la comunidad educativa, pero en ningún caso está pensada, sistematizada ni planificada.

El segundo estadio propuesto es el de **la escuela que reacciona como entidad colectiva ante la realidad organizativa interna**. En este caso, la institución educativa es responsable como estructura social, porque reacciona de manera más o menos voluntaria ante las demandas sociales de los miembros de su organización, muchas de ellas, sin duda, vinculadas a las exigencias y demandas de miembros externos al centro educativo. Es decir, actúa sin necesidad que sea por imperativo legal, sino que presenta un papel más activo. Aquí, se concibe que la institución educativa no solo actúa para aquellos valores sociales y cuestiones éticas referentes normativamente, sino que en su misión específica se contempla dar respuesta a requerimientos sociales y éticos más amplios.

En este caso, la respuesta institucional contempla la existencia y defensa de los derechos de los miembros de la organización, más allá de lo que delimita la administración educativa. Aun así, estamos hablando de un estadio reactivo porque la escuela actúa solo por petición y requerimiento colectivo, no se anticipa. Aquí las instituciones educativas saben discernir entre decisiones y procesos organizativos correctos y responsables de los que no lo son, pero actúan estrictamente para dar cum-

plimiento a aquellas exigencias y demandas puramente internas y que pueden tener consecuencias internas. En este caso, las escuelas que se encuentran con dilemas y conflictos éticos actúan de manera reactiva y obligada, gestionando la situación a través de las comisiones de convivencia que emanan de la Resolución ENS/585/2017. Así pues, se aplica y gestiona el conflicto con la estructura y procedimientos que dicta la norma, sin considerar adaptarlo a las especificaciones de la situación, las personas y el contexto.

Los centros educativos en este estadio disponen de una delimitación de sus valores y principios organizativos en los planteamientos institucionales. Los valores éticos organizativos son explícitos, están declarados organizativamente y son deseados por una parte de la comunidad educativa. En relación con el comportamiento organizativo dirigido al desarrollo ético organizacional, la escuela establece la visión y los principios institucionales a largo plazo, empieza a sistematizar y planificar procesos organizativos para trabajar y promover la mejora ética organizacional, y plantea el trabajo y los procesos de gestión ética implicando a unos pocos miembros de la organización educativa.

En el tercer estadio nos encontramos las **escuelas que promueven comportamientos éticos**. Aquí la institución educativa actúa y desarrolla procesos éticos organizativos porque la ética está impregnada y presente en todas sus acciones, y, por tanto, se pasa de la delimitación teórica de los valores éticos y los principios organizativos a la práctica de estos, a la acción. En este caso, existe una delimitación explícita, consensuada y compartida en relación con temas específicos organizativos, y un modo de proceder compartido sobre cuestiones éticas.

La organización cuenta con la descripción de qué entiende por responsabilidad social y ética organizacional, qué valores organizativos son los propios y cómo los practica, una delimitación de los procesos organizativos éticos y una política institucional clara en materia de responsabilidad social tanto a nivel personal, como organizativo. Es decir, una relación de propuestas de respuestas sociales que serán revisables en la comunidad educativa. Por tanto, en este caso las instituciones educativas van más allá de los planteamientos racionales, e incorporan juicios, criterios de racionalidad ética para la toma de decisiones y la gestión escolar.

En el cuarto y último estadio de desarrollo ético organizacional encontramos las **escuelas comprometidas socialmente con la ética organizacional**. En este caso nos encontramos con aquellas organizaciones más comprometidas y que comparten conocimiento con otras instituciones a través de encuentros periódicos, de redes o asociaciones. Están siempre al servicio de la sociedad y la comunidad, buscan contribuir al bien común en general y al bien de las personas de la organización. En este sentido, se caracterizan por ser instituciones que respetan los derechos fundamentales de las personas de la organización por el hecho de ser personas, como el derecho a la libertad, a la asociación, a la propiedad privada, a la integridad corporal, a la formación continua, etcétera, y lo trasladan a actividades externas y vinculadas con otras organizaciones.

La institución y toda la comunidad educativa contribuyen al bien común de la comunidad educativa y de la sociedad en general teniendo en cuenta su naturaleza y objetivos propios. Son escuelas en las que la estructura formal y la dirección escolar respetan y promueven la iniciativa de los miembros de la organización y la generación de actividades para buscar el bien común propio y de la comunidad educativa.

En este estadio, se asume que los centros educativos han hecho grandes esfuerzos para hacer efectiva la gestión ética organizacional, y que así lo reflejan en todos sus planteamientos institucionales, prácticas organizativas, prácticas educativas y actuaciones profesionales. Se da un diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos que favorecen el desarrollo ético en la organización, y el trabajo y reflexión sobre la ética y sobre valores éticos institucionales y sociales. Aquí, nos encontramos con centros educativos caracterizados por una máxima autonomía pedagógica y organizativa en la línea de facilitar comportamientos y actuaciones éticas como hábito.

En este estadio gira la idea de que, en la línea de la propia práctica y actuación correcta de la organización y de sus miembros, siempre se puede aprender de otros profesionales y de otros centros educativos, compartiendo el conocimiento existente y planteando nuevas propuestas colectivas. Es decir, se trata de un estadio donde, a partir de evaluación, de la revisión de la actuación institucional y de comportamientos profesionales compartidos con agentes e instituciones externas, se genera información, se interpreta colectivamente y se emplea la reflexión para mejorar o cambiar las prácticas y actuaciones organizativas futuras.

El centro educativo que se encuentra en este estadio posibilita la creación de espacios de discusión y se presta a ofrecer tiempo para debatir opiniones, impresiones individuales para crear significados conjuntos y, por tanto, la generación de un cambio cultural y aprendizaje organizacional. La creación de espacios físicos y estructuras formales para intercambiar opiniones, consultar, debatir resultados, etcétera, genera a largo plazo, credibilidad en la escuela y anima a la comunidad educativa a continuar con la mejora y con los procesos de gestión ética, porque se retroalimenta sobre los procesos éticos y la mejora de la calidad ética de la escuela.

En definitiva, es un estadio donde la escuela facilita que la comunidad educativa y el entorno tengan conocimiento de las evidencias que se obtienen de los procesos de gestión ética en la misma a partir de la redacción de memorias, la publicación en la página web de actuaciones, la fluidez constante y natural de la información; la recompensa a las personas implicadas en el proceso u otros aspectos compartidos. Así, afina la visión y la delimitación de estrategias colectivas, debilita posicionamientos de resistencia y fomenta el apoyo a la dirección escolar, e intensifica la coordinación e implicación de los miembros de la organización entre ellos y con la misma. Es decir, incrementa los niveles de confianza de la comunidad educativa y la sociedad con la escuela y hacia la escuela.

Se han delimitado para cada estadio aquellas cuestiones que han adquirido más relevancia durante todo el trabajo realizado. No deben considerarse los *ámbitos delimitados* como absolutistas, sino que han de entenderse como aspectos que señalan si adquieren mayor o menor relevancia y mayor o menor fuerza en función del estadio en el que se encuentra el centro educativo. Es decir, se trata de orientaciones y tendencias que se podrían explicar y evidenciar en el mayor o menor compromiso con el desarrollo ético organizacional en la escuela.

La propuesta de **implementación del Modelo de estadios para el DEOCE** parte de la idea de que el contexto en el que se aplica es un factor clave, y que cada centro educativo es único. Por tanto, el proceso de adopción y aplicación del modelo dependerá de las características particulares del centro educativo.

La incorporación de planteamientos éticos en los centros educativos debe estar integrado en el propio sistema organizativo, cuyo cumplimiento exija la revisión y evaluación ético-organizativa y el compromiso institucional. Para que esta gestión ética organizacional sea posible, se precisa inicialmente del compromiso público con la práctica de la ética organizacional. Es decir, el compromiso con una forma de actuar, con una serie de valores institucionales y normas que guían la conducta, que marcan el camino de actuación y la toma de decisiones. Además, del compromiso público y compartido, se precisa de las estructuras, del análisis de la realidad organizativa, de la creación de documentación institucional que normativice, inicialmente, las cuestiones éticas, de la planificación, implementación y evaluación de las actuaciones dirigidas a la promoción de la ética organizacional.

A continuación, se detalla el proceso de aplicación del Modelo y del Instrumento:

Figura 15.
Fases para la aplicación del Modelo de estadios para el DEOCE



Fuente: elaboración propia

El proceso de aplicación del modelo se caracteriza por disponer de cinco fases (véase figura 15). Una primera fase de motivación y sensibilización, una fase de reflexión institucional, una fase de autoevaluación diagnóstica, una fase para la mejora y una última fase que se divide en dos: una fase de aprendizaje organizacional y mejora continua y una fase de aprendizaje organizacional y mejora continua y compartida socialmente.

El proceso planteado anteriormente no es un proceso cerrado, se trata de una delimitación operativa de la aplicación del Modelo de estadios para el DEOCE. Como se puede observar, las fases están relacionadas cíclicamente en un proceso circular continuo, porque cada fase anterior favorece y ayuda a las fases posteriores.

A continuación, se presenta en qué consiste cada una de las fases enumeradas:

1. Fase de motivación y sensibilización

Iniciar procesos de gestión de la calidad ética de las instituciones educativas implica confianza, participación y transparencia en la organización. Se precisa de confianza en la propia gestión del centro educativo, y esto se da cuando todos los valores institucionales dan sentido a la actividad institucional, todas las personas del centro educativo conocen y comparten esos valores, y se sienten partícipes y protagonistas del marco ético de actuación.

- El equipo directivo presenta el nuevo modelo y el concepto de desarrollo ético organizacional.
- El equipo directivo debe tomar en consideración las implicaciones que supone organizativamente y para los miembros de la comunidad educativa iniciar procesos de reflexión sobre la gestión ética de la escuela.
- Se valoran las reacciones de los miembros de la comunidad educativa y el equipo directivo toma decisiones en función de las barreras manifestadas.
- Existe una declaración pública del compromiso institucional.
- Existe una declaración de la institucionalización del compromiso: aprobación en consejo escolar, en el claustro, etc.
- Se crea la comisión de ética escolar que coordina todo el proceso que se va a iniciar. La comisión deberá estar integrada por personas que representen los diferentes sectores de la escuela.
- Se delimitan las personas, responsabilidades y funciones de la Comisión de ética escolar y se clarifican los niveles de implicación del resto de personal del centro.
- Se crean espacios de diálogo y debate en la escuela para facilitar la accesibilidad, el asesoramiento, la ayuda y el acompañamiento en la toma de decisiones del equipo educativo, y si es necesario, del resto de miembros de la comunidad educativa.

2. Fase de reflexión institucional

El compromiso verbal e institucional de la comunidad educativa en la promoción de la ética organizacional es un paso imprescindible pero no suficiente. Se precisa que desde la organización se contribuya a la creación de un compromiso compartido y real de las personas de esta con el objetivo de trabajar hacia una misma línea de actuación, que contribuya a superar las parcelas aisladas, aúne los esfuerzos y evite las contradicciones.

- Facilitar, a la comunidad educativa, documentación complementaria para su revisión y debate.
- Potenciar la participación y crear, desde la comisión de ética escolar, grupos de trabajo donde estén representados todos los sectores de la organización: claustro, equipo directivo, PAS, familias, alumnado, personal no docente, etcétera.
- Revisar la documentación institucional: planteamientos institucionales, estructuras organizativas, prácticas institucionales y educativas en clave ética organizacional.
- Crear un Código ético escolar integrado en el Proyecto Educativo de Centro que vincule a toda la organización educativa.
- Crear un código de conducta escolar integrado en las Normas de Organización y Funcionamiento de Centro que vincule a toda la organización educativa.
- Publicar y compartir el Código ético y de conducta escolar anteriores.

3. Fase de autoevaluación diagnóstica

Manifestar la voluntad y el compromiso institucional en la gestión ética en la organización es fundamental, pero precisa identificar cuál es su marco de actuación y delimitar prioridades a medio, largo y corto plazo.

En esta fase, planteamos la necesidad de que la organización realice un diagnóstico interno y externo para evaluar sus procesos de gestión y organización, procesos de toma de decisiones, estructura organizativa, etcétera.

La Comisión de ética escolar se encarga de:

- Sensibilizar al equipo de la importancia de la evaluación ética organizacional interna y externa.
- Acordar el pase del cuestionario de autoevaluación institucional como diagnóstico inicial.
- Aplicar el cuestionario de autoevaluación institucional:

- Aplicación de cuestionarios de autoevaluación institucional de la ética organizacional (CADEO) en el equipo directivo y el equipo educativo
- Concreción de la aplicación del cuestionario (tiempo).
- Planificación del proceso de recogida de los datos, análisis y devolución
- Los ítems se contestan de manera individual e independiente.
- El cuestionario plantea 31 bloques de análisis, los cuales están definidos teniendo en cuenta posibles comportamientos que puede presentar el centro escolar en materia de ética organizacional (del 1 al 4).
- Cada ítem dispone de un espacio en blanco para complementar la información si se considera.
- Para responder el cuestionario, es necesario considerar la facilitación de la ética organizacional en la institución educativa en la que se encuentra.
- Analizar e interpretar los resultados.
- Planificación del proceso de análisis e interpretación de los datos.
- Calendarización del proceso.
- Presentación por parte de los miembros de la comisión de ética escolar del informe preliminar con los resultados, para que el resto de los miembros haga aportaciones si lo considera. Aquí, debe prevalecer el anonimato y la confidencialidad de los resultados. Lo importante es discutir los resultados y contar con la participación de la comunidad educativa para complementar los resultados.
- Dar valor a las posibilidades del equipo para llevar a cabo las áreas de mejora y delimitación de objetivos de actuación a medio, corto y largo plazo con la comunidad educativa.

4. Fase para la mejora

La Comisión de ética escolar:

- Analiza los resultados del informe teniendo en cuenta el Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, y sus propuestas de mejora.
- Analiza minuciosamente la razón de que ciertas cuestiones se encuentren en estadios más iniciales, para identificar y gestionar como mejorarlos.

- Diseña y decide el plan de trabajo especificando la metodología, calendario, equipos responsables, visita de otras experiencias, intercambio con otros profesionales, etc.
- Distribuye las tareas y responsabilidades entre los equipos de trabajo y los miembros implicados.
- Examina las prácticas enumeradas en el código de conducta y Código ético para valorar la validez de estas con las actuaciones que se proponen.
- Consensua acciones y actuaciones a desarrollar y define la tipología de cambio que se va a proponer, la responsabilidad de cada uno y el periodo de aplicación.
- Planifica el seguimiento a realizar de la puesta en marcha.

5. Fase de aprendizaje organizacional y mejora continua y compartida socialmente

- Delimitación de procesos de formación y capacitación específica a las personas de la comunidad educativa
- Capacitación y designación de personas encargadas de facilitar los procesos de mejora y cambio en clave ética
- Planificación de sesiones de evaluación grupales de los procesos delimitados en la fase anterior
- Redacción, por parte de la comisión de ética escolar, de una memoria donde se recogen los avances, las dudas, los problemas, errores y aciertos durante el proceso. Es clave que en el informe se contemplen aquellos temas implicados en el Código ético y de conducta escolar; y aquellos compromisos adquiridos referidos a la ética y la responsabilidad social delimitados en la fase anterior.
- Difusión, comunicación y explicación de la memoria por parte de la comisión de ética escolar
- Diseñar y aplicar estrategias que permitan la gestión del conocimiento que se da en la escuela
- Crear y delimitar espacios físicos y temporales donde compartir la memoria y poder recoger y compartir impresiones de la comunidad educativa
- Institucionalizar estrategias, comportamientos, actitudes y procesos en la vida de la escuela
- Comprometerse para iniciar nuevos ciclos de mejora en clave ética organizacional y planificar los mismos

Como se puede observar en el protocolo, existe una fase de autoevaluación diagnóstica donde se plantea la evaluación como un proceso que permite desarrollar habilidades de participación, diálogo y consenso

para promover el aprendizaje personal y organizacional sobre la realidad que actúa y sobre el propio proceso de evaluación, transformándolo en una actividad de cambio y aprendizaje autogestionado (Cabrera, 2007). Analizar las disfunciones, pero también las potencialidades, es una primera fase para la planificación de procesos de cambio.

Este análisis no garantiza la mejora organizativa, porque no siempre se consiguen los cambios pretendidos por falta de planificación, de evaluación, de recursos, de implicación y compromiso del equipo o por causas imprevistas. Para eso, es imprescindible que el instrumento inicial de diagnóstico recoja de manera clara y con confianza la información imprescindible. De ahí, que se precise que se estudien las principales variables de la organización educativa.

Con el diagnóstico organizacional, se busca disponer de un conocimiento de las potencialidades y debilidades ético-organizativas de la institución educativa. El conocimiento que se obtiene permite identificar necesidades de cambio y administrar propuestas para su mejora.

El **cuestionario inicial de autoevaluación institucional para el Desarrollo Ético Organizacional en centros de educación infantil y primaria (CADEO)** (véase anexo 3.1) busca conocer el comportamiento e implicación del centro educativo en el desarrollo ético en la escuela con el objetivo de identificar qué condicionantes (barreras y facilitadores) existen en la institución educativa a partir de la identificación de los comportamientos institucionales y de la dirección escolar.

El diagnóstico institucional permite hacer un análisis teórico, establecer criterios e indicadores que facilitan la detección de áreas de mejora institucionales, comprender y describir aquellas instituciones más centradas en lo académico y burocrático o aquellas instituciones centradas exclusivamente en temáticas de moda o determinadas. Por ello, analizar las disfunciones, pero también las potencialidades, es una primera fase para la planificación de procesos de cambio.

Si nos adentramos en las características del cuestionario de autoevaluación institucional, cabe apuntar que este cuenta con una introducción donde se explica el marco y objeto de estudio, se demandan los datos de identificación del centro educativo, como nombre de la escuela, titularidad y cargo de la persona que responde, y se plantean 32 cuestiones con cuatro niveles cada una que responden a la finalidad educativa, implicación y participación de la comunidad educativa, al papel de la dirección escolar y a las estructuras y procesos organizativos. Por último, hay un apartado de comentarios para cada una de ellas (ver capítulo 7.4.2 de este trabajo).

Todas estas cuestiones responden a la propuesta de estadios del Modelo inicial para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE) e incluyen aquellos condicionantes más destacados y significativos, recogidos tanto en la revisión bibliográfica como en el estudio de campo realizado durante la fase exploratoria y la fase de definición y concreción. El instrumento de autoevaluación institucional busca ser un instrumento inicial y complementario a todo el proceso dialógico que se plantea durante el protocolo.

En la formulación de cada una de las cuestiones que pregunta el instrumento, se ha buscado describir cuatro posibles situaciones en las que se puede encontrar el centro educativo y sus miembros a través del comportamiento de la dirección escolar y el comportamiento institucional. En la descripción de cada situación, se ha considerado el grado de concreción de ese hecho en la escuela. El redactado de cada situación permite entrever situaciones mejores, de niveles superiores que pueden llevar a la mejora del nivel ético de la organización. El objetivo es que el instrumento se convierta, además, en una herramienta formativa que implícitamente dirija a la autorreflexión y autoevaluación constante durante la lectura. La redacción en escalera busca ofrecer desde la primera situación a la cuarta un estadio de desarrollo nuevo, y por tanto, una situación que avanza e incluye las situaciones anteriores.

Teniendo en cuenta el Modelo de estadios para el DEOCE descrito anteriormente, la primera situación se encontraría dentro de “la escuela cumple como obligación social”, la segunda situación daría respuesta a “la escuela reacciona socialmente”, la tercera correspondería con “la escuela promueve” y la cuarta situación es “la escuela se compromete”. Por tanto, la gradación de las situaciones va de una escuela que actúa dando respuesta al cumplimiento normativo y de una manera reactiva, hasta una escuela proactiva y que se comporta éticamente de manera habitual.

El cuestionario se dirige al equipo educativo y al equipo directivo, concretamente, con el objetivo de no ser demasiado ambiciosos y recoger una primera aproximación de la situación de la escuela. Consideramos que el equipo educativo dispone de información suficiente y directa con relación a la actuación institucional y de la dirección escolar en la gestión escolar, elementos que se pueden complementar con la participación, también, de la inspección educativa, si se considera relevante desde la escuela. Por tanto, por la complejidad de las cuestiones que se preguntan y el nivel de detalle, las familias y el alumnado de la escuela no podrían responder el cuestionario inicialmente, aunque sí tienen un papel fundamental, en este caso, en la fase de complementación y contraste de los resultados del cuestionario que se plantea en el protocolo de aplicación.

Se plantea que el instrumento de autoevaluación institucional sea contestado de manera individual, anónima y en soporte digital. Después de realizar una lectura de cada unas de las situaciones que se plantean en las 32 cuestiones, se trata de que la persona responda aquella situación que de manera general mejor describe el desarrollo ético organizacional en la escuela.

Con relación a la recogida, elaboración e interpretación de los datos, es fundamental que se lidere por parte de la Comisión de ética escolar o la comisión de convivencia u otro órgano impulsor en el centro. El análisis puede realizarse de manera conjunta en una sesión de claustro en el centro educativo liderado por esta comisión con el objetivo, si es necesario, de acabar de concretar algunas respuestas, resultados, resolver dudas, etcétera.

Las propuestas de mejora derivadas se presentarán por los miembros de la Comisión de ética escolar en un informe preliminar con los resultados, para que el resto de los miembros haga aportaciones si lo considera y discuta los resultados si fuera necesario. Esta discusión puede llevarse a cabo en el claustro de manera grupal o por pequeños grupos heterogéneos, por ciclos, niveles en función de las características y necesidades de cada centro educativo.

Para la **elaboración de los datos** el principal aspecto que se tiene en cuenta es la sencillez. Partiendo de la premisa de que el cuestionario es una fotografía inicial del proceso de reflexión autodiagnóstica institucional, se plantea agrupar las respuestas de cada una de las dimensiones para poder disponer una imagen en telaraña de la realidad de la escuela.

El procedimiento a seguir es el siguiente:

- Recoger el número absoluto de respuestas en el primer, segundo, tercero y cuarto estadio de cada situación
- Calcular una *media ponderada* de los datos numéricos
- Por último, con los datos confeccionar un gráfico para cada una de las dimensiones

A continuación, ponemos un ejemplo:

- En la escuela responden 35 maestros.
- De la dimensión personal hemos obtenido los resultados de la tabla 83

Tabla 83.
Relación de respuestas de la dimensión personal

Respuestas - Dimensión personal	1	2	3	4	Total
Pregunta 1	0	0	0	35	35
Pregunta 2	35	0	0	0	35
Pregunta 3	8	9	11	7	35
Pregunta 4	11	13	6	5	35
Pregunta 5	7	8	9	11	35
Pregunta 6	5	6	13	11	35
Pregunta 7	8	9	11	7	35
Pregunta 8	11	13	6	5	35
Pregunta 9	7	8	9	11	35
Pregunta 10	5	6	13	11	35
Pregunta 11	8	9	11	7	35
Pregunta 12	11	13	6	5	35

Fuente: elaboración propia.

- Calculamos la media ponderada de cada resultado por pregunta. Multiplicando las respuestas del primer estadio por uno, las del segundo por dos, las del tercero por tres y las del cuarto por cuatro:

Tabla 84.
Respuestas ponderadas de la dimensión personal

Respuestas - Dimensión personal	x1	x2	x3	x4
Pregunta 1	0	0	0	140
Pregunta 2	35	0	0	0
Pregunta 3	8	18	33	28
Pregunta 4	11	26	18	20
Pregunta 5	7	16	27	44
Pregunta 6	5	12	39	44
Pregunta 7	8	18	33	28
Pregunta 8	11	26	18	20
Pregunta 9	7	16	27	44
Pregunta 10	5	12	39	44
Pregunta1 1	8	18	33	28
Pregunta 12	11	26	18	20

Fuente: elaboración propia.

- Calculamos el promedio de las respuestas ponderadas

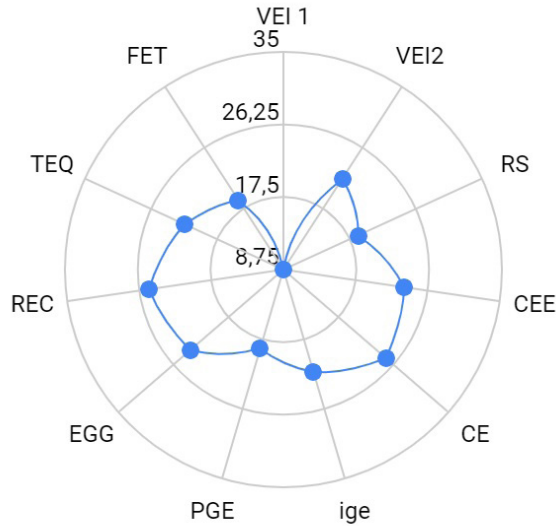
Tabla 85.
Cálculo del promedio de las respuestas ponderadas

Respuestas ponderadas - Dimensión personal	x1	x2	x3	x4	Promedio
Pregunta 1	0	0	0	140	35
Pregunta 2	35	0	0	0	8,75
Pregunta 3	8	18	33	28	21,75
Pregunta 4	11	26	18	20	18,75
Pregunta 5	7	16	27	44	23,5
Pregunta 6	5	12	39	44	25
Pregunta 7	8	18	33	28	21,75
Pregunta 8	11	26	18	20	18,75
Pregunta 9	7	16	27	44	23,5
Pregunta 10	5	12	39	44	25
Pregunta1 1	8	18	33	28	21,75
Pregunta 12	11	26	18	20	18,75

Fuente: elaboración propia.

- Con los resultados de los promedios diseñamos el gráfico radial (de telaraña) véase gráfico 1.

Gráfico 1.
Ejemplo de gráfico de telaraña de la dimensión personal



Fuente: elaboración propia

Para acabar, es posible que con el instrumento no se hayan podido recoger todas las cuestiones relacionadas con el desarrollo ético organizacional en la escuela, pero según la revisión bibliográfica realizada y según se explica en el apartado siguiente, se recogen aquellas cuestiones que mejor ayudan a describirla. Además, el instrumento está abierto a nuevas consideraciones y a la incorporación de otras cuestiones relevantes según consideren los centros educativos que lo apliquen. Incluso se puede convertir en una herramienta para que los miembros de la institución educativa o de la Comisión de ética escolar se inicien en la creación de nuevos instrumentos que permitan la reflexión y la evaluación del desarrollo ético de la escuela o de otras cuestiones relevantes para el centro educativo.

7.4.2 Construcción del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional y del Instrumento CADEO

En el caso de esta investigación para la construcción del Modelo de estadios inicial para el DEOCE, se ha partido de la determinación de los objetivos de investigación y se han tenido en cuenta todos aquellos resultados teóricos y empíricos obtenidos a partir de la revisión bibliográfica y académica realizada durante el estudio. También se han considerado los resultados de la fase 0 de delimitación y conceptualización de la ética organizacional desarrollado (Colorado, 2015), así como de

la fase 1 exploratoria con la realización de entrevistas exploratorias, y de la fase 2 con los cuestionarios para la delimitación de los condicionantes para la promoción del desarrollo ético organizacional durante el 2017 y el 2019.

Específicamente, la construcción del Modelo de estadios para el DEOCE se planificó teniendo en cuenta que debía ser un planteamiento gradual por niveles, donde el nivel superior asume el nivel inferior. Estos niveles se caracterizan por la actuación y las prácticas organizativas que se dan en la institución educativa y que caracterizan el nivel de desarrollo ético en la escuela y su responsabilidad, compromiso e implicación social como institución educativa.

Para la elaboración del modelo se contemplaron la descripción y caracterización de los niveles planteados en diferentes modelos y propuestas como la de Guillén (2006) y Melé (2016) en relación con los modelos de integración de la ética organizacional y la aplicación de la responsabilidad social de las empresas, además de la propuesta de Gairín (2003) de los estadios de desarrollo organizacional en el campo de las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta la descripción y propuesta de los autores anteriores se decidió plantear los siguientes estadios:

Tabla 86.

Propuesta de nomenclatura para los estadios del Modelo de estadios para el DEOCE

Guillén (2006) Visión ética organizacional	Gairín (2003) Desarrollo organizacional	Melé (2016) Responsabilidad Social	Propuesta de nomenclatura del modelo de estadios para el DEOCE
Excelencia ética	Genera conocimiento	Ética en la organización	La escuela comprometida socialmente
	Aprende	Actuación social	La escuela promueve comportamientos sociales
Integridad ética	Como contexto	Sensibilidad social	La escuela reacciona socialmente
Deontológica ética	Como marco actuación	Reacción social	La escuela cumple como obligación social
		Obligación social	
Enferma éticamente			

Fuente: elaboración propia a partir de Guillén (2006); Gairín (1999) y Melé (2016)

Como se puede apreciar en la tabla, se opta por no contemplar un estadio de ausencia de comportamientos éticos en la escuela como sí plantean Guillén (2006) y Melé (2016) para las empresas. El motivo principal es que en el presente caso se entiende que los centros educativos que quieran conocer sus niveles de calidad ética seguramente se encuentran en el nivel inicial de mejora y, por lo tanto, aunque sea en un nivel de aplicación mínimo de la normativa, pueden tener niveles mínimos de ética organizacional. Además, desde la inspección educativa se garantiza y

se hace un control, seguimiento y acompañamiento para que al menos los centros educativos apliquen la normativa vigente para su correcto funcionamiento.

En el caso de la delimitación de las dimensiones, es clave comprender que la ética organizacional, como se dice en capítulos anteriores, tiene una dimensión interna y otra externa. Medir el comportamiento ético organizacional implica buscar esa correspondencia con la actuación de los miembros de la organización y también respecto al impacto social y del contexto y entorno inmediato de la actividad de la institución.

Para delimitar las dimensiones planteadas en el modelo, se ha realizado una revisión de diferentes planteamientos, como se puede consultar en los capítulos 2 y 3 de este trabajo. Por un lado, la propuesta de Duart (1999) de la ética organizacional como sistema de relación interno en la organización establece una dimensión personal, una dimensión relacional y una dimensión estructural. También se ha considerado el planteamiento de Corbella y Úcar (2018), que caracterizan cuatro dimensiones en los que la ética se convierte en un contenido explícito y en un marco analítico para valorar la calidad ética. Las dimensiones enumeradas son: “la dimensión normativa, la dimensión institucional, la dimensión relacional, la dimensión del sujeto”. Por último, se han analizado las dimensiones propuestas por Plasencia, Marrero y Nicado (2017), que plantean la dimensión individual, la dimensión organizacional, la dimensión industrial y la dimensión internacional.

A continuación, se incluye una tabla resumen y comparativa (véase tabla 87) de la propuesta de los diferentes autores consultados y la propuesta final realizada para el presente trabajo:

Tabla 87.
Propuesta de nomenclatura para las dimensiones del Modelo de estadios para el DEOCE

Duart (1999)	Corbella y Úcar (2018)	Plasencia et al., (2017)	Propuesta nomenclatura de las dimensiones del Modelo de estadios para el DEOCE
Dimensión personal	Dimensión del sujeto	Dimensión individual	Dimensión personal
Dimensión relacional	Dimensión relacional	Dimensión organizacional	Dimensión relacional
Dimensión estructural	Dimensión institucional	Dimensión industrial	Dimensión organizacional
	Dimensión normativa	Dimensión internacional	Dimensión normativa
			Dimensión social

Fuente: elaboración propia a partir de Duart (1999), Corbella y Úcar (2018); Plasencia et al., (2017)

Si se tiene en cuenta las propuestas anteriores y se busca aquella referencia más clara que identificara y explicara la realidad de los centros educativos, se plantea la delimitación de las siguientes dimensiones en el presente modelo: dimensión personal, dimensión organizacional, dimensión normativa, dimensión relacional y dimensión social. Cada una de

estas dimensiones se caracteriza dentro de la propuesta del modelo inicial y del modelo definitivo (véase capítulos 7.4.1 y 9.2).

En relación a la construcción del **Instrumento de autoevaluación institucional CADEO**, se ha partido, al igual que para el Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en centros de educación infantil y primaria, de la determinación de los objetivos de investigación. Se han tenido en cuenta todos aquellos resultados teóricos y empíricos obtenidos a partir de la revisión bibliográfica realizada durante el estudio, de los resultados de la fase 0 de delimitación y conceptualización de la ética organizacional desarrollada (Colorado, 2015), de la fase exploratoria mediante la realización de entrevistas exploratorias y de la 2 dos con los cuestionarios para la delimitación de los condicionantes para la promoción del desarrollo ética durante los años 2017 y 2019.

En concreto y como figura leer en el marco teórico y en los resultados de variables como la titularidad del centro y la función del profesional en la institución, hay variables clave para identificar el desarrollo ético organizacional en la escuela. Es por ello que la propuesta inicialmente incluye una introducción para explicar el marco y el objeto de estudio, se piden los datos de identificación del centro educativo como el nombre de la escuela, su titularidad y el cargo de la persona que responde; se plantean 32 cuestiones que responden a la finalidad educativa, la implicación y participación de la comunidad educativa, el papel de la dirección escolar y las estructuras y procesos organizativos, además de un apartado de comentarios para cada pregunta. Todas estas cuestiones se establecen de acuerdo con el Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE) y para los condicionantes más destacados y significativos durante todo el estudio teórico y empírico.

Además de los resultados obtenidos a partir del estudio de campo y la revisión bibliográfica hecha hasta el momento, para acabar de confeccionar el instrumento y validar su contenido se consultaron otros estudios relacionados con la ética organizacional y la cultura escolar, además de instrumentos empleados para la auditoría y certificación de la gestión ética organizacional.

Concretamente, en materia de ética y de responsabilidad social se tuvieron en cuenta los resultados e instrumentos empleados en estudios como el de Pérez Riestra (2010) centrado en las percepciones de los empleados y el ambiente laboral, y el cuestionario de Gómez (2012) para el diagnóstico inicial de la cultura ética y la responsabilidad social de la empresa. En relación con la documentación empleada y consultada en el campo de las auditorías éticas, se realizó una comparativa de modelos e instrumentos propuestos por FECHAC (2016) los cuales plantean una relación de indicadores de autodiagnóstico institucional y la Norma SGE 21 de Forética (2017) como sistema de gestión ética y socialmente responsable para las empresas.

Para la adaptación de los indicadores y criterios de evaluación ética organizacional en la empresa aplicados en el campo de las instituciones educativas, se hizo una revisión de los instrumentos planteados por Vázquez (2010) para el seguimiento de procesos de desarrollo organizacional. Su instrumento plantea indicadores de evaluación para los diferentes niveles de desarrollo organizacional en función de dimensiones organizativas, como sistema, centro, dispositivos y estrategias, estadio de desarrollo, redes internas, redes externas, impacto y sustentabilidad. También se hizo un análisis del cuestionario para el estudio de la cultura organizacional del centro educativo planteado por Armengol (1999) y de la propuesta de Palmeros (2010). Por último, se consideró la propuesta de Kohlberg (en Hersh et al., 1984) en relación a los niveles de desarrollo del juicio y el comportamiento moral de las personas y que se aplica también a las organizaciones.

Con todo, el Instrumento inicial de autoevaluación institucional CADEO contiene un total de 32 interrogantes (véase tabla 88):

Tabla 88.

Relación de preguntas del Instrumento inicial de autoevaluación institucional CADEO

1. Misión y valor de la ética de la escuela	2. Valores éticos e institucionales
3. Institucionalización de la ética organizacional	4. Responsabilidad social
5. Comités de ética escolar	6. Dirección pedagógica
7. Compromiso institucional con la ética organizacional	8. Detección de necesidades del centro educativo
9. Relación entre la dirección escolar y la comunidad educativa	10. La asignación de tareas en la escuela
11. Virtudes éticas de la dirección escolar	12. Reconocimiento profesional
13. Toma de decisiones institucionales	14. Dirección escolar en la toma de decisiones
15. La comunicación en la escuela	16. Conciliación laboral, familiar y personal
17. Seguridad laboral	18. Salud y bienestar
19. Participación institucional	20. Coordinación entre el equipo educativo
21. Trabajo en equipo en la escuela	22. Implicación del equipo educativo
23. Predisposición de la comunidad educativa	24. Relación con el contexto
25. Impacto social del centro educativo	26. Cultura organizativa: transparencia en la gestión (1)
27. Cultura organizativa: transparencia en la gestión (2)	28. Funciones organizativas-evaluación
29. Funciones organizativas-planificación	30. Funciones organizativas-innovación
31. Recursos materiales y funcionales	32. Formación en ética organizacional

Fuente: elaboración propia

7.4.3 Recogida y tratamiento de la información

La validación del Instrumento inicial de autoevaluación institucional CADEO, del Protocolo de aplicación y del contenido del Modelo de

estudios inicial para el DEOCE busca ofrecer una herramienta que permita favorecer y facilitar la actuación de la comunidad educativa, en especial, de la dirección escolar para la promoción de la ética organizacional en la escuela.

Mediante su validación, se pretende mejorar y aproximar el Instrumento, el Modelo y el Protocolo a la realidad de actuación de las direcciones escolares. También se quiere saber si las cuestiones planteadas eran adecuadas y pertinentes para la evaluación de la dimensión ética organizacional, además de entendibles por parte de los miembros de la comunidad escolar. En definitiva, se ha buscado mejorar la validez y la utilidad del Instrumento y el Modelo a partir de su aplicación en el contexto real.

A continuación, se describe cómo se ha llevado a cabo todo el proceso de validación del Modelo, del Instrumento y del Protocolo mediante los grupos de discusión y de la aplicación del Instrumento en cuatro centros de educación infantil y primaria.

A partir de dos grupos de discusión (ver capítulo 7.3), se ha buscado mejorar la utilidad práctica del Modelo inicial, del Instrumento y del Protocolo en la realidad educativa y de los centros educativos. Es por ello que se ha intentado lograr una mayor matización del contenido y las respuestas para permitir mejorar así el Modelo, el Instrumento y el Protocolo definitivos.

Para que el Modelo, el Instrumento y especialmente el Protocolo fueran objetivos, pertinentes, viables y fiables, se ha procurado que haya diversidad en la tipología de los jueces de los grupos de discusión, además de en la aplicación en centros educativos diversos. Validar la fiabilidad del Instrumento es clave para conocer su precisión y, por tanto, su coherencia si se tiene en cuenta el hecho que puede existir una variedad de los fenómenos que se pretenden medir (Fàbregues et al., 2016). Además, se ha querido asegurar que con el instrumento se medía aquello que realmente se pretendía medir, es decir, que se ha dado una respuesta adecuada a la pregunta.

Mediante la validación del Instrumento de autoevaluación institucional CADEO se busca preguntar sobre:

- La adecuación de los interrogantes a los objetivos y finalidad del instrumento
- La coherencia de los interrogantes y sus grados de desarrollo en relación a la finalidad y objetivos del instrumento
- La comprensibilidad de los interrogantes y el contenido de los mismos
- El conocimiento del peso de la pregunta en relación a la finalidad y objetivos del cuestionario

La validación del Instrumento se desarrolló mediante diferentes momentos e instrumentos: con la aplicación del instrumento inicial en formato

digital en diferentes centros de educación infantil y primaria previa solicitud de respuesta por parte de la dirección de la escuela, así como a través de expertos teóricos y prácticos en grupos de discusión, como se ha descrito anteriormente.

La aplicación del instrumento se realizó de manera intencional y directa. Así, se envió el cuestionario a un total de ocho directores de escuela. Solo respondieron finalmente cuatro directores: tres de centros de titularidad pública y uno de titularidad privada, como se puede consultar en el capítulo 6.5.4 del presente trabajo.

Para ello, se envió solo a los informantes prácticos, junto con la documentación del grupo de discusión, un enlace a un formulario Google Forms para responder el Instrumento de autoevaluación institucional CADEO teniendo en cuenta la realidad del centro educativo dirigido (véase cuadro 6). Para responder el cuestionario, disponían de cuatro semanas, del 15 de octubre de 2019 al 17 de noviembre de 2019.

Cuadro 6.

Remisión de la documentación para el grupo de discusión con expertos prácticos y comunicación de fecha, hora y lugar de realización

Estimado Joan,

Le remito la documentación necesaria para participar en el grupo de discusión para que pueda revisarla con tiempo suficiente. En concreto, le adjunto la siguiente documentación:

- Una síntesis del Modelo de desarrollo ético organizacional en los centros educativos (Modelo DEOCE).
- El instrumento inicial de autoevaluación institucional perteneciente a la fase de diagnóstico de dicho modelo (en papel y digital).
- Y el guion con las preguntas que trataremos durante la realización del grupo de discusión.

Les quiero pedir, que si es posible, completen el instrumento en formato digital teniendo en cuenta la realidad de la escuela donde trabaja. El objetivo es conocer el tiempo que ha tardado en responderlo, sensaciones, etcétera. Los datos obtenidos serán tratados con absoluta confidencialidad y me comprometo, al finalizar el estudio, de enviarles las propuestas de mejora teniendo en cuenta lo que se propone en el protocolo de aplicación del modelo.

<https://forms.gle/Xv2QhBc5UqHwcD2s6>

Solo quiero recordarle que el grupo de discusión tendrá lugar el 12 de noviembre de 18h a las 19.30h en el Seminario del Departament de Pedagogia Aplicada (Edificio G6, 2ª planta, de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona).

Quedo a su disposición para cualquier aclaración o información que considere.

Muchas gracias de nuevo por su participación.

Saludos cordiales,

Sara Colorado
Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Edifici G6 - Despatx G6/217 - Plaça del Coneixement
Campus de la UAB - 08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès) · Barcelona · Spain

En los grupos de discusión se les preguntó:

1. ¿Las variables que se contemplan son adecuadas para la finalidad?, ¿suprimiría o incorporaría alguna más?, ¿la denominación es adecuada?
2. ¿El diseño del instrumento es comprensible?, ¿qué cambiaría?
3. ¿Se entiende cada uno de los ítems?, ¿son importantes para evaluar la gestión ética de una escuela?, ¿falta alguna?
4. ¿Se contemplan los aspectos más fundamentales de cada estadio?, ¿Qué debería cambiarse, añadir o suprimirse?

El tratamiento de los datos obtenidos mediante el formulario Google se lleva a cabo de manera individual e independiente. También complementa las valoraciones y aportaciones de las direcciones escolares en los grupos de discusión.

En relación al Modelo, a los informantes de los grupos de discusión se les preguntó por las siguientes cuestiones:

1. ¿Considera que los estadios reflejan la realidad de los centros educativos en relación con la promoción de procesos éticos institucionales?, ¿habría que suprimir alguno?, ¿falta algún elemento o estadio?
2. ¿Qué opina de la nomenclatura dada a los estadios? ¿Son comprensibles?, ¿Cambiaría alguno?
3. ¿Hay diferencias entre los estadios?, ¿considera que se debería incorporar, quitar o modificar algún aspecto para clarificar mejor los diferentes niveles?

En el caso del Protocolo, se buscaba una valoración genérica del proceso planteado, especialmente en el caso de los participantes prácticos. Se quería saber cómo lo plantearían y aplicarían en sus respectivos centros educativos. Para ello, se les preguntó:

1. ¿Qué opinión le merece el protocolo?, ¿falta algún aspecto, agente educativo, etc.?, ¿qué y cómo lo aplicaría para conseguir iniciar un proceso de gestión ética como el que se plantea?

Todas las aportaciones y valoraciones realizadas durante los grupos de discusión fueron grabadas, previo consentimiento de los participantes, y complementadas con notas libres. Estos pasos se describen en el capítulo 7.3.2 del presente trabajo de investigación.

En relación al **tratamiento de la información** y el análisis de las aportaciones y valoraciones más relevantes de los participantes, para la validación del Modelo, del Instrumento y del Protocolo de aplicación, se ha realizado ordenándolos. La ordenación queda determinada en función de su grado de coincidencia y la enumeración de propuestas de mejora (véase anexo 3.2), por el empleo de bloques e interrogantes del instrumento y la aplicación, si se considera importante, a la pro-

puesta de Modelo, Instrumento y Protocolo para la confección de la propuesta definitiva.

A continuación, se plantean las valoraciones y observaciones más significativas y coincidentes realizadas para cada cuestión planteada durante los grupos de discusión para la validación del Modelo, Instrumento y Protocolo de aplicación inicial y de la aplicación del instrumento de autoevaluación institucional en los centros de educación infantil y primaria.

En relación a la validación del *Modelo de estadios inicial para el DEOCE*:

1. ¿Considera que los estadios reflejan la realidad de los centros educativos en relación con la promoción de procesos éticos institucionales?, ¿habría que suprimir alguno?, ¿falta algún elemento o estadio?
 - IE1, IE2, IE4 e IE5: delimitar conceptualmente cada una de las dimensiones que se proponen (individual, relacional, normativa, social y organizacional) en el modelo para facilitar su comprensión y su relación con los estadios e instrumento
 - IE4: explicar y clarificar en el modelo las columnas verticales de más o menos calidad ética y responsabilidad e implicación social.

“No. Lo que no acabo de entender es que tendrías que explicar esta explicación de más menos, estas columnas que a primera vista no sé interpretar.” (IE4, p. 1)

2. ¿Qué opina de la nomenclatura dada a los estadios? ¿Son comprensibles?, ¿Cambiaría alguno?
 - IE2, IE4 e IE5: todas las preguntas deben ofrecer cuatro opciones de respuesta. Se debe modificar el caso de la pregunta 18 de salud y bienestar.
3. ¿Hay diferencias entre los estadios?, ¿considera que se debería incorporar, quitar o modificar algún aspecto para clarificar mejor los diferentes niveles?
 - IE2, IE3, IE4 e IE5: el número de estadios es correcto.

“Más estadios no hagas, porque todo se puede desarrollar más, pero... Tú has hecho una medida en el momento que abres debes tener muy claro el estadio punto bajo y el estadio punto alto.” (IE5, p. 1)

- IE3, IE5 e IE4: los estadios están bien explicados, falta solo clarificar las dimensiones para que se puedan comprender mejor.

En relación a la validación y aplicación del *Instrumento inicial CADEO*:

1. ¿Las variables que se contemplan son adecuadas para la finalidad?, ¿suprimiría o incorporaría alguna más?, ¿la denominación es adecuada?

- IE3 e IE4: preguntar en la identificación del centro educativo por el tamaño del centro educativo y la estabilidad del equipo educativo
 - IP1 e IE4: cambiar la nomenclatura organización por escuela en todo el instrumento
 - IE2 e IE4: hacer una revisión de algunos ítems en relación a la trazabilidad del criterio para que consiga ser gradual de menos a más
 - IE2, IE4 e IE5: colocar antes de cada pregunta a qué dimensión pertenece, puede ser un criterio de ordenación de los interrogantes del instrumento en general

“Bloques temáticos, incluso poniéndolo delante de cada ítem: Bloque 1, Bloque 2, Bloque 3 y Bloque 4 de ayudaría a ordenarlo.” (IE2, p. 5)
 - IE2 e IE4: ordenar las preguntas teniendo en cuenta los bloques o las dimensiones
2. ¿El diseño del instrumento es comprensible?, ¿qué cambiaría?
- IE2, IE4 e IE3: dejar el contenido de cada pregunta como está porque facilita su carácter formativo
 - IE2, IE3 e IE4: juntar las preguntas 23 y 27, y hacer solo una pregunta de gestión transparente al igual que pasa con el resto de los temas
 - IE5: añadir una pequeña explicación inicial de cada pregunta para situar al informante. Esto puede facilitar la lectura posterior de los estadios.
3. ¿Se entiende cada uno de los ítems?, ¿son importantes para evaluar la gestión ética de una escuela?, ¿falta alguna?
- IE2, IE3 e IE4: en la pregunta 2, cambiar comportarse de manera natural por habitual y clarificar a qué grupos afines se refiere del centro educativo
 - IE2, IE3 e IE4: en la pregunta 5, formular las afirmaciones o pensando en la comisión ética escolar o en la comisión de convivencia. Como está formulado lleva a confusión
 - IE2, IE3 e IE4: cambiar el título de la pregunta 6 de dirección pedagógica por dirección participativa
 - IE2, IE3 e IE4: cambiar el título de la pregunta 7, de compromiso institucional por uno que englobe y tenga en cuenta la práctica directiva que es lo que realmente se mide
 - IE2 e IE4: eliminar la pregunta 8 porque no tiene relación con la ética organizacional
 - IE3: añadir el desarrollo de las personas en la pregunta 13 como variable propia de la responsabilidad social

- IE2 e IE4: valorar si juntar la pregunta 14, la pregunta 6 y la pregunta 19
- IE2: cambiar el título de la pregunta 16 porque se habla del papel de la dirección en la conciliación laboral, familiar y personal de los empleados. Por tanto, cambiar por la dirección escolar y la conciliación.
 “Tú hablas de lo que hace la dirección en relación a la conciliación, por tanto, el título tiene que ser conciliación y dirección.” (IE2, p. 7)
- IE2, IE3 e IE4: clarificar la pregunta 17, si te interesan los derechos humanos o los laborales. Mejor centrarse en los humanos.
- IE2: cambiar el título de la pregunta 20 porque no tiene concordancia con el contenido
- IE2 e IE4: revisar la redacción en general, aunque se plantea que el nivel dos sería el óptimo
- IE2 e IE4: en la pregunta 22, cambiar equipo educativo por comunidad educativa
- IE2 e IE4: en la pregunta 23, cambiar predisposición por actitud
- IE2, IE3 e IE4: revisar en la pregunta 24 si se habla de cooperar o de colaborar con el entorno
- IE2, IE3 e IE4: en las preguntas 28, 29 y 30, añadir ética al final del título. Es decir, evaluación de la gestión ética, planificación de la gestión ética e innovación de la gestión ética. Valorar si es acertado ordenarlas, porque generalmente la evaluación va al final.
- IE2, IE3 e IE4: clarificar los niveles de la pregunta con relación a la formación y también en relación con los destinatarios de la formación
- 4. ¿Se contemplan los aspectos más fundamentales de cada estadio?, ¿Qué debería cambiarse, añadir o suprimirse?
 · IE2 e IE5: Las preguntas que son de ética sí, haría falta verlos ubicados en las dimensiones o bloques para acabar de valorar si falta alguno.

En relación a la validación del *Protocolo de aplicación del modelo inicial para el DEOCE*:

1. ¿Qué opinión le merece el protocolo?, ¿falta algún aspecto, agente educativo, etc.?, ¿qué y cómo lo aplicaría para conseguir iniciar un proceso de gestión ética como el que se plantea?
 · IE3, IE4 e IE5: clarificar y describir en el modelo por qué se proponen dos fases 5 distintas

- IE5: optimizar más la fase 4 y la fase 5, y conectar la fase 3 y la fase 5
- IE2, IE5 e IP3: las fases son las correctas.
- IE3 e IE4: añadir en la fase de motivación la importancia de recuperar, considerar y reconocer aquello que ya se hace en la escuela
- IE5: conexión entre fases y optimizar su carácter cíclico y en espiral

Yo creo que esto (fase 4 y fase 5) es susceptible de optimizarse. Esta fase 4 y 5. De todas maneras desde otra lógica deberías conectar la fase 5 con la fase 3 para seguir, pero también están conectadas. Yo volvería al principio no, pero a la reflexión sí porque ya hemos creado la cultura de la ética organizacional. (IE5, p. 12).

Otras cuestiones *generales*:

1. Traducir el instrumento y el modelo al catalán para facilitar su aplicación en los centros educativos
2. No facilitar la imagen del modelo hasta el final del proceso de autoevaluación institucional, para así evitar pistas a la hora de responder
3. Mantener el apartado de comentarios en el cuestionario digital para poder hacer notas aclaratorias por parte de los miembros de la escuela cuando responden
4. Añadir una nota al pie del instrumento clarificando que se entiende en este estudio cuando se habla de comunidad educativa y cuando se habla de comunidad escolar
5. Contemplar la existencia de una comisión impulsora interna y externa al centro educativo para facilitar la aplicación del instrumento y su análisis posterior. En especial, los informantes prácticos enumeraron que pueden hacer todos el instrumento a la vez en una sesión de claustro. Además, se puede plantear liderar la mejora a partir de grupos impulsores o de innovación de los centros educativos.

Más allá de los aspectos de mejora destacados anteriormente, los participantes ofrecieron aportaciones que permitieron acabar de ajustar y elaborar el Instrumento y el Protocolo de aplicación. Cabe destacar la aportación de los participantes prácticos con relación a los procesos organizativos para hacer encajar el protocolo en la estructura institucional actual teniendo en cuenta el Proyecto de Convivencia y los planteamientos institucionales de las escuelas.

7.5 A modo de síntesis

En este apartado, se han presentado y justificado los instrumentos y técnicas utilizadas para la recogida de los datos, su proceso de construcción y análisis, y el tratamiento de los datos. Los instrumentos se han seleccionado teniendo en cuenta el objeto de estudio y su naturaleza mediante la puntualización de aquellas cuestiones más relevantes en el capítulo.

Durante la fase exploratoria, se han realizado 18 entrevistas exploratorias empleando dos guiones de entrevistas diferentes previamente validados por diez jueces teóricos y prácticos. Para el análisis de los datos, se han establecido temas, subtemas, categorías, subcategorías, códigos y subcódigos para facilitar la estructuración de los datos que se presentan en el marco teórico, en los resultados y en la creación del cuestionario. Finalmente, se ha optado por un total de 138 códigos y 1934 unidades semánticas para su análisis complementados con la creación de 126 notas (memos). Posteriormente, para el análisis de los resultados se ha empleado una matriz de coincidencias, divergencias y propuestas de mejora para cada una de los códigos asignados y cuestiones planteadas en las entrevistas exploratorias.

En la fase de definición y concreción, se ha elaborado un cuestionario con preguntas escaladas conceptuales y de Likert, y de clasificación, además de alguna pregunta final abierta para acabar de clarificar y recabar información sobre el objeto de estudio. El cuestionario ha sido validado por un total de 12 jueces, seis jueces teóricos y seis jueces prácticos. La validación se ha hecho mediante criterios de univocidad, pertinencia e importancia de cada una de las preguntas. También se ha llevado a cabo una prueba piloto con tres informantes. Finalmente, la aplicación del cuestionario definitivo se ha realizado mediante un formulario de Google que recibió un total de 442 respuestas. Los datos se han analizado mediante el programa estadístico SPSS.v22 empleando un análisis descriptivo de las diferentes cuestiones.

A partir de los datos recogidos de las entrevistas exploratorias, el cuestionario de condicionantes del DEOCE y la revisión bibliográfica se ha confeccionado una propuesta inicial de Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, un Instrumento de autoevaluación institucional y un Protocolo de aplicación. Para la validación teórica de esta primera propuesta, durante la fase de contrastación, se han organizado dos grupos de discusión. El primer grupo de discusión reunió a cinco participantes teóricos y el segundo grupo, a seis participantes prácticos. A partir de los grupos de discusión, se validan el Modelo, el Instrumento y el Protocolo inicial. El análisis de los datos se ha realizado mediante una matriz de análisis con la que se ordenan observaciones y comentarios en función de su grado de coincidencia, así como propuestas de mejora, empleando los bloques y preguntas del guion de discusión: modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, Instrumento de autoevaluación institucional CADEO y Protocolo de aplicación. También se incluye una pregunta

para otros aspectos generales que tienen relación con los objetivos del grupo de discusión.

Para finalizar, en la fase de aplicación, se ha planteado la validación práctica del Instrumento en cuatro centros de educación infantil y primaria de Catalunya. Para ello, se realiza el envío del enlace del formulario de Google del Instrumento de autoevaluación institucional CADEO por correo electrónico para poder añadir las observaciones y los comentarios de cada uno de los interrogantes. Estas observaciones y comentarios se han añadido a la matriz de análisis del grupo de discusión para complementar los comentarios hechos durante la fase de contrastación.

8.1	Análisis de los datos de las entrevistas exploratorias	373
8.1.1	Conceptualización, caracterización y objetivos de la Ética Organizacional	373
8.1.2	La conceptualización, caracterización y objetivos de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (EOCE)	376
8.1.3	Condicionantes para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (EOCE)	380
8.1.3.1	Barreras para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	380
8.1.3.2	Facilitadores para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	393
8.1.4	El perfil profesional de la dirección escolar	409
8.1.5	Propuestas para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (dinámicas organizativas)	414
8.2	Análisis estadístico de los datos del cuestionario	421
8.3	Análisis de la validación y aplicación del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional,, del Instrumento CADEO y el Protocolo de aplicación	434
8.4	A modo de síntesis	439



Análisis de los resultados

En este siguiente capítulo, se presentan los resultados del estudio de campo de las entrevistas exploratorias de la fase exploratoria y los del cuestionario realizado durante la fase de definición y concreción. A partir de estos resultados, se ha elaborado una propuesta inicial de Modelo, Instrumento y Protocolo para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria de Catalunya. Estas tres propuestas se han validado mediante dos grupos de discusión y la aplicación del Instrumento de autoevaluación institucional digital en cuatro centros de educación infantil y primaria. Es por ello que en este capítulo también se incluye el análisis de los resultados de la fase de contrastación con los grupos de discusión y de la fase de aplicación del Instrumento de autoevaluación institucional CADEO en centros de educación infantil y primaria.

El análisis de estos últimos resultados lleva a la confección del Modelo de estadios definitivo para el Desarrollo Ético Organizacional en centros de educación infantil y primaria (DEOCE), del Instrumento de autoevaluación institucional CADEO y del Protocolo para su aplicación. Estos resultados se pueden consultar en el capítulo 9 del presente trabajo de investigación.

8.1 Análisis de los datos de las entrevistas exploratorias

En este apartado, se presentan los resultados globales derivados de las entrevistas exploratorias (fase exploratoria) en función de los temas clave surgidos después de la codificación y categorización de la información recopilada durante el primer estudio de campo. Se incluyen las descripciones, valoraciones y apreciaciones hechas por todos los informantes (direcciones escolares, inspección educativa y expertos en ética organizacional).

Mediante el análisis de las aportaciones de los informantes, se profundiza en el conocimiento de la promoción de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria (EOCE).

Se hace una presentación de los resultados de manera global con el propósito de destacar las principales semejanzas y divergencias surgidas entre las personas entrevistadas alrededor de las cuestiones planteadas durante la entrevista. Las diferentes cuestiones se lanzan con la explicación de los resultados de aquellos interrogantes comunes en los dos guiones. También se analizan aquellas cuestiones específicas de cada guion y según la tipología de informantes.

Además, a lo largo de este apartado se señalan las diferencias más significativas encontradas al comparar los resultados obtenidos en función de la titularidad del centro educativo.

8.1.1 Conceptualización, caracterización y objetivos de la Ética Organizacional

En este apartado se plantean los resultados obtenidos exclusivamente por parte de los informantes expertos y, por tanto, externos al centro escolar.

Con relación a la **delimitación teórica** de la ética organizacional, todos los expertos coinciden en considerarla un medio, un proceso y un conjunto de acciones que permiten pensar de manera coordinada y compartida el cómo dar respuesta desde la organización, y que permite definir los valores y la misión de la institución.

Yo la describiría como el conjunto de directrices, de consensos, de políticas que permiten a una organización alcanzar su misión yendo coordinadamente. Por lo tanto, entiendo que la organización debe responder a las acciones que hace como entidad más allá de la suma los individuos que la componen. Y esto requiere institucionalizar espacios donde se la piense, la institucionalice, la promueva. (E4, p. 7)

La entrevista 4 se diferencia de lo anterior porque la define como el carácter de la institución y porque hablar de ética organizacional implica explicitar los valores, la misión y la práctica institucional de la propia organización, así como concretar cómo debe ser conocida y reconocida la propia institución.

“Es el conjunto de características por las que una organización quiere ser conocida y reconocida. Y estas características incluirían muchas cosas, desde maneras de hacer, valores e incluso, el modelo educativo que puedan tener.” (E4, p. 8)

Esta definición de concreción institucional se considera que debe ser consensuada en las nueve entrevistas, pensada, reflexionada, institucionalizada y compartida por los miembros de la organización. Se busca que todas las respuestas de la institución, ante situaciones y conflictos, sean respuestas pensadas, argumentadas y compartidas. Ello permite que la organización y sus responsables tengan la capacidad de razonar y argumentar la calidad de las decisiones que toman.

De manera divergente, en una de las entrevistas se alude a la ética organizacional como la práctica del individuo. Es decir, se entiende que es aquello relacionado con la práctica profesional de los miembros de la organización y el estudio del comportamiento humano y su impacto en la organización.

La ética organizacional como realidad es precisamente eso, la posibilidad que tienen los seres humanos en las organizaciones de comportarse de un modo más humano o menos humano libremente. Contribuyendo de un modo positivo o negativo a desarrollarse mejor como persona. Esto sería la ética organizacional [...]. (E16, p. 8)

Con relación a la **caracterización de la ética organizacional**, en dos entrevistas se ha destacado la necesidad de que exista un liderazgo, procesos de gestión e institucionalización en la organización y la identificación de valores que pongan en valor aquellas cuestiones que, para los miembros de la organización, son valiosas e importantes. Aún así, es fundamental no olvidar que la concreción práctica de estos valores es propia de cada institución. Las organizaciones pueden tener y compartir valores pero su definición y práctica es lo que las hace diferentes respecto a otras organizaciones.

“Gestionar lo que la gente considera valioso, que tiene que ver con cuestiones de justicia, felicidad o de vida buena, y estos valores primero hay que identificarlos y luego institucionalizarlos.” (E11, p. 7)

La ética organizacional para los informantes expertos debe ser revisada sistemáticamente, tanto en su definición como en su concreción práctica. Para ello precisa que se estandaricen indicadores de evaluación que permitan observar y evaluar, bajo criterios éticos, los comportamientos organizativos. En muchas entrevistas, cuando se menciona la idea de medir, implica medir el nivel de confianza, el nivel de compromiso y el nivel de implicación con la institución.

Yo creo que, para visualizarlo, hay que ir a comportamientos muy concretos y eso también es verdad, yo soy de ética y muchas veces he trabajado con muchos psicólogos y dicen que se traspasará a comportamientos. Que los comportamientos son medibles, pero hay comportamientos que no lo son [...]. (E11, p. 76)

Para los informantes externos al contexto escolar, uno de los **objetivos de la Ética Organizacional** es la creación del carácter de la organización a partir del saber moral de la institución. Este desarrollo del carácter moral se confecciona planteando la importancia de pensar, cuestionar y gestionar la misión y los valores de la institución al evitar el relativismo moral de la institución y, por tanto, mediante la búsqueda de la actuación justa y prudente como organización.

El objetivo es crear el carácter de la organización más allá de su día a día. ¿Qué ayudan? Los Códigos éticos, idearios ... es como se dinamiza esta alma de la organización para quien toma las decisiones en ella, en todos los niveles de responsabilidad, sean conscientes de que están presentando a una entidad como es la escuela más allá, en este caso, de su rol de profesor de matemáticas de esta escuela. (E4, p. 7)

La ética organizacional, según algunas entrevistas, permite plantear procesos sistemáticos de evaluación, análisis y saber si en una organización se actúa bien o mal. Es decir, si la organización se esfuerza más o menos para no caer en el pluralismo moral. “Pero sí tienen que haber formas de saber quién está esforzando más y quien está esforzándose menos. Es decir, quién lo está haciendo mejor o peor” (E10, p. 71).

De manera diferente, en la entrevista 16 se considera analizar la ética organizacional desde la lógica individual y no desde la institución. Se plantea que tiene como objetivo el desarrollo personal de los miembros de la organización y su dirección. En este caso, entiende el desarrollo personal como el ofrecimiento de una vida plena y feliz como seres humanos a los individuos de la organización.

“El para qué de la ética es crecer como persona, el lograr tener una vida plena y feliz. Y vivida de acuerdo con lo que es el ser humano.” (E16, p. 13)

Para finalizar, en las entrevistas se recogen valoraciones en relación a la ética organizacional que permiten concretar su objetivo, su caracterización y su conceptualización. Una valoración compartida es que la ética organizacional guía el camino de la organización mediante el refuerzo de que actúe bien y de manera virtuosa. Incluso se recoge en muchas entrevistas que no es solo una expresión que se emplee en los documentos que rigen la organización y funcionamiento de los centros educativos y del Departament d’Educació, sino que se trata de un proceso que se inicia y se piensa, generalmente, cuando existe una crisis o conflicto de valores dentro de la organización. Además, se confunde socialmente con una cuestión religiosa.

“Bueno, hay uno que es evidente, porque surge en nuestra sociedad española constantemente y es pensar que la ética es una religión o que la ética es la contraparte a la religión.” (E11, p. 49)

8.1.2 La conceptualización, caracterización y objetivos de la **Ética Organizacional** en los centros de educación infantil y primaria (EOCE)

A continuación, se plantean de manera global los resultados de las respuestas obtenidas a partir de las entrevistas exploratorias con todos los informantes.

En cuatro entrevistas, se **define la Ética Organizacional en los centros educativos (EOCE)** como la relación de valores institucionales concretados en prácticas organizativas. Es por ello que se explicita que la EOCE se refleja en las políticas y maneras de hacer (proyectos institucionales) del propio centro educativo, especialmente en el Proyecto Educativo de Centro, el documento que recoge qué valores y principios lo rigen, las prácticas educativas, etcétera, es decir, el ideario.

La ética es la cristalización de los valores en la vida cotidiana de la escuela y en la manera de funcionar de la escuela. Es decir, de qué manera los valores se hacen conductas, políticas, modos de trabajar. Y, por tanto, la traducción de estas ideas en prácticas institucionales, en formas institucionales o formas de relación también. Y eso sería una manera de ver. (E2, p. 7)

Así que hablar de la ética organizacional en los centros educativos es para muchos entrevistados hablar del objetivo que persigue la escuela, es decir, cuál es el compromiso social que tiene la institución educativa con la sociedad en general y con la comunidad educativa en particular. Se coincide en las entrevistas que es un elemento no escrito. Se da y se observa en el funcionamiento institucional, en la tipología de relaciones interpersonales, en el comportamiento del equipo directivo y en la cantidad y la calidad de las relaciones personales.

“Una escuela que tenga veinte años, treinta años de historia tiene su tradición, hábitos, sus costumbres, su forma de hacer, de ver, incluso la educación que muchas veces no está escrito.” (E10, p. 23)

Por ello se recalca la importancia de entender y relacionar la ética organizacional con la historia institucional de la organización. Es decir, con sus tradiciones, hábitos, cultura, clima y formas de hacer. Aun así, no se centra solo en la forma de relacionarse de los miembros de la organización educativa. También entran todos aquellos agentes externos que participan directa o indirectamente de la vida de la institución educativa. Se presta atención a las conductas y formas de relación que caracterizan y dan sentido a las relaciones internas y externas del centro educativo.

Ética es una forma de relacionarse, de convivir en la sociedad que estamos, dentro de la escuela y en todos los ámbitos y con toda la comunidad, no solo la relación con los maestros sino con los monitores, con el conserje, con las mujeres de la limpieza. Quiero decir, con toda la comunidad, con los padres. Es una forma de relacionarse, de convivir y por el bien de todos, para poder salir adelante y estar todos a gusto dentro de esta ... y es lo que entiendo dentro de esta comunidad. (E13, p. 13)

En alguna entrevista, se apunta el hecho que concretar la ética organizacional implica trabajar y profundizar el marco institucional. Se trata de aquellos valores propios de la organización educativa, que se deben extraer de los planteamientos institucionales, del marco social y jurídico de la escuela. Este proceso de análisis no se entiende como la tarea de un solo individuo, sino que requiere de la implicación de toda la comunidad educativa.

En dos entrevistas, se otorga un carácter más transversal a la ética organizacional. Se define como una actividad de transmisión de valores. Se caracterizan por ser universales y compartidos, aunque en su definición y concreción difieren entre instituciones educativas. En cambio, hay otros valores que son propios y característicos del centro educativo.

“Todas las instituciones tienen unos valores, unos valores morales que llamamos porque son universales; otros los llamamos valores más técnicos que dependen de cada institución. Una institución se diferencia de otro en el bien común que aporta, en el bien propio que aporta.”
(E10, p. 26)

A diferencia de lo expuesto anteriormente, en una de las entrevistas se plantea la EOCe como la práctica del individuo y, por tanto, relacionada con su práctica profesional en la organización. Caracteriza la EO como el estudio del comportamiento humano en la organización y su impacto en la institución.

La ética organizacional como realidad es precisamente eso, la posibilidad que tienen los seres humanos en las organizaciones de comportarse de un modo más humano o menos humano libremente. Contribuyendo de un modo positivo o negativo a desarrollarse mejor como persona. Esto sería la ética organizacional. Cómo se trabaja, cómo se vive en una organización, si se hace de un modo que las personas de la organización crezcan como personas o no. (E16, p. 8)

Al tratar la **caracterización de la Ética Organizacional en los centros educativos**, en las entrevistas se coincide en el hecho que la EOCe implica diálogo y consenso; debe ser plural, dinámica y diversa si se considera su finalidad educativa y de transformación social; debe institucionalizarse tanto en la práctica organizativa como en los planteamientos institucionales del centro educativo; debe ser respetuosa, pensada, participativa, inclusiva y empática; y debe ofrecer espacios de diálogo.

“La gente se encuentra en un clima bastante abierto, de escucha, de confianza para que la opinión de cualquiera del equipo directivo o de los maestros que pueda tener su peso. No lo sabríamos hacer de otra manera.” (E6, p. 14)

Implicación del profesorado, lo que significa trabajar en la escuela. Quiere decir venir aquí a hacer las clases y participar en el modelo de gestión, saber que tendrá que hacer en algún momento algún cargo de liderazgo pedagógico, administrativo o técnico. Y esto también es un talante. Y esto es un modelo de gestión. (...) (E3, p. 23).

Para ello, necesariamente se precisa de coherencia entre la teoría (los valores y principios institucionales escritos) y la práctica (comportamientos institucionales y personales). Esto facilita y genera un mayor compromiso y cohesión en y con la organización, además de niveles de confianza más altos. También es importante la planificación y el compromiso de la dirección escolar con los procesos de gestión ética institucional.

“Esto nos hace tener más cohesión con los alumnos y los maestros. Y también nos permite toda esta relación más cercana, de confianza.”
(E7, p. 43)

“Yo creo que la ética organizacional pasa porque el equipo directivo se involucre en la preservación, conocimiento y difusión del proyecto. Es clave.” (E5, p. 30)

En definitiva, el plantearse promover la ética organizacional en los centros educativos implica según algunos entrevistados que la organización educativa se preocupe por su buena conducta, por aportar un bien y por comportarse de manera virtuosa al tener en cuenta su objetivo y misión educativa y social. Aunque la enumeración de los valores institucionales no es suficiente, deben concretarse y definirse como institución educativa.

La escuela es una institución que aporta un bien que el cuartel, por ejemplo, no puede aportar. No es la defensa, ni la salud es la educación, la formación. Aportar este bien interno, propio, bien hecho a la sociedad exige unos valores. Que son unos valores, algunos, los mismos que el cuartel y otras no. Y otros son específicos de la educación como sistema. Y estos valores suelen ser siempre los mismos. No cambian, afortunadamente. Los valores morales no cambian. Cambia el contenido. (E10, p. 27)

Esta definición y delimitación de los valores institucionales permite que la organización en su concreción práctica se diferencie de otras organizaciones con objetivos y misiones similares. Es decir, tiene claro cuál es su propia misión y cuál es la esencia de la escuela que rige la toma de decisiones. Una visión de la institución educativa compartida y vivida por toda la comunidad educativa es importante si se busca impulsar la ética organizacional. Incluso se ha indicado en las entrevistas que existen valores exclusivos y propios de las instituciones educativas: la limpieza, el respeto, la escucha activa, la participación, la cooperación y la felicidad.

Claro, ese buen desarrollo, ese buen crecimiento de las personas des del punto de vista holístico, se ha de dar una serie de condiciones, y esas condiciones, esos contextos, esos espacios de aprendizaje, claro, han de respirar ética por todos lados. (E14, p. 14)

Si no existen estos valores mínimos es difícil. Es decir, si uno no tiene claro que es lo que debe estar haciendo, que debe dialogar con los demás, que debe ser coherente con el funcionamiento de lo que está haciendo, no hay los mínimos para avanzar. (E1, p. 73)

Plantearse la EOOE es poner el acento en el objetivo principal de la escuela: el alumnado y el éxito educativo. Por ello, en algunas entrevistas se explicita que la EOOE facilita el aprendizaje y la práctica de los cuatro saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber estar, especialmente los dos últimos.

La EOOE pone el acento en la calidad de las relaciones interpersonales internas y externas del centro educativo. El objetivo es facilitar la gestión de conflictos y la toma de decisiones empáticas, y promover relaciones personales de calidad y la felicidad tanto del alumnado como de las familias y del equipo educativo. La búsqueda de un clima adecuado, de acompañamiento, de felicidad y de desarrollo personal facilita la práctica y la consecución de los objetivos institucionales. Es por ello que se precisa reflexión sobre la importancia de cuidar la calidad de las relaciones personales porque en los centros educativos se trabajan con personas y para personas.

La ética organizacional allí todavía más si cabe, ha de adquirir una importancia “*cabdal*” que se dice en catalán, espectacular. No solo porque uno está trabajando con personas sino porque uno está trabajando para personas, entonces, me parece que vamos, que ha de ser un tema fundamental en ese tipo de organizaciones. (E14, pp. 10-11)

En una de las entrevistas se menciona que se da este clima institucional positivo porque la ética organizacional en los centros educativos proporciona coherencia a la misión principal de la escuela. Se apoya al maestro en su función educativa y se facilita la corresponsabilidad entre escuela y familias, y la cohesión social.

La ética organizacional en los centros educativos, como ya sucedía en la ética organizacional, debe ser valorada, reflexionada, pensada y revisada para tomar decisiones pedagógicas, organizativas, de gestión y éticas en la organización. Si se piensa, se reflexiona y se concreta en cada organización, inevitablemente se habla de una práctica de la ética organizacional diferenciada por instituciones educativas, aunque tenga una finalidad igual o similar (educativa, empresarial, social, etcétera).

Es fundamental que la ética organizacional en los centros educativos considere la actitud y el comportamiento de los miembros de la organización porque la cultura de la organización se ve condicionada por las personas que la integran.

“Yo creo que el talante de la escuela es lo que tú creas dentro de la escuela.” (E13, p. 72)

Se coincide en las entrevistas que la ética organizacional en el caso de las escuelas es una cuestión inherente. Aún así, se destaca la necesidad de concretar y de institucionalizar qué entiende la organización educativa por ética organizacional. Con el paso del tiempo, pierde valor por el poco uso de la reflexión.

Seamos capaces de meter en un papel este saber moral que es inherente y que es intuitivo muchas veces y a partir de ahí nos servirá de

orientación. Por eso creo que es importante, porque al final es meter en un papel quiénes somos y qué queremos ser. (E10, p. 25)

Así, la ausencia de una gestión de los valores en la escuela facilita que no se den respuestas acertadas en los centros educativos. La reflexión y la búsqueda de respuestas correctas y éticas ocurre en aquellos centros educativos que están integrados por personas educativamente despiertas.

Encontrar argumentos razonados a si yo hago una cosa bien o mal es propio del profesorado, de personas despiertas. Despiertas quiero decir en el sentido más ético de la palabra. De personas interesadas por lo que hacen, personas apasionadas por lo que tienen entre manos, esa sería una razón. (E14, p. 31)

8.1.3 Condicionantes para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (EOCE)

A continuación, se presenta la relación de facilitadores y barreras que tanto directores de centros educativos como expertos teóricos en ética organizacional y miembros de la inspección educativa han indicado que son fundamentales cuando se busca el desarrollo ético organizacional en los centros educativos.

8.1.3.1 Barreras para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria

A continuación, se enumeran aquellas barreras propias del sistema social, del sistema educativo, de la propia institución, de los individuos y del proceso de desarrollo de la ética organizacional más citadas durante las entrevistas. También son las más significativas según la revisión del marco teórico realizada.

Antes de conocer las primeras barreras, hay que puntualizar que con relación a aquellas que tiene que ver con la personalidad de los individuos, la totalidad de los informantes en las entrevistas han hablado de la dirección escolar y el equipo directivo. Pocos asistentes han asociado estas respuestas con el equipo educativo, el alumnado, las familias y otros miembros de la organización.

Si se consideran las barreras de la **personalidad de los individuos** de la organización, una de las más citadas en las entrevistas es el **hábito**. Ante nuevas propuestas metodológicas y organizativas, se coincide en el hecho que resurgen reticencias al cambio respecto al estado inicial por parte del maestro y el equipo directivo.

Pero a lo mejor hacía años teníamos unas personas que se han jubilado que cuando proponías algo “vamos a hacer ...” “es que nosotros lo hacemos casi siempre y nos ha funcionado”, bueno, nos ha funcionado esto, pero ahora podemos ir por otra, han salido unas nuevas tendencias, porque no probamos a hacer robótica “ah no, es que yo esto...” (E13, p. 136)

Otra variable que puede obstaculizar son las dinámicas individuales de trabajo caracterizadas por la ausencia de colaboración y de compromiso dentro de la organización. Son dinámicas organizativas que se caracterizan por falta de generosidad y cooperación dentro de la institución educativa. Además, donde hay más coincidencia es en la presencia y muestra de actitudes de comodidad, pasividad y pereza que pueden presentar los propios miembros del equipo educativo ante las propuestas de cambio e innovación institucionales.

Para poder evitar estos comportamientos, en alguna entrevista se apunta a la importancia de generar comportamientos y actitudes de atención específica hacia las personas por parte de la dirección. Se trata de estrategias como el buscar evitar interrupciones, escuchar de manera activa o mantener la mirada directa al interlocutor y evitar el proyectar falta de interés y poca empatía hacia lo que le está diciendo y compartiendo.

Tutores que lo creen, el problema es éste, que nosotros como equipo directivo vemos muy importante esto porque debe existir. Pero vemos, también, que hay tutores que tienen más inquietud en buscar dinámicas o que ven una dinámica que les enseñamos en un claustro y en un momento lo pillan y “ah, pues lo haré así” y aquí saben estirar y otros que quizás les falta. (E18, p. 26)

Otra barrera planteada de manera predominante en las entrevistas es la **percepción o retención selectiva**. Hay coincidencia entre los informantes respecto al malestar que se genera en una institución educativa cuando la dirección escolar tiene prejuicios, ideas preconcebidas sobre las personas de la organización, las innovaciones, los procesos organizativos y la administración del centro educativo en general. La existencia de un ejercicio directivo unipersonal, centrado exclusivamente en la toma de decisiones personales y condicionada por el estado de ánimo, las simpatías, los afectos y los apegos hacia personas o proyectos concretos obstaculiza el desarrollo EOCÉ.

“El que es destemplado será aquel que se deje llevar por lo que le apetezca en cada momento y entonces llevará un tipo de gobierno inestable en función de cómo se siente”. (E16, p. 82)

En la línea de las características personales asociadas a la percepción, algún informante alude al hecho que una dirección escolar que percibe la ética organizacional como un elemento que cuestiona su gestión y organización de la institución educativa también es un elemento inhibitor. Es el “sentirse continuamente cuestionado” (E4, p. 47).

A estas barreras, es importante añadir aquellas relacionadas con el **superego** de la dirección escolar. De manera más concreta, hay informantes que indican que aquella dirección escolar que se caracteriza por hacer un mal uso y abuso de su poder y un ejercicio directivo con actitud de superioridad y poco cercano a las necesidades reales del centro educativo es una dirección que limita la EO. A esta actitud, para muchos hay que sumarle comportamientos como no escuchar ni valorar propuestas nuevas ya que se busca mantener cueste lo que cueste

las normas existentes en el centro y acomodarse en la tradición y en las costumbres organizativas.

Esta actitud de no escuchar significa que no lo construimos entre todos, no construimos valoraciones entre todos, que quizás está equivocado con lo que me está diciendo, pero vamos a hablarlo. El que se pone de perfil, esto lo he oído mucho en las tres universidades, el profesor y el directivo que se pone de perfil, que te escucha, pero luego cierra la puerta, sí te ha escuchado, pero se pone de perfil. (E11, p. 63)

En definitiva, todas aquellas actitudes despóticas del director o un ejercicio directivo sancionador que busca aplicar lo racional, que no valora otras alternativas, una actitud de crítica continua, hablar mal de los miembros de la comunidad educativa y la sanción o las correcciones en público generan falta de confianza y de colaboración entre las personas de la comunidad educativa. Además, dificultan la práctica de la ética organizacional en la escuela.

“Un director déspota” (E12, p. 95)

El director que en las reuniones que tiene con los padres y con los profesores habla mal de alguien en público. Esto destruye la confianza, el clima de colaboración y no está ayudando. Es decir, aquel que habla mal o que corrige en público a los demás. (E16, p. 50)

Solo en una entrevista se enumera la falta de valentía y fortaleza de la dirección escolar para tomar decisiones, es decir, la **falta de seguridad en sí mismo** para el desarrollo ético en la escuela como inhibidor.

En las entrevistas, se coincide en el hecho que el perfil del docente se caracteriza por ser un perfil poco acostumbrado a los cambios exteriores. A los docentes les cuesta aceptar las consignas sobre cómo hacer las cosas. También se caracteriza por formar parte de un colectivo que sufre una presión social continua que resulta, según muchas opiniones de las entrevistas, en profesionales con “burnout”. Se generan **inseguridad y regresión** en los comportamientos y actitudes del equipo educativo para iniciar la práctica ética organizacional.

La cultura de nuestro sector nos dificulta mucho más el trabajo. Nosotros estamos en un sector que nos cuesta que nos digan que esto debe hacerse así o nos gusta poco. Seguramente, estas cosas que vienen de fuera las vemos como una agresión grande y no como una oportunidad. (E3, p. 58)

Se coincide en que las organizaciones educativas en las que el personal tiene **sentimiento de amenaza y temor** es personal con miedo a actuar, a expresarse, a proponer ideas. El contexto obstaculiza la construcción colectiva de un ambiente ético organizacional.

Los más difíciles son los de la ideología. Los que son por miedos o por considerar que es “otra moda que se las ha ocurrido”, “seguro que me mandan más trabajo” o lo que piensa que “si yo siempre he hecho la tutoría de una manera y ahora me vienen a decir que he hacer esto”. (E11, p. 86)

A la idea anterior, cabe sumar la dificultad real de la dirección escolar para gestionar a las personas negativas y conflictivas, a las que aportan negatividad al ambiente escolar mediante comportamientos, actitudes opuestas ante los cambios, procesos organizativos y comentarios. No hay que olvidar que la negatividad en la dirección puede también dificultar los procesos de gestión ética. A ello hay que sumarles la falta de motivación de algunos profesionales provocada por el miedo a las represalias o a los comentarios de las familias sobre su práctica docente.

La falta de motivación, la nueva concepción que se tiene de el trabajo, el hecho de que puedas considerar que las familias son aquellas personas que la única tarea que tienen es hacerte la puñeta como profesor, que te cuestionan todo (Qué están en su derecho). Que son una traba para su trabajo, esto desanima. (E8, p. 81)

La oposición al desarrollo ético organizacional por **ignorancia**, desconocimiento o desconfianza son las barreras más resaltadas en las entrevistas. Se caracteriza como el desarrollo de violencia lingüística y estructural en la organización mediante la no contemplación, por ejemplo, de la diversidad y la riqueza cultural que pueda existir en la escuela.

“La desconfianza porque genera violencia mental, lingüística, estructural. Por lo tanto, desconfianza, indiferencia. No escuchar el malestar del maestro y de un grupo. No escuchar porque el malestar genera mecanismos defensivos y por tanto, violentos.” (E4, pp. 46-47)

En seis entrevistas, se coincide en el hecho que actitudes como la rigidez, la inflexibilidad, la no escucha activa, el utilitarismo y el **autoritarismo** en el ejercicio de la dirección escolar son elementos que obstaculizan el desarrollo ético de la escuela.

“Si tu estilo de dirección es muy directivo y no dejas espacios para compartir, ni para opinar pues esto, crea una determinada manera de hacer en la organización.” (E15, p. 41)

La existencia de enfrentamientos constantes por parte de las direcciones escolares con la administración y/o con los miembros de su comunidad educativa, la falta de empatía y la fiscalización constante, las direcciones que sienten y perciben que tienen más poder que cualquier otro miembro de la organización y que además muestran poco conocimiento de la realidad y necesidades diarias de la escuela, todos estos son factores que generan actitudes de desconfianza y miedo dentro de la escuela. Es cierto que de manera diferenciada en alguna entrevista se ha mencionado la rigidez e inflexibilidad por parte también del profesorado como colectivo.

Un director que esté en el despacho siempre, con la puerta cerrada. Una persona que destina muchos recursos en su despacho personal: despacho forrado de madera ... Pero no se involucra. Las cosas funcionan como siempre pero realmente no está involucrado con el equipo. (E15, p. 76)

De manera diferente, en una entrevista se apunta que la aparición reiterada de comportamientos y conductas de desaprobación de los documentos institucionales, las decisiones organizativas pone de relieve que parte de los miembros de la comunidad educativa buscan mantener y permanecer en el estado actual o alguno pasado sin intención de cambiar como institución educativa.

Si se analizan aquellas barreras que tiene como origen los **grupos y el centro educativo como colectividad**, solo un informante indicó que un indicador de malestar ético se da cuando las decisiones institucionales solo las toma una persona porque la comunidad educativa no se implica y no cuestiona nada. Aquí se incluyen comportamientos como: apoyar en exceso las decisiones de la dirección escolar o el equipo directivo y aceptar ideas, puntos de vista y decisiones del equipo directivo sin cuestionarlas o ponerlas en tela de juicio. “Una escuela que no encuentra manera o no discute, algo pasa y todo el día lo decide una persona solo y en todo el mundo le va bien, ya se ve” (E2, p. 44).

También se menciona la actitud de la dirección escolar cuando traslada las indicaciones de la administración educativa al claustro, a las familias, al alumnado sin reflexión, sin compartirlas como representante institucional y sin conferirle valor educativo. Se hace como algo impuesto, que perjudica su credibilidad y su **status quo** como profesional y cargo directivo del centro.

El director que, de manera sistemática, yo creo que muchas veces más para buscar la complicidad del claustro que por qué lo crea realmente, verbaliza, traslada las instrucciones de la Administración siempre con esta forma tan negativa, perjudica gravemente al centro educativo. (E12, p. 158)

En las entrevistas, se alude al hecho que es imprescindible tener en cuenta la calidad de la cultura organizativa. Se habla de aquellas ideas, prácticas, **valores, costumbres**, comportamientos institucionales, rutinas, mitos, historia institucional, procesos y el carácter de las antiguas direcciones. Es una pieza fundamental para pensar y promover el desarrollo ético porque el desconocimiento de la realidad institucional puede minimizar y condicionar cambios que se quieran iniciar. Por ello, se indica que los miembros de la organización tienen la responsabilidad de considerar y tomar conciencia del hecho que los valores son elementos difíciles de conseguir y promover y que la historia institucional y la falta de ejemplaridad de la propia organización son factores que pueden inhibir a la dirección escolar el plantearse la promoción de prácticas éticas organizacionales.

“La cultura de la escuela. La escuela a veces hay cosas hechas, ideas o prácticas que son habituales en la escuela y cuando quieres hacer un cambio, o una innovación pues eso a veces te cuesta.” (E15, p. 57)

“El gran problema es la falta de intendencia, es decir, de responsabilidad. [...]” (E10, p. 55)

“Valorar los valores éticos como un lujo que no nos podemos permitir porque dificulta los resultados académicos” (E12, p. 61)

“Cuando hay falta de ejemplaridad en la organización y cunde la falta de alguna virtud en particular pues digamos que, normalmente, contribuye a que desaparezca.” (E16, p. 23)

En dos entrevistas, se perciben **las relaciones interpersonales** como barreras del desarrollo ético de la escuela cuando existen y se dan altos niveles de conflictividad dentro de la organización. Además, se señala la presencia de comportamientos poco virtuosos, rutinas organizativas y comportamientos que debilitan las relaciones personales y que entorpecen el buen funcionamiento de la institución educativa o incluso las faltas de respeto continuas hacia cualquier miembro de la organización.

“Faltas de virtud de la gente que le rodea, rutinas organizativas, comportamientos habituales en la organización que están destrozando las relaciones humanas y que entorpecen mi día a día.” (E16, p. 66)

Este clima y las relaciones interpersonales pueden verse acrecentados en función de las decisiones que toma, del tipo de liderazgo que ejerce y de la gestión que promueve la dirección escolar. Por ejemplo se puede citar el no permitir a las familias opinar ni decidir sobre cuestiones de interés general de la institución educativa. Es por ello que la calidad y la caracterización de su ejercicio directivo puede generar un clima institucional viciado, poco virtuoso e inadecuado para la escuela.

“Fomentando que cada vez sean peores personas, ellas, las que trabajan en la organización y aquellas para las que trabaja la organización.” (E16, p. 65)

Considerar las barreras de grupo es poner el acento en los niveles de **satisfacción grupal**. En este caso, la falta de implicación de los docentes en los proyectos que se plantean desde la dirección escolar puede convertirse en un indicador de inhibición de la promoción de procesos éticos. Cabe añadir, como se apunta en muchas entrevistas, la falta de apoyo de la dirección escolar y de las personas del centro educativo a alguna persona de la comunidad educativa en una situación compleja, así como la falta de cohesión grupal y de relación fluida entre los miembros del equipo educativo para llegar acuerdos, tomar decisiones y plantear proyectos compartidos.

Hombre, yo creo que la gente, cuando tú tienes muchos problemas a lo mejor con los padres, [...] te ha pasado algo y no has sido bien apoyado por tus compañeros y por tu equipo, la gente se desmoraliza y termina pues tirando la toalla. (E13, p. 96)

En relación con la barrera sobre la **movilidad e inestabilidad del profesorado**, hay que decir que ha sido un inhibidor planteado de manera diferente, especialmente por parte de las direcciones escolares de las escuelas públicas y de las escuelas privadas.

De las 18 entrevistas donde se ha mencionado esta cuestión, dos indican que la marcha de docentes y la movilidad permanente del profesorado en los centros educativos es una variable que dificulta los planteamientos éticos organizativos porque imposibilitan plantearse proyectos comunes a largo plazo. A esta situación hay que añadir la precaria situación contractual y laboral de los docentes en los centros educativos públicos. Se destaca en las entrevistas la inestabilidad laboral, los contratos de corta duración, entre otras problemáticas, que promueve la administración educativa en las escuelas públicas como variables que impiden poder sumarse e implicarse a las personas en proyectos educativos y de innovación en las escuelas.

“Cuando un profesor quiere quedarse en una escuela o está haciendo todos los esfuerzos para hacer comisión de servicios y marchar es un indicador, también” (E4, p. 49).

Están haciendo contratos por horas, de un día ... Todo lo que dice la administración que en la empresa privada dice que es ilegal lo están haciendo. Contratos por tres días, gente que lleva todo el curso trabajando y cuando llega junio le quitan el contrato, lo enviamos al paro y después la contratan en septiembre [...] (E8, pp. 72-73)

Además, en dos entrevistas se comenta que la movilidad de los maestros puede también entenderse más allá de la movilidad bajo criterios externos y administrativos. Es decir, el número y la frecuencia de cambio de docentes y familias de un centro educativo es un indicador que permite inferir que hay centros donde ni el maestro ni las familias quieren acudir ni permanecer. Por tanto, se podría afirmar que algo falla a nivel ético.

La **gestión de la innovación** es una de las barreras más enumeradas dentro del centro educativo. Se caracteriza especialmente por el hecho que la persona que accede a la dirección escolar impone sus valores y principios personales sin tener en cuenta la comunidad educativa. Aquí es necesario añadir la ausencia de un liderazgo claro y explícito dentro de la organización que marque las líneas de trabajo y las metas de la organización con el fin de lograr la mejora y el funcionamiento de los equipos de trabajo, de los proyectos educativos, etcétera.

“Aquel director que tiene un gran proyecto innovador, pero que analizando el equipo no van en la línea de lo que quiere llevar a cabo, pues no irá.” (E9, p. 70)

Hay instituciones [...], no hay ningún liderazgo claro, hay un cierto malestar en el grupo, no hay bases. Y, para ser honestos, es muy difícil que una institución con estas características pueda salir adelante. (E1, p. 42)

Se palpa la falta de dinamización de equipos educativos, la falta de gestión de sinergias positivas para motivarlos y animarlos a participar en el ámbito institucional. Tanto en materia educativa como de gestión, como administrativa, se obstaculiza la ética organizacional porque no se

aprovechan las potencialidades y las habilidades que tienen los docentes. Ello provoca que finalice cuando se agota la fase de entusiasmo hacia un nuevo proyecto.

En algunas entrevistas, se desprende que la escasez de quejas, de conflictos, de críticas por parte de los miembros de la comunidad educativa hacia la gestión y organización del centro educativo es una variable que no posibilita la mejora y la ética organizacional en la institución educativa. La crítica debe existir y darse de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. Así se puede poner en evidencia que a la comunidad educativa le importa lo que pasa en el centro educativo.

Si no hay una estructura, una misión y visión de la escuela puede terminar con la dirección de la escuela. Pero este punto crítico de los claustros es necesario. Si hay un buen marco yo creo que es bueno. En la escuela se habla, se entrega. (E5, p. 105)

Seis entrevistas indican que el desconocimiento de la historia institucional por parte de la dirección escolar puede debilitar la facilitación de la ética organizacional. La dirección escolar debe dominar y conocer qué relaciones, qué sinergias, qué comportamientos históricos, qué acuerdos, qué decisiones se han tomado y caracterizan la propia organización. Además, es fundamental y coincidente en las entrevistas el valorar el papel de la dirección escolar ante los miembros de la organización que no trabajan en la misma dirección, esto es, reconocer qué decisiones toma con aquellas personas que no dan respuesta a los objetivos y metas institucionales.

La gestión para el cambio y el desarrollo ético no se da cuando la dirección escolar no toma decisiones ante comportamientos, actitudes y decisiones incorrectos de miembros de la comunidad educativa, y que pueden ser contrarios a la función y metas de la escuela. Esta inacción de la dirección escolar tiene impacto en la cultura institucional.

“Si la dirección tolera ciertas actitudes de algunas personas. [...]. Si hay una actitud que no es correcta, cómo te posicionas como dirección. Y esto incide en esta cultura de centro.” (E3, p. 569)

Por tanto, si se tiene en cuenta el factor de la implicación de las personas, en algunas entrevistas se coincide en que el hecho de no contar con la participación de la comunidad educativa en la gestión y organización del centro educativo o en la toma de decisiones puede entorpecer el plantearse procesos de gestión ética. La poca presencia del trabajo en equipo entre docentes y entre la comunidad educativa, la existencia de relativismo moral de las personas y de la institución, la escasez de tiempo y de interés son todos elementos que entorpecen el desarrollo ético en la escuela.

“El trabajo en equipo del profesorado tan aplaudido, para el tema ético también, me parece que hoy en día tiene un grave problema con el relativismo moral que se puede presentar en un centro.” (E14, p. 93)

Es por ello que en las entrevistas se explicita que aquella dirección escolar que actúa con falta de transparencia, con falta de generosidad; que gestiona con falta de sinceridad, que solo aplica aquello que marca la norma sin considerar a las personas para la resolución, sin dar las razones del porqué de esa conducta y toma decisiones sin ofrecer alternativas de resolución inhibe el poder iniciar el proceso de EO, la satisfacción grupal, el compromiso y la implicación de la comunidad educativa. Además, y de forma especial, hace desaparecer la confianza de las personas en la gestión de la organización educativa.

Comportamientos injustos, habitualmente de falta de sinceridad, no hay transparencia, si existen comportamientos de falta de generosidad. Entonces, si te mueves en entornos donde la gente que trabaja en una escuela todo el mundo va a la suya, se transmite y al final, pues todo el mundo va a la suya. (E16, p. 30)

Para acabar, otra cuestión que no facilita el desarrollo ético organizacional es la dirección escolar que solo busca cumplir los objetivos y gestionar el centro educativo en clave de rendimiento académico, eficacia y eficiencia sin considerar cuestiones más humanas. Así surgen cuestiones que pueden obstaculizar el DEOCE, como la falta de espacios reales para el diálogo y la gestión de dilemas o conflictos éticos en los centros educativos, la escasez o inexistencia de una planificación a corto, medio y largo plazo encaminada a la consecución de objetivos pactados y consensuado

“Es tan importante la participación política de los alumnos, partir de las necesidades reales, tener los pies en el suelo y tener una organización a corto, medio y largo plazo y que todo el mundo lo sepa.” (E5, p. 103)

Además, de las barreras originadas por la personalidad de los individuos de la organización y de los grupos como colectividad, también en las entrevistas se han enumerado obstaculizadores propios del proceso de desarrollo ético en la escuela. En primer lugar, se coincide en la importancia de evitar delimitar procesos de cambio dirigidos a los **objetivos y las finalidades** educativas de la escuela. Concretamente, la existencia de un Proyecto Educativo de Centro claro, compartido y pedagógico que busca el desarrollo ético permite consensuar y trabajar hacia la consecución de metas comunes y compartidas, y se evita que los valores y los procesos organizativos se modifiquen en función de quienes son las personas que ocupan la dirección escolar. Es por ello que es importante disponer, como organización, de objetivos claros de escuela y para la función de la tarea docente. En muchas entrevistas, se indica que la reflexión grupal e individual es primordial para evitar mecanicismos y prácticas organizativas propias de otro tipo de institución que no sea la educativa.

[...], la gran responsabilidad de los centros es educar. Educar significa también educar en valores, y a veces creemos que dices “pues yo cierro mi clase y ya está” pero si comparamos la escuela con una empresa, esto es como decir “pues bueno, si vienen menos me da igual

y si resulta que al final tengo que despedir a gente me da igual “, y claro, si una empresa no lo dice ni lo dirá eso, menos una escuela. No nos podemos situar aquí, estamos dimitiendo de nuestro trabajo básico que es educar. (E1, p. 45)

El equipo directivo debe tener clara la finalidad, las metas y la utilidad de promover procesos éticos organizacionales. Es fundamental que sepa comunicar su impacto positivo para la escuela y para cada uno de sus miembros.

En relación con la promoción de espacios y tiempos para la reflexión grupal e individual, se apunta en las entrevistas que la falta de **tiempo** para la coordinación entre maestros para establecer espacios de diálogo y reflexión y para valorar y pensar la práctica educativa como práctica reflexiva es uno de los condicionantes más destacados. La gestión y distribución del tiempo es fundamental para la preparación de las clases y la atención educativa del alumnado y sus familias, especialmente porque una de las funciones principales del equipo educativo es desarrollar la atención educativa con la máxima calidad.

Uno habla con maestros y te dice que entre atender a familias, rellenar papeles, reuniones cuarenta mil, al final pues prepararte bien las clases, que es lo que tienes que hacer, atender bien a los críos, esto queda un poco en segundo plano. (E14, p. 42)

En muchas entrevistas se coincide a menudo en el hecho que la burocracia, las urgencias y el sobrecargar de tareas a los equipos educativos y directivos entorpece la calidad ética en las instituciones educativas. No permite la gestión proactiva de situaciones como las descritas anteriormente.

Nos falta más tiempo para poder claro, si todos tenemos que ir a una y tenemos que acordar una serie de pautas y de ... supongo que lo que tenemos que hacer es tener más tiempo de reflexión, más tiempo de reflexión para poder cada uno hablar, que no tenemos tiempo, los mediodías son muy cortos, para poder hablar para reflexionar, para poder decir “no me parece bien eso o yo lo haría de esta manera. (E13, p. 43)

En la mayoría de las entrevistas, las direcciones escolares comentan que la falta de **coherencia y la desconexión entre las necesidades reales** del centro educativo y las decisiones que toma el equipo directivo, e incluso su falta de reflexión sobre la EO, son inhibidores claros para el desarrollo ético.

Las barreras propias del **sistema educativo** han sido citadas especialmente por los informantes de las direcciones escolares. Apuntan, por ejemplo, que la **tendencia a la uniformidad** caracteriza el proceso actual de selección y promoción del maestro donde se busca el acceso a la escuela por méritos sin contemplar el ajuste del docente con el Proyecto Educativo de Centro.

También, y de manera divergente, en una sola entrevista se apunta al exceso de rigidez de la norma con el currículum, lo que genera una crisis en la autonomía pedagógica de los centros educativos. Además, los cambios continuos en materia de evaluación educativa se alejan de la realidad educativa y las dinámicas actuales en el aula facilitan culturas organizativas poco preocupadas por las cuestiones éticas.

Hay profesores que no encajan en un centro, y lo diría en un sentido y en otro. Hay profesores que no encajan en un centro acomodado porque les gusta la marcha. Y hay al revés. Hay profesores que pueden ser excelentes en otro ambiente, pero entonces el profesor debe creer en el proyecto en el que trabaja y, entonces, esta manera de hacer las plantillas, tan burocratizada, tanto por puntos y es igual que te impliqués o que no te impliqués, es penosa y dificulta la implicación con el proyecto. (E12, p. 70)

En cinco entrevistas, se coincide en el hecho que un claro obstaculizador es la política educativa y las exigencias burocráticas y normativas que vienen de la Administración Educativa Autonómica. Se nota especialmente en materia de control económico y administrativo. Ello genera una mayor **centralización del sistema educativo** y evita la autonomía pedagógica y organizativa real de la escuela.

Un exceso de rigidez en el centro, un exceso de normas, el exceso de concreción respecto al currículo, falta de autonomía pedagógica. Que tengas que acabar siendo un autómatas, te dediques a transmitir todo lo que la administración determinada te pide hacer. (E8, p. 65)

En una entrevista también se apunta que la instrumentalización de la escuela a través del currículum, la jerarquización y la distribución de los recursos hacen que se controle la institución educativa y sus miembros. Además se evita la capacidad de transformación que puede tener la institución educativa. Incluso, de manera aislada, se ha apuntado la existencia de una percepción de la función de la inspección educativa desde la dirección escolar como un claro inhibidor.

“Los grandes enemigos son los de siempre, la utilización de la escuela, una instrumentalización de la escuela o bien de cara a la economía o bien de cara al partidismo o el dogmatismo del tipo que sea.” (E10, p. 51)

Un elemento fundamental y que se destaca en las entrevistas es la baja o la falta de participación promovida desde la normativa educativa de la comunidad educativa en la selección de la dirección escolar, en la selección del personal y en la confección y aprobación de planteamientos institucionales. En este caso, son elementos que, dado su carácter, características y los facilitadores enumerados para el desarrollo ético organizacional, pueden inhibir niveles de implicación de las personas en la organización, su compromiso con el proyecto educativo o mayores niveles de confianza y transparencia en la escuela.

El gran problema que veo de cuando yo estaba en el AMPA como participante [...]. Es la inspección la que decide la dirección. Es la inspección, hay un profesor, se presenta un equipo, pero no hay ningún padre. O sea la participación es importante. Todo este esqueleto cae si no hay participación. (E10, p. 47)

Algún informante externo del centro escolar apunta a la **competitividad** como un inhibidor del desarrollo ético. En este caso, se denuncia en las organizaciones no educativas el ofrecimiento de incentivos que promueven y fomentan la competitividad, el engaño, el egoísmo entre los miembros de la institución. En el caso de las escuelas, se puede caracterizar en la competitividad que existe entre las escuelas públicas y privadas en relación con la preinscripción y la matrícula por la bajada de la natalidad. También, se apunta en la cuestión en relación con los incentivos en clave de la diferenciación socioeconómica que viven los centros educativos. Esta diferencia permite en algunos centros desarrollar, promover, cuidar la calidad y la cantidad de los recursos que dispone la escuela a través de las aportaciones de las familias por ejemplo.

El **aislamiento** del centro educativo es un inhibidor para los informantes que hay que considerar a la hora de cuidar la toma de decisiones: el cómo, el cuándo y el qué se comunica buscando siempre ofrecer claridad y transparencia en la gestión de la institución educativa. Por ello, es imprescindible para los informantes cuidar la comunicación. Se coincide en que es fundamental pensar, establecer y utilizar diversos canales de comunicación, tanto formales como informales. También se puede formar a los miembros del equipo directivo en habilidades comunicativas para evitar malos entendidos, desinformaciones, así como la desconfianza hacia la escuela y sus prácticas institucionales.

“Después el tema de la transparencia, yo creo que es otra cosa que en algunos casos es muy importante. Es decir, las decisiones de todos, sobre todo cuanto más transparentes y claras, mejor.” (E2, p. 50).

La **escasa inversión en recursos** es el punto en el que más se ha coincidido en la globalidad de las entrevistas. Especialmente se cita la falta de formación, tanto del equipo educativo como del equipo directivo, en temas de ética y ética organizacional. También se denuncia la falta de formación del equipo directivo en materia de gestión humana de equipos.

“Que todo el Departament dé recursos. Que dé recursos y que, si no tenemos formación, tal vez... Ahora muchos cursos de formación no los paga el Departament a no ser que sea formación interna, pero que está contada [...]” (E13, p. 99).

Un inhibidor planteado desde un informante de la dirección escolar de manera divergente es la falta de recursos personales disponibles en el aula para atender al alumnado con necesidades educativas específicas. También, la falta de recursos para desplegar el decreto de medición escolar como herramienta clave en la creación de climas de convivencia en los centros educativos.

Para acabar con las barreras, se apunta al **sistema social** en dos entrevistas. Concretamente, se habla del entorno socioeconómico, las decisiones urbanísticas locales y, en consecuencia, la relación con la administración local como variables que condicionan negativamente la práctica de la ética organizacional. Para los informantes, pueden condicionar una baja matrícula y, por tanto, una nueva preocupación para la dirección escolar que hará que la ética organizacional en la escuela pase a un segundo plano.

La escuela está en un entorno urbano, y este entorno urbano tiene cambios de políticas inmobiliarias, y puede que esté ubicado en un barrio donde está desapareciendo la población. Y este director sufrirá porque a nivel de escolarización puede estar en un barrio que pierda lo que es la matrícula habitual, pero si en el conjunto de la población hace falta aquellas plazas escolares puede convertirse en un centro que recoge segundas matrículas. (E9, p. 39)

Existe acuerdo al señalar que la falta de apoyo y reconocimiento de la función educativa y social de la escuela y los docentes por parte de la administración educativa es un elemento claramente obstaculizador. Hay que clarificar quién toma las decisiones en los centros educativos y potenciar prácticas educativas éticas y de buen gobierno desde la administración educativa responsable de los centros educativos si se busca promover el desarrollo ético organizacional en los centros de educación infantil y primaria.

En esta línea, otro elemento clave destacado en las entrevistas es la capacidad, o incapacidad, del centro educativo para establecer relaciones externas, adaptarse estructuralmente y hacer uso de los recursos externos que pueden facilitar mejoras y cambios, así como afrontar dificultades de la organización. En este caso, se puede relacionar con los acuerdos de corresponsabilidad que disponen los centros de educación infantil y primaria públicos o el desarrollo de Proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS).

De los **valores sociales**, uno de los obstáculos más mencionados es el cuestionamiento de la función educativa de la escuela por parte del entorno social. En este punto, los informantes relacionan este hecho con el papel que debe desempeñar la familia. Especialmente, hay que buscar la calidad de la relación entre la familia y el centro educativo, trabajar las expectativas de la familia en relación con la escuela, ser capaces de compartir y entusiasmarlas con el proyecto educativo, evitar la desconfianza, cuidar y conocer el entorno sociofamiliar, gestionar desde la administración educativa el porcentaje de emigración en la institución educativa, gestionar y pensar como reconducir la baja predisposición de las familias a participar y colaborar en y con el centro educativo. Estas cuestiones son algunas de las que más se han mencionado como barreras.

[...] ¿La escuela debe transmitir valores sociales, políticos, éticos o debe favorecer solo el sentido crítico? Por lo tanto, aquí entraríamos ante una sociedad cambiante, ante una pluralidad de pensamiento ¿la escuela solo debe favorecer sentido crítico no debe transmitir ideología? Por lo tanto, una dificultad más, la sociedad en sí. (E9, p. 42)

Conflictividad en el entorno, dificultades familiares, todo esto, al final, si hay, si se transmite, si los padres no tienen interés por la educación de sus hijos porque en realidad lo que hay es un problema en casa pues se va a transmitir en la escuela. (E16, p. 36)

De manera genérica, se apunta que la falta de autoridad y de reconocimiento social de la función docente, la intromisión profesional, las opiniones vertidas por los medios de comunicación sobre la educación y la tarea y función de la escuela son elementos que generan cansancio y conflictividad entre los propios profesionales. “Además, todo el mundo considera que es un experto en pedagogía, que sabe cómo educar y que sabe qué hacer [...]” (E8, p. 77).

Para finalizar, se destaca la falta de coherencia entre los principios rectores del sistema educativo y de la normativa con los principios y valores que rigen la sociedad actual. Ello genera una individualidad en las relaciones dentro y fuera de la organización educativa. Aquí se precisa de una redefinición y actualización de los principios y valores del sistema educativo que tenga en cuenta las necesidades, las demandas y las expectativas de los miembros de la comunidad escolar. Hay que avanzar hacia un pacto social y educativo que evite el cuestionamiento y el movimiento constante y aleatorio de la función de la escuela.

“Si no hay una coherencia en cuanto a conocimiento, compartir y estar comprometidos con los mismos valores pues al final cada uno va por su cuenta.” (E16, p. 91)

8.1.3.2 Facilitadores para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria

En este apartado, se enumeran aquellos condicionantes que permiten optimizar, de acuerdo con la opinión de los entrevistados, procesos de ética organizacional y anular la influencia negativa de posibles barreras. Se caracterizan facilitadores organizativos, factores relativos al proceso para la promoción de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria, y factores sociopolíticos y situacionales.

Con relación a los **factores organizativos**, los relacionados con la **coordinación**, **apoyo** y **estilo de dirección**, en algunas entrevistas se ha mencionado como posibilitador la capacidad de la dirección para gestionar momentos de tensión mediante un comportamiento de valentía y seguridad en la toma de decisiones con ejemplaridad. Para los informantes, la dirección escolar debe contar con una estructura organizativa interna fuerte y consolidada, y disponer de órganos de coordinación que le permitan realizar un seguimiento de los proyectos, los programas y los procesos que existen en la institución educativa.

Creo que un director debe ser un director y, de vez en cuando, debe decir “eso no, porque no paso”, naturalmente que sí. Un director no puede quedar bien con todo el mundo porque acaba quedando mal con todo el mundo. (E12, p. 95)

Se precisa en la escuela de un liderazgo que se caracterice por promover la confianza mutua, una actitud poco controladora basada en el compromiso con los acuerdos adquiridos y que reconozca los errores cometidos, por no fiscalizar en público y por facilitar los comportamientos éticos organizacionales. Para los informantes, la ética organizacional en los centros educativos ocurre en aquellas escuelas en las que la dirección escolar escucha a todo el mundo, se preocupa por conocer su opinión y por cómo se sienten las personas de la comunidad educativa, escuelas en las que se busca dar respuesta a cada una de esas personas al tener en cuenta cómo son y qué necesitan.

Que el director/directora mira a todas las personas que trabajan para él o para ella y para los que él trabaja, valorándoles con la dignidad que tienen como personas, de seres humanos. Por tanto, esto lleva a un primer principio que es el del respeto exquisito a las personas, siempre. Por la dignidad que tienen. (E16, p. 54)

Además, la dirección escolar tiene que crear y gestionar equipos eficaces para poder promover procesos éticos. Requiere personas capaces de llevar delante las propuestas y proyectos que se planteen en la institución educativa con la máxima eficiencia, eficacia y calidad posibles. Para ello, en algunas entrevistas se mencionan estrategias como la creación de comisiones impulsoras, comisiones mixtas (docentes, miembros del equipo directivo, familias y alumnado), comisiones de innovación y comisiones éticas como las encargadas y responsables de diseñar, desarrollar y evaluar procesos de gestión ética y velar por el desarrollo ético en la escuela. Así que desde la organización es fundamental facilitar una estructura, que implique, haga participar y comprometa a los miembros de la comunidad educativa en relación con la actividad diaria de la institución educativa.

“El que crea equipos para analizar temas que están saliendo y que preocupan [...] el que se preocupa porque las cosas vayan bien, pero a diferencia del primero, desde un punto de vista humano” (E14, p. 75).

En las entrevistas, se apunta el valor de la existencia real y práctica de un liderazgo pedagógico que tenga claro el proyecto, la misión y la visión de la institución educativa. Es un liderazgo que tiene capacidad para delegar, compartir y distribuir, y que sabe mostrar. Promover el DEOCE comporta comprender y aceptar el hecho que mediante el liderazgo distribuido y compartido es posible desplegar propuestas de gestión ética organizacional de calidad.

“Cuando el equipo directivo delega todas aquellas tareas y da responsabilidades a quien piensa que puede crecer y mejorar [...]” (E16, p. 48).

La existencia de una dirección escolar comprometida y convencida con el desarrollo de la ética organizacional es una de las coincidencias más claras en las entrevistas. La dirección debe tener claro qué quiere y espera del equipo educativo, creer en las potencialidades de la comunidad educativa y acompañar y ofrecer recursos para facilitar el proceso de transformación de la organización hacia planteamientos éticos ya que “si la dirección

no está convencida, todo esto acaba en nada, y eso también quema la iniciativa y la motivación que pueda haber en la institución” (E11, p. 17).

La dirección escolar debe mirar y tratar a los miembros de la organización como seres únicos y especiales. Debe atender y comprender cada una de las peculiaridades y necesidades de las personas de la institución, especialmente, si se busca que estén bien en la escuela, que confíen en la dirección escolar y se impliquen en la organización. Hay coincidencia en las entrevistas alrededor del hecho que la dirección escolar debe facilitar la innovación de los equipos educativos, debe ser capaz de reconocer sus errores en la toma de decisiones, debe ser sincera, debe tener un comportamiento ejemplar y debe velar para que los acuerdos y los compromisos institucionales se lleven a cabo.

Respecto a las **infraestructuras de apoyo externas**, en cuatro entrevistas se menciona la importancia de contemplar la existencia, el apoyo y el compromiso de la administración local como un factor que puede facilitar el iniciar procesos de gestión ética organizacional. Por ejemplo, se pueden plantear procesos formativos en materia ética y de ética organizacional para los equipos educativos y los centros educativos. Para ello, es necesario que la administración educativa autonómica permita el reconocimiento de la formación por parte de la administración local, le dé valor y la certifique para el equipo educativo. Es posible que sin este reconocimiento de la formación para el equipo educativo todas aquellas propuestas locales no tengan éxito y no logren la demanda deseable por parte del profesorado.

Es por eso que, para los informantes, el buscar el desarrollo ético en la escuela comporta contemplar el ámbito comunitario. Las actuaciones y los objetivos de los centros educativos no solo tienen impacto en el ámbito intra. También pueden y deben relacionarse con su entorno más inmediato. El municipio brinda la posibilidad de trabajar en red para promover y cristalizar valores sociales y educativos compartidos, así como para iniciar la práctica de comportamientos éticos organizacionales más allá de los muros de la escuela.

A nivel externo, yo creo que es muy importante facilitar esto en la escuela, también. Es decir, que desde ayuntamientos o Departament se promuevan estas formaciones en estos tipos de habilidades, que libera a los profesionales que van a hacer esta comisión de conflictos éticos, una pequeña formación. (E4, p. 44)

Es fundamental proporcionar reconocimiento teórico como recursos, apoyo institucional, asesoramiento y acompañamiento para la dirección escolar y el centro educativo por parte del Departament d’Educació en materia ética y de ética organizacional con el fin de facilitar la gestión ética de conflictos, la concreción de códigos éticos, la creación de comisiones éticas, la redacción de proyectos de convivencia, la existencia de comisiones de convivencia, etcétera, en las instituciones educativas. Desarrollar la ética organizacional implica que la dirección escolar puede disponer de espacios de coordinación y diálogo con otras direcciones escolares. De esta manera puede poder conocer qué ocurre

en otros centros educativos, cómo se da respuesta a conflictos éticos, qué necesidades y demandas tienen como instituciones educativas, con qué realidades trabajan, etcétera. Tienen que ser espacios que permitan adquirir conocimiento práctico y experiencial sobre la gestión y organización de los centros educativos y que además faciliten un espacio de asesoramiento entre iguales que pueda dibujar procesos de gestión ética. Es fundamental evitar que se convierta un espacio solo para la queja y el rendimiento de cuentas hacia la administración local o autonómica.

La sensación del “cargó me viene grande” es honesta y en algún momento lo sentirás; saber pedir ayuda a otros directores de cole, crear redes de direcciones para que las experiencias de una dirección le pueden ir bien a otro o incluso qué punto me sirve de referencia. (E4, p. 75)

La existencia de un **proyecto educativo** claro y concreto, y que tenga relación con la ética organizacional y un liderazgo definido es una de las cuestiones más coincidentes en las entrevistas. La dirección escolar debe saber concretar en su proyecto directivo cómo es la escuela, y qué necesidades y demandas existen. La existencia de un proyecto educativo es fundamental. Aunque en 13 entrevistas hay coincidencia en el hecho que tiene que ser pensado de manera conjunta y colectiva. Además, debe ser compartido y conocido por toda la comunidad educativa.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) debe ser pensado, revisado y actualizado de manera sistemática. Pasado un tiempo, los valores éticos institucionales pueden modificarse en función de las demandas sociales, individuales y culturales. Cabe recordar que los valores institucionales caracterizan y diferencian un centro educativo de otro. Así que hay que pensarse y actualizarse como institución educativa y tener en cuenta la realidad educativa en la que actúa y a la que hay que dar respuesta.

El Proyecto Educativo de Centro debe tener un Código ético. Y este PEC sería fundamental que esté claro. No solo tener un Código ético, sino la obligación de hacer un balance, memoria, responsabilidad social de lo que ha hecho la escuela con la ética. (E10, p. 61)

La dirección escolar, si busca el desarrollo ético en la escuela, debe conocer los criterios y los valores institucionales. Debe ser consciente de sus criterios y valores profesionales como responsable de la institución educativa. En ningún caso, debe olvidar los criterios y principios que motivaron el diseño del Proyecto Educativo de Centro de la escuela que dirige. Es fundamental poner en práctica estos valores y principios institucionales concretados en el Proyecto Educativo de Centro. Deben institucionalizarse y cristalizarse en la práctica organizativa. Los valores son los encargados de orientar la práctica educativa y de proporcionar coherencia entre la dimensión teórica y la dimensión práctica.

No claro, es que, el Proyecto Educativo de un Centro no habla de contenidos de matemáticas, habla, otra vez, de cosas así muy etéreas, muy generales, pero es que esto no es lo que aparcamos, lo es lo que orienta nuestra práctica cotidiana. (E12, p. 27)

En algunas entrevistas, se indica que la toma de decisiones de la dirección escolar debe responder siempre al Proyecto Educativo de Centro y no a sus intereses particulares. Es por ello que es preciso plantear cuáles serán los canales, las herramientas y las estrategias se van a promover institucionalmente para dar a conocer el PEC. Se busca especialmente que se viva el Proyecto Educativo de Centro como un planteamiento único y propio de toda la comunidad educativa.

Este conocimiento del PEC permite que la toma de decisiones y las futuras propuestas organizativas de la escuela no varíen de criterio aunque el liderazgo y el equipo directivo cambien. De hecho, responden a unos valores institucionales definidos y compartidos por toda la comunidad educativa.

“Considerar toda la escuela como una. Nosotros, por ejemplo, cuando hablamos de infantil compartimos con toda la escuela para que un proyecto de infantil, o de una manera de ser de infantil debe ser de todos también.” (E15, p. 43)

Facilitar un Proyecto Educativo de Centro compartido, consensado, vivido y experimentado por toda la comunidad educativa exige que se trabajen y se consideren **las expectativas de aprendizaje** que tienen los miembros de la organización respecto al proceso de desarrollo ético organizacional en los centros educativos. Así, es fundamental que tanto el Proyecto Educativo de Centro como todos los documentos institucionales desarrollen los valores institucionales y los procesos de gestión ética de manera clara y concreta. Hay que evitar así formulaciones etéreas, poco realistas, inalcanzables o expectativas falsas en la comunidad educativa. Además, los planteamientos institucionales deben responder a las necesidades y demandas reales del centro educativo. Para ello, hay que considerar siempre el contexto en el que se encuentra y en el que actúa el centro educativo. Por tanto, hay que contemplar procesos y valores éticos institucionales que permitan obtener mecanismos y herramientas para afrontar conflictos o dilemas éticos acaecidos en la institución educativa.

[...]. Es necesario que sea realista en lo que se puede hacer y en lo que no se puede hacer, porque si la cuestión es que se pueda respirar en unos valores compartidos. Hay centros que los valores deben plantearlos a largo plazo y han de trabajar poco a poco, porque a veces se necesita trabajar con el entorno y eso requiere recursos que a lo mejor no se tienen, etcétera. (E11, p. 39)

Otro elemento fundamental para que el proceso de desarrollo ético tenga éxito según muchos informantes es trabajar la confianza de las familias respecto a los valores institucionales y las metas organizativas. Sin la confianza de las familias hacia el proyecto y el centro educativo, difícilmente se conseguirán generar procesos éticos en la organización. Es por ello que la dirección escolar debe tener muy claros los objetivos institucionales y trabajar para su consecución.

La visión global es que tú no puedes perder de vista tu meta. Y tu meta es confianza y felicidad. Para conseguir estos dos puntos tienes muchas patas de pulpo, muchísimas, y tienes que estar atento constantemente para que no te caigan [...]. (E7, p. 97)

La planificación de procesos de **evaluación** para la detección, seguimiento y revisión de la ética organizacional para generar mejoras y disponer de resultados y balances sobre el impacto de las decisiones institucionales es otro de los facilitadores más enumerados. Consiste en compartir y consensuar el qué, el cómo, el quién y el cuándo se van a evaluar los diferentes valores institucionales, prácticas y procesos organizativos sistematizados en la escuela. El objetivo es aportar coherencia entre la dimensión teórica y la dimensión práctica de los valores en los comportamientos institucionales.

La evaluación debe disponer de criterios e indicadores que permitan medir y valorar hasta qué punto se están llevando a cabo los acuerdos, compromisos y valores establecidos como prioritarios. De esta manera, se permite generar procesos de reflexión sobre los resultados y los procesos institucionales.

[...] En las escuelas deberíamos tener un sistema muy claro de gestión ética y debería tender a buscar instrumentos que la validen, que la confirmen, y que no solo sean palabras, sino instrumentos que permitan hacer un seguimiento para tener indicadores y un sistema de evaluación y mejora. (E3, p. 17)

En las entrevistas, se destaca que la reflexión y debate de los resultados y los procesos éticos deben ser conjuntos y dialogados. Es importante hablar y tratar colectivamente los resultados para revisarlos de manera conjunta, así como compartir impresiones, valores y actitudes, y acordar mejoras. La evaluación debe entenderse como una revisión continua de los procesos éticos y los valores institucionales para que se permita la mejora y el aprendizaje continuo de los miembros de la organización y de la propia institución. En definitiva, la evaluación del desarrollo ético tiene que permitir desarrollar propuestas que mejoren los niveles de calidad ética en la organización.

De la misma manera que se ha indicado que la **implicación del personal** de la organización es una resistencia, los informantes también consideran que puede ser un facilitador fundamental. Para promover procesos éticos organizacionales se precisa de un equipo educativo motivado, abierto a los cambios, polivalente, bueno, con carisma, que trabaje en red y que sepa crear equipos de trabajo.

Tenía una idea de escuela, tenía un equipo, como todos los equipos con dificultades, pero bien trabajado, bien cohesionado y tal. Y después tenía un gran poder, de actividades, de prácticas, que sí, que podríamos detectar cómo encarnaban determinados valores, lo que significa, como los hacían vivir a los chicos y chicas. (E2, p. 24)

Para lograr la implicación de los miembros de la organización, es imprescindible promover su participación, que asuman responsabilidades, que sus propuestas sean escuchadas, que se les sepa apasionar por los procesos de cambio y que se desplieguen las propuestas que plantean. En este punto, la dirección escolar tiene que saber escuchar; ser capaz de acercarse a la comunidad educativa aceptando que no puede hacerlo todo sola, que necesita ayuda, conocimiento y compromiso; que debe cuidar el trato y el tacto en las relaciones con las personas; y que debe ofrecer espacios y momentos para que las personas opinen y sea respetada su opinión aunque no guste o moleste. Todo ello tiene como fin conseguir, construir y aprender de manera conjunta en la organización. Para ello, la dirección escolar tiene que saber convencer y convencerse del impacto y la mejora que supone iniciar procesos de gestión ética para la calidad de la cultura y el clima organizacional.

La habilidad es que los miembros del equipo directivo sientan que tienen algo importante entre las manos, porque se tiene que sentir que es verdad. Esto hace que haya ilusión y que los proyectos pues sea más fácil sacarlos adelante, que se sientan acompañados. (E5, p. 102)

La disponibilidad y la creatividad que muestran las personas de la comunidad educativa es un indicador, según se señala en algunas entrevistas, de implicación con el proyecto educativo. La dirección escolar tiene que saber planificar y optimizar esta disponibilidad y creatividad para no malgastar ni tiempo ni las capacidades de las personas que se implican en la institución educativa. Es preciso buscar sinergias entre los docentes que comparten objetivos y el Proyecto Educativo de Centro para que animen y consigan sumar a otros compañeros que muestran barreras. Es aquí donde vuelve a tener valor para los entrevistados el facilitar y gestionar las escuelas mediante un liderazgo distribuido, es decir, conseguir que las personas se sientan importantes e imprescindibles dentro de la organización con la promoción de su participación efectiva en la escuela.

Este director tiene excelencia, tiene la característica de saber trabajar en equipo. Lo que sería, lo que decimos liderazgo distribuido. Que no es un liderazgo repartido, de repartir funciones sino tener la capacidad de que los que trabajan con él, sientan que se cuenta con ellos. (E9, p. 20)

Para lograrlo, la dirección debe trabajar la cohesión grupal de los miembros de la organización; convencer a las personas para que lo intenten sin conocer el resultado final; estar detrás de todas las decisiones y propuestas que se plantean en la organización sin que su presencia sea explícita; y buscar el apoyo y el acuerdo de la gran mayoría del equipo educativo y de la administración u órganos de gestión superior para iniciar cualquier proceso de cambio en clave ética organizacional. Sin el apoyo ni la estructura necesarias, es difícil pedir la implicación del personal, especialmente del equipo educativo.

Trabajamos la cohesión, sean adultos, familias, niños o maestros. Lo que intentamos hacer es encontrar a aquellos individuos que afectan a la confianza del centro, que no hay confianza, que provocan o que intenta desestabilizar el grupo. Por ejemplo, si una familia nos ataca porque las salidas desde su punto de vista son peligrosas, o porque no va en relación a la tarea que hacemos en el aula pues las invitamos a participar, entra, ven, acompáñanos y después hablamos. (E7, p. 47)

La existencia de un **clima** acogedor, agradable, positivo, favorable, de confianza, tranquilo y de convivencia en la organización facilita el desarrollo ético en la escuela. Como se apunta en varias entrevistas, cuando las personas de la comunidad educativa se dan cuenta del hecho que la dirección escolar busca ofrecer un clima adecuado, las personas de la organización quieren dedicar más tiempo, participar, proponer e implicarse en la institución educativa. Este buen clima organizativo hace que la organización sea percibida como una institución que facilita e incentiva que las personas propongan e innoven. Acompaña a la creación de un ambiente ético en la organización. Se percibe “la escuela como una organización que facilita” (E5, p. 74).

Este carácter del centro educativo se da cuando desde la dirección escolar se facilitan espacios de diálogo y escucha tranquilos e institucionalizados. Se promueve la construcción y mejora de la organización de manera conjunta y corresponsable, porque una gestión y organización institucional afable, familiar, tranquila, acogedora y cordial facilita un comportamiento organizacional y personal virtuoso cargado de valores éticos.

“Hacemos cualquier cosa, lo decimos con unas ganas y tan contentos. Y con tantas ganas de que esto, supongo, que esta mirada pues... se transmite. Pienso que esto también se gana.” (E18, p. 75)

Relacionado con lo anterior, se coincide que es importante la capacidad de la dirección escolar para gestionar conflictos y ofrecer espacios en los que explicar cómo se sienten los miembros de la organización y generar así un clima y un espacio de reflexión continuos y compartidos que permiten trabajar sobre los valores y los comportamientos organizativos. Encontrar en la dirección un punto de apoyo, de acompañamiento y de soporte como docente al afrontar conflictos es un elemento clave para facilitar relaciones éticas. El hecho de sentirse apoyado y acogido genera mayores niveles de confianza en la institución y en la dirección escolar, además de una mayor implicación y compromiso con el Proyecto Educativo de Centro.

De esta manera, el hecho que las personas de la organización perciben que la dirección escolar las tiene en consideración, las cuida, las quiere, busca su seguridad y lo mejor para ellas, facilita la promoción de un ambiente escolar que incentive lo mejor para las personas.

Cuando yo sé que alguien me quiere y busca mi bien en todos los sentidos es que, quiere que sea mejor persona. Cuando todos nos sentimos queridos y buscan nuestro bien en todos los niveles lo que es útil es que

tenga un trabajo estable, un buen salario y lo que es agradable es que haya un buen clima laboral y lo que es honesto es que sea feliz en el trabajo. Y cuando sé que la persona que gobierna el centro busca eso para mí, no me quiero marchar. Quiero trabajar con esa persona y me iría con esa persona al final del mundo. (E16, p. 60)

La existencia en la escuela de un núcleo impulsor interno, fuerte, cohesionado y comprometido con la institución educativa es un elemento que facilita la creación de un **sentimiento de pertinencia** a la organización. Un indicador clave, identificado en las entrevistas, es la permanencia del equipo educativo más allá de su horario laboral para acabar trabajos, para participar en proyectos, para ayudar en la escuela y al equipo. Por tanto, el promover la implicación, la participación, la confianza del centro educativo dentro de la organización incrementa sus niveles de compromiso institucional.

“Que, entre el profesorado, los padres y la dirección exista un conocimiento de los valores que mueven a la escuela. Además, que el conocimiento de los valores sea conocido, compartido y comprometido por las tres partes.” (E16, p. 89)

La participación de los miembros de la comunidad educativa en el quehacer de la institución educativa facilita la puesta en marcha de cualquier proceso de mejora. Para poder motivar y animar la participación, en muchas entrevistas se menciona la existencia de un proyecto sólido con el que los miembros de la comunidad educativa se sienten incluidos y acogidos. Es un proyecto en el que se da facilidad para llegar a acuerdos. Así, se facilita que las familias perciban que su implicación y su participación en las actividades de la escuela es fundamental.

Esta participación y compromiso con la organización educativa es fruto, para muchas entrevistas, de la creación de vínculos de confianza que ayudan a la resolución pacífica y dialogada de conflictos; a evitar malentendidos; y a minimizar la desconfianza respecto a la tarea de la escuela y el equipo educativo.

No hay que olvidar que en este punto también es fundamental la capacidad de llegar a compromisos en la organización, de la corresponsabilidad de la tarea educativa y de las decisiones que se toman, y de las consecuencias de estas decisiones.

No sé, pienso que las familias intenten pues entrar más a las clases, explicarles nuestro proyecto, lo que hacemos. [...] Hace mucho que a las familias gitanas quizás para ellas no es importante la educación, pero yo pienso que poco a poco, sí les vamos haciendo ver esto acabarían viendo su valor. (E18, p. 83)

La planificación colaborativa institucional y personal de la ética organizacional en la escuela se identifica como un facilitador clave en las entrevistas. La existencia de una idea clara del Proyecto Educativo de Centro, de las metas a conseguir en clave de ética organizacional y de cómo se va a desplegar a través del Proyecto de Dirección es fundamen-

tal. Muchas entrevistas coinciden en el hecho que es importante detallar y consensuar claramente los valores institucionales, delimitar pocos objetivos, establecer el proceso para el diseño, y la implementación y evaluación de la gestión ética para así tomar decisiones para la mejora.

Si tenemos indicadores, muchos. Pero primero necesitamos los valores, después políticas y luego los indicadores. Siempre pensando, por aquello de la participación, que, desde la construcción de los indicadores hasta su medición, insisto deben estar participando todos los stakeholders. (E10, p. 46)

Aquí es clave la capacidad de la dirección escolar de organizar y gestionar los procesos de gestión ética de la escuela. De manera concreta, saber movilizar y distribuir los recursos; plantear una calendarización realista y revisable; establecer procesos y espacios de reflexión y revisión; y ofrecer responsabilidades en la toma de decisiones y delegar tareas. Es decir, puede plantear una planificación estratégica de la ética organizacional desde la lógica del trabajo en equipo, la cooperación, el trabajo por comisiones, etcétera, que facilite la creación de nuevas ideas, la implementación, la revisión y el control del proceso, y la implicación y el compromiso de los miembros de la organización.

Aún así, esta planificación estratégica del desarrollo ético organizacional comporta y permite prever situaciones, necesidades, demandas y conflictos éticos en la organización. Por tanto, se debe promover desde la dirección escolar la creación de equipos y espacios de investigación en materia educativa y de ética para posibilitar la mejora continua y plantear respuestas proactivas a conflictos éticos. Además, la dirección escolar debe marcar las directrices de la institución, directrices que deben ser planteadas a los miembros de la organización educativa.

Evitar que surjan los conflictos, es decir, poder divisar antes, poder intuir dentro de una clase o con los padres, poder intuir antes de solucionar aquello. Ser previsor antes de que pueda pasar algo e intentar ya detenerlo antes de que pase algo. (E13, p. 101)

Para acabar, algunas entrevistas apuntan la importancia de coordinar e institucionalizar la rotación de los cargos directivos para permitir la continuidad de la gestión ética organizacional. Se precisa de manera concreta que los responsables de las administraciones o los responsables institucionales, en el caso de la escuela concertada, se aseguren que la comunicación es fluida, que la información fluye, así como el conocimiento experiencial adquirido por el director anterior.

Cuando yo me vaya, tengo que ceder la cartera, saber ser continuamente imprescindible pero que cuando yo tenga que ceder la cartera haya agenda, haya cosas que yo pueda transmitirle al nuevo director para que no empiece de nuevo. Tanto cosas positivas y cosas negativas. (E4, p. 65)

Al tratar los facilitadores **relativos al proceso** para el desarrollo ético organizacional en las escuelas, es fundamental, desde la dirección escolar, saber trasladar y convencer a la comunidad educativa sobre qué

significa y qué aporta para la calidad de la organización el iniciar procesos de gestión ética.

La dirección escolar debe dotarse de estrategias, herramientas y habilidades para transmitir el **valor y la trascendencia de la gestión ética** para la organización educativa. No puede quedarse solo en la transmisión de lo que supone, de lo que propone hacer, si no que debe justificar y dar razones sobre las decisiones que toma para aportar confianza e ir generando un clima organizativo basada en relaciones y comportamientos éticos. La “dirección de un centro tiene que armarse de estrategias para hacerle ver a su profesorado que lo que está haciendo cada día es una cosa muy importante.” (E14, p. 48).

El desarrollo ético de la escuela precisa de **recursos humanos, materiales y funcionales** suficientes para que pueda tener lugar. En esta misma lógica, en las entrevistas se apunta que la existencia en el centro educativo de una estructura interna formal, institucional y explícita, como la redacción de Códigos éticos, es un elemento fundamental para iniciar y mantener procesos de gestión ética organizacional. Además, la posibilidad de crear equipos estables de apoyo y soporte dentro de la institución educativa puede facilitar, como se señala en muchas entrevistas, la puesta en práctica de los valores institucionales y el desplegar Códigos éticos en la escuela.

“Por lo tanto, se debe institucionalizar canales en equipo, y los equipos no deben ser exclusivamente gente con capacidad de dirección, sino que deben ser gente con capacidad de acción.” (E11, p. 19)

Si nos centramos en las cuestiones apuntadas sobre la plantilla docente, las direcciones de centros privados han aludido, en las entrevistas, a la importancia de poder tener capacidad de decisión en la estabilización de las plantillas de profesorado. Para ellos es fundamental la posibilidad de poder contar con maestros suficientes en el aula, porque les facilita poder desdoblarlas, dar una mayor atención al alumnado y establecer mejores espacios de encuentro con las familias. Esto, en el caso de las escuelas públicas es un impedimento porque no tiene la capacidad que tiene la escuela privada para la selección y estabilización del profesorado. De ahí que perciban que se les impide dar una mayor atención y de calidad al alumnado con necesidades educativas específicas y sociales en el aula.

“La escuela lo que hace es muy simple. Miras nuestro presupuesto y la partida más grande es la del profesorado. Si estuviéramos en un hospital invertiríamos más en médicos y enfermeras.” (E17, p. 73).

Para finalizar, solo en una entrevista se menciona el valor del ambiente, los materiales y el mobiliario de un centro educativo para desarrollar y promover espacios tranquilos, de diálogo, de reflexión y éticos en el aula de la escuela y entre los miembros de la comunidad educativa.

Como se apunta antes, la disponibilidad de una planificación estratégica y de recursos es fundamental para el desarrollo ético de la escuela.

Aún así, esta planificación estratégica no tiene sentido ni éxito si no se **sistematizan los procesos** organizativos, así como la revisión de acuerdos, compromisos, valores institucionales y prácticas educativas e institucionales. Para ello, se señala en las entrevistas la importancia de pensar, reflexionar y diseñar de manera consciente y compartida la cristalización práctica de cada uno de los valores institucionales consensuados en la organización.

[...] Cómo diseñamos un tipo de prácticas que lleven implantados valores, que hagan expresar valores, que hagan vivir valores, esto es el trabajo de los profes todos los días. Y después, cómo las ponen en marcha, las prácticas son dos cosas: el diseño y la acción. (E2, p. 22)

Buscar el desarrollo ético de la escuela comporta tomar **conciencia de la complejidad del proceso**. En algunas entrevistas, se indica la importancia de llevar a la práctica los valores explicitados en los planteamientos institucionales. Se trata de poner en evidencia en la práctica institucional y en los procesos organizativos el valor real y cualitativo que emerge de los planteamientos éticos. La dirección escolar debe plantear la promoción de la ética organizacional como una cuestión estratégica dentro de la institución educativa, es decir, materializarla y cristalizarla en su comportamiento institucional.

En este caso, una **comunicación** transparente y clara con todos los miembros de la organización facilita la no desaparición de las prácticas éticas organizativas. En 13 entrevistas se alude a la importancia de generar espacios de diálogo y reflexión entorno a los valores institucionales porque promover espacios de intercambio es un elemento clave para aprender de manera mutua e institucional de los procesos y conflictos éticos organizativos. Por tanto, se trata de “tener claros los principios éticos. Tenerlos claros y compartidos es muy importante si esto no lo tenemos difícilmente se dará” (E3, p. 41).

Una dirección escolar accesible con aquello que quieran compartir las familias, el profesorado o cualquier otro miembro de la comunidad educativa, ya sean inquietudes, sugerencias, problemas o dificultades es clave para el desarrollo ético organizacional. Incluso en las entrevistas se enfatiza el hecho de cuidar la manera cómo la dirección escolar transmite la información. Es fundamental que la dirección sea clara y directa en la comunicación y en la toma de decisiones. La capacidad de decir la verdad durante la gestión institucional es una cuestión fundamental para lograr la confianza, la autoridad y el respeto hacia el ejercicio directivo.

Para ello, la dirección escolar debe establecer mecanismos y procesos organizativos que faciliten la información transparente para las familias y que de esta manera conozcan los valores institucionales y los procesos de toma de decisiones. El objetivo es establecer un clima de escucha e intercambio que posibilite la visualización de aquello que se hace en la escuela, compartir el Proyecto Educativo de Centro, y promover un sentimiento de pertinencia y confianza. Así que establecer espacios de

diálogo que ofrezcan encuentros para intercambiar demandas y peticiones tanto de las familias como del equipo educativo puede ser una herramienta útil. Para los entrevistados, el espacio de diálogo continuo tiene que ser necesariamente formal porque permite minimizar los conflictos y las desconfianzas hacia la escuela y su dirección.

Persona dialogante, que escucha a todos y que la gente confía en ti porque te puede venir a pedir consejo y explicaciones, aunque tú no les solucionas nada, a lo mejor la gente solo necesita explicarte y pasa a la clase, o en la escuela o la sensación de que alguien no se siente a gusto o lo que sea, o en la familia, da igual, que te puedan explicar. (E13, p. 141)

En relación con los **factores sociopolíticos** y **situacionales**, y más concretamente, sobre la **estructura del sistema de enseñanza**, en las entrevistas se apunta la necesidad del respeto y compromiso con el sistema educativo y el fomentar una coordinación entre la administración y la dirección escolar. Es decir, desde el Departament d'Educació hay que flexibilizar procesos, tiempos y espacios para poder desarrollar desde las escuelas procesos de ética organizacional. No hay que olvidar que las instituciones educativas son organizaciones morales abiertas y dependientes del contexto social, político y económico en el que se encuentran porque “cuando aprendemos a pensar organizativamente, aprendemos a pensar que no son instituciones morales, independientes y cerradas” (E10, p. 38).

Por otro lado, algún informante considera fundamental que las familias entiendan y tomen conciencia sobre su papel importante dentro de la escuela. Ello es especialmente visto como una tarea propia a desplegar desde la administración local y la administración autonómica.

“La familia debería tener muy claro que tiene un papel muy importante dentro de la escuela. Esto no solo lo conseguirán las escuelas, esto también deben promoverlo otras [instancias] como la administración, porque es como se entiende la educación” (E3, p. 46).

En las entrevistas, hay coincidencia en que en los proyectos de dirección habría que demandar y considerar aquellos que apuntan criterios hacia el desarrollo ético organizacional en los centros educativos. La dirección escolar y, por tanto, el equipo directivo tienen que ofrecer directrices y valores éticos que guíen sus comportamientos y concreten procesos organizativos que impregnen la cultura organizativa. Para ello, la dirección escolar precisa de una estructura de apoyo y trabajo para promover procesos de gestión ética. Pero antes de iniciar cualquier proceso es imprescindible conocer qué espera el equipo educativo, qué interés y motivación tienen por la iniciativa, cómo la van a plantear, qué necesidades pueden surgir, etcétera, con el objetivo de bajar expectativas o plantearse nuevas estrategias para presentar la propuesta a la comunidad educativa.

“Es muy fácil cuando las personas (maestros) que tienes alrededor son personas que trabajando son abiertas de mentalidad, y están dispues-

tas a colaborar y trabajar en equipo, haciendo red. Sino es mucho más difícil” (E7, p. 34).

Respecto a la idea anterior, hay diferencias entre los informantes pertenecientes a direcciones de centros privados en relación con aquellas direcciones de centros públicos. En el caso de las direcciones de centro privados, se indica que el poder seleccionar al equipo de maestros previamente, conocer sus expectativas respecto a la escuela, intereses, formación, objetivos profesionales y personales facilita plantear procesos de mejora. En cambio, esto no es posible en el caso de los centros públicos, especialmente con aquellas personas con plaza fija en la escuela. De ahí que, en algunas entrevistas, se valora positivamente la posibilidad de seleccionar al profesorado en el sector público. Ello permite dar una mejor respuesta al despliegue de los Proyectos Educativos de Centro e iniciar, si procede, procesos de gestión ética. En definitiva, se valora positivamente que la escuela disponga de mayor autonomía pedagógica y organizativa real.

“Los equipos directivos, los centros educativos deberían tener más margen de maniobra para poder seleccionar al profesorado.” (E12, p. 69)

La capacidad de admitir por parte del equipo directivo las responsabilidades de las decisiones tomadas en situaciones conflictivas es otro de los valores más mencionados en las entrevistas. La cohesión entre todos los miembros del equipo directivo es importante porque así, hacia el exterior, se proyecta una imagen de equipo unido y con criterios compartidos. Para ello, en muchas entrevistas se indica que la dirección de un equipo directivo afín a su filosofía, valores y criterios éticos debe poder iniciar y desarrollar cualquier proceso organizativo en la institución educativa.

“[...] Cualquier decisión en cualquier momento a veces la decide una persona solo, porque no hay otro, y está tomada. Es igual. Y si nos equivocamos nos equivocamos todos [equipo directivo].” (E6, p. 74)

En las entrevistas, se coincide en la apreciación que la dirección escolar debe contar con apoyo externo e interno durante su ejercicio directivo para promover la ética organizacional en la escuela porque así no se siente sola en la toma de decisiones. Además, se apunta que es imprescindible considerar a todo el equipo directivo y no solo a la dirección escolar como promotores de procesos éticos organizacionales. La toma de decisiones es conjunta y la asunción de responsabilidades, compartida.

Por tanto, la dirección escolar que busca desarrollar la ética organizacional en la escuela debe trabajar en equipo y dejar a un lado las apatías y los prejuicios personales, y pensar en la gestión total del equipo y de la comunidad educativa, es decir, liderar el centro educativo de manera distribuida y compartida. Pero no hay que dejar de lado la necesidad de tener autoridad para gestionar equipos y para saber movilizar a las personas de la organización en el desarrollo de ideas, proyectos, programas y procesos que mejoren la institución educativa.

Este director tiene excelencia, tiene la característica de saber trabajar en equipo. Lo que sería, lo que decimos liderazgo distribuido. Que no es un liderazgo repartido, de repartir funciones sino tener la capacidad de que los que trabajan con él se sientan que cuenta con ellos. (E9, p. 20)

Aún así, en las entrevistas se apunta que el **entorno escolar** también es un facilitador. Concretamente se alude al hecho que el contexto donde se encuentra el centro educativo puede convertirse en un entorno rico en propuestas municipales, como los proyectos educativos de ciudad y proyectos comunitarios con propuestas educativas, sociales, lúdicas y deportivas que complementan la tarea educativa.

La participación por supuesto de las familias, de otras entidades, instituciones del entorno. [...] Es decir, ser abierto a que otras instituciones como institutos, ayuntamientos, CRP, otros centros puedan participar y venir a la escuela. (E15, p. 49)

Aquí es fundamental participar, coordinarse y trabajar con entidades, administraciones, asociaciones, centros educativos, etcétera, del entorno para facilitar el compartir conocimiento, herramientas y estrategias que permitan desarrollar la ética organizacional en la escuela.

Al penetrar en la personalidad de la dirección escolar, se detectan aquellas **características personales de la dirección** que facilitan el desarrollo ético en la escuela. De manera concreta, se coincide en las entrevistas sobre la afabilidad, el buen humor, la amabilidad, la calidez, el optimismo, la alegría, el mostrarse feliz, el ser tranquilo, el no gritar y el convertirse en un modelo de aquello virtuoso como algunas de las características de la dirección escolar. Todas estas características, según los resultados obtenidos, permiten mostrar serenidad y paciencia en la toma de decisiones y en la gestión de conflictos en la escuela.

“Tienes que ser una persona muy paciente, muy tranquila, empática, debes saber ponerte en el lugar del otro al momento, tienes que entender las problemáticas que se den o las casuísticas y ser muy rápida de respuesta [...]” (E7, p. 24)

A las características anteriores, hay que añadir el disponer de habilidades comunicativas y adaptarse a las necesidades y personas en cada momento; el tomar conciencia a partir de la reflexión de si se está capacitado para ejercer la dirección escolar; y el saber mediar, negociar y llegar a consensos. En seis entrevistas, se cita también la capacidad de gestionar grupos, de saber delegar, de planificar y mandar tareas en función de las potencialidades de cada persona de la organización.

Si se presta atención a la capacidad de delegar explicitada anteriormente, en muchas entrevistas se dice que la dirección escolar debe confiar en todas las personas de la comunidad educativa y saber gestionar los conflictos. Para la gestión ética, se necesita de direcciones escolares que sepan calmar las tensiones, gestionar las emociones, calcular la toma de decisiones y medir el ambiente de la organización educativa.

Si son personas que tienen el hábito de decir siempre la verdad, tienen el hábito de confiar en los demás, tienen el hábito de ser transpa-

rentes, tienen el hábito de juzgar con equidad. A medida que tienen virtudes morales de los que trabajan allí, y, por tanto, más calidad humana pues esto favorecerá. Si tienen menos virtudes humanas no favorecerá. (E16, p. 19)

La flexibilidad y la apertura a nuevas ideas, propuestas y sugerencias de la dirección escolar facilita la proximidad y genera mayores niveles de confianza entre la dirección escolar y los miembros de la comunidad educativa. En las entrevistas se coincide que la dirección escolar debe ser una persona resolutiva, es decir, las propuestas de la comunidad educativa, después de ser valoradas y consideradas, es importante que las lleve a la práctica, las materialice, porque así generará un mayor nivel de confianza, implicación y compromiso de las personas con la institución educativa.

“Pero lo hace bien cuando lo canaliza, no solo cuando escucha sino cuando esto luego intenta generar mecanismos dentro de la organización para que esto se gestione” (E11, p. 62).

En las entrevistas, también destaca la habilidad de la dirección escolar para autoconocerse y autoevaluarse, y así tomar conciencia de sus potencialidades, limitaciones y miedos en su ejercicio directivo. Ello permite que pueda reflexionar y autoreflexionar sobre su deber de ser justa y equitativa en la toma de decisiones y en la gestión de la organización, para saber gestionar las contraposiciones y ser transparente e independiente en las decisiones que toma. Como se apunta en los resultados la dirección escolar, “tiene que ser un poco justo y equitativo” (E13, p. 35).

El compromiso y el rigor profesional aparecen en dos entrevistas cuando emergen en la organización comportamientos y actitudes intolerables. La humildad y la confidencialidad en el ejercicio directivo, la lealtad institucional, la sinceridad, la promoción de relaciones interpersonales y el reconocimiento de errores son capacidades y actitudes de la dirección escolar que ayudan a la promoción de la ética organizacional en la escuela.

“Otro valor es la confidencialidad. Debe ser una persona que guarde por ella. Que actúe con criterio pero que las informaciones que tiene que le ayudarán a decidir, las guarde. Confidencialidad.” (E9, p. 17)

Una función de la dirección escolar que se destaca en las entrevistas es la función de innovar, de actualizarse, de ser curiosa y despierta intelectualmente. Es decir, el querer conocer nuevas propuestas didácticas y organizativas que puedan ser de utilidad y valiosas para la institución educativa se aprecia. Por tanto, se demanda del director que sea proactivo a las necesidades que se pueden presentar en el centro educativo.

Además, la dirección debe encarnarse en una persona formada y reflexiva. Por un lado, tiene que estar formada para el ejercicio de la dirección escolar. Por otro, tiene que disponer de habilidades personales en la gestión de equipos y la gestión ética de las organizaciones para promover la mejora y la reflexión individual y profesional para facilitar la mejora personal y profesional.

“La formación es muy importante. Te forman de la función directiva sobre cosas que no se me habían ocurrido, y a partir del estudio y la formación puedes incluso, reflexionar sobre aspectos que no te habías plantearlo” (E15, p. 90).

En las entrevistas, también se habla de la importancia de considerar y reflexionar cuáles son aquellas cualidades humanas que debe tener un docente y, por tanto, la dirección escolar. La cultura organizacional y el desarrollo ético de la escuela está condicionada por la calidad humana de las personas que integran el centro educativo.

“[...] todo eso está condicionado por la calidad humana del profesorado” (E14, p. 26).

Valores como **incentivar**, **recompensar** y **reconocer** de manera personal, afectiva y emocional a los miembros de la comunidad educativa son variables destacadas y coincidentes en las entrevistas. Su práctica desde la dirección escolar facilita disponer de un ambiente ético en la institución educativa. Tanto el reconocimiento profesional, (externo e interno), del tiempo y de la dedicación que implica la función directiva es clave, especialmente cuando se pone en evidencia una falta de voluntad para asumir esta responsabilidad. Por ello, la dirección debe gestionar, pensar y desarrollar estrategias que permitan a las personas no afines al Proyecto Educativo de Centro ni a las nuevas propuestas organizativas que sean contrarrestadas de una manera amable, correcta y ética sin que se sientan desplazadas, ninguneadas o no tenidas en cuenta. Hay que minimizar al máximo el efecto negativo hacia el equipo educativo, las familias, el alumnado y la institución educativa de las personas que suponen barreras.

“[...] No la pueden seguir todos, en una organización el 100x100 no puede estar de acuerdo con tu proyecto, pero aquel que no lo está, que tenga una vida laboral cómoda. Que no se sienta presionado por el proyecto.” (E9, p. 49)

En cuatro entrevistas, se alude a la incentivación económica, la reducción de la carga docente, el pagar la formación y el establecer coordinaciones reales y más eficaces entre los docentes que asumen responsabilidades institucionales como la dirección del centro educativo, las tutorías, las coordinaciones, etcétera. Para los directores que han participado en el estudio se trata especialmente de una manera de incentivar la asunción del cargo y facilitar la implicación de otros docentes en la responsabilidad institucional y los proyectos educativos.

8.1.4 El perfil profesional de la dirección escolar

En este apartado, se recogen los resultados sobre aquellas cuestiones relacionadas con el perfil profesional de la dirección escolar. Se trata de las capacidades, competencias, habilidades, destrezas y actitudes que debe tener un director para facilitar procesos éticos organizacionales en la escuela.

En muchas entrevistas, se indica que emprender la responsabilidad de la dirección escolar debe ser una decisión personal pensada y meditada. Hay que evitar el tener personas en la dirección por obligación y con desgana. Además, todos los informantes señalan la importancia del hecho que la dirección debe tener perfil docente. Es decir, se espera que su perfil profesional corresponda al de docente y no otro tipo profesional que solo se encargue de la gestión y dirección de la escuela sin tener conocimientos sobre educación, didáctica y organización de centros educativos.

“Un director es un maestro que dirige una escuela. Que lo que ha hecho es formarse [...]” (E17, p. 46)

La dirección escolar debe transmitir, implicarse, entusiasmar, desarrollar competencias comunicativas y ser empática. Debe ser capaz de fomentar entre la comunidad educativa las ganas de cambiar, de innovar y de generar la necesidad de que sea acompañada en la transformación de la escuela. Se espera, además, que sea asumida por una persona coherente, que no muestre diferencias entre las decisiones, valores, comportamientos y actitudes que se dan en el ámbito profesional y aquellas del plano personal. Así, una de las cuestiones más repetidas en las entrevistas es que la actitud del director debe caracterizarse por dar ejemplo, por formarse continuamente y estar implicado con la escuela.

“Yo pienso que es un tema de actitud. Es la actitud que te ven a ti, la que promueve esto. Y, por otra parte, es actitud con exigencia.” (E17, p. 40)

Con relación a las **funciones** clave de la dirección escolar mencionadas en las entrevistas exploratorias para facilitar el DEOCE, se destaca especialmente la de **jefe de personal**. Se valora como una función central porque se caracteriza en la selección del personal y en la incentiación, motivación, mediación y gestión de conflictos de los miembros de la organización. Se apunta que debe caracterizarse por saber dar respuestas justas, claras y adecuadas a las demandas del personal en función del momento y sus circunstancias personales, y por saber escuchar y conocer cómo son las personas que trabajan en el centro educativo, con especial énfasis en sus perfiles, en sus potencialidades y sus debilidades profesionales.

“Pero un director pienso que debe conocer perfectamente los diferentes perfiles, tareas y roles que se dan en la escuela.” (E15, p. 88)

La segunda función citada es la que corresponde a la **organización** y el **funcionamiento** de la escuela. La dirección escolar tiene que saber organizar y gestionar las demandas, peticiones, propuestas y los imprevistos que le llegan. El hecho que la dirección sepa priorizarlas y planificarlas facilita la consecución de objetivos y la reflexión institucional para diferenciar las cuestiones prioritarias de las cuestiones urgentes de la escuela.

“Aprender a gestionar el volumen de temas diversos que tenemos y saber dar salida, de una manera eficaz a todos estos temas, esto es complejo [...]” (E5, p. 108).

En muchas entrevistas, se comenta que disponer de una estructura organizativa suficiente, eficaz y eficiente facilita la función directiva. Así se permite emprender procesos de cambio en la organización sin necesidad de la presencia constante de la dirección escolar. Además, la dirección escolar debe saber conducir bien las reuniones de claustro y de sistematizar y documentar los acuerdos; gestionar los recursos económicos y materiales; y, por último, tener en cuenta y consideración el personal de administración y servicio del centro educativo.

La tercera función destacada en las entrevistas es la que tiene que ver con la **relación con la comunidad educativa**. En diversas entrevistas, se fija la mirada en el tipo de relación que establece la dirección escolar con la comunidad educativa. Se formula que debe ser una relación de proximidad y accesibilidad, además de resolutive, que evite el conflicto y que busque la complicidad de las personas y relaciones positivas entre ellas. La gestión de conflictos de manera dialogada y pacífica, que busca el consenso y la mediación es clave en el ejercicio directivo. La gestión de los conflictos entre los miembros del equipo educativo; entre las familias y el profesorado; entre las familias y el centro educativo; con la administración y entre las propias familias es una variable que figura a menudo en la institución educativa.

“[...] Cuando hay conflictos y normalmente, hay bastantes conflictos de relación entre profesorado y familias, es la persona que está en el medio y debe intentar mediar entre estos conflictos.” (E8, p. 41)

Además, se percibe como fundamental en las entrevistas que la dirección escolar no puede perder el contacto con el aula ni con la realidad educativa. El director debe ser consciente y conocer las necesidades reales y las demandas del alumnado, de las familias y del profesorado para poder organizar y gestionar la escuela con la mayor calidad educativa y pedagógica posible. Es por ello que es fundamental que el director sea un docente más y no simplemente un gestor, como se ha destacado en el apartado anterior sobre los facilitadores personales.

La función del **liderazgo** se ha relacionado en las entrevistas con la capacidad de generar un clima de diálogo, de potenciar la comunicación fluida entre la dirección escolar y las personas de la comunidad educativa. Además, hay que saber potenciar la innovación, la implicación, la creatividad y ofrecer espacios para iniciar procesos, proyectos y actividades nuevas en el centro sin perder el control. Se trata, por tanto, de dirigir y liderar la ética organizacional en la escuela sin necesidad de dirigir en exceso su aplicación y puesta en práctica.

Potenciar una comunicación fluida. La gente te viene a decir cosas aquí y no lo ven como el despacho del director. Es la cuestión esta del estatus, nosotros no lo entendemos nada que hacemos un trabajo de más prestigio, sino de responsabilidad. (E6, p. 32)

Se identifica el liderazgo distribuido como el liderazgo clave para el desarrollo ético organizacional en la escuela. Se caracteriza, según los informantes, por ser la tarea de delegación de la gestión, así como la promoción de la ética en los miembros de la organización. Es decir, hay

que entender que el liderazgo no es solo una cuestión propia de una persona (el director), también puede implicar a más individuos y grupos de la propia institución educativa.

Para finalizar, se apunta que asumir la dirección escolar implica saber dar y facilitar respuestas sobre las decisiones que se toman. En muchas entrevistas, se opina que cuando la dirección escolar asume y toma conciencia de su responsabilidad, se alcance un paso previo a la existencia de autonomía y de poder para decidir en la escuela.

Otra de las funciones destacadas en las entrevistas es la **dirección pedagógica**. Cabe puntualizar que solo fue citada en una de las entrevistas probablemente porque la gran mayoría de los resultados relacionados con esta temática hablan y se centran en el liderazgo y no en la dirección. Además y a la práctica, en los centros educativos se suele asignar esta función al jefe de estudios y en menor medida a la dirección escolar.

En esta entrevista, se apunta que la dirección escolar delimita una estructura organizativa, unas metas y unos objetivos institucionales para dirigir la organización hacia la consecución de sus objetivos. Además, tiene que debe promover y facilitar recursos, espacios, estructuras y procesos para desarrollar acciones que promueven la ética organizacional teniendo en cuenta siempre a la comunidad educativa.

“Como promueve la estructura institucional, es decir, si la normativa externa va cambiando o la normativa interna se ve que cambia hacia dónde la orienta. Pues sí hay ámbitos donde sí se interviene.” (E3, p. 30)

Finalmente, en muchas entrevistas se alude a la función de **representación institucional**. En concreto, se destaca la importancia que la dirección escolar tome conciencia respecto a su papel y función. Debe aceptar que representa al claustro ante la administración y las familias, que representa a toda la comunidad educativa ante la administración y la ciudadanía. En definitiva, es la representante de la administración en la institución educativa y tiene que cuidar tanto las formas que emplea para comunicarse como lo que comunica.

Durante las entrevistas exploratorias, también se preguntó sobre las **competencias profesionales** que la dirección escolar debe disponer para poder promover la ética organizacional en la escuela.

En primer lugar, se aludieron aquella relacionada con **las habilidades directivas y gestión de grupos humanos**. Concretamente, se manifestó que la dirección escolar debe mostrar habilidades comunicativas y ser capaz de persuadir, de convencer, de dialogar, de comunicar y de explicar para conseguir la implicación, la confianza, el compromiso y la motivación de las personas de la organización. Además, debe ser empática y mostrar inteligencia emocional y valentía en la gestión de personal. El posicionamiento de la dirección escolar ante situaciones conflictivas, opiniones de grupos de poder dentro de la organización y tomas de decisiones arbitrarias son elementos que pueden caracterizar una gestión ética virtuosa o no de la organización.

“Pues la responsabilidad, el respeto, la empatía, la valentía, que me parece que hoy en día se necesitan personas valientes; la capacidad de estar dispuesto a remar a contracorriente en determinados temas.” (E14, p. 80)

También, el saber transmitir la importancia del trabajo en equipo, la corresponsabilidad en las decisiones y la capacidad de compartir logros y fracasos durante la gestión de la organización por parte de la dirección escolar permite generar confianza, implicación y compromiso respecto a la misión ética de la organización. Mostrar una actitud de respeto hacia las personas de la organización, hacia el contexto mediato e inmediato y hacia la propia institución educativa son otros elementos mencionados durante las entrevistas. Esta actitud se caracteriza por la preocupación por el estado de ánimo de los miembros de la organización. Hay que saber respetar y gestionar las emociones ante una situación compleja.

Las entrevistas ponen el acento en el hecho que el carácter de la formación inicial y permanente. Se destaca que hay que procurar una formación personal más humanista. Es decir, hay que promover una formación que permita la reflexión personal y profesional de la propia práctica directiva para intentar ser prudente en la toma de decisiones, calcular las consecuencias de las decisiones adoptadas y la fortaleza de las relaciones personales en la organización educativa.

La prudencia es la cualidad más importante del que gobierna puesto que le ayuda a acertar, a dar en el clavo en cada situación particular. Pues el director que no es prudente, que no consulta, que no pregunta, que no para a reflexionar y que es impulsivo, irreflexivo... Normalmente se equivocará y esto generará desconfianza. (E16, p. 81)

Para los informantes, el director escolar debe mostrar fortaleza y flexibilidad en la toma de decisiones. Debe ser capaz de prever y afrontar los problemas. Para ello, es útil aplicar la imaginación y la creatividad y poder ofrecer así respuestas alternativas en la resolución de conflictos. Además, también apuntan la capacidad de saber aceptar la finalización del cargo como director con normalidad y disponer de paciencia, buen humor y motivación para la dirección pedagógica.

“Saberte apartar, y marchas a dar clases y no pasa nada.” (E15, p. 81)

Al igual que respecto a los facilitadores y las barreras, las cuestiones económicas han tenido poca presencia en relación con las competencias. Solo en una de las entrevistas se menciona la competencia de la **gestión de recursos económicos**. Se indica que la gestión que hace la dirección escolar de los recursos económicos y materiales evidenciará un tipo de comportamiento organizativo u otro. Se alude a una gestión transparente de la institución educativa como valor fundamental en el desarrollo de la ética organizacional en la escuela.

“La gestión transparente” (E12, p. 186)

Otra de las competencias citadas es la **planificación, el control y la calidad** del currículo. Esta competencia se identifica en las entrevistas

como la capacidad de saber delimitar objetivos, operativizar recursos y lograr resultados. Para ello, es preciso disponer de la capacidad de prever, de anticiparse y de conocer la institución educativa y los miembros de la comunidad educativa. También hay que saber tomar decisiones, gestionar las reuniones con el conocimiento de los criterios éticos que rigen la organización y saber escuchar y conocer todo lo que ocurre en el centro educativo. Son capacidades y habilidades técnicas que se afirman como fundamentales en las entrevistas para desarrollar esta competencia con éxito. Así se puede lograr el desarrollo de la ética organizacional en la escuela.

“Es un hábito de saber mirar hacia atrás y mirar hacia adelante y, sobre todo, que yo creo que es fundamental y tan obvio, hay que creer en la educación” (E11, p. 72).

Por último, se habla de la competencia de **gestión y dirección escolar y liderazgo**. En este caso, se menciona la capacidad de saber liderar; saber crear espacios de diálogo, de encuentro; saber defender posicionamientos con poco apoyo por parte de la comunidad educativa; y saber relacionarse con el contexto más mediato e inmediato. La dirección debe conocer las oportunidades y las amenazas del entorno del centro educativo para convertirlo en una oportunidad para la mejora y el aprendizaje de toda la organización educativa.

Para los informantes, implicarse en la institución educativa; saber implicar a la comunidad educativa; tener capacidad para impulsar cambios; y saber promover mejoras evitando el conformismo en la escuela son capacidades, habilidades y destrezas clave del liderazgo educativo. Para ello, la dirección escolar debe disponer de habilidades psicoactivas y emocionales para el liderazgo y la gestión de la institución educativa si busca crear y promover un clima favorable y de respeto en la organización. Además, tiene que estar atenta a todas las oportunidades y situaciones que se dan dentro de la organización y que le pueden permitir prever y anticipar dificultades y conflictos para impulsar mejoras organizacionales.

“La tranquilidad que tienes que saber cómo estás, cómo están las familias y los chicos te da información de hacia dónde tienes que ir.” (E17, p. 134)

8.1.5 Propuestas para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (dinámicas organizativas)

A continuación, se apuntan aquellas propuestas organizativas que en las entrevistas, especialmente de las direcciones escolares, se han destacado como prácticas institucionales que facilitan la ética organizacional en los centros educativos.

En las entrevistas, se detalla que una dirección escolar que tiene los **objetivos claros**, que lidera la organización hacia el desarrollo ético

organizacional sin obligar, sin fiscalizar y sin que se haga de manera demasiado explícita, sigue la senda correcta para generar el cambio en la institución educativa. Lo importante es que el cambio se perciba como algo de toda la comunidad educativa. El carácter del director, las decisiones que toma, la actitud ante todo lo que se da en la escuela impregna claramente la cultura organizativa y el comportamiento de la organización y sus miembros.

“Por lo tanto, hay una parte ética que posiblemente no está escrita, pero depende de qué actitud tuviera.” (E17, p. 52)

La construcción conjunta del ideario de centro (PEC), de la definición de los **valores institucionales** y su institucionalización (Código ético) es otra de las propuestas organizativas más destacadas en las entrevistas exploratorias. Estas estrategias deben ser consensuadas y compartidas por la comunidad educativa. Al mismo tiempo, son cambiantes y dinámicas porque las necesidades, los conflictos éticos y las demandas sociales también cambian.

La dirección escolar debe cuidar y gestionar el ambiente y la **cultura organizativa** para lograr un clima virtuoso y sano que busque el bien común y el desarrollo profesional y personal de la comunidad educativa. Igualmente, la existencia de conflictos se valora como algo positivo para la organización porque puede entenderse como que las personas tienen interés en que la organización mejore.

“Una escuela donde hay sugerencias, quejas, hay protestas es porque la gente confía en que pasará algo. Y eso, es positivo.” (E4, p. 35)

Institucionalizar la ética organizacional implica delimitar, en los planteamientos institucionales, qué se entiende por ética organizacional en el centro educativo y cómo se despliega en la organización. Este proceso debe ser obligatorio, claro y preciso si se busca el desarrollo ético organizacional en la escuela. En esta línea, la existencia de un Código ético es clave para la promoción de la ética organizacional porque permite delimitar de manera clara, explícita y consensuada la cultura organizacional, la definición del ideario de la escuela y la misión de la institución educativa en relación a la ética. Pero, como bien se apunta en las entrevistas, requiere que se evalúe para saber qué se está desarrollando y qué impacto está teniendo en la organización educativa. La definición de quiénes somos como organización permite concretar y definir los valores institucionales, ordenarlos por importancia y planificar su despliegue en la práctica organizativa.

“Si tú tienes que hacer tu propio listado de valores, entonces estos listados de valores tú los puedes ordenar, pero los ordenas en función del momento en el que estás.” (E1, p. 55)

Por otro lado, se menciona explícitamente la importancia del hecho que la dirección escolar tiene que aceptar, comprender y valorar la **responsabilidad social** de su función directiva hacia la comunidad educativa

y hacia el centro educativo que representa y dirige. Incluso, debe mostrar capacidad para poder exigir respeto y responsabilidad a todas las personas de la organización.

Responsabilidad y el respeto, y, por tanto, [...] el diálogo, es fundamental. O sea, yo tengo una responsabilidad, y cuando digo yo, es cualquier persona y entenderla y aceptarla y valorarla es el primer paso [...]. Y esto es un primer paso que pienso que hay que trabajar, ser consciente de esta responsabilidad. (E1, p. 50)

Hay que promover **procesos de formación** sobre ética organizacional para la comunidad educativa, especialmente para los miembros del equipo directivo y educativo. Tiene que saber qué es la ética, en qué se concreta la ética organizacional, qué estrategias organizativas y pedagógicas existen para su gestión y desarrollo en la escuela. Aún así, en algunas entrevistas se diferencia el contenido de la formación para la dirección. Se da más peso a la formación en habilidades de gestión de equipos, actitudes, habilidades sociales y habilidades reflexivas en lugar de a la formación en materia de gestión y conceptualización de la ética organizacional.

Se propone en alguna entrevista transmitir la formación a partir de la creación de equipos de formadores internos del centro educativo para que trasladen el conocimiento teórico sobre ética organizacional, para que lo impregnen y lo ejemplifiquen en su ejercicio profesional. Ello puede provocar la institucionalización de la ética organizacional en la institución educativa.

“Un equipo directivo convencido, un grupo de promotores de profesorado, estudiantes que estén a una y a través de estos formarlos para ser formadores de formadores internos. Y, es que el propio centro se lo puede auto gestionar” (E11, p. 27).

Si atendemos a las actuaciones específicas propuestas por los informantes para promover la mejora de la calidad ética en la escuela, la mayoría apunta que la definición conjunta y consensuada de los valores institucionales, su puesta en práctica y la evaluación del diseño, desarrollo y resultados del proceso organizativo es una cuestión fundamental. Aun así, se considera que no es suficiente con la delimitación conceptual y teórica. Hay que poner en **práctica y cristalizar estos valores** institucionales en la práctica educativa y organizativa. Es decir, hay que visualizar la práctica del valor institucional, tanto en el aula como en la gestión y la organización de la institución educativa. La puesta en práctica exclusiva de los valores institucionales no es un indicador de éxito. Hay que pensarlos, diseñarlos y evaluarlos. Por tanto, es importante establecer indicadores que faciliten el poder llevar a cabo un seguimiento del impacto y la mejora que ofrece el proceso y sus resultados en clave de desarrollo ético organizacional en la escuela.

“Porque no hacemos una relación de indicadores para saber qué escuelas están intentando hacerlo bien no solo explicando ética, sino siendo éticas y comportándose éticamente” (E10, p. 71).

Para poder conseguir todo lo anterior, hay que **planificar estratégicamente**. En las entrevistas, se identifica la planificación estratégica como una herramienta que permite prever y anticipar situaciones, la necesidad de recursos, clarificar metas y pensar la evaluación, etcétera. Aún así, la planificación debe ir acompañada de una estructura organizativa que facilite desplegar todo aquello que se ha planificado. Aunque se plantea una planificación conjunta y consensuada, esta debe explicarse. Hay que compartir las intenciones de la organización. Hay que hacer comunicar de manera pública y explícita a las personas de la comunidad educativa qué valores institucionales rigen la organización, por qué y cómo se van a desplegar.

Aquí la dirección escolar debe reflexionar de manera minuciosa cómo va a llevar a cabo, de principio a fin, el proceso de promoción de la ética organizacional en la escuela. Debe tener bien delimitados previamente los valores institucionales, las metas y los objetivos que permiten gestionar y operativizar el proceso, así como evitar la improvisación de ideas y decisiones.

Al final, hay unos núcleos de valores que a la escuela le va muy bien tenerlos, pero el perfil de la cúpula directiva también le va muy bien tener una serie de pautas éticas, que son criterios no solo de conductas, sino también de procesos. (E4, p. 72)

Otra propuesta es establecer **espacios de diálogo, encuentro y reflexión ética** con el objetivo de construir y debatir conjuntamente con la comunidad educativa los valores institucionales, los criterios, los procesos organizativos y los procesos de toma de decisiones éticos que se esperan de la organización y de sus miembros. Así es posible recibir mejoras y sugerencias de la comunidad educativa para facilitar el sentimiento de pertinencia a la institución educativa. Un ejemplo puede ser la implantación de asambleas en el aula, desde infantil hasta primaria. Es una estrategia que promueve el aprendizaje de habilidades, actitudes, destrezas y comportamientos organizacionales éticos. Comporta el ofrecer las **estructuras organizativas y pedagógicas**, así como **herramientas y estrategias** que promueven comportamientos que buscan el ejercicio de los valores institucionales.

Los resultados obtenidos en estos espacios de debate, diálogo y reflexión ética se tienen que **documentar, recoger e institucionalizar** para ordenar, acompañar y asesorar la toma de decisiones en la institución educativa. Para ello, la dirección escolar debe disponer de un **grupo que lidere**, que acompañe, comprometido con la mejora y que busque el desarrollo de la ética organizacional en la escuela. Así que hay que promover estructuras y procedimientos organizativos que faciliten la gestión de incidentes, la implantación de medidas, la evaluación, la coordinación y el apoyo interdepartamental para conseguir comportamientos de responsabilidad, de compromiso, de pertinencia, y de implicación con el centro educativo y con su proyecto educativo.

“Por lo tanto, se debe institucionalizar canales en equipo, y los equipos no deben ser exclusivamente gente con capacidad de dirección, sino que deben ser gente con capacidad de acción” (E11, p. 19).

Otra medida puede ser el **evaluar la satisfacción** de los miembros de la comunidad educativa en relación a la organización y gestión de la institución educativa. Se busca promocionar especialmente la transparencia y la cultura de la evaluación en la institución educativa. Saber qué se opina sobre lo que se hace, decide, cómo se hace y cómo se decide en la escuela es fundamental para mejorar y aprender como organización educativa.

La **acción tutorial** es otra de las estrategias que más facilita el trabajo dedicado a los valores y comportamientos éticos en la organización. De acuerdo con las entrevistas, hay que institucionalizar espacios donde el alumnado sea protagonista, hable, debata y defina comportamientos y procesos, el cómo debe ser la toma de decisiones en el aula, cómo debe ser la convivencia en el centro educativo y cuáles son sus derechos y deberes. En este caso, se privilegia especialmente el cuidar y considerar la calidad de la formación del profesorado para desplegar una acción tutorial ética que promueva y facilite la ética organizacional en la escuela.

“En la tutoría debería haber más formación, más implicación, más colaboración, todos los otros compañeros que lo necesitan. Y, por lo tanto, para la organización del centro debe ser capital darle un peso fuerte a la acción tutorial” (E12, p. 167).

La creación de una **comisión profesional con exdirectores** que ofrezcan asesoramiento, acompañamiento a partir de su experiencia y del conocimiento adquirido en la práctica directiva puede facilitar y ofrecer seguridad y confianza a los directores en ejercicio. El planteamiento de este acompañamiento desde la administración educativa es una actuación positiva para promover el desarrollo de la EOCE. En las entrevistas, también se pide **valorar, potenciar y repensar, en clave ética, el Proyecto de Convivencia** y las comisiones de convivencia actuales de los centros educativos ya que buscan valorar los procesos organizativos normativos actuales solo en clave de convivencia intraescolar y no se reflexiona sobre su carácter global en la línea de los planteamientos de la ética organizacional.

A continuación, se enumeran aquellas actuaciones generales por desplegar en los centros educativos más destacadas y coincidentes entre los directores de centros educativos. Se incluyen algunas mencionadas por los informantes externos al centro educativo. De manera especial, se señalan aquellas estrategias que tienen valor en el centro educativo e incluso aquellas que no se desarrollan actualmente en la escuela pero que son clave para la ética organizacional del centro de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada (véase capítulo 5).

Una propuesta es establecer **relación con servicios y entidades del entorno**, es decir, conocer cómo se despliega la ética organizacional en otros ámbitos como el social, clínico, empresarial, etcétera como una fuente más de aprendizaje e intercambio. Se trata de buscar compartir herramientas, instrumentos, valoraciones, experiencias entre profesiona-

les y organizaciones que trabajan hacia el mismo objetivo: el desarrollo ético en la organización.

Si hay la voluntad de iniciar procesos organizativos que busquen facilitar y practicar comportamientos éticos organizacionales, en muchas entrevistas se menciona la importancia de crear comisiones y estructuras organizativas y de gestión pluridisciplinarias que articulen las diferentes comisiones actuales, su contenido y su misión hacia el despliegue de cuestiones relacionadas con la ética (**códigos éticos**). En las entrevistas, se plantean comisiones formadas por personas de diferentes sectores de la organización educativa. Se busca siempre la equidad de género para resolver, acompañar, asesorar e institucionalizar todo aquello relacionado con la ética organizacional en la escuela. Por ejemplo, se pueden establecer **estructuras de buen gobierno** para facilitar la participación en diferentes temas y ámbitos éticos en la organización. Estas estructuras deben plantearse sin dejar de lado los espacios de diálogo o comisiones institucionales existentes donde ya se debate, reflexiona, concreta e institucionalizan aquellas cuestiones organizativas y de toma de decisiones que posteriormente, en las **comisiones éticas**, pueden resolverse, acompañar su aplicación o evaluar sus resultados.

Yo creo que muchas cosas de las diferentes comisiones se podrían reunir sobre una ética organizacional y evitar una comisión de apoyo, una comisión de bullying, una comisión de igualdad, una comisión de reciclaje, una comisión de todo. Quizás, una ética organizacional sabe organizar mejor todas estas cuestiones que tienen que ver con valores. (E4, p. 12)

Además de todo lo anterior, en las entrevistas se explicita el hecho que replantear el contenido y el formato de las jornadas de puertas abiertas en los centros educativos podría facilitar y mejorar la ética organizacional. De esta manera, se reflexiona sobre qué se espera de las **familias**, sobre quiénes somos, qué valores institucionales nos caracterizan y cuáles son nuestros canales de comunicación y de resolución de conflictos. Se busca alejarse de la enumeración de proyectos, de la calidad y cantidad de instalaciones, y de los resultados académicos como se hace actualmente en muchos centros.

Una dirección escolar que plantea dar apoyo y acompañamiento a las familias de manera informal, sin necesidad de tener que pedir hora o de bloquear agendas. Se trata de planteamientos que humanizan la escuela. Por tanto, el centro educativo, si tiene la voluntad, puede replantearse el contenido, el formato, la organización del centro y la gestión de los horarios de atención a las familias prestados para mejorar la calidad ética en la escuela. La tipología de atención a las familias que ofrece la escuela refleja la visión sobre la cultura organizativa y la importancia de relación entre familias y escuela.

En alguna entrevista también se explicita la búsqueda constante del acuerdo entre director y familias, y su presencia en la puerta del centro educativo cada día, tanto durante la entrada como la salida del alum-

nado. Son estrategias que claramente puede reducir barreras, conflictos y malos entendidos entre la propia comunidad educativa.

Siempre apoyas al maestro y es todo muy informal, pero con las familias también lo hacemos a nivel informal, porque puede ser una inquietud y vamos a tomar un café aquí al lado. Depende de la conversación que debo tener con la familia o utilizo este despacho o la mesa redonda o voy a tomar un café. (E7, p. 56)

La participación y el **compromiso del centro educativo con el entorno** y que responde al Proyecto Educativo de Centro muestra internamente una visión positiva y de implicación del centro. Desde fuera, se percibe como una escuela implicada, involucrada, comprometida y responsable con la mejora y la calidad educativa de la institución, y preocupada por el desarrollo integral del alumnado.

La implicación de los miembros de la organización educativa es real cuando existe un comportamiento de ejemplaridad en las relaciones, en el ejercicio profesional, en la gestión del aula. También cuando se da una **actitud de respeto por parte del equipo directivo**.

“Visualizar comportamientos éticos de los docentes para enseñar es clave. No se puede hacer, si no se da [...]” (E2, p. 70).

Otra estrategia interna de la escuela es pensar y reflexionar colectivamente sobre la **acogida del profesorado, de las familias y el alumnado noveles**. Se tienen en cuenta los valores éticos institucionales, la gestión y los procesos organizativos éticos como línea de actuación.

“Es la acogida de los maestros nuevos. Tenemos claro que es importante acogerlos que se sientan bien, que enseguida noten que forman parte del proyecto, que ellos aportan en los proyectos” (E6, p. 28).

La creación de **equipos de coordinación y de soporte** para la transmisión y recogida de información sobre las necesidades reales de la institución y las decisiones institucionales es una estrategia clave que permite a la dirección escolar conocer qué ocurre en la organización y así poder intervenir si fuera necesario.

Con relación a los **cargos intermedios**, los directores de centros privados manifiestan que se valen de los directores de etapa para canalizar la información y así llegar a los niveles más bajos de la estructura organizativa. Estos directores o coordinadores de etapa son personas en quien la dirección confía. Transmiten de manera fidedigna la visión y misión de la organización que representan.

Lo conseguimos solo por el hecho de que los directores de etapa son personas, junto, con el director, que explican el proyecto a las familias. Lo venden y lo tienen incorporado en su trabajo, y lo viven bien. (E5, p. 100)

La existencia de un **mentor** para el profesorado novel es otra de las prácticas organizativas más desarrolladas por parte de las direcciones escolares entrevistadas que buscar mejorar los niveles de calidad ética organizacional. Es una estrategia que facilita la transmisión de información, conocer necesidades reales del docente y ofrecer un acompa-

ñamiento y aprendizaje del profesor novel del Proyecto Educativo de Centro y de la cultura organizativa.

“Le hacemos un buen recibimiento y explicamos todo lo que se encontrarán. Y entonces, también les asignamos un maestro tutor, y entonces este tutor es el que le puede resolver, dudas que surgen [...]” (E18, p. 43).

Para acabar, las direcciones escolares indican que la **evaluación institucional, la evaluación educativa y la evaluación profesional** pueden resultar estrategias clave para la mejora y el aprendizaje organizativo. Para trabajar hacia la ética organizacional en la escuela, se precisa de indicadores de calidad ética. Hay que centrarse especialmente en aquellos resultados y evidencias negativas que facilitarán la reflexión ética y pedagógica para la mejora institucional.

“La evaluación nos debe servir para aprender. Estamos haciendo un trabajo de rúbricas, la autoevaluación, la coevaluación, etc. La cuestión es que queremos trabajar una persona desenvuelta” (E5, p. 46).

“Creo que sí hay indicadores negativos, y seguramente el conflicto sea el primero. El fracaso escolar, el abandono esto es un indicador clarísimo” (E10, p. 74).

8.2 Análisis estadístico de los datos del cuestionario

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de los condicionantes para el desarrollo ético organizacional en la escuela. Se trata de describir los condicionantes identificados por las direcciones escolares que servirán, con los resultados obtenidos en las entrevistas exploratorias y el marco teórico, para elaborar el Instrumento de autoevaluación institucional.

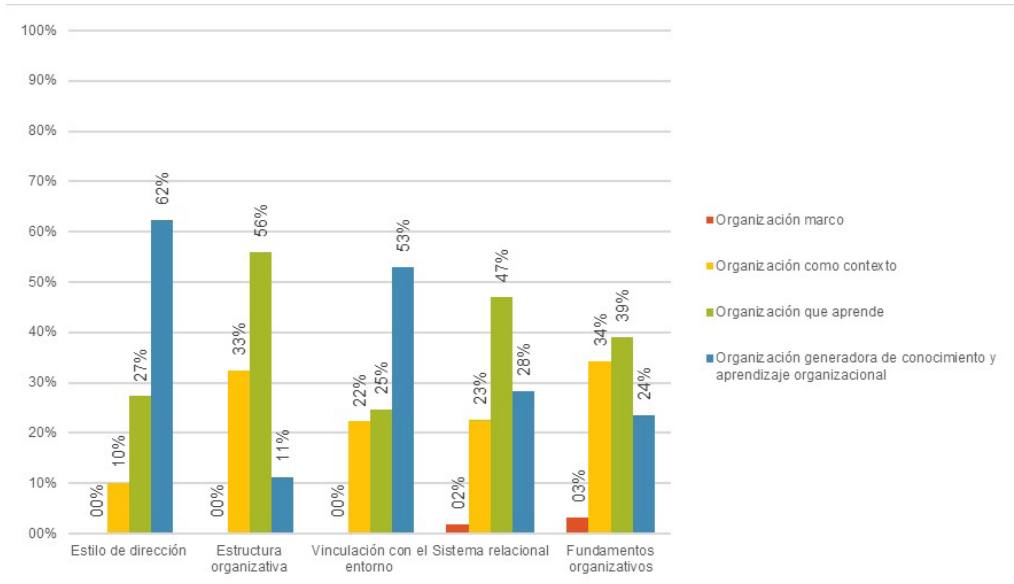
Las direcciones escolares participantes han analizado el nivel ético en el que se encuentra su centro educativo con relación a variables como fundamentos organizativos, estilo de dirección, estructura organizativa, sistema relacional y vinculación con el entorno.

El gráfico 2 evidencia el alto porcentaje de direcciones que consideran que sus estilos de dirección son propios de organizaciones generadoras de conocimiento y aprendizaje organizativo.

Las direcciones valoran que los centros educativos que representan se caracterizan por ser instituciones educativas abiertas y que comparten todo aquello que hacen con el entorno y las instituciones externas (vinculación con el entorno). En cambio, en las variables relacionadas con los fundamentos y la estructura organizativa, se percibe claramente una presencia de organizaciones en niveles dos y tres y, por tanto, organizaciones que son flexibles, que buscan la mejora, que acompañan, que permiten y promueven la autonomía de las personas que trabajan en ella. Estos resultados pueden explicarse porque las direcciones escolares responden en función de su percepción individual y, por tanto, conside-

ran que sus centros educativos se encuentran en estos estadios superiores de desarrollo organizacional.

Gráfico 2.
Distribución de las respuestas con relación al entorno organizativo

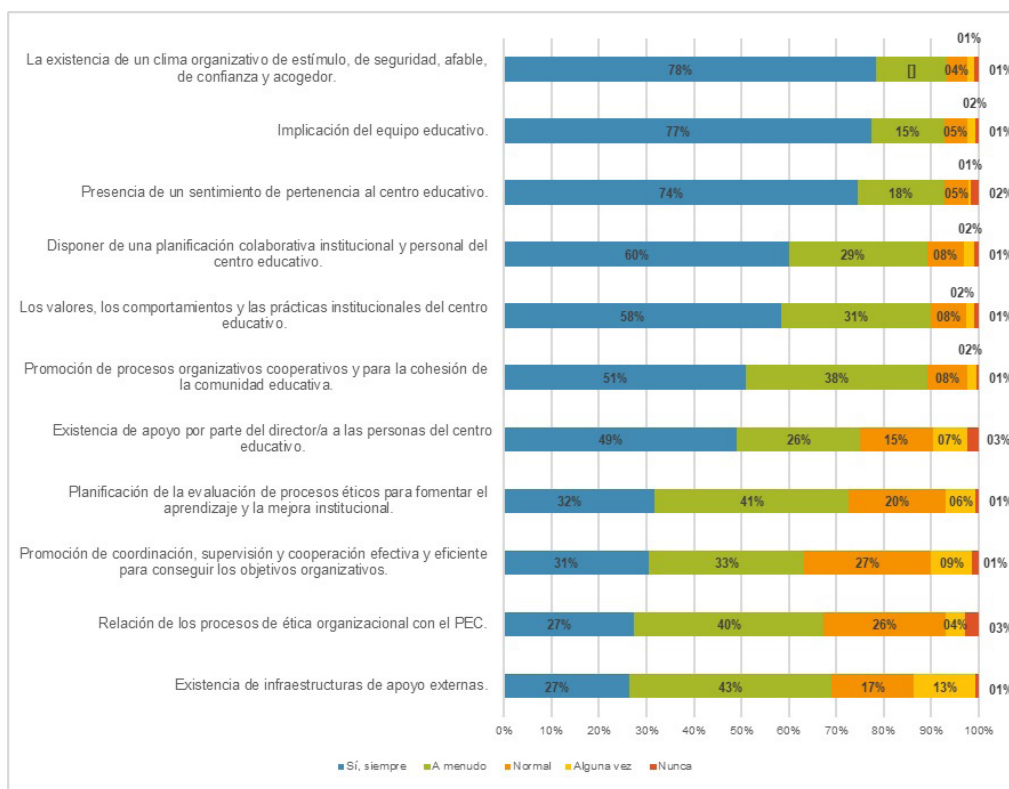


Fuente: elaboración propia

En relación con los condicionantes que facilitan el desarrollo ético organizacional, se percibe en los **facilitadores organizativos** (gráfico 3) y con una muestra de N=442 que más del 70 % de los casos considera que siempre condicionan la existencia de un clima organizativo positivo, amable y acogedor, además de la implicación del equipo educativo y la existencia de un sentimiento de pertenencia al centro educativo por parte de la comunidad educativa.

La existencia de una planificación institucional; de valores, comportamientos y prácticas institucionales éticas; y la promoción de procesos organizativos cooperativos y para la cohesión de la comunidad educativa se perciben en más del 50 % siempre como un condicionante y en más del 20 % que a menudo condiciona. En cambio, condicionantes como la planificación de la evaluación de procesos éticos, la promoción de procesos organizativos cooperativos, la relación entre los procesos de ética organizacional y el Proyecto Educativo de Centro y la existencia de infraestructuras de apoyo externas son condicionantes que más del 50 % consideran que condicionan “siempre” o “a menudo” la promoción de procesos DEO.

Gráfico 3.
Distribución de las respuestas con relación a los facilitadores organizativos para el DEO



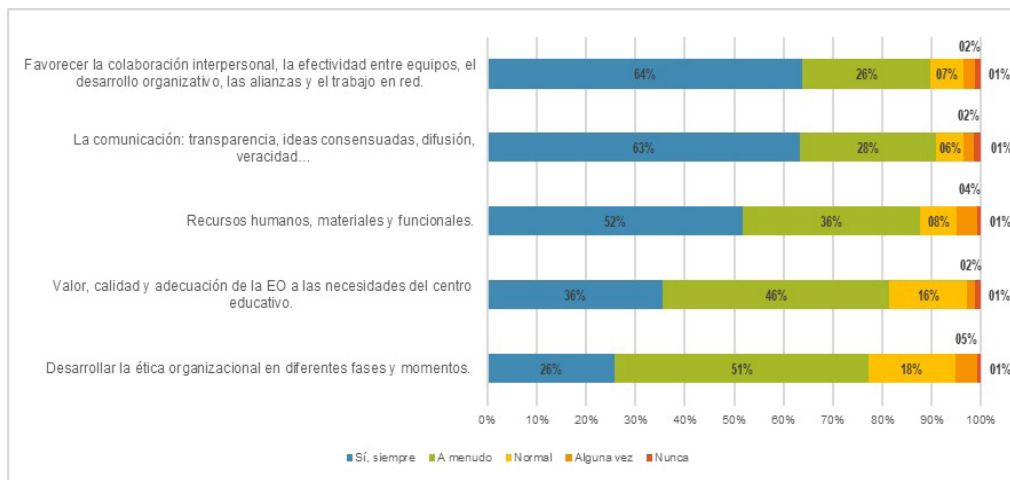
Fuente: elaboración propia

En el caso de los facilitadores **relativos al proceso** (gráfico 4) para el desarrollo ético organizativo, se desprende que los informantes valoran que favorecer procesos organizativos de colaboración interpersonal, la efectividad en los equipos de trabajo, el desarrollo organizativo, la comunicación, la transparencia, la difusión y la veracidad son condicionantes que “siempre” o “a menudo” facilitan procesos de DEOCE en los centros educativos en casi un 90 %.

Se estima que “siempre” o “a menudo” condiciona en más de un 87,8 % la existencia de recursos humanos, materiales y funcionales en el centro educativo para la promoción de la ética organizacional.

Los condicionantes relacionados con el valor y la adecuación de los procesos de DEO a las necesidades del centro educativo y la planificación de los procesos ético-organizativos se valoran como facilitadores que afectan “siempre”, “a menudo” o “alguna vez” en más del 70 %. Son valores parecidos a aquellos condicionantes organizativos relacionados con la planificación, la evaluación y el proyecto educativo anteriores.

Gráfico 4.
Distribución de las respuestas con relación a los facilitadores relativos al proceso para el DEO



Fuente: elaboración propia

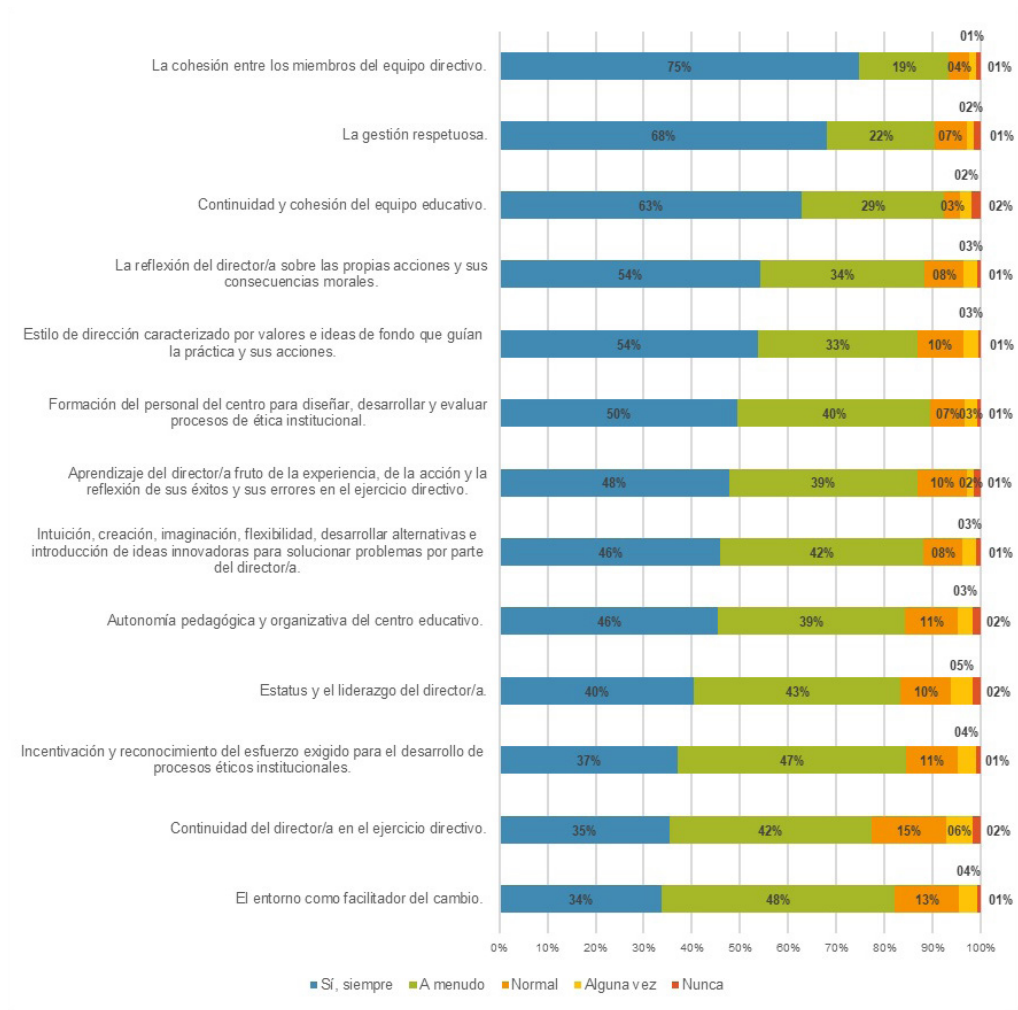
Por último, sobre los facilitadores **sociopolíticos y situacionales** (gráfico 5), se desprende que los condicionantes relacionados con el equipo directivo son los más citados por parte de los informantes.

En más de un 90 %, los informantes valoran que condicionan “siempre” o “a menudo” la cohesión del equipo directivo; la gestión respetuosa que trata a las personas como seres humanos y que busca la conciliación; y la libertad de los miembros de la organización y la continuidad del equipo educativo.

En más de un 80 %, condiciona “siempre” o “a menudo” según los informantes, en primer lugar, la formación del equipo educativo en materia de ética organizacional; la capacidad de reflexión de la dirección escolar sobre el impacto moral de la organización de sus prácticas directivas; la intuición, creación, imaginación y flexibilidad en la toma de decisiones desde la dirección escolar; el estilo de dirección; el aprendizaje experiencial de la dirección escolar; la autonomía pedagógica y organizativa que disponga el centro educativo; la incentivación y el reconocimiento profesional; el estatus y el liderazgo de la dirección y por último, el entorno.

El aprendizaje experiencial de la dirección y el desarrollar y aplicar el pensamiento lateral para la toma de decisiones son condicionantes que, de acuerdo con los informantes, facilitan más la promoción del desarrollo ético que, por ejemplo, la continuidad de la dirección escolar en el ejercicio directivo (77,4 %). También, por ejemplo, el disponer de autonomía pedagógica y organizativa en el centro educativo se percibe como un condicionante que influye más que el estatus o el liderazgo de la dirección escolar.

Gráfico 5.
Distribución de las respuestas con relación a los facilitadores sociopolíticos y situacionales para el DEO



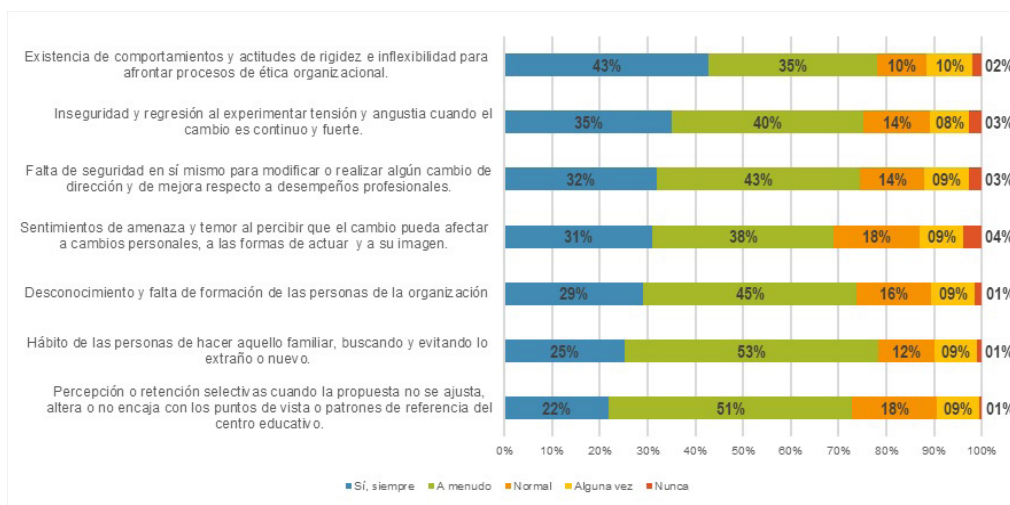
Fuente: elaboración propia

Los condicionantes que **obstaculizan el DEOCE** y, más concretamente, las barreras de la **personalidad de los individuos del centro educativo** (gráfico 6), todas aquellas variables relacionadas con la percepción de inseguridad, el desconocimiento de la temática o los procedimientos a seguir, y la angustia son los condicionantes que más se repiten para las direcciones. De hecho, la suma del “siempre”, el “a menudo” y el “normal” abarca el 90 % de las respuestas.

La barrera menos presente para los casos ha sido la percepción de que la promoción de procesos de ética organizacional puede convertirse en una amenaza para la imagen personal, en su forma de actuar o tener impacto en la esfera personal. Después sigue la falta de seguridad personal para iniciar y desempeñar cambios en el desempeño profesional, entre un 86,9 % y un 88 %.

Gráfico 6.

Distribución de las respuestas con relación a las barreras de personalidad de los individuos para el DEO



Fuente: elaboración propia

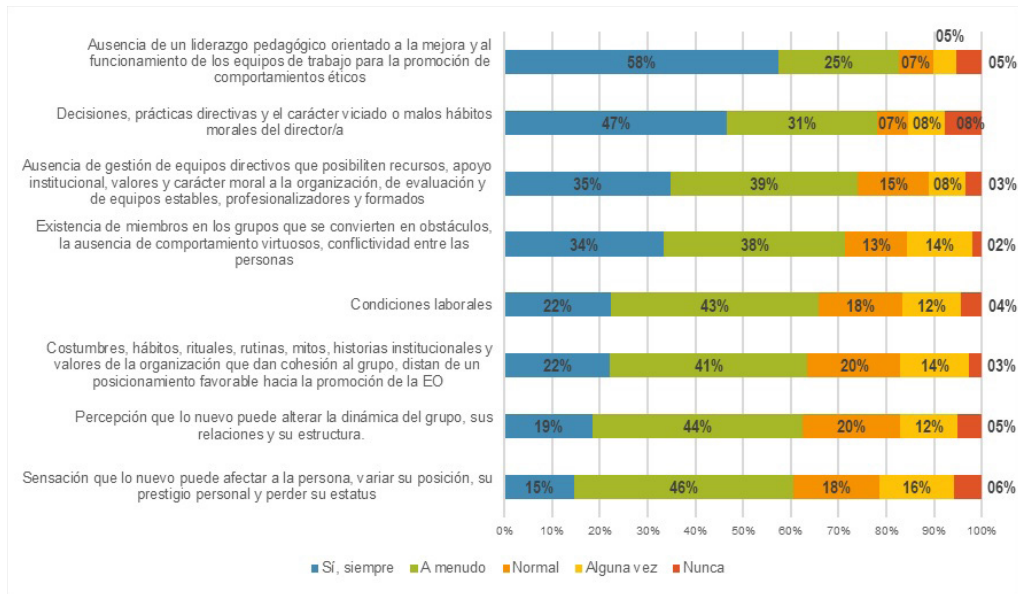
De las barreras relacionadas con los **grupos y el centro educativo** (gráfico 7), resulta interesante observar como los sujetos citan especialmente aquellas tres variables relacionadas con la gestión que realiza el equipo directivo.

La ausencia de un liderazgo pedagógico, la ausencia de gestión y las características de las decisiones, prácticas directivas y hábitos de la dirección escolar son las tres barreras que, según los informantes, condicionan “siempre”, “a menudo” o “normalmente” entre el 89,8 % y el 88,8 % de los casos.

En cambio, las variables relacionadas con las condiciones laborales, la cultura organizativa de la institución educativa y la percepción de cambio en las dinámicas grupales, las relaciones personales y la estructura organizativa, para los informantes, condicionan “siempre”, “a menudo” o “normal” en más de un 80 %.

El condicionante relacionado con la percepción de que la promoción de la ética organizacional puede afectar a los individuos, a su prestigio personal y a su estatus es una variable que, como ya se ha detectado en las barreras de la personalidad de los individuos, tiene poca presencia para los informantes como barrera para el DEOCE. Se observa que un 78,5 % consideran que condiciona “siempre”, “a menudo” o “normal”.

Gráfico 7.
Distribución de las respuestas con relación a las barreras de los grupos y centro educativo para el DEOCE



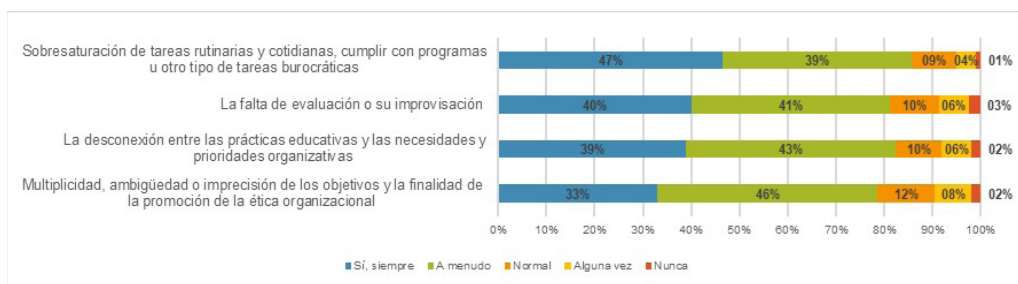
Fuente: elaboración propia

De las barreras derivadas del **proceso de DEOCE** (gráfico 8), la sobresaturación de tareas rutinarias y las tareas burocráticas son condicionantes que tienen una presencia clara como inhibidoras de procesos de ética organizacional para los informantes (95 %).

Otra de las cuestiones que más presencia tiene en los resultados es la desconexión que se da entre necesidades y prioridades organizativas, y las prácticas educativas en el aula (91,8 %), seguidas del condicionante de la falta de procesos de evaluación planificados.

La evaluación de los procesos de DEOCE, tienen mayor presencia para los informantes (91,4 %) como condicionantes que pueden obstaculizar procesos de ética organizacional, a diferencia de lo citado en los condicionantes facilitadores de la ética organizacional.

Gráfico 8.
Distribución de las respuestas con relación a las barreras derivadas del proceso de DEOCE



Fuente: elaboración propia

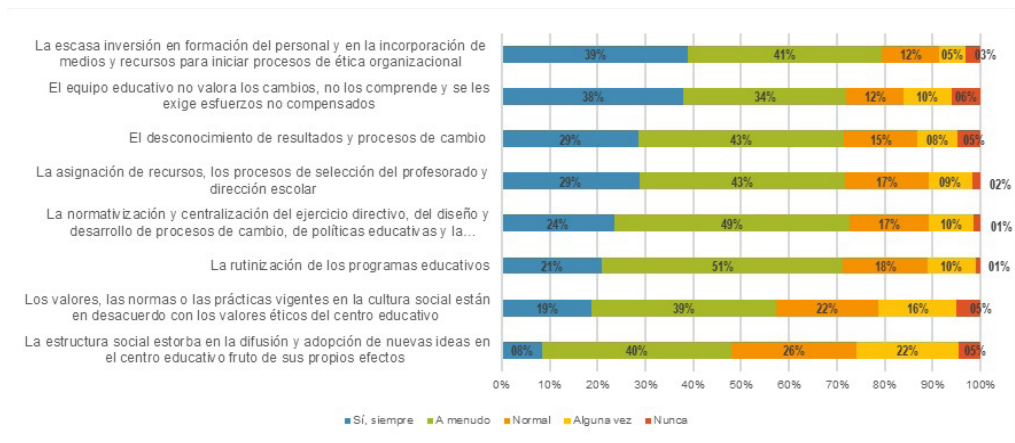
Para finalizar, en las **barreras socioeducativas** (gráfico 9), un primer análisis sobre las barreras sociales, como la estructura social y los valores, las normas o las prácticas socioculturales, para los informantes están mayoritariamente menos presentes que los condicionantes relacionados con el sistema educativo.

La escasa inversión en formación y en recursos que permitan iniciar procesos de ética organizacional en los centros educativos es el condicionante más claro (91,4 %) para las direcciones escolares. Es un porcentaje elevado que también se ha destacado como condicionante clave en el apartado de los facilitadores (ver gráfico).

La rutinización de los programas educativos, la normativización y la centralización del desarrollo y el despliegue de propuestas pedagógicas y organizativas son barreras claras. La asignación de recursos y la caracterización de los procesos de selección en la escuela, y el desconocimiento de resultados y procesos de cambio para los informantes se sitúa entre un 83,9 % y un 88,9 % como factores que condicionan “siempre”, “a menudo” o “normal”.

En cambio, los condicionantes relacionados con el **contexto social**, como la estructura social y los valores, las normas y las prácticas sociales que chocan con los valores, normas y prácticas de la escuela, en la opinión de las direcciones, condicionan “siempre”, “a menudo” o “normal” un 74 % y un 78,8 % respectivamente.

Gráfico 9.
Distribución de las respuestas con relación a las barreras socioeducativas para el DEOCE



Fuente: elaboración propia

Para finalizar, en el caso de la pregunta abierta del cuestionario que permitía incluir nuevas barreras y facilitadores a los informantes, hay que precisar que no se ha aportado ningún condicionante nuevo a los ya planteados en el cuestionario. Las direcciones que han contestado este punto han aprovechado el espacio para formular valoraciones, comentarios y aclaraciones sobre los condicionantes que habían marcado.

A continuación, se plantea la exploración de condicionantes para la promoción de la ética organizacional en los centros educativos (EOCE) desde una **perspectiva multivariada** con otras variables de control.

Se trata de comprobar la existencia de la relación significativa entre las barreras y los facilitadores, entre los condicionantes y la titularidad del centro educativo, entre los condicionantes y los años en la dirección escolar, y entre los condicionantes y el entorno organizativo.

Antes de mostrar los resultados, es importante apuntar que para reducir la complejidad del análisis se han simplificado las variables de estudio a índices compuestos en una escala de 1 a 5. 5 es un condicionante que según la percepción de las direcciones de los centros escolares “siempre condiciona” y 1 que “nunca condiciona” el desarrollo ético organizacional en la escuela.

Para ello, en primer lugar, se ha llevado a cabo un proceso de análisis factorial para comprobar la coherencia entre las variables. Además, se ha comprobado la fiabilidad de las escalas mediante el análisis con el Alfa de Cronbach (véase capítulo 7.2.2).

Con todo, es posible ampliar esta información con la consulta del anexo 2.4 de este trabajo de investigación.

La tabla 89 recoge de manera esquemática la descripción del contenido de cada una de las dimensiones, las variables originales y la fiabilidad para facilitar y acompañar la comprensión del análisis posterior de resultados:

Tabla 89.
Descripción de las dimensiones y variables originales del análisis multivariado

Dimensión	Variables originales	Fiabilidad*
Facilitadores organizativos	<ul style="list-style-type: none"> · Coordinación, supervisión y cooperación efectivas · Apoyo desde de la dirección escolar · Existencia de infraestructuras externas · Relación de la EO con el PEC · Planificación de procesos de evaluación · Implicación del equipo educativo · Clima institucional · Sentimiento de pertenencia al centro educativo · Planificación colaborativa institucional y personal · Promoción institucional de la cooperación y la cohesión de la comunidad educativa · Valores, comportamientos y prácticas institucionales 	,906
Facilitadores relativos al proceso de DEOCE	<ul style="list-style-type: none"> · Adecuación de la EO a las necesidades del centro educativo · Disponibilidad de recursos humanos, materiales y funcionales · Sistematización del desarrollo de la ética organizacional · Comunicabilidad · Colaboración interpersonal, efectividad de equipos, DEO, trabajo en red 	,853

Dimensión	Variables originales	Fiabilidad*
Facilitadores sociopolíticos y situacionales	<ul style="list-style-type: none"> · Existencia de autonomía pedagógica y organizativa · Estatus y liderazgo del/de la director/a · Entorno como facilitador del cambio · Estilo de dirección · Formación del personal educativo · Continuidad del/de la director/a en el ejercicio directivo · Continuidad y cohesión del equipo educativo · Cohesión entre los miembros del equipo directivo · Incentivación y reconocimiento · Reflexión del/de la director/a sobre las propias acciones y sus consecuencias morales · Intuición, creación, imaginación, flexibilidad, desarrollo de alternativas e introducción de ideas innovadoras para solucionar problemas desde la dirección escolar · Aprendizaje experiencial de la dirección escolar · Gestión respetuosa desde la dirección escolar 	,933
Barreras de la personalidad de los individuos del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> · Hábito de la comunidad escolar · Percepción o retención selectivas · Falta de seguridad en sí mismo · Inseguridad y regresión con el cambio continuo y fuerte · Sentimientos de amenaza y temor al cambio · Desconocimiento y falta de formación de la comunidad educativa · Existencia de comportamientos y actitudes de rigidez e inflexibilidad 	,916
Barreras del grupo y el centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> · Sensación de que lo nuevo puede afectar a la persona · Costumbres, hábitos, rituales, rutinas, mitos, historias institucionales y valores · Existencia de miembros en los grupos que se convierten en obstáculos, ausencia de comportamientos virtuosos · Percepción de que lo nuevo altera la dinámica del grupo, sus relaciones y su estructura · Condiciones laborales · Ausencia de gestión y organización de la escuela desde los equipos directivos · Decisiones, prácticas directivas y carácter del/de la director/a · Ausencia de un liderazgo pedagógico orientado a la mejora y a la promoción de comportamientos éticos 	,879
Barreras relativas al proceso de DEOCE	<ul style="list-style-type: none"> · Multiplicidad, ambigüedad o imprecisión de los objetivos y la finalidad de la EO · Ausencia de evaluación o su improvisación · Sobresaturación de tareas · Desconexión entre las prácticas educativas y las necesidades y prioridades organizativas 	,866
Barreras socioeducativas	<ul style="list-style-type: none"> · Rutinización de los programas educativos · Asignación de recursos, procesos de selección del profesorado y dirección escolar · Normativización y centralización del sistema educativo · Ausencia de valoración del equipo educativo · Desconocimiento de resultados y procesos por la ausencia de comunicación · Escasa inversión en formación y en la incorporación de medios y recursos · Estructura social · Valores, normas o prácticas vigentes en la cultura social están en desacuerdo con los valores éticos 	,877
*Alfa de Cronbach		
Fuente: elaboración propia		

Los objetivos de investigación pretenden llevar a cabo un análisis descriptivo de los condicionantes. Además, se ha considerado también interesante realizar un análisis relacional entre variables. Concretamente, se plantea descubrir la existencia de la relación entre los condicionantes (barreras y facilitadores) y las variables independientes: titularidad del centro educativo, tamaño de la institución educativa y años en la dirección escolar.

Los resultados de las tablas 90 y 91 muestran que no hay diferencias significativas entre las diferentes variables. Aun así, se dan diferencias significativas en los facilitadores organizativos con relación a la titularidad del centro educativo. Así, la media de los centros privados (4,14) (tabla 90) es menor que la media de centros públicos (4,29). Por tanto, las direcciones escolares públicas perciben una mayor influencia de los factores organizativos respecto a las direcciones de las escuelas privadas.

Es posible que la diferencia anterior se registre porque en las escuelas públicas, al depender directa y exclusivamente del Departament d'Educació, los cambios, las imposiciones, el asesoramiento y el apoyo resultan ligeramente más lejanos, distantes e impuestos que en el caso de las escuelas privadas, donde su titularidad gestiona directamente las propuestas nuevas.

Los centros privados disponen de mecanismos de control, seguimiento y rendición de cuentas cercanos y más importantes para cuestiones organizativas en comparación con las escuelas públicas. Además, en el caso de los centros educativos públicos, la coordinación, la planificación colaborativa y los valores compartidos son cuestiones más difíciles si se considera el hecho, por ejemplo, de las trabas a la facilidad de movilidad de la plantilla de profesorado e incluso de las familias a diferencia de las escuelas privadas.

Esta diferencia estadística, donde el valor de los centros privados es menor al valor de los centros de titularidad pública, también se da en las barreras relacionadas con la gestión y práctica del equipo directivo en el centro educativo (ver tabla 90). En este caso, los centros privados registran un valor medio de 3,84, estadísticamente menor que el valor de 4,13 de los centros públicos.

En las barreras relacionadas con la gestión y práctica del equipo directivo (tabla 90), se observa que las direcciones escolares las perciben con mayor presencia. Por tanto, tienen más influencia en los procesos de desarrollo ético organizacional en las escuelas públicas. Esto se puede entender, como se apuntaba en la revisión teórica y en los resultados del estudio de campo de las entrevistas exploratorias, por la falta de un liderazgo pedagógico con una misión, visión y proyecto educativo de centro claros.

Estos resultados pueden ponerse en relación con los resultados de los facilitadores organizativos, donde para las escuelas públicas presentan más dificultad para dar continuidad y desplegar el proyecto educativo, la misión y la visión de la organización. Hay que considerar que el cargo

de dirección escolar se renueva cada cuatro años, a diferencia de lo que puede ocurrir y ocurre en las escuelas privadas, donde el cargo puede tener más continuidad y permanencia.

Las barreras derivadas del proceso para el DEOCE transmiten un comportamiento similar al anterior. La tabla 90 muestra que el valor medio de 3,97 de los centros de titularidad privada es menor que el de los centros de titularidad pública, con un valor de 4,16.

Si se considera el tamaño del centro educativo (véase tabla 90), se puede observar que no hay ninguna influencia de esta variable hacia los condicionantes para el desarrollo ético organizacional en los centros educativos. Aun así, sí que hay una diferencia significativa entre los centros educativos de tres o más líneas respecto a los centros de dos líneas en el caso de los facilitadores sociopolíticos y situacionales.

De la tabla 90 también se percibe que, en los centros educativos de tres líneas o más, el valor medio es menor (4,08) respecto al 4,37 de los centros educativos de dos líneas. Puede explicarse por el hecho que en esta dimensión se plantean cuestiones como la autonomía organizativa y pedagógica, la estructura organizativa, la vinculación con el entorno inmediato del centro educativo, la formación y cohesión del equipo educativo, entre otras variables que sí pueden cambiar según el tamaño del centro educativo.

La influencia entre las variables como los años en la dirección escolar y los condicionantes para el DEOCE es inexistente. Esta falta de influencia, estadísticamente hablando, puede explicarse empíricamente por el hecho que las variables como los años en la dirección, la titularidad del centro educativo y los años en la dirección son datos que, como ya se ha indicado en capítulos anteriores, describen desde la dirección escolar la gestión que realizan de los centros educativos que dirigen. En cambio, los resultados de las variables sobre los condicionantes recogen la percepción de la dirección escolar pero sin vincular necesariamente los informantes a la promoción que hacen del DEOCE y, por tanto, sin relacionarla ni asociarla con la descripción de su gestión institucional.

La autora considera que las direcciones escolares que han contestado pensando y describiendo su centro educativo, en el caso de los condicionantes, lo han hecho haciendo una valoración y reflexión sobre su percepción en cómo facilitan o inhiben las diferentes variables al desarrollo ético organizacional en la escuela.

En definitiva, no hay demasiada relación entre las variables independientes y las variables de identificación de los condicionantes para el DEOCE. Pero sí que se han puesto en evidencia diferencias significativas en relación con los facilitadores organizativos entre los centros educativos de titularidad privada con los de titularidad pública. Las barreras relativas a la gestión y práctica del equipo directivo condicionan más en los centros educativos públicos (4,13) que en los centros privados (3,84) y las barreras relativas al proceso de DEOCE también condicionan más en los centros públicos (4,16) que en los privados (3,97).

Tabla 90.

Comparación de medias entre los condicionantes para el DEOCE, la titularidad y el tamaño del centro educativo y años en la dirección escolar

	Tipo de centro		Tamaño de centro educativo			Años en la dirección escolar		
	Público	Privado	1 línea	2 líneas	3 o más líneas	De 1 a 4 años	De 5 a 8 años	9 años o más
Facilitadores organizativos	4,29	4,14	4,22	4,31	4,09	4,29	4,21	4,24
Facilitadores relativos al proceso	4,31	4,21	4,26	4,33	4,15	4,35	4,18	4,26
Facilitadores sociopolíticos y situacionales	4,33	4,27	4,29	4,37	4,08	4,36	4,19	4,33
Barreras de personalidad de los individuos	3,93	3,89	3,93	3,95	3,76	4,01	3,85	3,85
Barreras relativas a los grupos-centro educativo	3,91	3,87	3,90	3,92	3,77	3,99	3,83	3,81
Barreras relativas al equipo directivo	4,13	3,84	4,06	4,13	3,70	4,12	4,04	4,00
Barreras derivadas del proceso	4,16	3,97	4,13	4,15	3,88	4,20	4,08	4,02
Barreras socioeducativas	3,78	3,68	3,79	3,76	3,54	3,81	3,73	3,69

Suprimidos todos los factores con valores inferiores a .300

Fuente: elaboración propia

Tabla 91.

Comparación de medias entre los condicionantes para el DEOCE, la titularidad y el tamaño del centro educativo y años en la dirección escolar

	Comparaciones de medias de columna ^a							
	Público	Privado	1 línea	2 líneas	3 o más líneas	De 1 a 4 años	De 5 a 8 años	9 años o más
	(A)	(B)	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)	(C)
Facilitadores organizativos	B							
Facilitadores relativos al proceso								
Facilitadores sociopolíticos y situacionales			C					
Barreras de personalidad de los individuos								

Comparaciones de medias de columna ^a								
	Público	Privado	1 línea	2 líneas	3 o más líneas	De 1 a 4 años	De 5 a 8 años	9 años o más
	(A)	(B)	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)	(C)
Barreras relativas a los grupos-centro educativo								
Barreras relativas al equipo directivo	B							
Barreras derivadas del proceso	B							
Barreras socioeducativas								

Los resultados se basan en pruebas de dos caras que asumen varianzas iguales con el nivel de significación ,05. Para cada par de significación, la clave d la categoría menor aparece debajo de la categoría con una media mayor.^a

a. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interior utilizando la corrección Bonferroni.

Fuente: elaboración propia

8.3 Análisis de la validación y aplicación del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional, del Instrumento CADEO y el Protocolo de aplicación

A continuación, se exponen los resultados de la validación y aplicación del Modelo de estadios inicial para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE), del Instrumento de autoevaluación institucional CADEO y del Protocolo de aplicación para la mejora del centro educativo a partir de los grupos de discusión de la fase 3 y de la aplicación en cuatro centros de educación infantil y primaria en la fase 4 (véanse los capítulos 7.3 y 7.4).

Antes de iniciar la explicación y el análisis de los resultados, es fundamental clarificar que, en el caso de los participantes del grupo de discusión práctico, las aportaciones y validaciones respecto al Modelo, Instrumento y Protocolo fueron menores que las valoraciones de los participantes del grupo de expertos. Las direcciones escolares arrojaron luz en especial para la validación y ajuste del protocolo de aplicación del modelo y del instrumento en los centros educativos.

En relación al **Modelo**, los participantes apuntan que sería fundamental mejorar la representación gráfica del modelo mediante la delimitación de cada una de las situaciones y cuestiones a evaluar dentro de cada una de las cinco dimensiones planteadas. La distribución de las situaciones por dimensiones permitiría ofrecer mayor coherencia y comprensión a la propuesta del modelo y al sentido de las dimensiones. Además, se podría acompañar con la explicación y descripción del valor de “responsabilidad social e implicación social” y de “calidad ética” de los extremos del modelo y que pueden acaecer en mayor o menor medida en función del estadio en el que se encuentra el centro educativo. Se apunta, de manera concreta, que “lo que no acabo de entender es que

tendrías que explicar esta explicación de más menos, estas columnas que a primera vista no sé interpretar” (IE4, p. 1).

En este caso y como ya se ha señalado, es fundamental tener en cuenta que aquellos criterios básicos que se han considerado y que marcan la diferencia entre estar en un estadio o en otro es el nivel de compromiso individual y colectivo y de responsabilidad social que muestra el centro educativo respecto al desarrollo ético. Es decir, hay que tener en cuenta la calidad y la intensidad de implicación que asume y busca el centro educativo en relación a la mejora de la gestión ética organizacional en la escuela.

El establecimiento de cuatro estadios de desarrollo ético organizacional se valora positivamente. Los participantes consideran que los estadios presentan diferencias de nomenclatura y en la descripción adjuntos de cada uno de ellos. Se percibe como correcta la existencia de un estadio inicial en el que la escuela cumple. El segundo estadio es aquel durante el cual la escuela reacciona. El tercer estadio es el de promoción de la escuela y el cuarto, el de compromiso de la escuela. Se considera que los estadios, en relación con el modelo definitivo, deben proporcionar más concreción a partir de la ejemplificación de los comportamientos organizativos y de la dirección escolar para poder recoger aquellas situaciones, comportamientos y actitudes expuestos en el Instrumento de autoevaluación institucional.

“Más estadios no hagas, porque todo se puede desarrollar más, pero... Tu has hecho una medida en el momento que abres debes tener muy claro el estadio punto bajo y el estadio punto alto” (IE5, p. 1).

Para acabar, y en relación a la representación gráfica del modelo, se señala que sería fundamental no proporcionar el modelo antes de responder al cuestionario para que no se condicionen las respuestas. Es preferible, a partir de las respuestas intencionadas que el centro educativo se encuentre representado mayoritariamente en el cuarto estadio.

“No dejar ver el modelo completo y los estadios superiores hasta el final, para evitar condicionar las respuestas. Poder ver la imagen definitiva y óptima al final para permitir la reflexión grupal” (IE3, p. 3).

Esta valoración se considera pertinente aunque la nomenclatura de los estadios y las dimensiones no aportan información suficiente si no van acompañadas del cuestionario de autoevaluación. Además se considera que tiene que ser una herramienta que, a parte de ofrecer información sobre la situación del centro educativo en relación al desarrollo ético, también debe ser un instrumento formativo profesional y organizativo. Por tanto, debe permitir generar la reflexión colectiva o la autorreflexión sobre cómo mejorar profesionalmente e institucionalmente para poder escalar a estadios superiores como comunidad educativa, como institución educativa.

En relación a la validación y aplicación del **Instrumento** inicial de autoevaluación institucional CADEO, en el bloque de la identificación

del centro educativo se considera la pertinencia de preguntar por el tamaño del centro educativo y la estabilidad laboral del equipo educativo. “En relación a la identificación: la estabilidad del equipo del centro, los años que llevan en el centro” (IE3, p. 2). Para los informantes es una variable fundamental la estabilidad docente, así como se ha visto tanto en el marco teórico como en los resultados empíricos, porque es un condicionante claro que obstaculiza el desarrollo ético en la escuela porque no permite la consolidación de equipos ni la implicación de los docentes en proyectos colectivos que pueden iniciar, desarrollar y completar en el centro educativo.

Otra de las observaciones formuladas para mejorar es la adecuación del lenguaje hacia un léxico más cercano a la comunidad escolar. Es por ello que se decide revisar todo el lenguaje para facilitar la comprensión del lenguaje y ofrecer una mayor comprensión del instrumento al equipo docente. Como por ejemplo “cambiar organización por escuela” (IP1, p. 2).

También se indica que se pueden revisar algunos ítems del instrumento respecto a la trazabilidad del criterio para que sea gradual, de menos a más, en cada uno de los estadios. Como se ha apuntado en las características del Instrumento, se busca que siga una lógica escalar con la que los estadios y niveles superiores incorporen los niveles anteriores.

Después, hay una cuestión que no sé si voy muy equivocado, pero se puede redactar el primer ítem como es el menos deseable, a partir de este se construye el segundo, y luego se construye el tercero. Pero a veces no hay trazabilidad. A veces, el primero se refiere a frecuencia, el segundo ya no es frecuencia. (IE4, p. 3)

Si se considera la observación realizada por los informantes al relacionar cada pregunta o situación del cuestionario con una dimensión del modelo, se puede complementar este con la incorporación antes de la situación de la información sobre qué dimensión pertenece. Así es posible obtener un criterio de ordenación de los interrogantes del instrumento en general. De esta manera, la persona que responde puede contextualizar con mayor facilidad el ámbito o dimensión de la institución referida: personal, relacional, organizacional, institucional o normativa. “Sería interesante ubicar los ítems en los bloques, lo que facilita ver cada dimensión que tiene un nivel de desarrollo ético y otras tienen otro” (IE5, p. 3).

Sobre el exceso de contenido de cada situación en el cuestionario, hay discrepancias entre los participantes de los grupos de discusión. Si se considera el carácter formativo del cuestionario, se ha valorado positivamente el dejar el contenido de cada estadio planteado porque facilita que el lector puede situar el centro educativo de manera general en el estadio. Así se puede comparar la escuela con situaciones anteriores o posteriores. También permite iniciar procesos de autorreflexión sobre la mejora de la escuela hacia ese nivel. “Yo no lo cambiaría porque me identifico más con este diseño porque tiene un carácter formativo, digamos de tomar conciencia” (IE2, p. 3).

En relación a las preguntas 26 y 27, se valora el hecho que aunque la transparencia en la gestión de la institución es fundamental como condicionante del desarrollo ético, no por ello debe tener presencia en dos situaciones del instrumento. Así se plantea fusionarlas y formular una sola pregunta que permita no inducir a la percepción del que responde que es un elemento más importante que cualquier otra situación que se enumere en el cuestionario. “Quitaría cultura organizativa y juntaría la 26 y la 27, entiendo que la gestión de la transparencia tiene que ver con la ética” (IE2, p. 6).

Finalmente, en relación con la estructura del cuestionario, se ha propuesto añadir una pequeña explicación inicial de cada situación para situar al informante en relación con el sentido y el significado del contenido. Se considera que esa pequeña explicación puede facilitar la lectura y la comprensión respecto a la finalidad de esta situación, lo que permite obtener una respuesta más acertada y ajustada de cada centro educativo en los estadios correspondientes. “Añadiría una pequeña explicación inicial para situar al informante. Esto puede facilitar la lectura posterior” (IE5, p. 4).

Si se entra en la revisión sobre la importancia y pertinencia de las situaciones y preguntas formuladas en el cuestionario, en general se indica que todas lo son, a excepción de la detección de necesidades. En este sentido, se valora que la detección de necesidades puede ser una propuesta a desplegar y desarrollar en el protocolo y que, además y considerando la extensión del cuestionario, no era lo suficientemente importante para mantenerla en el instrumento. “Con relación a si quitaríamos o pondríamos, lo que yo encuentro es que hay algunas variables que no veo muy clara la vinculación con la ética. Por ejemplo, la detección de necesidades del centro educativo” (IE2, p. 6).

Otros aspectos señalados han sido la delimitación y precisión por parte de la autora de los enunciados de los estadios, por ejemplo: la clarificación del posicionamiento sobre cómo colaborar o cooperar con el entorno; preguntar por la Comisión de ética escolar o la comisión de convivencia o por ambas; los destinatarios de la formación ética; entre otras cuestiones. “Si partimos de la comisión de convivencia y en el último nivel hablamos de la comisión ética das pie a que entre” (IE3, p. 5).

Todas estas observaciones han permitido aportar mayor claridad a los enunciados y a las situaciones planteadas. Esto permite considerar y plantear propuestas prácticas en los enunciados que pueden dar pie a nuevos planteamientos y dar sentido a proyectos que actualmente se desarrollan en la escuela. Un ejemplo claro sería la propuesta de considerar la Comisión de ética escolar y no la comisión de convivencia actual o preguntar por la dirección participativa en lugar de por otro modelo de dirección escolar no predefinido.

Sobre los resultados de la validación del **Protocolo de aplicación**, se aprecia en general que las fases que se detallan son las propias y principales en la planificación de procesos de cambio. Aún así, se recalca la importancia de clarificar y describir en el modelo por qué se proponen

dos fases 5. En este caso, se considera que el protocolo apunta hacia un proceso de intercambio e interacción entre los miembros de la comunidad educativa que debería posibilitar el desarrollo de la escuela y de sus miembros. También debería al mismo tiempo hacer un esfuerzo para promover una cultura común que permita el aprendizaje organizacional y, por lo tanto, colectivo, no solamente individual. Es por ello que se recalca la importancia de compartir socialmente este conocimiento. Aun así, se considera que no es necesaria la división en dos fases. Por tanto, se propone una única fase 5 que recoja tanto la comunicación como la difusión interna y externa de los resultados y el aprendizaje. “Pero la fase 5 y la fase 5 es A y B o de la 4 vamos a la 5A o 5B habría que clarificar” (IE4, p. 12).

Además, el informante experto 5 considera relevante la conexión de otras fases entre ellas para optimizar la idea de un proceso cíclico y reflexivo. Se explicita concretamente el echo de optimizar más las fases 4 y 5, y de conectar las fases 3 y 5 (IE5).

¿Por qué fase de mejora? Después del análisis de resultados y demás se diseña, se decide el plan de trabajo, se distribuyen tareas... Esa concreción es el resultado de un plan de acción o lo implícito de dicho plan. Yo creo que esto (fase 4 y fase 5) es susceptible de optimizarse. Esta fase 4 y 5. De todas maneras desde otra lógica deberías conectar la fase 5 con la fase 3 para seguir, pero también están conectadas. Yo volvería al principio no, pero a la reflexión sí porque ya hemos creado la cultura de la ética institucional. Y podemos hacer que esta fase de reflexión institucional en función de donde hemos llegado, nuevo diagnóstico y esto es cíclico. (IE5, p. 12)

En este sentido, se considera fundamental porque el protocolo de actuación tiene un carácter ascendente en espiral. Una vez finalizado, se podría volver a reiniciar yendo directamente a la fase de autoevaluación institucional. Se seguirían las propuestas de mejora sin la necesidad de ir a la fase de motivación y sensibilización porque puede ser posible que la reflexión ética organizacional e individual sea una cuestión propia de la cultura organizativa.

Para acabar, en relación a la fase de motivación se cita la importancia de recuperar, considerar y reconocer aquello que ya se hace en la escuela. De esta manera, se recomienda valorar y reconocer las fortalezas y las oportunidades que tiene la escuela como elementos imprescindibles para reconocer su capital y favorecer la motivación, la implicación y el compromiso de toda la comunidad educativa. “La fase de motivación posiblemente está incorporada pero no la he sabido encontrar. Cuando se inicia esto con un colectivo, lo primero que hay que hacer es reconocer lo que ya están haciendo” (IE3, p. 13) y “Está bien, es decir, primero sostener, corregir e innovar. Es decir, primero crear raíces, dos corregir...” (IE4, p. 12).

8.4 A modo de síntesis

En este capítulo, se ha realizado el análisis y la interpretación de los datos recogidos durante las diferentes fases: la fase exploratoria con las entrevistas exploratorias, la fase de definición y concreción con el cuestionario, la fase de contrastación con los grupos de discusión y la fase de aplicación con la validación del Instrumento CADEO en centros de educación infantil y primaria.

Si se tiene en cuenta el planteamiento metodológico, los objetivos y las finalidades de la investigación, se plantea recurrir a técnicas analíticas tanto cualitativas como cuantitativas. Entre ellas, destaca el análisis de contenido a partir de matrices para las entrevistas exploratorias, los grupos de discusión y la aplicación en centros de educación infantil y primaria, además del análisis estadístico descriptivo para los datos del cuestionario.

A partir de las informaciones, valoraciones y descripciones realizadas por los informantes, ha sido posible profundizar en el conocimiento del desarrollo ético organizacional en la escuela. Las aportaciones de los expertos teóricos han permitido especialmente contrastar y complementar en el campo de la educación la conceptualización de la ética organizacional en las instituciones educativas, conocer los condicionantes que pueden facilitar o inhibir el desarrollo ético en la escuela, la caracterización del papel de la dirección escolar y puntualizar herramientas e instrumentos para la gestión de la ética organizacional en la institución educativa.

La presentación de los resultados se ha realizado considerando los objetivos y la finalidad de la investigación. Se ha tenido especialmente en cuenta los temas clave del estudio: a) conceptualización de la ética organizacional en la escuela; b) condicionantes para la promoción de la ética organizacional; c) el perfil profesional de la dirección escolar (competencias y funciones) y d) estrategias y herramientas para la promoción de la ética organizacional.

Los hallazgos han sido variados. A continuación, se apuntan los más relevantes para cada uno de los grandes bloques:

Tabla 92.
Resultados relevantes del análisis de datos

Temas clave	Resultados relevantes
Conceptualización de la ética organizacional	<ul style="list-style-type: none"> · La reflexión y la práctica de la ética organizacional son fundamentales en las instituciones educativas. · Implica compromiso, participación, información, transparencia, responsabilidad, implicación y diálogo. · Facilita la confianza y la cohesión. · Permite la delimitación, definición y concreción de los valores institucionales y su institucionalización. · Las escuelas son organizaciones morales que toman decisiones y son responsables de las decisiones de sus miembros. · La ética organizacional implica la reflexión sobre el nivel micro, meso y macro de la organización. · La ética organizacional no se reduce a los planteamientos institucionales, sino que se debe dar en la actividad y comportamientos habituales de la organización y de sus miembros. · Los valores institucionales son propios de la cada escuela.
Condicionantes para la promoción de la ética organizacional	<ul style="list-style-type: none"> · La personalidad de los individuos de la organización es un condicionante claro que puede facilitar o inhibir el desarrollo ético. · Se precisa controlar y gestionar de la falta de compromiso e implicación del colectivo; relaciones interpersonales tóxicas, conductas no virtuosas, etc. · Es fundamental la existencia de un proyecto educativo común, claro, compartido y pensado. · Es clave la existencia de un liderazgo claro y una voluntad explícita y compartida desde la dirección escolar hacia la gestión ética organizacional. · La comunicación, la transparencia y la difusión total de la gestión de la ética organizacional son fundamentales.
Perfil profesional de la dirección escolar	<ul style="list-style-type: none"> · Debe ser y comportarse como un modelo y ejemplo para la comunidad educativa. · Debe disponer de competencias técnicas y morales. · Hay que hacer uso de su aprendizaje experiencial en la gestión de los dilemas éticos. · Debe mostrar habilidad comunicativa, de diálogo, consenso, persuasión, motivación para conseguir la implicación y el compromiso individual y colectivo de los miembros de la organización.
Estrategias y herramientas para la promoción de la ética organizacional	<ul style="list-style-type: none"> · Se precisan espacios de reflexión y diálogo ético. · Implican planificación estratégica. · Hay que crear códigos éticos y de conducta. · Hay que evaluar la responsabilidad social de la escuela en las memorias anuales. · Hay que entender la autoevaluación institucional como herramientas de reflexión y mejora organizativa. · Tiene que darse un compromiso explícito con la responsabilidad social en la escuela. · Hay que formular propuestas formativas.

Fuente: elaboración propia

Estas cuestiones y otros resultados que no se han detallado aquí, se retoman en el capítulo dedicado a la discusión de resultados, así como en las conclusiones de este trabajo de investigación.

Marco conclusivo

9	Modelo de estadios definitivo para el Desarrollo Ético Organizacional y su aplicación	445
	9.1 Introducción	447
	9.2 Modelo definitivo	449
	9.3 Protocolo de aplicación validado	459
	9.4 Cuestionario de autoevaluación institucional CADEO	468

10	Discusión de resultados	475
	10.1 Principales componentes teóricos y prácticos de la Ética Organizacional en los centros educación infantil y primaria	477
	10.2 Condicionantes para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	482
	10.3 El papel de la dirección escolar en la práctica de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	487
	10.4 La promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	490

11	Conclusiones	497
	11.1 Conclusiones vinculadas a los objetivos de investigación	499
	11.2 Otras conclusiones	515

12	Limitaciones del estudio y futuras investigaciones	519
	11.1 Limitaciones de la investigación	521
	11.2 Prospectiva para futuras investigaciones	525

En este capítulo, se recogen las principales conclusiones en relación con los objetivos de investigación.

Se incluye la propuesta definitiva del Modelo, del Instrumento y del Protocolo de aplicación propuestos. Las conclusiones tienen como referente aquello descrito y trabajado en el marco teórico y en el marco aplicado del presente trabajo.

Se incluyen los resultados obtenidos en relación con los objetivos de la investigación propuestos, que se contrastan con los referentes teóricos trabajados. De esta manera, es posible reflexionar sobre las implicaciones teóricas y prácticas del estudio.

También se explican las principales limitaciones del estudio porque, como cualquier investigación, la reflexión sobre las limitaciones durante el proceso permite al investigador comprender y explicar tanto los resultados como las conclusiones. Para finalizar, se apuntan posibles vías para futuras investigaciones que pueden fomentar estudios nuevos.

9

Modelo de estadios definitivo para el Desarrollo Ético Organizacional y su aplicación

9.1	Introducción	447
9.2	Modelo definitivo	449
9.3	Protocolo de aplicación validado	459
9.4	Cuestionario de autoevaluación institucional CADEO	468

A continuación, se plantea la propuesta definitiva del Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria, del Instrumento para la autoevaluación institucional CADEO y del Protocolo de aplicación.

9.1 Introducción

El modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria ha sido concebido para representar procedimientos y procesos, así como para proponer líneas de actuación práctica en relación con el desarrollo ético organizacional en los centros educativos (Escudero, 1981). Es un modelo que explicita las relaciones entre los elementos centrales que deben presentarse para lograr un desarrollo ético organizacional en la institución educativa y niveles de calidad ética en su gestión y organización.

El modelo puede resultar de interés para los centros de educación infantil y primaria, de cualquier titularidad, que quieren mejorar la ética organizacional en su institución al atender al hecho que, como centros educativos, promueven valores institucionales, actúan dando respuesta a esos valores, toman decisiones que comportan juicios éticos y sus actuaciones tienen impacto organizativo y social. Como ya se ha apuntado, el desarrollo ético organizacional en las instituciones educativas no puede únicamente garantizarse mediante el despliegue y cumplimiento de la normativa. Debe integrarse de manera consciente y explícita en la gestión, organización y funcionamiento de la propia institución educativa.

El modelo propuesto presenta un total de cuatro estadios de desarrollo ético en los centros de educación infantil y primaria vinculados con elementos propios de la finalidad educativa de los centros educativos, la implicación y participación de los miembros de la comunidad educativa y escolar, el papel de la dirección escolar, las características del liderazgo, las estructuras organizativas y el compromiso de la comunidad educativa con la organización, entre otras variables.

Se trata de una propuesta de modelo sujeta a análisis, contrastación, reflexión y evaluación constante. Busca guiar a la comunidad educativa, a los equipos directivos y, en particular, a la dirección escolar hacia la planificación estratégica de la ética organizacional mediante la búsqueda del compromiso y pensando en las prioridades en base a los recursos disponibles.

Algunas consideraciones importantes antes de plantear el modelo:

- Los centros educativos se pueden desarrollar mediante la autoevaluación institucional. Su singularidad y características específicas les permiten tener presente que pueden encontrarse en diferentes estadios de desarrollo en función de variables determinadas.
- La clasificación de los centros escolares orienta la intervención educativa, que debe ser contextualizada y que puede presentar limitaciones propias de la realidad concreta.
- Contextualizar en exceso puede limitar el desarrollo ético en los centros educativos y la transferencia de conocimiento a otros contextos y realidades.
- La relación entre los centros educativos y la ética organizacional puede describirse en función de si se da en mayor o menor grado.

- Emplear estadios de desarrollo ético organizativo permite plantear situaciones educativas y de calidad ética organizacional diferenciadas.
- Delimitar estadios de desarrollo ético organizacional en los centros educativos promueve la comprensión de su funcionamiento y permite su mejora.
- La situación de un centro educativo en un estadio de desarrollo concreto no implica un óptimo funcionamiento a no ser que haya mejoras respecto a situaciones anteriores.
- Situarse en un estadio puede ser una circunstancia puntual porque los centros educativos están sujetos a cambios continuos por el dinamismo de la realidad actual.

El modelo de análisis propuesto pretende estudiar la coherencia entre las actuaciones organizativas del centro educativo, además de conocer posibles limitaciones y facilitadores de las instituciones educativas para su desarrollo ético organizacional. Los centros de educación infantil y primaria que buscan desarrollarse éticamente y, por tanto, mejorar la calidad ética de su organización, deben mostrarse comprometidos personal y colectivamente y ser responsables respecto a la mejora para la organización, para sus miembros internos y externos, y en relación al contexto. Es por ello que el modelo plantea la relación entre el conjunto de elementos que intervienen en el proceso para el DEOCE y un sistema de fases para integrarlo en la realidad particular de cada institución educativa.

Este Modelo de estadios para el DEOCE pretende:

- Generar una retroalimentación para las direcciones escolares como máximos responsables institucionales
- Propiciar la aplicación de medidas que respondan a los problemas o necesidades detectadas para que puedan resolverlas
- Desarrollar en la comunidad educativa y, particularmente, en la dirección escolar la habilidad para detectar potencialidades y necesidades, y resolverlas de manera preventiva
- Descubrir oportunidades de desarrollo y enriquecimiento del trabajo a partir de la información detectada
- Conocer la calidad ética organizacional en la escuela a partir del comportamiento institucional y de la práctica directiva

Para todo ello, es imprescindible que el instrumento de autodiagnóstico organizacional recoja de manera clara y con confianza la información imprescindible. De esta manera, es necesario que estudie las principales variables de la organización educativa.

Mediante el diagnóstico organizacional, se busca conocer las capacidades y debilidades ético-organizativas en la institución educativa. Los datos obtenidos permiten identificar potencialidades y necesidades de cambio, además de administrar propuestas para su mejora.

9.2 Modelo definitivo

La dirección escolar y especialmente toda la comunidad educativa deben plantearse reflexionar, dialogar, compartir y decidir sobre cuestiones éticas. De hecho, la ética forma parte de todas y cada una de las decisiones humanas y organizativas.

Los miembros de la organización participan en el centro educativo al interpretar los objetivos y finalidades de la educación de manera distinta. Así que la dirección escolar debe tener en cuenta diferentes dimensiones a la hora de actuar porque incluirán decisiones materiales, además de sociales, psicológicas y éticas.

De manera frecuente, se plantea la ética desde la óptica de las actividades profesionales (deontología). Aunque es importante reflexionar sobre la dimensión ética de las acciones educativas de las instituciones y sus profesionales, profesionales que ponen en práctica y en juego sus competencias y habilidades. Hay que dedicar especial atención al estilo de liderazgo buscando que se ponga énfasis en atender de manera continua y acoger las necesidades de su comunidad educativa, reconociendo el papel de las organizaciones educativas como formadoras de personas que pueden construir un futuro más humano al resolver los retos que demanda una sociedad dinámica, cambiante, relativista, globalizada e individualista como la actual.

En definitiva, valorar la ética organizacional constituye una reflexión intrínseca que permite establecer, a partir de necesidades y potencialidades, el comportamiento que hay que asumir en la organización educativa para que pueda alcanzar sus objetivos. Es preciso que la institución educativa, por su propia finalidad educativa y de transformación social, se comprometa con el análisis constante de sus actuaciones, de las actuaciones de sus miembros y de los efectos sociales y educativos de sus comportamientos y decisiones. Por tanto, la generación de una conciencia social en la institución educativa que dialoga y asume la responsabilidad de su finalidad es uno de los retos mayores para estas organizaciones.

Las realidades de los centros de educación infantil y primaria son diversas. Se caracterizan porque están integradas por una variedad de culturas e historias institucionales diferentes en función de sus recursos; por estar pensadas de acuerdo con objetivos, tiempos, espacios y dimensiones específicas; por la posibilidad de estar formadas por departamentos, sectores y unidades; y por funciones separadas, unidas o con poca relación entre sí (Fernández-Enguita, 1997; Gairín, 2004b). Aunque cada vez más las organizaciones educativas trabajan abiertas al entorno, lo que posibilita crear redes de colaboración, modificaciones en su propia estructura y cambios culturales tanto sociales como educativos.

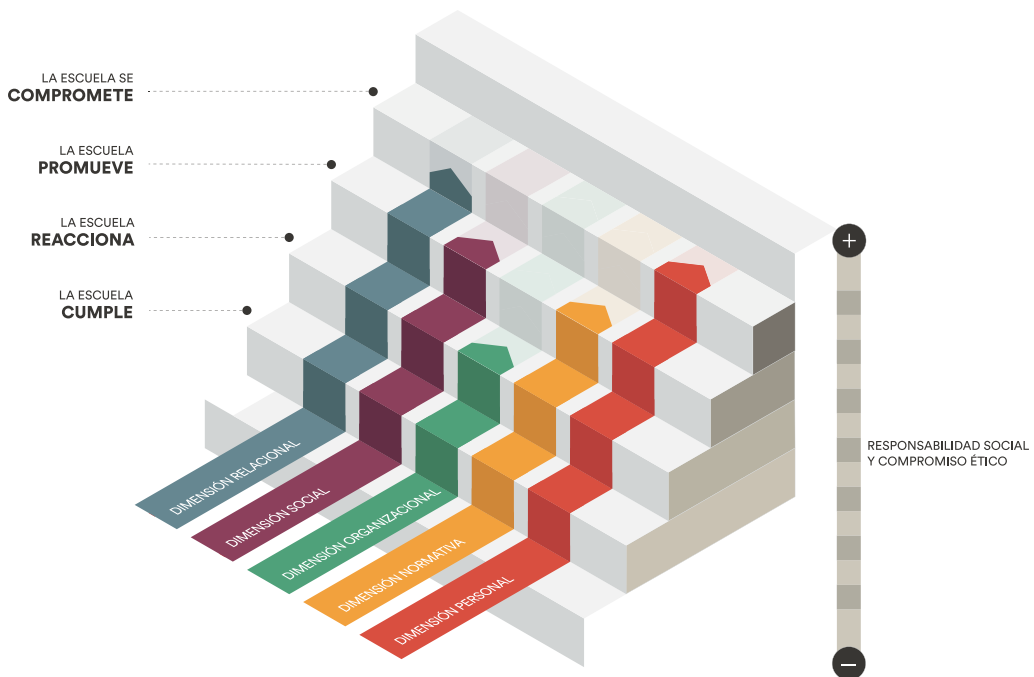
Los factores internos y externos de las organizaciones educativas pueden interferir en el desempeño y su desarrollo. Para los centros educativos, las dificultades para asimilar las transformaciones del contexto social son cada vez más visibles. Y estos cambios se convierten en un desafío para la educación. Generan la necesidad de plantear nuevas prácticas

educativas y relacionales entre los centros educativos, la administración y la sociedad (Castells, 1999).

Los centros educativos tienen que comprometerse con la comunidad, con los agentes educativos del entorno y con el proyecto educativo, además de compartir los valores sociales pretendidos. Las escuelas requieren, como organización social, una adaptación al contexto social cambiante. Se precisa que innoven de manera constante y rápida como causa y consecuencia del desarrollo organizativo. El innovar es una causa que comporta cambio y adaptación. También es una consecuencia porque sin innovación no hay desarrollo. Es preciso destacar las relaciones existentes entre todo lo anterior con el tono ético de la organización y el cómo se puede articular para aportar mejores respuestas como institución educativa.

Desde una perspectiva analítica y descriptiva, la promoción del desarrollo de la ética organizacional y la preocupación y reflexión de los centros educativos por la responsabilidad social de sus decisiones y comportamientos puede variar. Puede moverse entre distintos estadios de desarrollo organizacional. Este tránsito entre niveles de desarrollo organizacional es lo que se busca recoger con el modelo definitivo propuesto y que se puede consultar a continuación:

Figura 16.
Modelo de estadios definitivo para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE)



Fuente: elaboración propia

La figura anterior es resultado del trabajo teórico y empírico realizado, así como del trabajo de investigación que precede al presente (Colorado, 2015), centrado en la conceptualización teórica y práctica de la ética organizacional en las instituciones educativas, en la delimitación de los condicionantes para la promoción de procesos de gestión ética y la concreción de prácticas directivas e institucionales que promueven el desarrollo ético organizacional en las instituciones educativas (Colorado, 2015; Colorado y Gairín, 2017). Además, también tiene en cuenta todo el estudio de campo realizado durante la totalidad de este trabajo de investigación.

Cabe señalar como consideraciones complementarias que el modelo propuesto se ha representado en forma escalar para identificar el hecho que el estadio superior de desarrollo ético, la escuela comprometida socialmente, asume el anterior, la escuela promueve, y así sucesivamente con el resto. La referencia realizada a los cuatro estadios no pretende ser limitativa. En esta dirección se podrían incluir otros estadios inferiores o superiores. Además, es posible observar una cierta gradación del color de los estadios ya que el centro educativo puede situarse entre diferentes estadios de desarrollo para ciertas variables.

Los estadios de desarrollo también están integrados y deben considerar la influencia y relación con las diferentes dimensiones: personal, organizacional, normativa, relacional y social. Son dimensiones que cada escuela puede tenerlas más o menos próximas a un estadio u otro de desarrollo. Como se verá más adelante, se basa en la implicación de todos los agentes de la comunidad educativa y escolar. Se contempla en el nivel de desarrollo ético organizacional. También se considera especialmente la presencia en mayor y menor grado del compromiso de la institución con los planteamientos éticos y con su nivel de responsabilidad social. Tampoco se olvida el contemplar la participación, la confianza y la transparencia como variables clave para el desarrollo ético organizacional.

La diversidad de demandas sociales y los cada vez más frecuentes conflictos éticos a los que tienen que dar respuesta los centros educativos exigen de manera empírica a las instituciones educativas el ir creando reglas de conducta, formales o informales, que guían la toma de decisiones y la gestión emocional y ética, rápida, creativa, innovadora y eficaz respecto a estos retos éticos. Así, son necesarias reglas para la coordinación, prevención y resolución de conflictos, así como la normalización, entre otras cuestiones, de estos dilemas éticos. La escuela trabaja en la dirección de cuidar y velar por las formas y los procesos organizativos, así como por las presiones sociales constantemente dados por sus objetivos específicos.

Los centros educativos incluyen en su organización variables principales que hay que gestionar para posibilitar un buen funcionamiento de la organización, así como la consecución de los objetivos que persigue. Por ello, es fundamental tener en cuenta que en las escuelas los objetivos, la

estructura organizativa y el sistema relacional son elementos más estáticos de la organización. En cambio, la dirección y las funciones organizativas conforman la parte más dinámica de la institución educativa.

Si se dirige la mirada al caso de las organizaciones educativas, como apunta San Martín y Rubio (2007), es necesario cuidar, valorar y reflexionar los aspectos organizativos de la institución educativa porque es en esa relación donde se vuelven operativos y se construyen y reconstruyen los valores, las normas y criterios morales que van a regir y servir al individuo en sus relaciones. Además, los espacios, las estructuras, el funcionamiento, las normas, los ritos, etcétera, nos forman o nos deforman, aunque no haya en el tramado organizativo una intencionalidad explícita. Así y como apunta Fernández-Enguita (2008), en las organizaciones no solo debemos las dificultades al entorno, también a los elementos que la constituyen, como la estructura formal, el clima de trabajo, el rol de los órganos colegiados, el estilo de dirección, la cultura profesional, las relaciones con la comunidad, el grado de autonomía, la cooperación entre las diferentes instituciones educativas, las relaciones personales, etcétera.

El desarrollo ético organizacional en centros educativos requiere:

- Integrar y velar por las dimensión personal, organizacional, normativa, relacional y social
- Incorporar la gestión de la ética y, por tanto, planteamientos de desarrollo ético organizacional en todos los ámbitos de la gestión y organización de la institución educativa
- Considerar la ética organizacional, tanto a nivel micro, meso como macro
- Implicar a todos los agentes de la comunidad educativa y escolar
- Contemplar la participación, la implicación, el compromiso, la confianza, la comunicación, la transparencia y responsabilidad social como variables claves para el DEOCE

La relación de normativa, cultura e historia institucional en materia de ética organizacional, los comportamientos individuales, los principios y objetivos declarados en los documentos institucionales, y los comportamientos y actuaciones que se promueven inciden en el establecimiento y desarrollo de la ética organizacional en la organización educativa. Además, tienen impacto social en la comunidad en general.

Si se presta atención a las **dimensiones**, el velar por la calidad ética en la organización educativa implica considerar y cuidar las siguientes dimensiones:

- *Dimensión personal*: se trata a la persona como individuo, tanto por su rol en la organización, como por las claves de su comportamiento y las dinámicas de su relación con las otras dimensiones o ámbitos de organización.

- *Dimensión organizacional*: abarca todas aquellas cuestiones organizativas, de gestión y funcionamiento institucionales y concretadas en las políticas, procedimientos, la estructura organizativa, los planteamientos institucionales existentes para la toma de decisiones y la actuación y comportamiento organizativo.
- *Dimensión normativa*: se trata de la relación del marco normativo externo, que incluye leyes, normas y decretos que rigen y marcan las obligaciones de la organización, y rigen los comportamientos institucionales y la moralidad social.
- *Dimensión relacional*: se trata de la colectividad y está integrada por la comunidad educativa. En este caso, comporta el compromiso institucional, las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la confianza mutua de todos los miembros de la organización.
- *Dimensión social*: se trata de la dimensión externa a la organización pero que interacciona con la institución educativa. Abarca variables como los valores sociales dominantes, las cuestiones relacionadas con el medioambiente y económicas, y las políticas pensadas para el sistema socioeducativo, la propia institución educativa y sobre los profesionales.

En el primer estadio, en la diversidad contextual e institucional en la que ejercen los centros educativos puede ocurrir que no se acabe de dar respuesta a los objetivos principales al atender a variables como la calidad y los valores éticos institucionales. Las organizaciones educativas, como estructuras organizadas e integradas por personas, están impregnadas de valores y, por tanto, de conductas éticas. Aun así, puede ocurrir que una organización dé cumplimiento a sus objetivos organizativos pero sin tener en cuenta la calidad ética del proceso seguido, así como las consecuencias de su consecución. En este caso, nos referimos a las escuelas que **cumplen con la obligación social**. Son organizaciones educativas que solo tienen como objetivo institucional dar cumplimiento a lo que marca la normativa establecida y a la exigencia social, a aquello legal y que se demanda socialmente. Es decir, aplican una ética organizativa minimalista y reactiva. En el caso de los centros educativos, ocurre en aquellas instituciones que solo buscan dar respuesta a las exigencias de la administración educativa. En consecuencia, los profesionales ejercen su profesionalidad como norma, como principio. Los centros educativos situados en este nivel dan cumplimiento a su misión específica en sentido estricto, dentro de las normativas y los reglamentos que los rigen, y buscan proporcionar los recursos necesarios para que así sea.

El desarrollo ético organizacional en este estadio tiene lugar de manera esporádica, informal, en situaciones concretas, en el día a día de las relaciones con las familias, con los miembros de la comunidad educativa, etcétera, y en ningún caso ha sido pensado, sistematizado o planificado. En concreto, se percibe en aquellas escuelas que promueven

exclusivamente lo que se concreta y delimita en los planteamientos institucionales. Generalmente, solo atañe a personas concretas de la institución educativa. Por tanto, no hay documentación en referencia a la gestión ética; mucho menos en clave de responsabilidad social o Código ético. La comisión de convivencia no tiene objetivos claros. Su funcionamiento y composición son mínimos y según lo que establece la normativa vigente. En el caso de la comunicación en la escuela, esta es baja o nula. No existen canales de comunicación y las personas preguntan y se informan en función de sus intereses.

En este estadio, el inicio de los procesos de gestión ética organizacional no se lanza de manera proactiva por parte de la comunidad educativa porque las personas desconocen y no tienen información sobre el valor y la importancia que tiene para su quehacer diario. Al no disponer de interés por la ética organizacional, tampoco se tiene prevista su planificación, la distribución de recursos para su puesta en marcha o su evaluación. No hay trabajo en equipo y en el que la formación está ligada a los cargos directivos o al desarrollo profesional dentro de la escuela.

Al penetrar en la dimensión personal de este estadio, se observa que la dirección actúa de manera individual. Toma sus decisiones sin considerar el impacto, ni el interés de las personas. Solo se fija en el cumplimiento normativo y en lo que marcan los planteamientos institucionales del centro. No reconoce ni estimula al equipo educativo para el planteamiento de nuevas propuestas. No establece un plan de acción ni prioridades institucionales. En el Proyecto de Dirección, no se contempla la promoción de la ética organizacional como línea prioritaria de acción. Finalmente, sus comportamientos esporádicamente muestran ser virtuosos, morales, justos y éticos.

En el caso de la dimensión relacional, las escuelas apenas posibilitan una baja o nula relación entre los miembros de la comunidad educativa. Esto tiene impacto en que los miembros de la comunidad escolar no se implican ni intervienen en las dinámicas institucionales a menos que se exija o sea una necesidad. Se muestran actitudes de indiferencia a las nuevas propuestas que se plantean en la escuela. También son centros educativos que no tienen en cuenta el contexto mediato. Trabajan solo como escuela de puertas para adentro. No consideran establecer relaciones con el entorno más allá de las estrictamente necesarias para el correcto funcionamiento del centro. Y no publican ni dan a conocer resultados, procesos e innovaciones que tienen lugar en la escuela, a excepción de aquellos que por la rendición de cuentas se ven obligados a hacerlo.

El segundo estadio propuesto es el de **la escuela que reacciona como entidad colectiva ante la realidad organizativa interna**. En este caso, la institución educativa es responsable como estructura social porque reacciona de manera más o menos voluntaria ante las demandas sociales de los miembros de su organización. Muchas de estas demandas están sin duda vinculadas a las exigencias y peticiones de miembros externos al centro educativo. Es decir, actúan sin necesidad de seguir el imperativo

legal. Desempeñan un papel más activo. Aquí se concibe que la institución educativa no solo actúa en relación con aquellos valores sociales y las cuestiones éticas regidas por las normas. También contempla en su misión específica dar respuesta a requerimientos sociales y éticos más amplios. En este caso, la respuesta institucional incluye la existencia y defensa de los derechos de los miembros de la organización más allá de lo que establece la administración educativa.

Aun así, es un estadio reactivo porque la escuela actúa solo por petición y requerimiento colectivo, no se anticipa. En este punto, las instituciones educativas saben distinguir entre aquellas decisiones y procesos organizativos correctos y responsables de los que no lo son, pero actúan estrictamente para dar cumplimiento a aquellas exigencias y demandas meramente internas y que pueden tener consecuencias internas. En este caso, las escuelas que se encuentran con dilemas y conflictos éticos actúan de manera reactiva y obligada. Gestionan la situación mediante las comisiones de convivencia de la resolución ENS/585/2017. La diferencia radica en el hecho que en este estadio se aplica y gestiona el conflicto con una estructura y procedimiento un poco más desarrollados de lo que dicta la norma.

En este estadio, los centros educativos delimitan sus valores y principios organizativos en los planteamientos institucionales. Los valores éticos organizativos son explícitos y se declaran organizativamente. Son buscados por una parte de la comunidad educativa. Así que existe un proyecto común. En relación con el comportamiento organizativo dirigido al DEOCE, se trata de una institución que establece la visión y los principios institucionales a largo plazo, empieza a sistematizar y planificar procesos organizativos para trabajar y promover la mejora de la ética organizacional, y plantea el trabajo y los procesos de gestión ética implicando a unos pocos miembros de la organización educativa.

Aquí, se encuentran aquellos centros educativos que buscan aumentar y comprometerse más socialmente. Son instituciones educativas que consideran que su responsabilidad es realizar actividades que van más allá de aquello estrictamente legal o normativo. De esta manera, promueven directrices institucionales que ordenan y organizan internamente la institución educativa.

Desde las direcciones escolares, se toman decisiones reflexionando sobre su impacto e implicaciones en la comunidad escolar. Se aplican principios y valores institucionales y, especialmente, criterios prácticos. Es una dirección escolar que en su Proyecto de Dirección explicita el compromiso con la promoción de la ética organizacional, que se relaciona esporádicamente con el contexto mediato, que gestiona la información y hace rendición de cuenta de aspectos puramente educativos y de manera interna. Es una dirección que consigue generar que las relaciones interpersonales de la escuela se den de manera puntual, forzada, por subgrupos, en función de intereses y la curiosidad individual de los miembros de la institución educativa.

En el tercer estadio, se encuentran las **escuelas que promueven comportamientos éticos**. Esta vez, la institución educativa actúa y desarrolla procesos éticos organizativos porque la ética impregna y está presente en todas sus acciones. Por tanto, pasa de la delimitación teórica de los valores éticos y los principios organizativos a la práctica de los mismos. En este caso, hay una delimitación explícita, consensuada y compartida en relación con temas específicos organizativos, y un modo de proceder compartido sobre cuestiones éticas. La organización educativa dispone de la descripción de qué se entiende por responsabilidad social y ética organizacional, qué valores organizativos son los propios y cómo se practican, además de una delimitación de los procesos organizativos éticos y una política institucional clara en materia de responsabilidad social tanto a nivel personal, como organizativo. Es decir, existe una relación de propuestas como respuestas sociales que pueden revisarse en la comunidad educativa. Las instituciones educativas en este punto van más allá de los planteamientos racionales porque incorporan juicios y criterios de racionalidad ética para la toma de decisiones y la gestión escolar.

Se trata de un estadio de desarrollo organizativo donde a corto, medio y largo plazo tiene lugar procesos de trabajo y se difunde e informa de las directrices de la dirección y los objetivos organizativos. De esta manera, se pone en evidencia una conciencia colectiva de compromiso ético organizacional. Se da por parte de todos los miembros de la institución un aprendizaje continuo. Participan y se comprometen en el desarrollo y en el propio aprendizaje organizativo. Las personas perciben el entorno organizativo como adecuado, ético, saludable, amable, efectivo, afectivo y eficaz.

El centro educativo busca lograr y hacer el mayor bien posible, además de promover el desarrollo pleno de las personas de la organización y generar un compromiso explícito y público con la ética organizacional. La profesionalidad de la comunidad escolar es un bien propio e innato de la organización y de las personas. Respecto a las cuestiones éticas, es una organización proactiva, constructiva y comprometida porque los valores éticos organizacionales se practican, las virtudes organizativas y personales son hábitos operativos y las normas de actuación son criterios comunes y compartidos en la institución educativa. Es una organización con una coherencia teórica y práctica entre aquello que se dice y aquello que se hace, y donde la dirección escolar actúa bajo la prudencia moral y su experiencia práctica.

Las personas de la comunidad educativa reciben un reconocimiento real a partir de actuaciones organizativas explícitas. El lenguaje y la comunicación son respetuosos. Existen normas éticas claras. Y se practica el diseño, el desarrollo y la evaluación de sistemas de gestión ética organizacional.

El comportamiento organizativo en este estadio se puede caracterizar por el establecimiento de la visión y los principios organizativos en materia de ética organizacional a largo plazo. Se centra en el proceso

de trabajo, en difundir la política y los objetivos institucionales. Existe un compromiso con las normas éticas, la presencia de un apoyo real de la comunidad educativa hacia el proceso de cambio, la existencia de procesos d'E-A en materia de ética organizacional y la motivación real de los grupos de trabajo, además de la práctica del respeto mutuo. También se da apoyo y reconocimiento a los demás, así como compromiso personal con la organización a partir de la ejemplaridad.

En este tipo de centro educativo, la dirección escolar se caracteriza por identificar las faltas de respeto entre la comunidad educativa como un indicador de falta de calidad ética. También se comporta moralmente de manera consciente ya que tiene presente que su comportamiento incide en la reputación y la ética organizacional. Busca la concreción y definición de los principios de actuación personal y organizativa. Actúa conforme a la legalidad con objetividad, equidad, rigor, veracidad, integridad y prudencia. Dispone de una actitud de superación, de servicio público y de cooperación constante. Se caracteriza por reunir virtudes éticas personales y se comporta éticamente. Piensa y ejerce la dirección escolar mediante la racionalidad ética para facilitar así la generación de un clima ético en la organización. Es capaz de promover relaciones justas y cooperativas. También, de crear una relación entre los miembros de la comunidad educativa percibida como generadora del desarrollo humano y en la que el sentimiento de servicio coopera con el bien común y genera confianza ética en la propia organización.

En el cuarto y último estadio de desarrollo ético organizacional, se encuentran las **escuelas comprometidas socialmente con la ética organizacional**. En este caso, son aquellas organizaciones más comprometidas y que están en contacto con otras instituciones mediante encuentros periódicos, redes y asociaciones. Están siempre al servicio de la sociedad y la comunidad. Buscan contribuir al bien común general y al bien y el desarrollo pleno de las personas de la organización. En este sentido, se caracterizan por ser instituciones que respetan los derechos fundamentales de las personas de la organización. Las consideran personas con derecho a la libertad, de asociación, a la propiedad privada, a la integridad corporal, a la formación continua, etcétera, y lo plasman en actividades externas y vinculadas con otras organizaciones. La institución contribuye al bien común de la comunidad educativa y de la sociedad en general, de la que tiene en cuenta su naturaleza y objetivos propios. Son escuelas en las que la estructura formal y la dirección escolar respetan y promueven la iniciativa de los miembros de la organización, así como la generación de actividades para buscar el bien común propio y de la comunidad educativa.

En este estadio, se asume que los centros educativos han realizado grandes esfuerzos para hacer efectiva la gestión ética organizacional. De hecho, así lo reflejan en todos sus planteamientos institucionales, prácticas organizativas, prácticas educativas y actuaciones profesionales. Existe un diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos que favorecen la ética organizacional, así como el trabajo y la reflexión sobre la ética y valores éticos institucionales y sociales. Son centros educativos

caracterizados por una máxima autonomía pedagógica y organizativa para facilitar comportamientos y actuaciones éticas como hábito en su práctica y quehacer diarios.

Este estadio se caracteriza por la idea que, en línea con la propia práctica y actuación correcta de la organización y de sus miembros, siempre se puede aprender de otros profesionales y de otros centros educativos. Se puede compartir el conocimiento existente y plantear nuevas propuestas colectivas. Es un estadio en el que, a partir de la evaluación y revisión de la actuación institucional y de los comportamientos profesionales compartidos con agentes e instituciones externas, se genera información, se interpreta colectivamente y se emplea la reflexión para mejorar o cambiar las prácticas y actuaciones organizativas futuras.

El centro educativo identificado con en este estadio posibilita la creación de espacios de discusión. Se presta a ofrecer tiempo para debatir opiniones e impresiones individuales para crear significados conjuntos y, por tanto, la generación de un cambio cultural y aprendizaje organizacional. La creación de espacios físicos y estructuras formales para intercambiar opiniones, consultar, debatir resultados, etcétera, genera a largo plazo credibilidad en la escuela y anima a la comunidad educativa a continuar con la mejora y los procesos de gestión ética porque se les retroalimenta sobre los procesos éticos y la mejora de la ética organizacional en la escuela.

Se trata pues de un estadio en el que la escuela facilita que la comunidad educativa y el entorno tengan conocimiento de los logros gracias a los procesos de gestión ética en la escuela a partir de la redacción de memorias con criterios éticos, así como la redacción y publicación de códigos éticos, la publicación en la página web de actuaciones, y la fluidez constante y natural de la información. Se reconoce a las personas implicadas en el proceso y otros aspectos compartidos. De esta manera, afina la visión y la delimitación de estrategias colectivas, debilita posicionamientos de resistencia y fomenta el apoyo a la dirección escolar a la vez que intensifica la coordinación e implicación de los miembros de la organización entre ellos y con la organización. Incrementa, en definitiva, los niveles de confianza de la comunidad educativa.

La construcción de la capacidad de mejora implica establecer culturas de cooperación y relaciones productivas, además de crear la tensión para la mejora continua en los procesos y en las actuaciones; desarrollar un entorno de valores y de relaciones que cultiven el trato respetuoso y productivo entre todos los miembros de la comunidad; la existencia de una disposición permanente hacia el aprendizaje; y una marcada orientación a la justicia social.

Los estadios de desarrollo ético organizacional expuestos anteriormente pueden clarificarse aún más mediante la descripción y caracterización de las implicaciones complementarias. Estas implicaciones, que acompañan la comprensión de los diferentes estadios, son fruto de la revisión bibliográfica realizada, del trabajo de campo en el que han participado personas expertas en ética organizacional, inspección

educativa y direcciones escolares, y del trabajo de investigación que precede al presente (Colorado, 2015).

Para cada estadio se han delimitado aquellas cuestiones que han adquirido más relevancia en todo el trabajo. No deben considerarse como ámbitos delimitados inamovibles, sino como aspectos que señalan si adquieren mayor o menor relevancia y mayor o menor fuerza en función del estadio en el que se encuentra el centro educativo. Así pues, conforman orientaciones y tendencias que podrían explicar el mayor o menor compromiso con el desarrollo ético organizacional y con su responsabilidad social como institución educativa.

9.3 Protocolo de aplicación validado

La propuesta de puesta en marcha del modelo de estadios para el DEOCE parte de la idea que el contexto en el que se aplica es un factor clave y que cada centro educativo es único. Por tanto, el proceso de adopción y aplicación del modelo dependerá de las características particulares del centro educativo.

El protocolo de aplicación pretende ser una herramienta para que las personas de la comunidad escolar y las escuelas que decidan aplicarlo dispongan de una serie de orientaciones para su aplicación, utilización e interpretación de resultados. En línea con lo que se recoge en el presente trabajo de investigación, el protocolo facilita la comunicación entre las personas y en la organización educativa.

La incorporación de planteamientos éticos en los centros educativos debe estar integrado en el propio sistema organizativo. Su cumplimiento debe exigir la revisión y evaluación ético-organizativa y el compromiso institucional. Para que esta ética organizacional sea posible, se precisa inicialmente del compromiso público para su puesta en práctica. Es decir, es necesario el compromiso de toda la comunidad educativa con una forma de actuar, con una serie de valores institucionales y normas que guían la conducta bajo unos mínimos, que marcan el camino de actuación y la toma de decisiones institucionales.

Además del compromiso público y compartido, se precisa de las estructuras, del análisis de la realidad organizativa, de la creación de documentación institucional que normativice inicialmente las cuestiones éticas, y de la planificación, puesta en marcha y evaluación de las actuaciones dirigidas a la promoción de la ética organizacional.

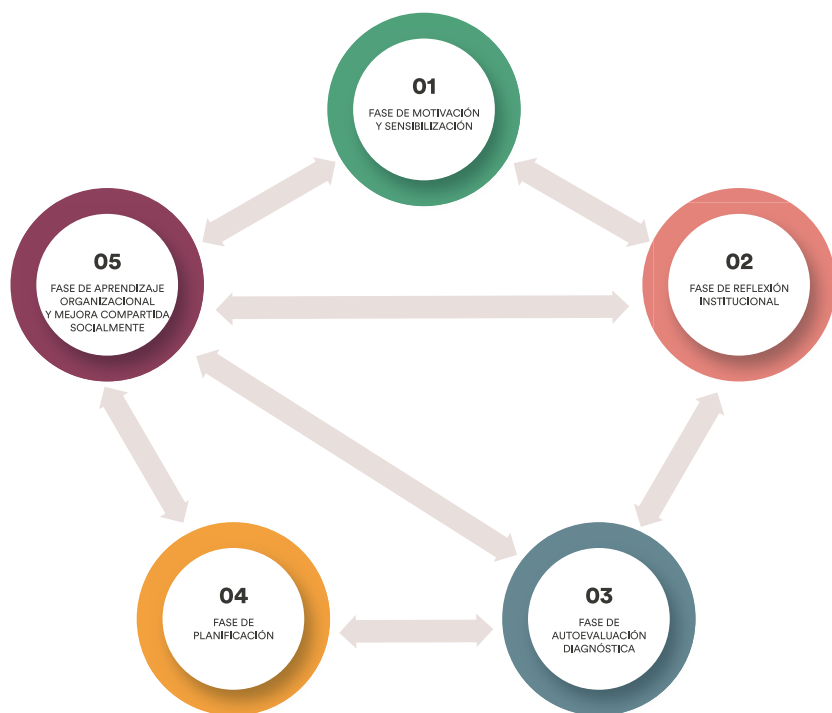
Para la confección del protocolo, se ha considerado interesante integrar la propuesta de González-Esteban (2001) con relación a la perspectiva dialógica e inclusiva de todos los grupos de interés del centro educativo (aspecto tratado en el capítulo 5.4) y la propuesta de Rubio (2004) en relación con el procedimiento colectivo y consensuado para la delimitación teórica y práctica institucional de la definición de los valores organizativos.

El protocolo se caracteriza por disponer de cinco fases (ver figura 17). La primera fase es de motivación y sensibilización. A ella, le siguen una fase de reflexión institucional, una fase de autoevaluación diagnóstica, una fase para la planificación y una última y quinta fase de aprendizaje organizacional y mejora compartida socialmente.

El proceso planteado anteriormente no es cerrado. Se trata de una delimitación operativa de la aplicación del Modelo de estadios para el DEOCE. Como se puede observar, las fases están relacionadas cíclicamente en un proceso continuo y ascendente. Cada fase favorece y ayuda a las fases posteriores. Además, al finalizar el proceso, se puede volver a iniciar el protocolo desde la fase de reflexión institucional o desde la fase de autoevaluación diagnóstica, seguidas de la fase de planificación de propuestas, etcétera. Este salto se puede dar si la institución educativa considera que fruto del proceso cíclico la reflexión ética es una competencia habitual e integrada en la cultura organizativa y, por tanto, no existe la necesidad de ir a las primeras fases de motivación y sensibilización.

A continuación, se presenta en qué consiste cada una de las fases citadas. Se apuntan también posibles estrategias de gestión y organización que se pueden llevar a cabo en cada una de las fases. El proceso de aplicación del Modelo de estadios para el Desarrollo de la Ética Organizacional en centros de educación infantil y primaria de detalla de la siguiente manera:

Figura 17.
Fases para la aplicación del Modelo de estadios para el DEOCE



Fuente: elaboración propia

Cada una de las fases se caracteriza y se pone en práctica de la siguiente manera:

1. Fase de motivación y sensibilización

Iniciar procesos de desarrollo ético organizacional en los centros educativos demanda confianza, compromiso, participación y transparencia en la organización. Para promover procesos de ética organizacional, se precisa que las personas de la organización y la escuela sean capaces de actuar de forma ética y responsable. Esta capacidad de actuación se logra cuando se dispone de principios y valores éticos personales e institucionales de referencia.

Inicialmente, es necesaria la confianza en el centro educativo. Esta aparece cuando todos los valores institucionales dan sentido a la actividad institucional, cuando todas las personas del centro educativo conocen y comparten esos valores, y cuando se sienten partícipes y protagonistas del marco ético de actuación porque existe una vía para implicar a las personas en la propia participación.

Buscar el compromiso de las personas de la comunidad educativa es fundamental porque compromete públicamente a actuar teniendo en cuenta una serie de valores y normas que guían la conducta. De esta manera, se logra un medio que marca y caracteriza las actuaciones, además de una guía que facilita la toma de decisiones.

Es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa manifiesten su compromiso con el desarrollo ético en la organización, tanto desde el punto de vista personal, organizativo y relacional como social. Pero no basta con el compromiso. También se precisa la concreción e institucionalización del mismo. Para ello, el compromiso de los miembros de la comunidad educativa debe concretarse en la documentación institucional para que sea entendido como un planteamiento estratégico de la organización a corto, medio y largo plazo. Además, debe definirse en códigos éticos y de conducta para orientar aquellos comportamientos que dan respuesta a los principios y valores éticos organizacionales.

Para facilitar la adquisición del compromiso y su institucionalización en la escuela, se pueden llevar a cabo estrategias como la sensibilización de todos los miembros de la organización en cuestiones de ética y ética organizacional; considerar aquellas cuestiones, comportamientos y procesos que ya se llevan a cabo en la organización y tienen éxito o se reconocen por la comunidad escolar como valiosos; elevar al consejo escolar la aprobación del compromiso de la institución educativa con la práctica de la ética organizacional; la publicidad del compromiso institucional en la página web, comunicados institucionales a las familias, tabloneros de anuncios en el centro educativo o mediante la presentación del compromiso en las reuniones iniciales de la escuela; compartir las consideraciones que implica iniciar un proceso de este tipo; establecer funciones y responsabilidades entre la comunidad educativa; y la elaboración de un Código ético y de buena conducta de la escuela.

En definitiva, es necesario que el centro educativo muestre un comportamiento proactivo concretado en al menos la delimitación de un plan de trabajo, de unas pautas de acción y de un patrón de comportamiento explícito que marque una posición institucional ante los retos sociales, educativos y éticos que se puedan presentar.

A continuación, se detallan de manera más concreta las acciones por hacer:

- El equipo directivo presenta el nuevo modelo y el concepto de ética organizacional.
- El equipo directivo debe tomar en consideración las implicaciones que supone organizativamente y para los miembros de la comunidad educativa iniciar procesos de reflexión sobre el desarrollo ético organizacional en la escuela.
- Valorar las reacciones de los miembros de la comunidad educativa y tomar decisiones en función de las barreras manifestadas.
- Declaración del compromiso institucional
- Declaración de la institucionalización del compromiso: aprobación en el consejo escolar y con el claustro, del representante de los consejos de participación infantil y primaria, y los representantes de delegados
- Creación de la comisión de ética escolar para coordinar todo el proceso que se inicia. La comisión debe estar integrada por personas que representan a los diferentes sectores de la escuela.
- Detallar personas, responsabilidades y funciones de la Comisión de ética escolar, y clarificar los niveles de implicación del resto de personal del centro
- Aprobación de la creación de espacios de diálogo y debate en la escuela para facilitar la accesibilidad, el asesoramiento, la ayuda y el acompañamiento en la toma de decisiones del equipo educativo y, si fuera necesario, del resto de miembros de la comunidad educativa

2. Fase de reflexión institucional

El compromiso verbal e institucional de la comunidad educativa en la promoción de la ética organizacional es un paso imprescindible pero no suficiente. Es necesario que desde la organización educativa se contribuya a la creación de un compromiso compartido y real entre las personas del centro educativo con el fin de trabajar hacia una misma línea de actuación que contribuya a superar las parcelas aisladas y que pueda aunar esfuerzos y evitar contradicciones.

Para ello, hay que establecer espacios de participación real y de diálogo efectivo dentro de la institución educativa. En ellos, la comunidad educativa puede formar parte y ayudar a los miembros del equipo directivo, en particular a la dirección escolar, para la toma de decisiones. Hay que plantear estos espacios en la escuela y facilitar que emerjan conductas

morales y prácticas éticas institucionales. Además, también cabe llevar a cabo una revisión en profundidad de los planteamientos institucionales.

Es fundamental que el proceso ético organizacional se base en la confianza de la información ofrecida. La reflexión ética institucional busca estudiar y considerar los motivos y las consecuencias de las acciones, actitudes y comportamientos elegidos mediante la argumentación de las soluciones dadas y la reflexión sobre sus pros y contras para preservar la prudencia.

Para facilitar la adquisición del compromiso y su institucionalización, se pueden llevar a cabo estrategias como:

- Creación física y temporal de espacios de diálogo y debate en la escuela para facilitar la accesibilidad, el asesoramiento, la ayuda, el acompañamiento en la toma de decisiones del equipo educativo y, si fuera necesario, del resto de miembros de la comunidad educativa
- Facilitación a la comunidad educativa de documentación complementaria para la revisión y debate de las cuestiones éticas organizacionales en la escuela
- Potenciación de la participación de la comunidad educativa y creación desde la Comisión de ética escolar de grupos de trabajo con representación de todos los sectores de la organización: claustro, familias, alumnado, etc.
- Revisión de la documentación institucional como planteamientos institucionales, estructuras organizativas, prácticas institucionales y educativas en clave ética
- Evaluación y consideración de las oportunidades y fortalezas que tienen la escuela y sus miembros
- Creación de un Código ético escolar integrado en el Proyecto Educativo de Centro.
- Creación de un Código de conducta escolar integrado en las Normas de Organización y Funcionamiento de Centro
- Publicación y difusión del Código ético y de conducta escolar citados anteriormente

3. Fase de autoevaluación diagnóstica

Manifestar la voluntad y el compromiso institucional en la gestión ética en la organización es fundamental. Al mismo tiempo, requiere identificar cuál es su marco de actuación y delimitar prioridades a corto, medio y largo plazo como institución educativa.

En esta fase, se plantea la necesidad de la realización por parte del centro educativo de un diagnóstico interno y externo para evaluar sus procesos de gestión y organización, además de los procesos de toma de decisiones

y la estructura organizativa, etcétera. La evaluación de la realidad permite obtener de antemano una visión general y unos objetivos comunes entre los miembros de la comunidad educativa. Esta delimitación de objetivos comunes no es muy útil si no comporta una visión compartida que proporcione una visión de futuro institucional colectivo, plasmada en la misión, en objetivos alcanzables y en valores desde los que actuar para la mejora y el aumento de la confianza.

Si se lleva a cabo una evaluación de la realidad institucional, es posible para la comunidad educativa actuar de manera sincronizada. Se promueve la coordinación de las actuaciones para responder a una meta; se facilita proporcionar continuidad al proceso de cambio porque se dispone de una mapa general de la organización desde la que abordar los retos institucionales; se facilita el proceso de aprendizaje organizacional porque el conocimiento adquirido es más fácil de incorporar en el proceso ya que la intervención puede ir modificándose e incorporar nuevos conocimientos y aprendizajes fruto del propio proceso de evaluación; y se facilita que las personas de la comunidad educativa tengan un conocimiento global y no segmentado por temas de interés, por funciones y responsabilidades.

El análisis de la realidad se puede realizar colectivamente en el equipo educativo a partir del cuestionario de autoevaluación institucional CADEO para identificar las áreas prioritarias de actuación. En tal caso, es imprescindible concretar a quién, cómo y cuándo se pasará el cuestionario y determinar cómo se analizarán los datos recogidos. También se contempla la posibilidad de permitir la participación de otros miembros de la institución educativa como se indica más adelante.

Además de la propuesta de realizar el cuestionario de autoevaluación institucional CADEO, para el análisis de la realidad cabe plantear la posibilidad de realizar DAFOs; procedimientos y actuaciones institucionales en clave de delimitación de qué es y qué se entiende por ética organizacional; adecuar la normativa de la Administración educativa a la realidad del centro educativo, así como a los objetivos y áreas de actuación; solicitar auditorias éticas externas a la administración educativa; permitir y solicitar la participación de miembros de la comunidad educativa en la valoración de elementos importantes y relevantes en la práctica de la ética organizacional; e identificar necesidades de las diferentes dimensiones que influyen en la ética organizacional en la escuela.

De manera concreta, esta fase comporta que la Comisión de ética escolar se encargue de:

- Sensibilizar al equipo educativo sobre la importancia de la evaluación institucional interna y externa
- Acordar la realización del cuestionario de autoevaluación institucional CADEO como diagnóstico inicial del equipo educativo
- Aplicación del cuestionario de autoevaluación institucional al equipo educativo:

- Realización del cuestionario de autoevaluación institucional CADEO al equipo directivo y educativo
- Concreción de la aplicación del cuestionario: espacios, tiempo, sistematización del instrumento, etcétera.
- Planificación del proceso de recogida de los datos, análisis y devolución
- El cuestionario plantea cinco dimensiones de análisis con un total de 28 situaciones. Estas se definen teniendo en cuenta cuatro posibles comportamientos que pueden presentar el centro escolar y la dirección escolar en materia de ética organizacional.
- Cada pregunta incluye una explicación inicial de la situación y un espacio libre para complementar la información si fuera necesario.
- Para responder el cuestionario, hay que considerar el desarrollo ético organizacional en la institución educativa en el que se encuentra de manera general.

Consideraciones en relación a la aplicación del Instrumento:

- Las preguntas se contestan de manera individual, independiente y digitalmente.
- Cada situación tiene una pequeña descripción que delimita su contenido.
- La estructura de cada situación presenta cuatro estadios (1, 2, 3 y 4) con el detalle de comportamientos institucionales y de la dirección escolar que se pueden dar en el centro educativo.
- El docente debe seleccionar, entre las cuatro opciones, aquella que considera que de manera general describe la situación de la escuela en materia de desarrollo ético organizacional. No se pretende realizar un análisis excesivamente concreto porque es posible que no se pueda retratar la situación exacta como espera el informante.
- Cada situación incluye un espacio libre para complementar la información si fuera necesario.
- La situación descrita en el estadio 1 se refiere a “la escuela cumple”, el segundo estadio es para “la escuela reacciona”, el tercer estadio corresponde a “la escuela promueve” y el cuarto estadio alberga la “escuela se compromete”.
- Análisis e interpretación de los resultados
- Calendarización del proceso
- Planificación del proceso de análisis e interpretación de los datos. La Comisión ética escolar hará el tratamiento de los

datos mediante la recolección del número absoluto de respuestas en los cuatro estadios de cada situación. A continuación, se hace el cálculo de la media ponderada de los datos numéricos y un gráfico para cada una de las dimensiones. Cabe considerar el complementarlo con las informaciones cualitativas de los espacios libres (véase el capítulo 7.4.1 para más información).

- Los resultados para cada estadio y dimensión orientan globalmente el punto de desarrollo ético en el que se encuentra la escuela, y que se corresponde con el nivel de compromiso y responsabilidad de la institución educativa en relación al desarrollo ético organizacional.
- Presentación por parte de los miembros del Comisión ética escolar del informe preliminar con los resultados. El resto de miembros puede realizar aportaciones si así lo consideran. En este punto debe preservarse el anonimato y la confidencialidad de los resultados. Lo que importa es debatir los resultados.
- La Comisión de ética escolar puede valorar la posibilidad de complementar el proceso de autoevaluación institucional con otros instrumentos u otros informantes como la inspección educativa, las familias y el alumnado.
- Valorar las posibilidades del equipo para abordar las áreas de mejora y de delimitación de objetivos de actuación a corto, medio, y largo plazo con la comunidad educativa.

4. Fase de planificación

Una vez llevada a cabo la autoevaluación de la realidad organizativa, se precisa planificar el proceso de cambio y mejora. Se busca que el proceso de gestión ética permita un desarrollo organizativo ético para todos los miembros de la organización y para el propio centro educativo. Se precisa de la priorización de las cuestiones, su puesta en marcha y su evaluación.

En esta fase, es imprescindible decidir y consensuar el plan de actuación. Concretamente, se plantea que desde la Comisión de ética escolar:

- Analizar el Proyecto Educativo de Centro con el Código ético escolar, las Normas de Organización y Funcionamiento de Centro con el Código de conducta ética escolar junto con el informe de resultados del cuestionario de autoevaluación institucional CADEO
- Analizar minuciosamente el motivo presente de que en ciertas cuestiones se encuentren en estadios más iniciales para identificarlas y valorar cómo mejorarlas

- Diseñar y decidir el plan de trabajo con el detalle de la metodología, el calendario, los equipos responsables, el estudio de otras experiencias y el intercambio con otros profesionales
- Distribuir las tareas y responsabilidades entre los equipos de trabajo y los miembros implicados
- Examinar las prácticas enumeradas en el código de conducta y el Código ético para valorar su validez respecto a las actuaciones propuestas
- Consensuar acciones y actuaciones a desarrollar, y definir la tipología de cambio que se va a proponer, la responsabilidad de cada participante y el período de aplicación al considerar las características de la escuela
- Planificar el seguimiento a realizar de la puesta en marcha
- La Comisión ética escolar supervisa el desarrollo de las actuaciones de mejora, realiza el seguimiento y evalúa la aplicación de acuerdos con los objetivos planteados.

5. Fase de aprendizaje organizacional y mejora compartida socialmente

La evaluación del desarrollo ético organizacional en la escuela pretende ser un proceso que promueve el aprendizaje, tanto de las personas como de la institución, en el que se desarrolla, se busca crear y promover una cultura de la evaluación institucional. La escuela debe disponer de una “cultura que promueva el aprendizaje de la organización donde la evaluación sea una actividad integrada en los procesos de gestión, generando mecanismos de retroalimentación y nexos informativos entre los diferentes niveles organizativos” (Cabrera, 2007, p. 480).

En esta fase, se plantea el siguiente proceso de trabajo:

- Delimitación de procesos de formación y capacitación específica para las personas de la comunidad educativa
- Capacitación y designación de las personas encargadas de facilitar los procesos de mejora y cambio en la escuela
- Planificación de sesiones de evaluación grupales de los procesos delimitados en la fase anterior
- La Comisión de ética escolar redacta una memoria con los avances, las dudas, los problemas, los errores y los aciertos del proceso. Es importante que en el informe se contemplen aquellas cuestiones explícitas del Código ético y de conducta escolar, además de aquellos compromisos adquiridos relacionados con la ética y la responsabilidad social detallados en la fase anterior.
- La Comisión de ética escolar debe difundir, comunicar y explicar la memoria anual.

- Diseño y aplicación de estrategias que permitan la gestión del conocimiento que se genera en la escuela
- Crear y delimitar espacios físicos y temporales donde compartir la memoria y poder recoger y compartir impresiones y valoraciones de la comunidad educativa
- Institucionalización de estrategias, comportamientos, actitudes y procesos en la escuela
- Compromiso y planificación para iniciar nuevos ciclos de mejora en clave ética organizacional en la escuela

Como se puede observar en la figura 17 de este trabajo, el protocolo es un proceso cíclico y en espiral. Incluso una vez finalizado el proceso, se puede volver a iniciar el mismo en la primera fase, la segunda o incluso en la tercera. Cuando una escuela abraza la cultura ética organizacional, es posible que cuando haya completado todo el proceso no deba volver a empezarlo en su totalidad (fase de motivación y sensibilización). Es posible que baste con ir directamente a la fase de reflexión e incluso a la de evaluación diagnóstica a partir de los resultados obtenidos en la fase de planificación.

9.4 Cuestionario de autoevaluación institucional CADEO

El poder transformador y de aprendizaje para la persona y la organización que tiene la evaluación es una cuestión planteada por diferentes autores (Serentil y Gairín, 2016; Bartolomé y Cabrera, 2000; 2003). La evaluación permite también desarrollar habilidades de participación, diálogo y consenso para promover el aprendizaje personal y organizacional sobre la realidad que actúa y sobre el propio proceso de evaluación transformándolo en una actividad de cambio y aprendizaje autogestionado (Cabrera, 2007).

Analizar las disfunciones además de las potencialidades, es una primera fase para la planificación de procesos de cambio. Este análisis no garantiza la mejora organizativa porque no siempre se alcanzan los cambios pretendidos por falta de planificación, de evaluación, de recursos, de implicación y compromiso del equipo o por causas imprevistas.

La confección definitiva del Instrumento de autoevaluación se ha llevado a cabo con el añadido de las validaciones, comentarios, observaciones y aportaciones recogidas en los dos grupos de discusión, mediante la aplicación del instrumento en cuatro centros de educación infantil y primaria (ver capítulos 7.3 y 7.4) y de la lectura y revisión de la propuesta y estructura del cuestionario QUAPE-80 (Darder y Lozano, 1985).

El cuestionario de autoevaluación institucional CADEO busca conocer el comportamiento e implicación del centro educativo en el desarrollo de la ética organizacional en la escuela. Se busca identificar qué condicionantes (barreras y facilitadores) existen en la institución educativa a partir de la identificación de los comportamientos institucionales y de la dirección escolar.

El diagnóstico institucional permite hacer un análisis teórico, establecer criterios e indicadores que facilitan la detección de áreas de mejora institucionales, y comprender y describir aquellas organizaciones más centradas en lo académico y burocrático o aquellas instituciones centradas exclusivamente en temáticas de moda o determinadas. Por ello, analizar las disfunciones y las potencialidades es una primera fase para la planificación de procesos de cambio.

El instrumento de autoevaluación institucional CADEO que finalmente se presenta incluye tres grandes bloques. En el primer bloque se explica el marco y objeto de estudio. En el segundo bloque se solicita la identificación del centro, como el nombre de la escuela, su tamaño, la titularidad e información en relación al perfil profesional del docente, como la función que realiza en el centro, los años de experiencia docente, años en el centro y años de experiencia en el cargos directivos. Y por último, el tercer bloque contempla 28 cuestiones (ver tabla 93) ordenadas en función de su pertenencia a la dimensión organizativa, personal, normativa, social y relacional. Estas cuestiones responden a comportamientos, la finalidad, la implicación, la responsabilidad social, la participación y el compromiso de la comunidad educativa, la dirección escolar y las estructuras y procesos organizativos de la escuela para el desarrollo ético organizacional. Todas estas cuestiones están relacionadas con los cuatro estadios de Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria planteados en el Modelo.

El instrumento de autoevaluación institucional CADEO contiene las 28 cuestiones siguientes:

Tabla 93.
Relación de preguntas del Instrumento definitivo de autoevaluación institucional CADEO

1. Misión y valor de la ética organizacional	2. Valores éticos institucionales
3. Institucionalización de la ética organizacional	4. Responsabilidad social
5. Comités de ética escolar	6. La comunicación en la escuela
7. Innovación en la gestión ética	8. Planificación de la gestión ética
9. Evaluación de la gestión ética	10. Recursos humanos, materiales y funcionales para la gestión ética organizacional
11. Trabajo en equipo en la escuela	12. Formación sobre ética organizacional
13. Dirección participativa	14. Dirección escolar en la toma de decisiones
15. Relación entre la dirección escolar y la comunidad educativa	16. Compromiso institucional de la dirección escolar
17. Virtudes éticas de la dirección escolar	18. Reconocimiento profesional
19. Toma de decisiones institucionales	20. Dirección escolar y conciliación laboral, familiar y personal
21. Salud y bienestar	22. Derechos humanos
23. Coordinación del equipo educativo	24. Implicación de la comunidad educativa
25. Actitudes de la comunidad educativa	26. Relación con el contexto
27. Impacto social del centro educativo	28. Transparencia en la gestión de la ética organizacional

Fuente: elaboración propia

A continuación, se acompaña una pequeña muestra del instrumento definitivo de autoevaluación institucional CADEO. El instrumento completo se puede consultar en el anexo 4 de este trabajo en su versión en lengua castellana y catalana.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DEL DESARROLLO ÉTICO ORGANIZACIONAL EN EL CENTRO EDUCATIVO (CADEO)

Los centros educativos son una realidad compleja formada por variables que necesitan gestionarse para posibilitar un buen funcionamiento de la organización y la consecución de los objetivos que persiguen. Para poder mejorar éticamente como organización, se precisa conocer cómo se comportan ciertos aspectos de funcionamiento de la institución educativa.

Con el cuestionario, se busca conocer el comportamiento e implicación del centro educativo en la promoción de la ética organizacional en la escuela.

El instrumento inicialmente consta de un primer bloque de identificación del centro educativo y del perfil profesional de la persona que responde, y un segundo gran bloque donde se pregunta sobre diferentes cuestiones que definen las dimensiones de la ética organizacional. A continuación, se describen cuatro situaciones posibles del centro educativo en relación con la práctica de este aspecto descrito.

Debe responder de manera independiente seleccionando aquella opción que mejor describe en general el desarrollo ético organizacional en el centro educativo donde ejerce profesionalmente. Para ello, considere los comportamientos y actuaciones institucionales. También hay un espacio para que, si lo considera, matice las opciones elegidas y realice los comentarios y observaciones complementarias que estime más convenientes.

A. Identificación del centro educativo

a. Nombre de la escuela:

b. Titularidad del centro educativo:

- Público
- Privado
- Concertado

c. Tamaño del centro educativo:

- 1 línea
- 2 líneas
- 3 líneas
- + 3 líneas

d. Función que realiza actualmente en el centro educativo:

- Dirección
- Jefe de estudios
- Secretario
- Docente

e. Años de experiencia como docente:

f. Años de experiencia como docente en el centro actual:

g. Si ha estado en equipos directivos y/o forma parte del equipo directivo en este centro, especifique los años totales de experiencia en este tipo de cargos:

B. Escoja de cada uno de los aspectos aquella afirmación que, en general, describe mejor el funcionamiento, la organización, la gestión y la práctica directiva de la escuela donde se encuentra.

Dimensión organizativa

1. Misión y valor de la ética organizacional

La escuela que busca promover la ética organizacional institucionaliza y piensa de manera coordinada y compartida sobre los valores, la misión y su práctica institucional, para ofrecer respuestas pensadas, argumentadas y compartidas ante situaciones y conflictos éticos entre la comunidad educativa.

- 1. La escuela se preocupa por satisfacer las necesidades de la comunidad educativa que se derivan de sus competencias, funciones y objetivos establecidos por las normativas vigentes.
- 2. La escuela se preocupa por satisfacer las necesidades de la comunidad educativa que van más allá de las competencias, funciones y objetivos establecidos por las normativas vigentes.
- 3. La escuela se preocupa por satisfacer las necesidades de la comunidad educativa que van más allá de sus competencias, funciones y objetivos establecidos por las normativas vigentes, por identificar expectativas y necesidades de la comunidad educativa y por prevenir posibles conflictos de la propia práctica institucional.
- 4. La escuela se preocupa por impulsar el desarrollo personal de la comunidad educativa identificando sus expectativas y necesidades, y previniendo conflictos de la propia práctica institucional.

Comentarios:

2. Valores éticos institucionales

Las prácticas y decisiones organizativas inciden en la definición e identificación de la escuela, porque estimulan y orientan sus prácticas de acuerdo con determinadas condiciones personales, de contexto y de la propia relación educativa.

- 1. Existen valores éticos institucionales explícitos en la documentación institucional y son compartidos por subgrupos afines de la comunidad escolar.
- 2. Existen valores éticos institucionales explícitos en la documentación institucional y son compartidos por la mayoría de la comunidad educativa. Hay un proyecto educativo común.
- 3. Existen valores éticos institucionales explícitos en la documentación institucional compartidos por toda la comunidad educativa, se practican de manera habitual (existe coherencia entre los valores institucionales y las prácticas organizativas y pedagógicas), y se revisan para mejorarlos.
- 4. Existen valores éticos institucionales explícitos en la documentación institucional compartidos por toda la comunidad educativa y se practican de manera habitual (existe coherencia entre los valores institucionales y las prácticas organizativas y pedagógicas). Su revisión se comparte con la comunidad educativa.

Comentarios:

10

Discusión de resultados

10.1 Principales componentes teóricos y prácticos de la Ética Organizacional en los centros educación infantil y primaria	477
10.2 Condicionantes para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	482
10.3 El papel de la dirección escolar en la práctica de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	487
10.4 La promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria	490

La discusión de resultados orbita alrededor de cuatro grandes bloques en función de los grandes temas y objetivos de este estudio: los principales componentes teóricos y prácticos de la ética organizacional en los centros educación infantil y primaria, los condicionantes para la promoción de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria, el papel de la dirección escolar en la práctica de la ética organizacional y, por último, la promoción de la ética organizacional en la escuela.

10.1 Principales componentes teóricos y prácticos de la Ética Organizacional en los centros educación infantil y primaria

Tal y como afirman diversos autores, la ética organizacional en la escuela implica un saber práctico que orienta la acción y guía a la organización educativa para comportarse institucionalmente de acuerdo con valores organizativos compartidos, consensuados, explicitados y conocidos por la comunidad educativa (González-Esteban, 2016; Cortina et al., 1994; Cortina, 2012, 2016; García-Marzá, 2017, Guillén 2006, Mayordomo, 2003; Solano et al., 2018). Aún así, no hay que entender cualquier comportamiento institucional como valioso. Lo es aquel que busca el desarrollo integral de las personas, el que toma decisiones de manera justa y prudente, el que busca atender y cuidar a las personas con niveles más altos de confianza, compromiso, cooperación y respeto hacia la organización, y hacia las personas que la integran, su actividad y el entorno (Lozano, 2007; Duarte, 1999; Rodríguez, 2001; Pérez Riestra, 2010; Camps, 2011; González-Esteban, 2016; Cortina, 1994 et al.; Cortina, 1994, 2012, 2018).

Esta identificación práctica y operativa de la ética organizacional queda demostrada en los resultados obtenidos a partir de las diferentes entrevistas exploratorias (ver capítulo 8.1). Incluso se ha apuntado el hecho que las escuelas, por su función educativa y de transformación social, desempeñan un papel fundamental en esta cuestión. Así que es posible afirmar que son éticas por naturaleza. También es fundamental identificar aquellas cuestiones que generan prácticas que pueden poner en peligro la convivencia, las relaciones personales, la función de la escuela y la democracia en la escuela. De hecho, buscar el desarrollo ético en la escuela es buscar la transformación de la escuela en una comunidad viva y en cuyo centro se sitúa no solo sin el alumnado, sino también la propia comunidad educativa.

En relación a este trabajo, la autora considera que, independientemente de la función educativa y de transformación social de la escuela, es imprescindible que la institución educativa disponga de momentos, espacios físicos y personas formadas que puedan generar procesos de reflexión y diálogo sobre lo que son, lo que hacen y cómo quieren ser respecto a planteamientos morales y éticos. La escuela desempeña un papel fundamental en el desarrollo y mantenimiento de la cultura y los ideales de ciudadanía, un proceso clave y esencial de la socialización de las personas.

Como se puede afirmar a partir de Kholberg et al., (1997) y González-Esteban (2001), la escuela puede construir en mayor o menor nivel su conciencia moral si experimenta procesos de desarrollo de su juicio moral. En esta línea, es lo que se ha planteado con el Modelo y el Instrumento para el DEOCE del capítulo 9 de este trabajo. Concretamente, el desarrollo de juicios morales se realiza sobre los valores y los juicios sociales que implican necesariamente y siempre a las personas; y, en tercer lugar, los juicios normativos, evaluativos o prescriptivos como son juicios de derechos y responsabilidades y no tanto sobre preferencias

subjetivas. La naturaleza de los juicios que se plantean determinan y orientan la acción a emprender (González-Esteban, 2001). La reflexión moral institucional planteada tiene por objetivo que la organización haga una reflexión y crítica de la época en la que se encuentra y, al mismo tiempo, también de su propia institución porque las personas que conforman la comunidad educativa no toman decisiones en un vacío social. Están condicionadas por múltiples instituciones, personas y situaciones (Lozano, 2007). Es fundamental considerar lo que hagan y el cómo lo hagan porque las instituciones educativas tienen un impacto directo en la meta de la escuela: formar a personas autónomas.

La concepción de la organización educativa como institución moral es fundamental porque comporta que percibe la sociedad y toma decisiones. Aunque las decisiones las toman los miembros de la organización, la institución educativa es responsable de esas decisiones (Cortina, 2018). Por tanto, construir la capacidad de mejora implica fomentar culturas de cooperación, establecer relaciones productivas y crear la tensión de la mejora continua en los procesos y en las actuaciones; desarrollar un entorno de valores y de relaciones que cultivan el trato respetuoso entre todos los miembros de la comunidad educativa; y crear una disposición permanente hacia el aprendizaje y una marcada orientación a la justicia social.

El Modelo de estadios para el DEOCE y el Instrumento de autoevaluación institucional CADEO, ambos centrados en el desarrollo ético en la escuela, pretenden convertirse en una herramienta que permita entender y evaluar el desarrollo ético en la institución educativa a partir de la actuación institucional y de la dirección escolar. Para ello, se considera la implicación, el compromiso individual y colectivo, la reflexión y la responsabilidad social de la comunidad educativa como elementos fundamentales para su desarrollo. Tanto el modelo como el instrumento buscan orientar la acción educativa e institucional de los centros de acuerdo con unos estadios determinados. De hecho, “es imprescindible reconocer que en nuestro comportamiento nos influye mucho cómo están organizadas nuestras instituciones, cuál es su meta y misión social, cuál es la imagen que tenemos y qué esperamos de ella” (Lozano, 2007, p. 3).

Hay que promover el desarrollo organizacional, entendido como una etapa determinada del desarrollo del centro caracterizado por haber alcanzado ciertas capacidades institucionales de desarrollo ético, profesional, curricular y organizacional que modelan la capacidad general interna de cambio de la propia organización y su forma de relacionarse con el entorno. No hay que olvidar tampoco que contextualizar en exceso puede limitar el desarrollo ético en los centros escolares, además de la transferencia de conocimiento a otros contextos y realidades. Es por ello que la clasificación de los centros escolares orienta la intervención educativa. Para ello, debe entenderse que debe ser contextualizada y que puede presentar limitaciones propias de la realidad concreta de la escuela. Así que la delimitación de estadios debe permitir la comprensión del funcionamiento de la escuela para su mejora.

La revisión de la literatura evidencia la falta de instrumentos de esta naturaleza en las instituciones educativas. Así se justifica la propuesta realizada en este trabajo. Si bien hay diversas aportaciones en relación con el desarrollo ético, el clima y la cultura ética, y la ética organizacional en disciplinas relacionadas con la empresa, la salud y los servicios sociales de la mano de Pérez Riestra (2010), Gómez (2012), Noé (2019), López et al., (2019) o FECHAC (2016), entre otros. En el caso de las instituciones educativas, hay aportaciones que plantean estudios sobre el desarrollo organizacional, cultura organizacional, clima, análisis institucional, dirección en valores y dirección ética y de liderazgo pedagógico como Vázquez (2010), Vázquez, (2013), Armengol (1999), González (2017), Camarero (2015), Uzcátegui (2012), Rieta et al., (2018), Campo (2018) y Solano et al., (2018). Pero no existe un modelo de análisis organizacional como el que se propone, que aporta una propuesta de análisis del desarrollo ético en la escuela a través de su práctica organizativa y directiva para saber en qué estadio se encuentra y cuáles son aquellos condicionantes que facilitan y limitan la organización el encontrarse en estadios superiores. En definitiva, el Modelo y el Instrumento que se proponen tienen por vocación ser una herramienta útil para que los centros educativos puedan entender y autoevaluarse con relación a criterios de desarrollo ético organizacional.

Es por ello que en las entrevistas exploratorias se recuerda en varias ocasiones que promover procesos éticos implica pensar, reflexionar, consensuar y compartir dilemas éticos, conflictos y valores morales en espacios donde puedan pensarse, dialogarse y discutirse. Es en este espacio de desarrollo del juicio moral donde se construye una conciencia moral como organización y cívica como sociedad. Como apunta Cortina (1994), esta ética cívica abarca valores como: la libertad, la igualdad y la solidaridad, los derechos recogidos en la Declaración de los Derechos Humanos, y las actitudes de respeto activo y de un *ethos* dialógico. En la línea de lo expuesto por González-Esteban (2001), lo que se considera justo no solo se adecua a las normas de una sociedad concreta, sino que atiende a principios universales, derechos humanos y valores que potencien la equidad, la igualdad, la humanidad, la responsabilidad entre el centro educativo y el contexto.

La escuela debe intentar educar a la vez que colma expectativas legítimas y no cualesquiera. No solo educan las leyes, también el carácter de las personas, del contexto y de la organización (Cortina, 2018). El compromiso de la escuela con la responsabilidad social y el desarrollo integral de los miembros de la organización, especialmente del alumnado, tiene que orientarse hacia la mejora de las respuestas, decisiones y actuaciones organizativas en todos los niveles institucionales y en todas las esferas en las que la escuela actúa y con las que tiene relación. Pero este compromiso no es posible sin la participación de la comunidad educativa, ni la cooperación y corresponsabilidad de otras instituciones y administraciones. Tampoco es posible si no hay voluntad desde la administración educativa de valorar y comprender que la ética va más allá de su vinculación curricular en la escuela.

En definitiva, todas las organizaciones tienen una finalidad social porque todas buscan proporcionar bienes y virtudes a la sociedad mediante sus medios y objetivos. Es por ello que es imprescindible que las personas que trabajan en ellas lo hagan considerando esta finalidad.

Como apuntan Villoria (2015), Arango y Tamez (2016), Chun et al., (2013), González (2009) y González-Esteban (2016), la ética organizacional en la escuela debe estar institucionalizada, recogida y sistematizada en la documentación institucional. En el caso de los centros educativos, deben ir en relación con los planteamientos institucionales que explican y caracterizan al centro educativo. También es fundamental que no se reduzca exclusivamente la ética organizacional a la concreción en los documentos institucionales. Estos son y deben tratarse como preceptos que ayudan y orientan la práctica institucional. La ética organizacional requiere concreción en la acción y su puesta en práctica en la organización. Es en este momento en el que la conexión con la comunidad educativa, con el entorno y con el trabajo en red puede aportar a la escuela una mayor utilidad y sentido al trabajo que desempeña al aportar respuestas a las necesidades y demandas de la comunidad educativa. Estas repuestas y actuaciones institucionales deben ser evaluadas para rendir cuentas de la actuación realizada y para favorecer la transparencia, la confianza y el aprendizaje organizacional de quienes participan en el desarrollo ético en la escuela.

La puesta en práctica y la institucionalización de la ética organizacional no se desarrollan ni se ponen en práctica de la misma manera en todos los centros de educación infantil y primaria. Además, ocurre en diferentes espacios de la organización. Por tanto, hablar de la cultura ética de la escuela es fijar la mirada en la dimensión interpersonal, en las prácticas curriculares, en los comportamientos institucionales y en los planteamientos institucionales (Arráez, 2015; Rubio, 2004). En palabras de Arango y Tamez (2016, p. 75), hay que evaluar la coherencia entre “lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se espera y lo que es en todos los niveles [...]”, porque “en gran medida estamos conformados por las comunidades de las que formamos parte, y por medio de nuestras acciones, que dan forma a nuestras comunidades, influimos en nuestro desarrollo y en el desarrollo de los otros” (Kammer citado por Brown, 1992, p. 45). Es por ello que es importante considerar que en la convivencia en la escuela es donde el *ethos* va generando costumbres que se adquieren poco a poco. Las costumbres son primordiales y el saber cómo educan, aún más.

De esta manera, se explica que de manera reiterativa en los resultados se apunte que para poder alcanzar procesos de gestión ética y el desarrollo ético organizacional en la escuela se precisa en el centro educativo de liderazgo, procesos de gestión ética claros y formales, procesos de revisión sistemática de la definición y concreción de la ética organizacional en la escuela, compromiso de la comunidad educativa y, especialmente, voluntad explícita por parte de la dirección para desarrollar y planificar procesos de desarrollo ético organizacional.

Esta ética organizacional concreta y las características de cada centro educativo no pueden quedar ajenos a las relaciones personales en la organización, los procesos organizativos que desarrolla, la propia historia institucional y las inquietudes y demandas de los miembros de la organización. Son elementos condicionantes que pueden facilitar e inhibir el desarrollo ético organizacional en la escuela como puede apreciarse en el capítulo dedicado a los resultados (Gairín, 1999; Melé, 2016; Guillén, 2006; FEDADI, 2019, Solano et al., 2018). En definitiva, el desarrollo ético de la escuela implica considerar el nivel micro, meso y macro de la propia institución educativa.

La dimensión micro o individual abarca las respuestas a los problemas y dilemas éticos de la organización que exigen asumir la responsabilidad individual a la respuesta que se da. La persona desempeña un rol concreto en la organización educativa que da sentido a su comportamiento y a las dinámicas relacionales que establece en la escuela. La dimensión organizativa o meso es el espacio donde actúa la persona, la condiciona y tiene una responsabilidad como sujeto moral al velar por fines, metas y valores institucionales. Por último, existe la dimensión macro o contexto donde se encuentra la institución y el individuo inmerso. Este contexto puede entrar en conflicto de valores con la institución educativa e incluso con las personas al buscar o promover valores contradictorios o contrarios a los de la propia institución educativa.

Si no se considera desde la institución educativa la existencia de estos tres niveles, no es posible comprender de forma general y global los dilemas morales a los que tiene que dar respuesta como organización. Es fundamental conocerlos para saber identificar en qué niveles se origina el cuestionamiento moral, así como dar respuestas éticas como organización educativa (González-Esteban, 2016). Hay que planificar y explicitar institucionalmente la respuesta para brindar así la oportunidad de aprender organizativamente y redefinir, si fuera necesario, los objetivos y finalidades de la escuela desde una perspectiva basada en la persona (individuo) que vive y aprende en la misma.

La ética organizacional como proceso permite, según muchos informantes, adentrarse en el análisis y la consideración del saber estar y saber ser de la organización, en el fijarse y revisar los comportamientos de la organización, valorar las decisiones que se toman en la escuela desde la empatía, el respeto, así como considerar la responsabilidad social y buscar no caer en el relativismo moral, actuar con justicia y prudencia, y construir el carácter moral de la escuela. Así, hablar de estadios de desarrollo ético organizacional como recurso permite ofrecer a la escuela el autoconocimiento, la interpretación, la autorreflexión y la explicación de la realidad, además de ayudar a orientar su intervención.

Alguno de los informantes de las entrevistas exploratorias ha indicado que la escuela dispone de valores concretos, el respeto, la escucha activa, la participación, la cooperación o la felicidad. En cambio, en el caso de la literatura revisada, los autores apuntan que, aunque hay valores mínimos y universales en las organizaciones, como la solidaridad, la justicia, la libertad, el respeto y la responsabilidad, es cada organización quién debe

delimitar conceptual y prácticamente sus valores (Cortina et al., 1994; Cortina, 2012, García-Marzá, 2004; Uzcátegui, 2015; Villoria, 2015; Melé, 2016, Riera et al., 2018) enmarcados en unos mínimos universales.

La ética organizacional permite minimizar los problemas entre miembros, perfeccionar el carácter de la organización al propiciar una actuación institucional equitativa, respetuosa, libertaria, comunicativa y solidaria (Uzcátegui, 2015). Esto solo puede darse en espacios de trabajo conjunto donde haya tiempo, implicación y compromiso de la comunidad educativa, donde exista un liderazgo distribuido, donde exista un grupo impulsor como una Comisión ética escolar, donde exista formación en ética y ética organizacional (Arráez, 2015; Duarte, 1999; García-Marzá, 2017; González-Esteban, 2001; Seijo y Añez, 2008; Aurelio, 2019; Silva et al., 2017) como se indica más adelante.

En definitiva, la escuela no debe perder de vista su carácter moral y su responsabilidad social intrínseca. Es por este motivo que sus metas deben ir hacia el desarrollo integral y el rendimiento académico del alumnado, así como servir a las personas y lograr la cohesión social y un clima de convivencia escolar. Para ello, los centros educativos requieren el apoyo del contexto social y deben prever y buscar propuestas como institución coherentes con las necesidades e intereses de la comunidad educativa a partir de la cooperación y el compromiso con la mejor participación posible y siempre con la búsqueda del desarrollo ético. Por tanto, la escuela tiene un papel de mediación entre la visión del entorno más inmediato donde se espera que se transmitan nociones culturales, creencias al alumnado, pero a la vez que lo prepara para un contexto más mediato y externo (Riera et al., 2018).

La participación, el compromiso, el diálogo y la confianza son elementos fundamentales para la transformación y el desarrollo ético en la escuela. Es por ello que los responsables de la administración educativa y las direcciones escolares deben proporcionar las estructuras adecuadas para que sea posible y se genere aprendizaje organizacional. Aunque se puedan dar, no hay que dejar de identificarlas, considerarlas y posibilitarlas para disponer de las condiciones fundamentales para que se de tanto en la gestión como en la organización educativa niveles de ética organizacional.

10.2 Condicionantes para la promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria

En este apartado, se valora el cruce de resultados de las entrevistas exploratorias y del cuestionario de evaluación de los facilitadores de la ética organizacional durante la fase 2 del presente trabajo de investigación.

Al identificar las barreras para el desarrollo ético en la escuela, hay que considerar que aquellas barreras individuales caracterizadas por el temor a poner en peligro la imagen propia o el desprestigio profesional al iniciar procesos ética organizacional no han sido unas de las barreras más destacada en los resultados de este estudio a diferencia

de lo observado por autores como Tejada (1998), Fernández Pérez (1986), Torre (1994) y Soto y Cárdenas (2007) que las consideraban barreras importantes.

Aquellas barreras relacionadas con la tendencia a la uniformidad en la escuela, la desconexión entre la teoría y práctica, la dependencia de compañeros y personas afines, la necesidad del colectivo docente para mantener la seguridad y la permanencia de aquello que se conoce y domina, el mantener el aprendizaje tal y como se ha adquirido por primera vez, el tradicionalismo en el sistema educativo y la madurez del propio sistema educativo que nos ha delimitado (Tejada, 1998) han sido condicionantes poco destacados, tanto en las entrevistas exploratorias como en el cuestionario. Ello puede explicarse por el momento actual en el que las escuelas se ven abocadas a la innovación constante dadas, por un lado, las demandas del Departament d'Educació y, por otro, la necesidad de competir y ser diferente a la escuela de al lado o más cercana (García y Olivares, 2017; Uruñuela, 2016).

Además, se percibe una tendencia hacia posturas relativistas que complican el llegar a acuerdos sobre la adscripción voluntaria a unas referencias mínimas de comportamiento y sociales de las personas y la escuela como referente social. En esta línea, Touraine (2013) y Riera et al., (2018) apuntan que se vive una desinstitucionalización donde tradicionalmente el conjunto de agentes socializadores que se consideraban principales eran la familia y la escuela, y aquellos otros como los medios de comunicación o la comunidad se consideraban como los agentes complementarios, pero subordinados a los primeros. Además, la familia y la escuela estaban claramente delimitados, y en caso, de conflicto o dilema, la escuela tendía a mostrar argumentos de autoridad y pedagógicamente consolidados. Situación que actualmente se ha visto modificado por la incorporación y participación de nuevos servicios y recursos educativos, un poder más amplio y grande de agentes informales (los medios virtuales, la pluralidad cultural...) han provocado que la escuela ya no se considere ella misma como un agente socializador fundamental y principal.

En cambio, todas aquellas barreras que hacen referencia a la inseguridad docente de emprender un cambio y un camino hacia procesos de gestión ética; el desconocimiento y la falta de formación en cuestiones éticas y ética organizacional; la ausencia de implicación docente; la tipología, calidad y cantidad de relaciones interpersonales en la organización; la tipología de la estructura organizativa; la movilidad del profesorado y sus condiciones laborales; la ausencia de liderazgo, de gestión, de procesos de evaluación del proceso; la saturación de tareas y la burocratización de la tarea docente; la desconexión entre las necesidades reales y las prioridades educativas y organizativas; y la rutinización y normativización excesiva que provoca falta de autonomía pedagógica y organizativa, tal y como mencionan autores como Tejada (1998), Simon y Roberson (1983), Fernández Pérez (citado por Tejada, 1998) y Torre (1995), Szulanski (2003), Riege (2005), González-Esteban (2016),

Soto y Cárdenas (2007) y Solano et al., (2018) han sido las barreras más citadas de este estudio.

Al abordar la falta de formación o la ausencia de implicación del profesorado, como se ha puesto de manifiesto, tienen un papel fundamental los comportamientos individuales. Hay que proponer e implantar cursos e iniciativas de formación para los miembros internos de la organización que sirvan para reforzar y clarificar su sistema de valores y para despertar nuevos valores y principios (Ruiz, 2008). No basta con el aprendizaje realizado a lo largo de la vida ni las buenas intenciones de las personas. Se precisa ayuda y acompañamiento para guiar las actuaciones morales de las personas y la institución educativa.

La existencia de un clima favorable con el que el equipo educativo esté satisfecho, se sienta apoyado, valorado y respetado desde la dirección escolar y la administración educativa es fundamental para el desarrollo ético organizacional. Si en el ambiente institucional se respira objetividad, respeto, justicia, veracidad, transparencia y equidad en el trato hacia las personas de la comunidad educativa es más posible que exista mayor motivación, implicación del personal, participación y una profesionalización mayor por parte de los profesionales. Aquí, como apuntan Riffo (2014) y FEDADI (2019), es la dirección quién, como representante institucional de la comunidad educativa en la administración educativa, debe ser capaz de trasladar las necesidades, demandas y oportunidades de la escuela para fortalecer una cultura basada en los valores institucionales como el respeto, la cooperación, la participación, el compromiso y la solidaridad. Son valores que inciden en el trabajo del equipo educativo, la participación de la comunidad educativa y la calidad de los aprendizajes que se den en la escuela.

Es necesario para la ética organizacional en la escuela el diseño y desarrollo de estrategias de actuación globales y coherentes en el centro educativo, tal y como sostienen Guillén (2006), Duart (1999), Gento y Orden (2016). Para ello, se requieren procesos de reflexión y evaluación (Gairín et al., 2014; Serentil y Gairín, 2016; González-Esteban, 2016; García-Marzá, 2017; Cortina, 2016) actualmente casi inexistentes en los centros educativos en el caso de la ética organizacional. Para ello, este estudio aporta de manera especial el Modelo, el Instrumento y el Protocolo de aplicación para la evaluación del desarrollo ético con el que se analiza y evalúa considerando la dimensión personal, social, organizacional, normativa e institucional de la escuela junto con una relación de condicionantes que permiten identificar la actuación educativa e institucional de dicha escuela a partir de su comportamiento institucional y el de la dirección escolar. Es una herramienta inicial y de autoevaluación diagnóstica institucional que persigue proporcionar una primera fotografía completa de los niveles éticos de la escuela.

La ética organizacional necesita una cultura para la mejora organizativa con procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas mediante un conjunto de técnicas y estrategias para poner en marcha los procesos anteriores de evaluación, capacidad y disponibilidad. Se puede así trabajar

de modo sostenido y en colaboración. Impulsar la autoevaluación institucional, así como colaborar con evaluaciones externas permite tomar decisiones oportunas y que tienen en cuenta la información y las evidencias obtenidas.

Como se apunta en el protocolo de aplicación de este trabajo, el Instrumento y el Modelo proponen en la fase 3 una autoevaluación diagnóstica para que la escuela realice este autodiagnóstico interno y externo que evalúe sus procesos de gestión y organización, los procesos de toma de decisiones, la estructura organizativa, entre otros. Este proceso inicial debe ir acompañado de un proceso previo de motivación y sensibilización del valor y la importancia de reflexionar sobre la importancia ética en la escuela, así como un proceso de reflexión institucional donde se explicita un compromiso individual y colectivo y compartido para iniciar un camino común y conjunto que permita aunar esfuerzos. La propuesta de trabajo no se queda aquí. Es a partir de una propuesta dialógica (Rubio, 2004; González-Esteban, 2001, 2016) que hay que iniciar espacios temporales y físicos que permitan analizar, diseñar, desarrollar y evaluar un proceso de planificación estratégica a medio y largo plazo dinámico, y que sea revisable, participativo y compartido para que permita mejorar y desarrollar éticamente la escuela.

No hay duda de que en este proceso de autoevaluación institucional es fundamental analizar las disfunciones así como las potencialidades en la primera fase para la planificación de procesos de mejora. Este análisis no garantiza la mejora organizativa porque no siempre se consiguen los cambios pretendidos por falta de planificación, de evaluación, de recursos, de implicación y compromiso del equipo o por causas imprevistas (Palmeros, 2010; San Fabián y Granada, 2013; Serentil y Gairín, 2016; Flórez y Hoyos, 2020).

En paralelo a la propuesta anterior, también se ha buscado crear nuevo contenido y sentido de los planteamientos institucionales y, especialmente, del Proyecto de Convivencia y la comisión de convivencia concretados en la Resolución ENS/585/2017 de 17 de marzo por el Departament d'Educació (2019), que considera que deben ser instrumentos que permitan facilitar el desarrollo ético organizacional en la escuela. Son instrumentos que permiten plantear la puesta en práctica de los elementos propios de los procesos de gestión ética. Permiten generar procesos participativos en la escuela durante su reflexión conjunta en relación al qué somos y qué pretendemos ser y hacer como escuela. La participación, la implicación, la confianza y, especialmente, la complicidad de los miembros de la comunidad escolar y de la educativa son imprescindibles para que el aprendizaje y el desarrollo de la ética organizacional tengan lugar en la práctica.

Si atendemos a los facilitadores que permiten la ética organizacional desde la dirección escolar, se observa que todos aquellos relacionados con la coordinación, el apoyo y el estilo de dirección (especialmente esta última); la relación de las propuestas éticas organizacionales con el Proyecto Educativo de Centro consensuado, compartido y cono-

cido por la comunidad educativa y puesto en práctica; la promoción de procesos organizativos cooperativos, compartidos, cohesionadores y trabajados en equipo; la planificación estratégica a medio y largo plazo de la ética organizacional; la implicación del profesorado; y la existencia de infraestructuras de apoyo externas, especialmente desde la Administración Educativa, son los facilitadores más apuntados durante los resultados. Estos facilitadores encajan con aquellos destacados por Torre (1995), Miles (citado por Tejada, 1998), Lemaitre (citado por Tejada, 1998), Basu y Sengupa (2007), Gallego y Ongallo (2004), Sallis y Jones (2002), Ainscow et al., (2001), Melé (2016), Soto y Cárdenas (2007) y Guillén (2006).

La autora considera que la no existencia de una Comisión ética escolar que asuma la responsabilidad de guiar, supervisar, acompañar y formar a la comunidad escolar en cuestiones éticas es un obstaculizador para la promoción de la ética organizacional en la escuela porque no se permite que existan espacios para la puesta en común, la reflexión, la planificación, el asesoramiento, etcétera. Independientemente de esta comisión, la existencia de una comisión de convivencia en la escuela ya supone un paso inicial, aunque no una todos los elementos de la escuela susceptibles de la mirada ética, como la comisión de inclusión, la de coeducación, etcétera. Esta se dedica mayoritariamente a la resolución y mediación de conflictos ya existentes en el centro. La reformulación de esta comisión de convivencia, en la línea de las comisiones éticas escolares, es un gran paso porque la ética organizacional como proceso institucional sería parte de la dinámica habitual del centro educativo.

En cambio y a diferencia de los resultados del marco aplicado, la mayoría de los autores consultados dan una gran importancia a la cultura organizativa, a la generación de procesos de aprendizaje organizacional y a la generación de comportamiento virtuosos desde la escuela. En el caso de los informantes de este estudio, a estos facilitadores se les asignan exclusivamente el papel de la dirección escolar y del liderazgo pedagógico. La mayoría de los resultados enumerados como facilitadores, tanto en las entrevistas como en el cuestionario, van dirigidos a las competencias profesionales y funciones de la dirección escolar. En el presente caso, dada su importancia y significación en los resultados, se trata en el siguiente punto de este apartado.

La ética organizacional óptima en la escuela debe responder mejor y ser más útil a la realidad socioeducativa, la situación y las aspiraciones de la escuela. Aun así, el reto a afrontar es que la escuela consiga alcanzar el nivel de compromiso social con la ética organizacional. Es un estadio proactivo en el que la escuela se comporta éticamente de manera habitual, donde se impulsa y se promueve el aprendizaje constante, la mejora y reflexión sistemática, hay flexibilidad en las estructuras organizativas, el sistema relacional es simétrico y abierto, la autoevaluación es una rutina organizativa integrada, la cooperación, el trabajo en red, el consenso, el diálogo, la confianza, la responsabilidad social, la libertad y el desarrollo integral de las personas son prioritarios, hay planificación a medio y largo plazo y se da autonomía pedagógica y organizativa real.

En definitiva, promover la ética organizacional precisa desde la comunidad educativa un análisis crítico de los efectos de la sociedad neoliberal actual, además de formular propuestas de acción coherentes con la escuela donde se encuentra. Aunque el centro educativo puede parecer en ocasiones que se ha quedado atrás de los cambios y demandas sociales, tecnológicas, culturales, etcétera, sí que puede trabajar a la vez y reclamar para ofrecer respuestas con un mayor nivel de justicia social, equidad y para la transformación social.

10.3 El papel de la dirección escolar en la práctica de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria

Una de los aspectos más significativos de este estudio es la presencia y caracterización de la dirección escolar como un elemento fundamental, principal y crucial para la facilitación de la ética organizacional, tanto para la literatura científica consultada en el marco teórico como, especialmente, para los informantes y participantes en el estudio de campo.

En el caso de las barreras de la personalidad del individuo, cuestiones como una dirección que muestra prejuicios, con ideas preconcebidas de las personas y de los procesos éticos en la escuela; que ejerce un ejercicio directivo unipersonal y sin considerar el equipo directivo ni los cargos intermedios; que toma de decisiones sin considerar el impacto sobre las personas y la escuela; que simplemente aplica criterios personales en lugar de criterios éticos organizacionales; un dirección escolar con actitudes de superioridad, poco cercana, que no escucha activamente, que sanciona, que no valora propuestas nuevas por parte de la comunidad educativa; y que corrige en público sin valorar el impacto sobre la persona son todas características identificadas en los resultados como fundamentales. Así también se consideran por parte de autores como Tejada (1998), Simon y Roberson (1983), Fernández Pérez (citado por Tejada, 1998) y Torre (citado por Tejada, 1998), Szulanski (2003), Riege (2005), González-Esteban (2016) y Soto y Cárdenas (2007).

Una dirección escolar caracterizada por este tipo de comportamientos y actitudes genera inseguridad en las personas. No se sienten reconocidas a nivel profesional y personal. Se sienten desmotivadas y angustiadas. No se establecen relaciones personales en la organización y las que se establecen no son adecuadas. Baja la implicación, el compromiso con la institución educativa y sus proyectos. Se genera desconfianza en la función de la escuela y no existe un clima de convivencia. Es por ello que la dirección escolar debe disponer de un mayor conocimiento social. Tiene que ser capaz de desarrollar una actitud crítica, contrastar la teoría y la práctica educativa a partir del estudio reflexivo, y desarrollar actitudes colaborativas. Para ello, es preciso que integre conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes porque la dirección educativa es una acción tanto educativa como ética (Vázquez, 2013).

Así que es fundamental que se comprenda que la tarea educativa y la dirección escolar de una institución educativa no son una tarea indivi-

dual. Conforman una tarea colegiada y compartida. Se precisa de una profesionalización de la dirección que ponga el acento en las competencias morales y humanistas, así como en las habilidades para la gestión de equipos. Y se hace necesario la toma de conciencia de la responsabilidad social que tiene la dirección escolar cuando asume la gestión directiva de una institución educativa (Solano et al., 2018, Vázquez, 2013).

Con relación al estilo de la dirección escolar, cabe mencionar que en la dirección de empresas se habla de las características técnicas, de la gestión de equipos y las competencias humanas y morales que debe tener esta dirección empresarial sin explicitar un estilo de dirección y liderazgo concreto o más idóneo. En cambio, en el caso de las instituciones educativas, los autores consultados, y como se desprende del estudio de campo realizado, indican que la ética organizacional en la escuela es efectiva cuando se lidera de manera distribuida y pedagógica. Buscar el desarrollo ético en la escuela requiere que el líder sea capaz de establecer redes con diferentes instituciones y administraciones, con personas con talentos diferentes que sean parte de sus equipos impulsores para desarrollar entre todos los objetivos de la institución educativa y, en definitiva, de la comunidad educativa (FEDADI, 2019; Solano et al., 2018; Villa, 2019).

La dirección escolar es una acción contextualizada de manera que su caracterización y peculiaridades responden al contexto donde ejerce. Por tanto, la ética organizacional para la dirección debe ser una ética de la responsabilidad y compromiso. Debe situarse conscientemente ante la realidad en la que se encuentra, “desde la inseparable unión de la razón y de las emociones, para garantizar [...] respuestas justas, propias de un estado de derecho y equitativas” (Vázquez, 2013, p. 72). Si la función directiva requiere de una serie de competencias y capacidades específicas, ser docente no basta para acceder al cargo ya que no se garantiza que disponga de la capacidad para afrontar esta función con la máxima eficacia.

Las competencias profesionales de la dirección escolar plantean la conveniencia de dejar de fijar la atención en los contenidos y centrarse en los problemas y las situaciones relevantes que debe afrontar el director en ejercicio. Para ello, se requieren direcciones competentes y capaces en la gestión y dirección de equipos, en la promoción del desarrollo pedagógico, en la planificación y control de ámbitos de gestión generales de las escuelas, saber gestionar recursos y desarrollar habilidades directivas (Silva et al., 2017). Así que es fundamental definir programas de formación y capacitación de la dirección escolar que reconozcan las funciones y responsabilidades del liderazgo escolar. Hay que definir propuestas formativas basadas en el análisis de necesidades e invertir en buscar aquellos candidatos adecuados para un buen liderazgo pedagógico en la escuela. No hay que olvidar que hace falta asegurar la formación continua y la certificación de programas de formación de otras administraciones que no sean la administración autonómica como, por ejemplo, la formación ofertada por la administración local.

La existencia de un compromiso explícito por parte de la dirección escolar hacia la ética organizacional en la escuela es fundamental para movilizar a la comunidad educativa en el desarrollo de comportamientos y actitudes virtuosos, y en la creación, por tanto, de un clima escolar de convivencia seguro y amable. Por ello, aunque haya estructuras externas e internas que asuman la importancia de iniciar procesos de gestión ética organizacional, es fundamental que la dirección escolar asuma su responsabilidad, tome conciencia y explicita en su Proyecto de Dirección y en su gestión institucional una política eficaz, eficiente y sostenible hacia la ética organizacional en la escuela (Melé, 2016; FEDADI, 2019; Gallardo, 2009; Ulrich, Smallwood y Sweetman, 2009; Martínez, 2018; Uruñuela, 2016; Gairín, Castro, Díaz-Vicario, Burgos y Cobos, 2019).

Los condicionantes relacionados con el carácter moral y las virtudes éticas de la dirección escolar más enumeradas por Riege (2005), González-Esteban (2016), Soto y Cárdenas (2007) y Melé (2016) en relación a su falta de sensibilidad moral en la dirección, la falta de confianza en las personas de la organización, los malos hábitos de la dirección escolar, la gestión poco respetuosa con las personas, el actuar sin buscar ni permitir la conciliación laboral y familiar del personal de la escuela, el inhibir la libertad docente, y el no promover una gestión de la cultura institucional que permita conseguir un clima amable, acogedor, afable en la escuela son cuestiones que se han citado mucho en los resultados de este estudio. Es por ello que la dirección escolar tiene que actuar con el máximo rigor ético. En esta línea, Morin (2006, p. 165) plantea la necesidad de desarrollar una “ética del género humano” para ayudar a que en una sociedad compleja, plural y dinámica como en la que actúa y se encuentra la escuela se garantice la cohesión social, la responsabilidad, la solidaridad y la autoética.

Desde la dirección, la actuación con rigor ético se caracteriza por la toma de conciencia de que surgen dilemas morales en la escuela; que hay que reflexionar y desarrollar juicios morales para pensar qué acción será la más adecuada; hay que disponer de motivación y valentía para actuar (Svara, 2007; Rest, citado por Melé, 2016). Esta cuestión es fundamental porque en los resultados surgen a menudo la cantidad de dilemas éticos y morales, los conflictos en la escuela, entre las familias y el profesorado a los que la escuela y, en especial, la dirección escolar deben hacer frente a diario. Para afrontarlos, la dirección escolar debe preguntarse por el sentido de la comunidad educativa, su objetivo y finalidades, debe distanciarse en la reflexión de la escuela para examinar procesos externos e internos. El objetivo es buscar espacios donde la propia escuela se plantee el para qué y el cómo. Se requiere tiempo, tener en cuenta el futuro incierto y evaluar al detalle el desarrollo ético en la escuela, entre otros pasos (Cortina, 2016; 2018) porque, hasta el momento, ha existido una predominancia en la toma de decisiones tecnicista y que ha expulsado la dimensión ética y de los valores.

Por lo expuesto anteriormente, se puede deducir que hay una falta de correspondencia entre las tareas que se identifican normativamente como propias de la dirección escolar y la acción directiva real (Vázquez, 2013). En definitiva, un buen líder es aquel que es capaz de dar poder a los equipos, expresar interés y preocupación por el éxito y el bienestar personal de los profesionales, que es productivo y se orienta a resultados, que es buen comunicador, sabe escuchar, comparte información, ayuda a los equipos en el desarrollo profesional, tiene una visión y una estrategia clara para los equipos y cuenta con competencias técnicas de asesoramiento para los equipos. En la línea de Villa (2019), se observa que cuando hay un liderazgo pedagógico tiene un impacto positivo en el centro educativo, más si se contempla además el liderazgo emocional. Es una cuestión fundamental que se debería considerar y prestarle más atención en la formación de los equipos directivos si se quiere promover y practicar el desarrollo ético en la escuela y mejorar la respuesta a dilemas éticos a los que se enfrenta la misma escuela a diario.

Es en este punto en el que la ética comunicativa se convierte en una estrategia fundamental y clave para la acción en las organizaciones educativas para mejorar y transformar la escuela.

10.4 La promoción de la Ética Organizacional en los centros de educación infantil y primaria

Como se ha apuntado en capítulos anteriores, la ética no debe solo explicitarse en la documentación institucional. También debe cristalizarse en las estructuras organizativas, en los procesos institucionales y en las prácticas educativas de la escuela.

La escuela, después de realizar la reflexión sobre cuál es la dimensión y el valor de la ética en la institución educativa, debe adoptar decisiones sobre qué medios y qué estrategias se van a emplear para lograr sus objetivos al considerar los valores institucionales. Como ya se ha apuntado en el marco teórico, estas decisiones vienen determinadas por la realidad socioeducativa del centro escolar, por el tamaño de la escuela, por el momento que vive el centro en relación con el desarrollo de procesos éticos institucionales, por la actitud y la calidad humana de los miembros de la organización, y por la existencia o no de estrategias y medios organizativos (Guillén, 2006; Cortina, 1994; Gairín, 2004a). No hay que olvidar que en el propio proceso se entrecruzan relaciones de poder, motivaciones, intereses y visiones que pueden coincidir o no. Incluso pueden ser contrarios y oponerse.

Para que tenga éxito el desarrollo ético organizacional en la escuela, debe ser asumido desde una perspectiva organizativa. Esto solo es posible cuando los miembros de la comunidad educativa entienden qué implica, qué aporta y cómo se aplica (Gullet y Reisen, citado por Brown, 1992). En este caso, se considera pertinente la propuesta de Cortina (1994, 2012, 2016, 2018), González-Esteban (2001), García-Marzá (2017) y Blumer (citado por Parra, 2017) en la línea de los resultados que busca la ética organizacional en la escuela que precisa de una ética comunicativa y

discursiva. Así, el proceso de gestión ética debe tener su punto de partida en la reflexión crítica y colectiva dentro de la comunidad educativa.

La autora considera que esta propuesta dialógica en la escuela puede permitir la promoción de cambios o modificar puntos de vista, así como lograr la transformación o incluso la expresión de ideas, metas, objetivos y alineamientos institucionales nuevos, diferentes a los planteados hasta el momento sin dejar de considerar la aparición de inhibidores.

Si se considera esta dimensión dialógica, hay que considerar necesariamente la existencia de otras personas y que estas pueden irrumpir en nuestros planes, planteamientos y expectativas institucionales (Mélích, 2010). Aunque ocurra, este diálogo debe basarse en criterios éticos apropiados y acordados previamente. Como se desprende de algunas barreras enumeradas para el desarrollo ético en la escuela, la ausencia de reflexión ética no ocurre porque no haya nada sobre lo que reflexionar, sino porque las personas de la comunidad educativa no cuentan con las aptitudes, las herramientas conceptuales, el tiempo, los espacios o la capacidad para llevarla a cabo. También es posible que la institución educativa no sea capaz de conducir los debates para promover y facilitar las condiciones que permitan emprender procesos de reflexión ética.

Otra condición fundamental es que, para que haya diálogo, hay que garantizar que todos los miembros de la comunidad educativa participen en igualdad de oportunidades y no se consideren límites de tiempo. Así se obtiene una participación eficaz y sin presiones, y un acceso a la información (Habermas, 1987; Brown, 1992; Cortina, 2007; García-Marzá, 2017; González, 2007; Vázquez, 2013). Sin estas condiciones previas, no hay un punto de referencia a partir del cual poder analizar la situación y poder decidir racionalmente los problemas prácticos vividos.

Si se considera la existencia de un marco reflexivo ético en la institución educativa que busca promover la ética comunicativa y discursiva como medio para alcanzar la comprensión mutua, la implicación de la comunidad educativa, la confianza entre las personas y hacia la escuela, así como mayor transparencia, es imprescindible considerar estrategias y herramientas concretas que favorezcan estos procesos. Es por ello que es importante que la dirección escolar evite monopolizar y bloquear los espacios de decisión colectiva, que tienda hacia espacios de comunicación y diálogo abiertos, de escucha y a la aceptación de puntos de vista y planteamientos diferentes e incluso divergentes a los del equipo directivo (García-Marzá, 2017; Vázquez, 2013).

Estas herramientas no necesariamente deben ser promovidas desde la dirección escolar y la administración educativa (aunque sería lo ideal). Pueden surgir de la coherencia de la comunidad educativa y sus valores éticos compartidos; del desarrollo de procesos de decisión y sistemas organizativos; y formaciones encaminados a fomentar la responsabilidad en las normas, principios y valores éticos. La OCDE (citada por Arango y Támez, 2016) ya indica que las infraestructuras éticas básicas para promover niveles de calidad ética deben velar por el marco legal, disponer y crear mecanismos de responsabilidad y códigos

de conducta, y trabajar la socialización profesional, las condiciones de servicio público, los organismos de coordinación y la participación de las personas de la organización.

La ética organizacional debe quedar diluida en los planteamientos de la dirección escolar. Este aspecto queda ensombrecido generalmente lo que lleva a un plano más técnico las cuestiones éticas. La dirección escolar “va más allá de funciones, tareas y competencias. Lo complicado y difícil [...] no reside en lo que hay que hacer, sino en lo que la persona piensa, siente y valora ante lo que tiene o debe hacer” (Vázquez, 2013, p. 84). Porque como ya se ha apuntado, el significado ético no viene dado por la decisión que se toma, sino por la argumentación de los pros, los contras y la justificación de la elección.

En el caso de los centros educativos, es fundamental cuestiones previas, en la línea de Lloyd y Mey (2010), que se tengan en cuenta la existencia de un líder pedagógico que permita prever los lineamientos para crear las condiciones éticas de la escuela; la existencia de un Código ético escolar que concrete y se integre en el Proyecto Educativo de Centro y que permita proveer los lineamientos para la toma de decisiones éticas; y, por último, una formación de la comunidad escolar para facilitar habilidades, aptitudes, actitudes y conocimientos para la toma de decisiones institucionales. Además, es preciso sumar la planificación de procesos de evaluación ética organizacional que permitan valorar la coherencia real entre los objetivos y los valores éticos institucionales y el desempeño y la actuación institucional (Osorio, 2018).

La concreción y aceptación del Código ético escolar por parte de toda la comunidad educativa, especialmente de la comunidad escolar, tiene una repercusión directa en la construcción del carácter de la escuela, de sus miembros y del contexto. La existencia de un código en la institución educativa afianza el sentido de pertenencia a la escuela y potencia la responsabilidad de toda la comunidad educativa hacia el centro educativo (IVAP, 2017; Murphy, 1998; Melé, 2009; Guillén, 2006; García-Marzá, 2017; entre otros).

Es por ello que la existencia y el replanteamiento de la comisión de convivencia escolar que se normativiza en la Resolución ENS/585/2017 (ENS/585/2017, 17 de marzo) es clave. Ofrece, en la línea de Camps (2011), Naessens (2010), Lee y Fargher (2013), Calvo-Cabezas (2015) y la Generalitat de Catalunya (2013) una función reflexiva y analítica que permite plantear y dialogar sobre conflictos morales y éticos; una función educativa para los miembros de la comunidad escolar; y una función de planificación que plantea protocolos que diseñan, desarrollan y evalúan la puesta en marcha y la actuación institucional en relación con el Proyecto Educativo de Centro y al Código ético escolar.

La promoción del desarrollo y la reflexión éticas sobre la cultura institucional requiere la implicación de los miembros de la institución en la alerta, prevención y detección de situaciones y conflictos de intereses que pueden dar lugar a incumplimientos, lo que daña la reputación de la organización (Lee y Fargher, 2013; Calvo-Cabezas, 2015). Es en

este punto que la Comisión ética escolar o la comisión de convivencia reinterpretada cobran sentido. Es fundamental que sean un espacio de participación y diálogo dentro de las organizaciones educativas, espacios donde la comunidad educativa pueda integrarse y ayudar en la toma de decisiones. En este caso, el desarrollo de la conducta moral de la organización y sus miembros es más sencillo porque se evitan las malas prácticas y se da un comportamiento ético y responsable de manera habitual en la escuela.

En los resultados del marco aplicado, no se ha comentado el informe de responsabilidad social pero sí se trata la importancia de los procesos de evaluación de la ética organizacional y la delimitación de indicadores de evaluación unívocos y mediables. A este respecto, cada centro educativo debe concretar y especificar indicadores propios que definan sus programas, actuaciones principales y nucleares como institución educativa con relación al desarrollo ético. Para este caso, el estudio busca orientar hacia la consideración de incorporar en la evaluación institucional desarrollada desde los centros educativos en sus memorias anuales o desde la administración educativa la incorporación de indicadores de evaluación sobre la responsabilidad social de la escuela.

Como se explicita en el capítulo 2 de este trabajo, los comportamientos individuales de los miembros de la organización son fundamentales para determinar el desarrollo ético en la escuela. En este caso, no bastan las buenas intenciones de las personas para actuar bien. Se requiere ayuda, soporte y acompañamiento para guiar sus actuaciones morales (Ruiz, 2008; Geva, 2017). La formación ética es un elemento fundamental para aplicar y promover comportamientos éticos en la escuela.

En los resultados obtenidos de las entrevistas y en los cuestionarios, se pone en evidencia que la formación ética de los miembros de la organización puede ser un elemento facilitador e inhibidor en función de si se da o no en la institución educativa o durante la formación inicial y continua fundamentalmente del equipo educativo y del equipo directivo.

La formación ética debe adaptarse y orientarse a los diferentes miembros de la organización: equipo directivo, equipo educativo, familias, alumnado, personal de administración y servicios, personal educativo externo al centro, etcétera. Debe ofrecer los conceptos y las herramientas básicas para orientar la acción. Por tanto, puede ser preciso plantear cursos e iniciativas de formación para los miembros internos de la organización dirigidos a reforzar y clarificar su sistema de valores. También pueden despertar nuevos valores y principios para mejorar y hacer crecer profesionalmente especialmente el equipo educativo.

Como afirma Guillén (2006, p. 150), “la formación ética no solo debe contemplar cuestiones teóricas, sino hábitos éticos y virtudes”. Así que en relación al contenido de la formación, se puede valorar el trabajar al menos la distinción entre ética, moral, ética aplicada, ética personal, ética cívica y ética organizativa, así como los principios éticos de las instituciones educativas, la resolución práctica y reflexiva de casos reales y aquellas cuestiones específicas por ámbitos de acción como: tiempo

lectivo y no lectivo, espacios formales y no formales, etcétera en las instituciones educativas.

De acuerdo con los resultados del marco aplicado y la revisión de la literatura, la formación inicial y continua de los profesionales de la educación se centra especialmente en las competencias intelectuales. Se dedican menos recursos a las competencias sociales o morales. Y son aspectos clave si se tiene en cuenta que, como apuntan muchas investigaciones, los docentes reclaman disponer de “asesoramiento y formación que [le] ayude a hacer frente a la práctica diaria y a las dificultades que se encuentran en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Aramendi, 2010, p. 140). Por tanto, la formación ética puede proporcionar opciones y herramientas a los profesionales de la escuela para identificar mejores opciones ante dilemas éticos. Hay que recordar que la función docente es una función de servicio público y, por tanto, debe proporcionarse una formación inicial y continua que busque perfeccionar las prácticas educativas, sobre todo para ser consciente que se trata de una acción realizada en beneficio de otros (Cortina, 1994; Guillén, 2006; Seijo y Añez, 2008; Rieta et al., 2018, entre otros).

11

Conclusiones

11.1 Conclusiones vinculadas a los objetivos de investigación	499
11.2 Otras conclusiones.	515

En este apartado, se apuntan las principales conclusiones en relación con los objetivos de investigación y su finalidad. Las conclusiones buscan ser claras y aportar conocimiento. Así que hay que tener en cuenta el carácter complejo del objeto de estudio (la ética organizacional). Los datos e informaciones obtenidos en el marco aplicado deben considerarse como aproximaciones a la realidad y no como verdades absolutas.

Las conclusiones abarcan los diferentes temas tratados en el trabajo con relación a los facilitadores y barreras que debe considerar la dirección escolar si busca promover la ética organizacional en la escuela, así como y el papel de la dirección escolar en el desarrollo ético organizacional.

En primer lugar, se exponen las conclusiones obtenidas. Se organizan para dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de este trabajo. En segundo lugar, se plantean otras conclusiones más generales relacionadas con el propósito del estudio.

Para facilitar la comprensión de las conclusiones de este estudio, hay que tener presentes determinadas cuestiones previas de la investigación:

- Las características de la metodología y la naturaleza del objeto de estudio
- La necesidad de centrar los resultados y las conclusiones en los objetivos de la investigación y su propósito. Aún así, en el desarrollo del estudio se han podido identificar otros resultados y datos que pueden aportar conclusiones e interpretaciones nuevas y que se recogen en un apartado específico y diferenciado.
- Las conclusiones no buscan la individualidad ni el lanzamiento de enunciados absolutos. Deben entenderse como una aproximación a la realidad.

11.1 Conclusiones vinculadas a los objetivos de investigación

En relación con el objetivo general de la investigación, que es *analizar los factores condicionantes (barreras y facilitadores) de la dirección escolar para la promoción de la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria*:

- La ética organizacional tiene significados diferentes en función de los agentes implicados, los procedimientos desarrollados, los niveles articulados y los grados que adopta como concepto, derecho, deber, proceso, estrategia, saber... La ética organizacional supone acción, implicación, compromiso, respeto, justicia, libertad, cambio, voluntad de transformación, reflexión, discusión y el formar parte de algo para conseguir algo. Puede surgir de la necesidad individual, institucional o social e influye en las personas, en las estructuras, en los espacios, en la institución y en la sociedad. Además, precisa de estrategias, de gestión y de organización institucional. Finalmente, tiene incidencia directa en la toma de decisiones y en el comportamiento de las personas, de la organización y de la sociedad.
- La ética organizacional se valora y se le da importancia por parte de la comunidad educativa. También se percibe desde las direcciones escolares y la inspección educativa como algo abstracto y poco concreto, y que queda sistematizado en las instituciones educativas.
- La ética organizacional aporta conocimientos, procedimientos y actitudes integradas que favorecen la cohesión social y la convivencia en un contexto educativo heterogéneo y cambiante. La escuela, como sujeto moral, tiene la obligación social, ética y moral de tomar conciencia de su responsabilidad.
- No solo los elementos internos tienen capacidad para modificar la ética organizacional. Si el contexto cambia, la ética organizacional también se puede resentir.
- Se dibuja un modelo de estadios para el desarrollo ético organizacional que busca el diálogo y el debate entre las personas de la comunidad educativa como medio para abrir relaciones morales y superar los límites normativos, las exigencias jurídicas y las sociales.
- El Modelo de estadios para el desarrollo ético precisa de estructuras internas y externas formales, explícitas y reconocidas que permitan incluir a todos los interesados por la actividad de la escuela. Debe establecer diálogos que tengan como finalidad el entendimiento y la comprensión, que faciliten relaciones de igualdad entre todas las personas.

- La ética organizacional requiere una dirección escolar y un equipo educativo formados en competencias morales y éticas. Durante su formación inicial y permanente, deben comprender la educación en valores para evitar que la escuela se convierta en un espacio formado por equipos educativos especialistas en temáticas e ignorantes en cuestiones humanistas, relacionales, éticas y morales.
- Desarrollar éticamente la escuela es preocuparse por los hábitos morales de la escuela, es decir, el saber estar y ser de la vida escolar. En este caso, el equipo educativo (con la dirección incluida) desempeña un papel fundamental a la hora de motivar y aplaudir determinados comportamientos y censurar otros.
- Plantearse el desarrollo ético en la escuela comporta ser consciente de la responsabilidad moral que tienen la misma, así como de la importancia de la corresponsabilidad y del compromiso que tienen todas las personas de la comunidad educativa. Son estas personas las que van a reflexionar, exigir y formular respuestas a las exigencias morales y éticas del entorno educativo.
- La puesta en marcha del desarrollo ético organizacional requiere siempre diálogo en igualdad de condiciones con todos los miembros de la comunidad educativa: explicitar los intereses, escuchar las opiniones, entablar diálogos con otras personas. Solo con una relación de este tipo es posible un conocimiento de los diferentes valores y normas éticas que rigen la actuación de las diferentes personas que forman la escuela. Es fundamental fomentar una situación y posibilitar un ambiente satisfactorio para el diálogo.
- Cuestionar y valorar el desarrollo ético organizacional cobra mayor sentido cuando la sociedad que envuelve la escuela es cada vez más plural, dinámica, individualista y relativista. Se precisan espacios compartidos para la reflexión sobre el sentido y la función de la escuela en una sociedad líquida y compleja como la actual.
- Desarrollar la ética organizacional implica debatir sobre el sentido y el rol de los principios rectores, los derechos humanos y los valores cívicos de la escuela actual.
- En la escuela, no todo lo que sucede es previsible, planificable, simple o complejo. Además, hay situaciones diarias, rutinarias y cotidianas que exigen respuestas morales y éticas pensadas. Este tipo de respuestas comportan desde la organización poner en funcionamiento nuevas habilidades que generalmente van más allá de las técnico-prácticas.

Si se tiene presente el objetivo específico de *Comprender los principales elementos teóricos y prácticos relacionados con el objeto de estudio*, se puede concluir que:

- La ética organizacional en la escuela es la concreción práctica (el saber hacer) de la organización fruto del consenso, el diálogo, la reflexión, la autorreflexión entre la organización y sus miembros, entre la organización y sus finalidades, entre la organización y su misión, entre los valores mínimos y máximos de la comunidad educativa, del entorno y la propia institución educativa. Es la guía para que la escuela se comporte correcta y virtuosamente.
- La ética organizacional permite definir y concretar los valores institucionales, las prácticas organizativas y la misión de la escuela mediante el consenso, el diálogo y la reflexión con toda la comunidad educativa.
- Los valores cívicos y los Derechos Humanos deben tenerse en cuenta en la promoción de la ética organizacional. La participación e implicación de la comunidad escolar es imprescindible para que los miembros de la organización puedan ser conscientes de sus intereses legítimos y sus retos.
- Los centros educativos son organizacionales morales. Así que son responsables de las decisiones que toman. Hay que poner el acento en la dimensión interpersonal, en las prácticas curriculares y los planteamientos institucionales.
- Promover la ética organizacional implica considerar la ética cívica como una ética de mínimos. Es decir, la escuela debe atender a principios universales, los DD. HH., los derechos y deberes de la infancia y la adolescencia, y valores como la equidad, la solidaridad, el respeto, la corresponsabilidad, la humanidad y la cooperación.
- La ética organizacional no puede ser considerada como una variable más de los componentes organizativos. Es una variable conjunta y particular de todos los miembros de la comunidad educativa. La modificación de alguno de sus miembros puede alterarla en ambos sentidos. La ética organizacional confecciona y da sentido a la cultura institucional de la escuela. Se convierte en una concreción y especificación de la organización y le confiere un carácter único.
- La ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria debe caracterizarse por ser dinámica, participativa, respetuosa, inclusiva y empática. También, por ofrecer espacios de diálogo, ser plural y concebida para dejar que la toma de decisiones sea compartida, consensuada, argumentada y reflexionada.
- Se precisa de liderazgo; de procesos de gestión e institucionalización de los valores y misión de la escuela; de procesos de revisión sistemática de su definición, concreción y cohe-

rencia entre lo que se dice que se es y lo que se hace institucionalmente; de planificación estratégica; y la delimitación de indicadores de evaluación desde la dirección escolar.

- La ética organizacional permite pensar, cuestionar, gestionar la misión de la escuela, actuar bien y actuar con equidad. También comporta justicia, prudencia, crear el carácter moral de la escuela para no caer en pluralismos morales, facilita la práctica entre el saber ser y el saber estar como organización, gestionar conflictos, tomar decisiones empáticas, promover relaciones de calidad y positivas tanto para el alumnado y las familias como el equipo educativo, y promover un clima institucional de acompañamiento y desarrollo personal y profesional.
- Los planteamientos institucionales y la documentación institucional de la escuela deben concretar y definir todos aquellos elementos propios de la ética organizacional. Aunque no necesariamente la ética organizacional en una escuela se puede inferir de la documentación. También puede observarse en las relaciones interpersonales, en los comportamientos de los miembros de la organización escolar, en la cantidad y la calidad de las relaciones con el entorno, las decisiones, etcétera.
- Para la comprensión de la ética organizacional y la planificación de procesos para el cambio de la escuela, hay que considerar la historia institucional del centro, su cultura organizativa, tradiciones, creencias, rutinas propias y virtudes personales de la comunidad escolar.
- La ética organizacional en las escuelas es una cuestión inherente de la institución educativa por los objetivos y las finalidades que le son propios. Además, es una cuestión que con el paso del tiempo y/o por su mal uso se puede ver desvirtuada. Buscar promover la ética organizacional permite generar mayores niveles de compromiso, cohesión y confianza entre los miembros de la comunidad escolar, y repensar la institución educativa.
- Los valores éticos que delimita la escuela, además de ser enumerados y concretados en los planteamientos institucionales, deben ser practicados, institucionalizados y vividos. También deben tener presencia diaria y constante en la escuela.
- El desarrollo ético organizacional debe llevar a una metodología interrogativa, dialógica, en la que las finalidades educativas y las racionalidades éticas deben ir de la mano. Se facilita así que la escuela tenga mayor confianza y credibilidad social.
- La escuela es una organización cooperativa de personas que tiene y debe tener en el centro de todas sus acciones, metas

y comportamientos al sujeto y a la persona. Por persona se incluye en concreto el alumnado, foco principal de actuación de la escuela, hasta el monitor/a de extraescolares con el que posiblemente se establecen menos relaciones durante el horario lectivo.

- La ética organizacional permite llegar al análisis, los planteamientos o la resolución de conflictos prácticos a partir de un conjunto de conceptos y razonamientos que ayudan a enmarcar el problema en cuestión y a verlo desde el punto de vista moral y no desde dimensiones puramente técnicas. Lo fundamental es ver qué nos puede proporcionar la ética para ayudar a solucionar el conflicto.

Si nos adentramos en el objetivo específico de *Diseñar un Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE)* y el *proponer un cuestionario de autoevaluación institucional para identificar barreras y facilitadores del Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria*, se llegan a las conclusiones siguientes:

- Fruto del marco aplicado y del marco teórico, se hace evidente la necesidad de articular modelos de desarrollo ético para las escuelas que incluyan todas las personas de la comunidad educativa. Debe ser especialmente abordando cuestiones como el bien interno, la responsabilidad social de la escuela y sus profesionales, además de la moralidad institucional y profesional.
- La responsabilidad social de la escuela no solo debe atender a un criterio moral. También debe valorar las consecuencias de sus acciones a corto, medio y largo plazo respecto a sus metas. Son metas educativas y sociales que no puede lograrse sin la cooperación de otras instituciones, administraciones y personas externas a la comunidad escolar.
- Promover la ética organizacional implica tener en cuenta inhibidores del desarrollo ético organizacional aquellos con origen en la personalidad de los individuos de la escuela: angustia, desconocimiento, autoritarismo, enfrentamientos constantes, rigidez, desconfianza, relaciones frías, prejuicios entre compañeros, gestión personal de la presión social, gestión del miedo, desaprobaciones constantes a las propuestas nuevas y barreras al cambio.
- Hay que controlar aquellas barreras que provienen de la colectividad, como la falta de implicación docente, la falta de relaciones personales, la falta de una estructura interna fuerte y formal, la inestabilidad de la plantilla del profesorado y las condicionales laborales del personal de la escuela, la sobrecarga de tareas burocráticas, las faltas de respeto continuas entre los miembros de la escuela, la imposibilidad

de participar en los procesos organizativos y la falta de apoyo entre compañeros ante un problema.

- El desarrollo ético organizacional se inhibe cuando hay ausencia de un proyecto educativo común, claro, compartido y pensado; falta de univocidad y conocimiento de los objetivos institucionales; falta de conocimiento del impacto de la promoción de la ética organizacional para la escuela y sus miembros; falta de tiempo para dialogar, reflexionar y pensar en la práctica educativa; falta de distribución del tiempo; burocracia, urgencias y sobrecarga de tareas al equipo educativo y directivos; y falta de coherencia entre las necesidades de la escuela y las prioridades y decisiones institucionales, tanto desde la dirección escolar como desde las administraciones educativas.
- Es fundamental gestionar los inhibidores del sistema educativo y social, como la rutinización y normativización de las funciones educativa y docente; la falta de autonomía pedagógica y organizativa que provoca una excesiva centralización por parte de la administración educativa, la falta de participación de la comunidad educativa en el centro escolar, la distribución de recursos, y la falta de formación en ética y ética organizacional, especialmente, del equipo educativo y directivo; los procesos de selección del personal docente; el choque entre los valores sociales y los de la escuela; el cuestionamiento de la función docente y educativa de la escuela; la falta de compromiso con el Proyecto Educativo de Centro; y la falta de coherencia entre los principios rectores o normativos con los principios y valores sociales y culturales.
- En la promoción de la ética organizacional en la escuela, también se ven condicionados los valores y objetivos organizativos por parte de la dirección, la estructura organizativa, la cultura organizativa, la dinámica organizativa, la comunicación, las personas y los procesos institucionales.
- La dirección escolar y su comportamiento moral y ético es el factor con mayor poder decisorio sobre el desarrollo de políticas de promoción de la ética organizacional en la escuela. Hay mayor probabilidad de éxito en aquellas escuelas donde existe un apoyo claro de los órganos directivos, donde hay un compromiso firme con el desarrollo ético organizacional, donde se planifica y se considera la ética organizacional en el Proyecto de Dirección y donde los órganos directivos disponen de competencias técnicas, además de morales para gestionar procesos de este tipo.
- La dirección escolar debe considerar, escuchar y dirigir a todas las personas de la comunidad educativa con los que se

relaciona. De ellas depende su credibilidad social y la confianza en la institución y en su proyecto educativo.

- Promover la ética organizacional en la escuela implica que la dirección escolar se caracterice por mostrar una relación de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes, como el conocimiento del entorno donde actúa, la reflexión práctica para la mejora, la actitud autocrítica y la autoevaluación profesional, la flexibilidad ante el cambio, la capacidad para superar las barreras, la tolerancia a la inseguridad y las incertidumbres, la capacidad de iniciativa y de toma de decisiones, la autonomía, el trabajo en equipo, el autoperfeccionamiento y el compromiso ético profesional.
- La ética organizacional precisa de una dirección escolar que se caracterice por ser afable, tener buen humor, ser optimista, tranquila, ser un modelo, dar ejemplo, tener paciencia ante los conflictos, disponer de habilidades comunicativas, autoevaluarse, autoconocerse, ser justa, actuar con equidad, estar comprometida con la ética organizacional, actuar con rigor profesional, ser reflexiva, humilde, leal institucionalmente y sincera.
- La dirección escolar debe disponer de competencias técnicas, como saber delegar, gestionar equipos y tener formación en habilidades personales, planificar estratégicamente, saber gestionar las emociones de las personas de la organización y ganarse la confianza de las personas.
- Promover la ética organizacional en las instituciones educativas comporta más fidelidad, respeto, implicación y compromiso individual y de la comunidad educativa hacia la institución, además de transparencia, comunicación, diálogo y reflexión. También mejora la gestión y fomenta el aprendizaje, la creación de alianzas y compromisos con otros agentes, ser más sostenible, identificar actividades de responsabilidad social poco operativas y mejorarlas, mejorar la gestión y la organización de la institución, promover actuaciones y comportamientos comunes como institución ante dilemas éticos, realizar una planificación realista, evaluar resultados y concretar procesos de mejora, entre otros.
- La reflexión y el diseño del desarrollo ético no puede obviar el nivel micro (persona), el nivel meso (institución) y el nivel macro (contexto). Los tres niveles están en constante relación.
- Las organizaciones que se implican en procesos de desarrollo ético y sus miembros tienen que adoptar una actitud permanente de aprendizaje y tener comportamientos virtuosos, especialmente el equipo educativo y directivo.

- El fomento de la ética organizacional resulta clave para forjar el compromiso institucional. Debe establecerse como prioridad estratégica a largo plazo en las instituciones educativas. La ética organizacional en la escuela debe estar en constante reflexión y ser consensuada en todo momento.
- Promover la ética organizacional en las escuelas implica concebirla como un fin formativo que complemente la formación integral de la comunidad escolar. Por tanto, no solo hay que concebir la ética organizacional como un medio para sino como un fin en sí misma para potenciar el desarrollo integral de las personas de la institución educativa.
- En relación con el marco normativo, es necesario un mayor desarrollo legal que sea capaz de superar los mínimos normativos actuales. La ausencia de reconocimiento legal no implica que determinados deberes no sean reconocidos socialmente y, por tanto, adquieran legitimidad.
- La comunicación, la transparencia y la difusión son fundamentales porque facilitan, entre otros aspectos, los procesos de comunicación, la transferencia de conocimiento y la rendición de cuentas. Potencian el sentimiento de pertinencia y la implicación de las personas en la institución. Mejoran la confianza y el compromiso de los miembros de la comunidad escolar.
- La dirección escolar debe tener en cuenta la responsabilidad institucional, la individual y la colectiva como docente. Las respuestas de la escuela no atienden solo a normas legales, sociales y morales. También surgen de un espacio de libertad institucional susceptible de ser valorado moralmente.
- La escuela debe ser percibida como un espacio amable, que favorece la participación, la comunicación, la transparencia y la accesibilidad para que las personas de la organización noten que se escuchan sus necesidades, que se las reconoce, se las respeta, etcétera.
- La ética organizacional no se evidencia como una necesidad imperante de las escuelas. Pero surgen dilemas éticos y morales a los que hay que dar respuesta a diario en las instituciones educativas. Para ello, es necesario concretar acciones y delimitar conceptual, práctica y temporalmente las actuaciones de los centros educativos. El objetivo es promover un seguimiento más ajustado, así como procesos de mejora más eficientes, eficaces y sostenibles en el tiempo.
- Con relación al perfil de la dirección escolar, para un desarrollo ético organizacional debe saber transmitir, aprovechar su aprendizaje experiencial en la dirección de personas y de la institución; debe buscar la transformación y la implicación

de las personas y la escuela, y debe tomar decisiones personales meditadas y saber entusiasmar.

- A la dirección escolar se le asignan funciones clave y tareas prioritarias en cada una de las funciones siguientes: la de jefe de personal (selección, motivación, mediación, dar respuestas justas, acertadas y pensadas, conocer las necesidades), organización y funcionamiento (prever demandas y necesidades, saber priorizar y planificar, disponer de una estructura organizativa eficaz, eficiente y suficiente), relación con la comunidad educativa (valoración de la tipología de relaciones que se ocurren en la escuela, ser alguien accesible y resolutivo, tejer complicidades, gestionar de manera dialogada, buscar el consenso, no perder el contacto con el aula), liderazgo (promover un clima de diálogo, potenciar la comunicación fluida, la implicación, creatividad y la creación de espacios de gestión ética, justificar y razonar las decisiones que tomadas) y dirección pedagógica (existencia de metas, estructuras claras, facilitar y promover recursos y espacios).
- El éxito de la ética organizacional en la escuela recae especialmente en un liderazgo distribuido que busca distinguir y compartir tareas y responsabilidades que hagan crecer al centro como institución. Se logra empoderar al personal y establecer valores, propósitos e impulsos compartidos. Por tanto, si el liderazgo distribuido se entiende y emerge, debe implicar un comportamiento habitual y automático de la institución educativa sin necesidad de que exista un proceso para la distribución de las tareas.
- Con la dirección escolar y el profesorado en una institución educativa caracterizada por un liderazgo distribuido, la ética organizacional es asumida por la colectividad como funcionamiento y organización que depende de este liderazgo y no del cargo ostentado.
- Sobre las competencias profesionales de la dirección escolar, se destaca que buscar el desarrollo ético organizacional en la escuela comporta disponer de competencias humanas-morales que van más allá de las competencias técnicas.
- La dirección escolar debe disponer de competencias directivas y de gestión de grupos humanos. Debe caracterizarse principalmente por saber persuadir, dialogar, motivar, ganarse la confianza y el compromiso de los miembros de la escuela, tener inteligencia emocional y valentía para dirigir, preocuparse por las personas, disponer de formación humanista, ser fuerte y flexible en la toma de decisiones y aceptar el carácter no permanente de la dirección escolar. Al tratar la competencia de gestión de recursos, se indica que hay que saber cómo y a qué se da importancia en la escuela. Para ello, se lleva a cabo especialmente una gestión transparente del

centro. La competencia de planificación, control y calidad del currículo se concreta en tareas como la planificación, organización y gestión de las variables imprescindibles para la práctica de la ética organizacional. La dirección también sabe anticiparse a demandas, conflictos y necesidades institucionales, además de gestionar la escuela bajo criterios éticos consensuados y compartidos. Por último, la competencia de gestión, dirección y liderazgo debe caracterizarse por disponer de habilidades psicoafectivas y emocionales.

- Se precisan estrategias y acciones que permitan avanzar. Es por ello que es imprescindible el papel de las administraciones educativas autonómicas y locales mediante políticas que permitan discriminar las buenas de las malas prácticas éticas organizativas. Hay que incentivar aquellas escuelas y direcciones que quieren promover autoevaluaciones y reflexiones éticoinstitucionales.
- Es fundamental tener en cuenta que las decisiones que se toman desde la dirección escolar, los comportamientos que se tienen a nivel institucional tienen un impacto directo en la construcción del clima y cultura institucional. Además de ser percibidas dentro de la organización, también pueden ser observadas desde fuera, por el entorno.
- Fomentar espacios de diálogo y construcción colectiva de los parámetros ético organizacionales aporta transparencia y confianza entre la comunidad educativa y el centro educativo.
- La cultura institucional de la escuela tiene que permitir el desarrollo integral de las personas de la organización. Tiene que permitir que adquieran y produzcan conocimientos compartidos, que potencian espacios donde se impulse la cultura democrática, que se genere trabajo en equipo, la concepción de comunidad educativa donde se potencia tanto el desarrollo individual como el colectivo.
- Hay que implicar en las tareas de gestión y organización del centro el máximo número de miembros del profesorado posible. Hay que buscar especialmente la dirección pedagógica de la escuela. Se permite aumentar la capacidad del personal en temas de gestión, la confianza, la implicación y el compromiso con la escuela.
- El desarrollo ético organizacional en la escuela demanda espacios de reflexión y de diálogo para la comunidad educativa formales, además de considerar también aquellos informales en el centro educativo. Debido a las exigencias continuas de la administración pública estos espacios son difíciles de encontrar y de establecer para los centros educativos.
- Ofrecer valor y pensar éticamente la acción tutorial, el contenido y la estructura de las reuniones con las familias, de los

planes de acogida del profesorado nuevo, del alumnado y las familias que acaban de llegar al centro, plantear mentorías entre profesorado experto y novel en el centro, las asambleas de delegados o de clase, las jornadas de puertas abiertas, participar en redes de intercambio con otros centros educativos, etcétera, son todas estrategias que permiten trabajar y promover el desarrollo del juicio moral y el carácter moral de las personas en particular, así como de la institución educativa.

- Cuando un centro de educación infantil y primaria se plantea reflexionar sobre su misión ética y cómo desarrollarla institucionalmente, se registra más implicación, compromiso y confianza, una valoración explícita de su función como institución, la valoración de la actuación docente, un clima amable, cohesión, respeto, convivencia, cooperación, sostenibilidad, desarrollo moral de las personas de la organización y comportamientos morales individuales, colectivos e institucionales.
- Para fomentar el desarrollo de hábitos morales y éticos en la escuela es posible, desde la formación ética y mediante la creación y confección de comisiones de ética escolar, que asesoren y hagan seguimiento estas cuestiones normativas o no en la escuela. Cabe incluir la cooperación del profesorado que ejerce profesionalmente de manera virtuosa, con una acción tutorial que busca que surjan temas e ideas importantes y esenciales para la convivencia, que fomenta el respeto, la justicia, la solidaridad, etcétera.

Si nos adentramos en el objetivo de *validar el Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria (DEOCE)*, se puede concluir que:

- El Modelo y el Instrumento se convierten en una herramienta útil que permite comprender y evaluar inicialmente el nivel de desarrollo ético organizacional en la escuela a partir de su actuación institucional, educativa y de dirección escolar. Pretende ser una herramienta en la que participe el equipo educativo y que permita a la dirección escolar conocer y orientar su práctica y los procesos institucionales para mejorar el desarrollo ético organizacional en la escuela. También procura convertirse en una herramienta práctica y formativa para la institución educativa y sus miembros.
- El Modelo de estadios para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria es flexible y variable en función de la realidad escolar en la que se aplica y analiza. Incorpora elementos fundamentales de la ética organizacional, como la dimensión personal de la dirección escolar, la dimensión normativa, la dimensión social, la dimensión organizativa y la dimensión institucional.

- El Instrumento de autoevaluación institucional CADEO quiere convertirse en un instrumento sencillo e inicial que permita conocer a los miembros de la organización dónde están, qué hacen y cómo actúan con relación a elementos fundamentales del DEOCE. Las opciones de respuesta del CADEO tienen la voluntad de ser discriminatorias y formativas para la comunidad escolar.
- Las validaciones realizadas a partir de los grupos de discusión y su aplicación en la práctica han permitido la revisión del contenido y estructura del Modelo y el Instrumento. En el caso del instrumento, se define con mayor concreción los interrogantes y se llega a considerar que deberían ser cuatro para responder los cuatro estadios del modelo. También se tendrían que dejar todos los enunciados completos y a la vista para facilitar una lectura formativa de cada uno de los estadios.
- En el caso del Instrumento, hay dudas como la de la “Comisión de ética escolar” que, aunque no existe en los centros, se interpreta como el camino que deberían tomar las comisiones de convivencia actuales regladas en la Resolución ENS/585/2017 del 17 de marzo.
- La mayoría de los informantes indican que se pone de manifiesto que todos los centros educativos son éticos por naturaleza. Aún así, cuando reflexionan sobre qué dicen y qué hacen en sus realidades, se pone en evidencia que hay diferencias importantes entre las manifestaciones teóricas y la práctica educativa e institucional.
- Se hace patente una necesidad imperante de concretar las acciones de los centros educativos, de delimitarlas a nivel conceptual, práctico y temporal. El objetivo es promover un seguimiento más ajustado y establecer procesos de mejora más eficientes y eficaces.
- Se ha considerado fundamental diferenciar entre comunidad escolar y comunidad educativa en los estadios para alcanzar una mejor evaluación con el Instrumento. De esta manera, cobra mayor importancia el considerar la implicación y participación del alumnado y las familias también en el proceso de autoevaluación institucional.
- También se ve en la validación del Modelo que este tipo de planteamientos requiere espacios de reflexión y de diálogo entre la comunidad educativa. Estos espacios, dadas las exigencias de la administración pública y las demandas diarias, resultan complicados de encontrar y establecer.
- Se relaciona el valor de la ética organizacional de manera directa con la comunicación, la transferencia, la participación,

el compromiso y el respeto de la individualidad entre la comunidad educativa. De hecho, resultan pilares fundamentales.

- Los informantes más prácticos tienden a hablar de la ética organizacional siempre desde una microesfera. Es decir, hablan desde la perspectiva exclusiva del aula y se centran en el alumnado. Ha resultado en general más complejo extraer las mismas ideas respecto al entorno, la institución y las familias.
- En el caso de los informantes y participantes prácticos, se percibe una cierta dificultad a la hora de concretar y tomar decisiones de manera consensuada. De esta manera, se manifiesta la necesidad de emplear estrategias y de promover formaciones para la toma de decisiones y la resolución de conflictos en los equipos educativos, más allá de las direcciones de los centros educativos.
- Los planteamientos institucionales se manifiestan como importantes. Es necesario que se plantee su elaboración, consulta, mejora y evaluación de manera distinta a como se está haciendo hasta ahora.
- La aplicación de acciones para el fomento de la ética organizacional requiere centrarse especialmente en la planificación y evaluación de la misma.
- Para los informantes, el Modelo y el Instrumento de autoevaluación institucional CADEO reúnen la secuencia teórica y práctica de los planteamientos teóricos con relación al desarrollo moral de las instituciones educativas planteado por Kholberg.
- No hay duda que la evaluación institucional es una tarea compleja dada la variedad de situaciones y comportamientos que pueden ocurrir en la escuela. Aún así, se valora la utilidad tanto del Modelo como del Instrumento porque permiten describir la relación entre la práctica educativa e institucional y el desarrollo ético organizacional en la escuela, lo que puede orientar la intervención dentro de un estadio.
- Para los informantes, el Modelo y el Instrumento son herramientas útiles y que tocan las cuestiones fundamentales de la ética organizacional. Además, se considera que responden a la realidad de las escuelas. Los aspectos a valorar son adecuados, correctos e unívocos, y recogen lo más importante y relevante en el campo de la ética organizacional.
- Los centros educativos se pueden desarrollar. Lo pueden hacer mediante la autoevaluación institucional. Su singularidad y características específicas permiten determinar que pueden ocurrir en diferentes estadios de desarrollo en función

de variables específicas. Por tanto, no se puede concretar si hay centros ubicados exclusivamente en uno de los estadios.

- El empleo de indicadores éticos organizativos permite pensar en situaciones educativas y de calidad ética diferenciales. Delimitar estadios de desarrollo ético organizacional en los centros educativos promueve la comprensión de su funcionamiento y permite mejorar.
- La situación de un centro educativo en un estadio de desarrollo concreto no implica un funcionamiento óptimo a no ser que haya mejoras respecto a situaciones anteriores. Estar en un estadio puede ser una circunstancia puntual ya que los centros educativos están sujetos a cambios continuos por el dinamismo de la realidad actual. Aún así, es fundamental que las escuelas caminen se dirijan al desarrollo del estadio máximo porque, según el criterio de la autora, es aquel en el que se encuentra el centro que se comporta éticamente. Es el centro que dispone de valores éticos, misión ética especificada, procesos organizativos para su práctica, con comportamiento institucional y personal correcto, que busca el desarrollo integral de las personas de la organización y que actúa con responsabilidad social, evalúa y comparte socialmente.
- Favorecer el desarrollo ético organizacional en la escuela implica reflexionar sobre su finalidad educativa, promover la implicación y participación de los miembros de la comunidad educativa y escolar, clarificar el rol de la dirección escolar y las estructuras organizativas de la institución educativa, entre otras acciones.
- La propuesta que se hace de los estadios del Modelo para el Desarrollo Ético Organizacional en los centros de educación infantil y primaria se caracteriza en cuatro estadios. Se pueden resumir de manera esquemática como sigue:
- La escuela *que cumple* con la obligación social es un centro educativo reactivo, que buscan exclusivamente responder a las exigencias normativas y sociales establecidas. La gestión de la ética organizacional es esporádica e informal y ocurre en situaciones concretas.
- La escuela *que reacciona* como entidad colectiva ante la realidad organizativa interna es una la institución educativa que reacciona más o menos de manera voluntaria ante las demandas sociales. Además, presenta un papel más activo. Existe la misión de responder más allá de la normativa a los requerimientos éticos y sociales. Se registra una delimitación y concreción institucional de los valores y principios organizativos. Hay un proyecto común deseado por la comunidad educativa.

- La escuela *que promueve* comportamientos éticos es una institución educativa en la que ocurren procesos éticos organizacionales. La ética impregna las acciones y los comportamientos institucionales. Se practican, cristalizan e institucionalizan los valores éticos institucionales. Los valores están explicitados, consensuados y compartidos. Existen planteamientos más racionales, se incorporan juicios morales y criterios de racionalidad ética para tomar decisiones y gestionar la escuela.
- La escuela *que se compromete* socialmente con la ética organizacional es aquella que muestra un mayor compromiso ético. Tiene un carácter proactivo. Comparte públicamente y establece redes con otros centros e instituciones. Están al servicio de la sociedad y la comunidad. Busca contribuir al bien común y general, así como al desarrollo pleno de las personas de la organización.

Para finalizar y en relación al objetivo de *delimitar acciones concretas para promover y mejorar, desde la dirección escolar, la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria* se llega a las siguientes conclusiones:

- El Modelo y el Instrumento propuesto buscan ofrecer una primera aproximación a cuál es el estadio y las características del centro educativo en función de su situación.
- El Instrumento de autoevaluación institucional CADEO debe entenderse como un instrumento de autoevaluación institucional para un momento puntual del proceso de cambio. Promover procesos de desarrollo ético, como se ha demostrado, requiere procedimientos de reflexión conjunta y dialógica que permitan delimitar, caracterizar y concretar los valores institucionales, y llevar a cabo una evaluación más ajustada y argumentada.
- Tanto el Modelo como el Instrumento pueden ayudar a la dirección escolar a establecer pautas específicas y contextualizadas que busquen planificar actuaciones de mejora y desarrollo ético en la escuela a partir de los resultados del instrumento. Pueden propiciar la aplicación de medidas que respondan a los problemas o necesidades detectadas y así resolverlas.
- Promover el desarrollo ético organizacional tiene sentido si se entiende que las escuelas en su calidad de organización buscan la mejora continua en cuestiones como la cultura institucional, la estructura organizativa, el funcionamiento, las estrategias de actuación, etcétera, y conseguir de esta manera su transformación como organización.
- Los centros educativos que procuran comportarse de manera responsable socialmente con la ética organizacional difícil-

mente lo logran si no plantean una fase de reflexión y autoevaluación institucional continua.

- El desarrollo de procesos de gestión ética es mucho más complejo de lo que se ha recogido en el protocolo de aplicación. A pesar de ello, pretende ser una guía de orientación bastante específica y que busca remarcar la importancia de pensar en la implicación de la comunidad educativa, su participación y compromiso, así como en la importancia de un liderazgo distribuido, la creación de una Comisión ética escolar impulsora del proceso y el establecimiento de espacios de diálogo y reflexión.
- Es imprescindible promover e impulsar políticas formativas para la comunidad escolar, tanto durante su formación inicial como en la formación permanente sobre ética, ética organizacional, compromiso ético, responsabilidad social, etcétera.
- El análisis de buenas prácticas, como los códigos éticos, los informes de responsabilidad social o las comisiones éticas, han sacado a la luz elementos que pueden ser clave para el planteamiento y la promoción de niveles de excelencia en la gestión y la calidad ética en la escuela.
- Es necesario que la ética organizacional se concrete mediante códigos éticos, buenas prácticas, informes de responsabilidad social y comisiones de ética para ordenar y concretar sus metas y valores. El objetivo es que la dirección y la organización actúen prudentemente, tomen decisiones acertadas, busquen la calidad en las acciones y decisiones, sean honradas, respetuosas, solidarias y cooperativas, tengan iniciativa, busquen el desarrollo pleno de las personas de la institución y tengan espíritu transformador de la escuela y con el entorno.
- Hay que valorar desde la administración educativa y los centros educativos, considerando su autonomía pedagógica y organizativa, la construcción y elaboración de un Proyecto de Convivencia y una comisión de ética que busquen la implicación de todas las personas de la comunidad educativa en su definición, composición y despliegue.
- La aplicación en el centro educativo de propuestas para el fomento de la ética organizacional requiere trabajar especialmente la planificación y el planteamiento de procesos de evaluación permanentes y sistemáticos que busquen medir indicadores de calidad ética.
- Se deduce una cierta diferencia entre la organización y el funcionamiento de los centros educativos de cara al exterior y su administración en relación con su nivel interno. Hay que atender y aportar respuestas concretas y cercanas, y no basarse exclusivamente en las generalidades de la normativa.

- La dirección escolar que busca promover el desarrollo ético organizacional necesita estructuras organizativas formales y eficaces; alianzas dentro de la comunidad educativa para iniciar el proceso de gestión ética organizacional; el compromiso e implicación de la comunidad educativa; y el desarrollo de una planificación estratégica a medio y largo plazo.
- El desarrollo ético organizacional requiere espacios temporales para que haya espacios para la reflexión ética. En este punto, la administración educativa tiene un papel fundamental en la gestión de este recurso funcional.
- El entorno y la administración local son agentes fundamentales para los informantes. Se trata de recursos imprescindibles con los cuáles hay que contar para desplegar programas, proyectos y propuestas que permitan tomar consciencia de aquellas cuestiones más relacionadas con la prestación de servicios a la comunidad, el entorno, la complementariedad de la tarea docente en la escuela.
- Para los informantes, el Modelo para el DEOCE debe considerar recoger y partir de aquellas prácticas institucionales de éxito en la escuela para generar motivación y reconocimiento a la tarea educativa. También tiene que considerar la integración y el desarrollo de las comisiones de innovación mixtas impulsoras que gestionan los procesos de cambio en las instituciones educativas, además de facilitar el proceso el aprendizaje organizacional.
- El desarrollo ético organizacional implica el desarrollo de comunidades fuertes en las que la principal función de los equipos directivos es favorecer las mejores relaciones, el trabajo colegiado, la satisfacción profesional y la reflexión-acción conjunta profesional.

11.2 Otras conclusiones

Además de las conclusiones vinculadas a los objetivos, ha sido posible llegar a otro tipo de conclusiones relacionadas con el objeto general de estudio y su vinculación con la mejora de las instituciones educativas.

- Plantear el desarrollo ético organizacional en la escuela es plantearse también una visión de cambio social, porque las escuelas que aprenden éticamente (que se encuentran en los estadios de desarrollo superiores) deben saber dónde están enclavadas, qué misión tienen y a qué situaciones y personas sirven públicamente.
- Los centros educativos que se desarrollan éticamente deben dejar entrar a la sociedad en la escuela y debe aprender de ella o como mínimo, comprenderla. Solo así pasaran de ser una

escuela que actúa, que ejecuta a una escuela que promueve y se compromete para transformar la sociedad.

- Las instituciones educativas tienen que establecer sistemas de relaciones en red donde la lógica del trabajo sea la de cooperar e intercambiar todo el conocimiento, tanto tácito y explícito como implícito.
- Los estadios de desarrollo ético son inseparables. La organización no se comprometería si inicialmente no cumpliera o no se sensibilizara con los cambios y demandas de la comunidad educativa. En definitiva, si no conoce ni escucha, difícilmente promoverá cambios para llegar a comportarse éticamente.
- El desarrollo ético organizacional en la escuela es mucho más complejo que lo que se recoge en el modelo propuesto. El establecimiento de estadios de desarrollo no implica que estos se contrapongan. Pueden comportarse de manera complementaria porque al hacer un análisis en mayor profundidad es posible que su conceptualización se amplíe. Se trata de diferentes niveles de análisis que reflejan el desarrollo ético organizacional desde la perspectiva del compromiso y la responsabilidad social.
- Se detecta cierta coherencia entre el estadio de desarrollo en el que se encuentra la escuela y sus comportamientos institucionales. El análisis de los comportamientos institucionales y de la dirección escolar permiten describir la realidad en la que se encuentra la escuela y en la que fundamenta su toma de decisiones.
- La institución educativa es un ascensor social que permite democratizar oportunidades de éxito y transformar el contexto. Por tanto, debe ser consciente de sus comportamientos equitativos, transparentes, sostenibles, inclusivos y de compromiso ético y social.
- Las instituciones educativas viven una época de muchos cambios emergentes, constantes y acelerados. Es un contexto de actuación que precisa de liderazgos en las escuelas que puedan guiar el talento humano y ser modelos a seguir sobre a la hora de afrontar cambios, necesidades y demandas, así como vivir experiencias que pueden marcar la vida de la organización y de las personas. Para ello, hay que poder sobrellevarlas, asumirlas y encararlas de manera positiva.

12

Limitaciones del estudio y futuras investigaciones

12.1 Limitaciones de la investigación	521
12.2 Prospectiva para futuras investigaciones	525

A continuación, se introducen las limitaciones y problemáticas surgidas a lo largo del proceso de estudio. Se recogen incidencias y aspectos susceptibles de mejora y que posibilitarían una optimización del trabajo realizado. Esta identificación también puede orientar futuras líneas de investigación y ubicar las conclusiones del estudio.

12. 1 Limitaciones de la investigación

A continuación, se introducen las limitaciones y problemáticas surgidas a lo largo del proceso de estudio. Se recogen incidencias y aspectos susceptibles de mejora y que posibilitarían una optimización del trabajo realizado. Esta identificación también puede orientar futuras líneas de investigación y ubicar las conclusiones del estudio.

Tema y objeto de estudio

El estudio intenta recoger de manera global aquellos factores que pueden caracterizar o promover la ética organizacional en los centros educativos. El fenómeno es tan complejo que es posible que se puedan identificar cuestiones y estamentos de la realidad de una institución educativa que podrían estudiarse de manera individual.

Además y en nuestro contexto, no hay mucha bibliografía ni investigaciones realizadas en el ámbito pedagógico sobre la ética organizacional en las escuelas. Son pocas las publicaciones, experiencias y conclusiones en relación con la temática abordada fruto de procesos de investigación. Tampoco hay muchos referentes conceptuales ni instrumentos que contemplen las variables consideradas.

No se trata de un tema que las direcciones escolares ni la inspección educativa entrevistadas se hayan planteado directamente como algo prioritario e importante para trabajar en primera instancia. A medida que las entrevistas avanzaban, afloraban dificultades y cuestiones poco o nada éticas en sus actuaciones como agentes y como institución educativa. De esta manera, se empezaba a tomar conciencia de la importancia de trabajar, valorar y reflexionar sobre la cuestión en la institución educativa.

Con relación al objeto de estudio, la falta de formación filosófica de la autora y la estrecha vinculación de dicho objeto con la filosofía han dificultado la delimitación práctica y aplicada de la ética organizacional. Ha comportado dificultades especialmente en la delimitación teórica del objeto de estudio en las instituciones educativas y en la caracterización con cuestiones de responsabilidad social de la escuela.

Marco teórico

No se ha utilizado toda la información y la documentación recabadas para la elaboración del marco teórico del estudio. De ser así, habría comportado una extensión mayor del trabajo. Aunque sí que se ha utilizado para la formulación de las conclusiones, la interpretación de los datos y la discusión.

La bibliografía consultada es, desde el punto de vista de la autora, bastante extensa respecto a la ética empresarial pero no aporta muchas ideas nuevas. Los autores suelen citar siempre a las mismas fuentes. Ello puede llevar a deducir que resulta una temática poco trabajada aún en

el ámbito educativo y en los centros educativos en especial, y, por tanto el camino que queda por recorrer es largo.

Diseño y desarrollo metodológico

Metodología

La dificultad para observar y cuantificar el fenómeno estudiado por su inexacta naturaleza ha supuesto un obstáculo para la medición. Lo manifestado y opinado por parte de las personas participantes ha sido la principal fuente de este estudio. Para ello, se ha buscado profundizar y contrastar con varias metodologías.

Muestra

No se delimita el contexto en el que se encuentran los centros educativos, excepto para la aplicación del Instrumento. Cuando se han seleccionado las direcciones escolares como informantes, no se han tenido en cuenta detalles del contexto socioeconómico de la escuela. Solo se recoge el cargo institucional de las personas entrevistadas, los años de experiencia en la dirección escolar, la experiencia docente, la titularidad del centro, la antigüedad en la escuela y el tamaño del centro educativo.

Instrumentalización

En el caso de una de las entrevistas a expertos en ética, fue realizada por videoconferencia porque el entrevistado se iba de viaje. Esta situación comportó disponer de toda la información pero no poder profundizar en la misma ni concretarla por aspectos técnicos.

El cuestionario para contrastar los factores condicionantes en la promoción de la ética organizacional correspondiente a la fase 2 fue diseñado en lengua castellana y esto comportó una limitación clara para no alcanzar más respuestas. Los centros educativos en Catalunya emplean el catalán como lengua vehicular. Cuando se les solicitó su participación por correo electrónico, con una invitación en catalán, al abrir el cuestionario y comprobar que estaba en castellano, muchas escuelas declinaron la invitación.

Además, en la pregunta 2 “entorno organizativo”, no se desactivó del formulario digital la opción “solicitar una respuesta en cada fila”. Esto podría explicar que al emplear posiblemente el concepto opción se puede interpretar la necesidad de tener que responder por columna. Se trata de una posible explicación al hecho que 82 informantes han contestado mal esta pregunta. Así, en el análisis de los datos estos casos se dan por perdidos en referencia a esta pregunta en particular.

Sobre los grupos de discusión, tanto en el grupo de teóricos como en el de discusión de prácticos, muchas personas declinaron su participación,

especialmente las pertenecientes a las direcciones escolares. Finalmente, de las confirmadas (seis informantes en el grupo de expertos prácticos y cinco en el de teóricos), dos informantes del grupo de expertos y uno del de prácticos no pudieron asistir por motivos de enfermedad y agenda profesional. Finalmente, se acabó por concertar una cita con dos ellos por separado y de manera individual para comentar aquellos interrogantes planteados en el guion de discusión. Además, uno de los participantes teóricos tubo que dejar el grupo 30 minutos antes de su finalización. Otro de los participantes prácticos llegó con 30 minutos de retraso por el tráfico.

La aplicación del instrumento de autoevaluación institucional CADEO se envió digitalmente a ocho centros de educación infantil y primaria. Para ello, se tuvo en cuenta su titularidad, tamaño del municipio donde se encuentran, número de líneas del centro, existencia de buenas prácticas y etapa educativa. De estas ocho invitaciones, solo se obtuvo respuesta de cuatro escuelas. En este punto, hubiera sido interesante poder validar en la práctica un mayor número de centros educativos.

Recogida de la información

La categorización de las entrevistas exploratorias con el software MAX-QDA ha sido laboriosa y larga. Además, ha llevado más tiempo del esperado. Incluso muchos datos recogidos no se han incorporado en el estudio porque pueden ser parte de estudios posteriores y harían que el trabajo final fuera mucho más extenso.

También cabe señalar que los resultados obtenidos, especialmente los de las direcciones escolares, con relación a la delimitación conceptual y caracterización de la ética organizacional a veces no han sido de utilidad práctica para la instrumentalización propuesta. Esta limitación no se ha registrado en aquellas cuestiones referidas a las competencias y funciones de la dirección escolar para la promoción de la ética organizacional. Estas variables han sido menos trabajadas y su reflexión es más superficial para los expertos teóricos en ética empresarial.

Contexto sociopolítico

Aunque no se aprecia una alteración significativa en los resultados, es importante explicar que las entrevistas exploratorias se realizaron durante el período de diciembre de 2017 a marzo de 2018. Fueron unos meses para Catalunya que supusieron un momento histórico, social y político importante, y con movilizaciones sociales constantes. Estos fenómenos se vivieron de manera especial en las escuelas, que tuvieron que convivir y trabajar con un contexto de presión y fijación de su función y tarea como institución educativa. Esto incide en barreras como valores sociales, medios de comunicación, presiones políticas, desconfianza y cuestionamiento de la función de la escuela, desmotivación y cuestionamiento docente, etcétera, todos ellos, condicionantes que los

informantes enumeran en las entrevistas al aplicar y ejemplificar el momento histórico vivido durante este momento.

También hay que añadir que, aunque existe una normativa educativa que marca parámetros de actuación y práctica en las instituciones educativas, no se puede obviar la voluntad de autonomía pedagógica y organizativa que se busca para los centros educativos. Al tener en cuenta este aspecto, se considera que la diversidad existente en los entornos donde se encuentra la escuela y la peculiaridad propia de cada una incide en la complejidad de extraer conclusiones generalizables a otros contextos y realidades.

Otras limitaciones y problemáticas

En este punto, hay que citar por un lado la falta de conocimientos y de experiencia investigadora de la autora de este trabajo. Hasta entonces, no había elaborado ni participado en un proyecto de investigación. Esto ha comportado un aprendizaje constante y la familiarización con determinados conceptos y procedimientos que en una relación diaria y de proximidad al contexto universitario pueden facilitar su comprensión.

Además, cabe añadir que este trabajo no se ha desarrollado con dedicación única y exclusiva. Se ha compaginado con las obligaciones ocupacionales de la autora en la administración local y la docencia universitaria. Gracias a este hecho, ha sido posible valorar el trabajo como una gran fuente de aprendizaje y crecimiento tanto personal como profesional.

Para acabar, aunque las limitaciones y problemáticas que se acaban de enumerar pueden permitir ajustar el sentido de los resultados obtenidos, consideramos que no los alteran significativamente, porque se ha trabajado con la triangulación de informantes y fuentes; se ha desarrollado un marco teórico adecuado y la información recabada, permite, generalizar de manera suficiente.

12. 2 Prospectiva para futuras investigaciones

Este informe finaliza con algunas sugerencias que pueden dar origen a nuevas investigaciones para profundizar y ampliar el conocimiento sobre la ética organizacional en las instituciones educativas.

- Aplicar el estudio a otras etapas e instituciones educativas: institutos, escuelas infantiles 0-3, universidades, centros de formación profesional, etc.
- Desarrollar y profundizar en el protocolo de aplicación del modelo con más instrumentos y estrategias especificados para su desarrollo y aplicación
- Analizar el potencial del protocolo de aplicación y su aplicación en la institución educativa
- Seguir desarrollando investigaciones sobre ética organizacional en la escuela
- Promover investigaciones sobre ética organizacional con miradas combinadas interdisciplinares desde la Filosofía, la Sociología y la Pedagogía Aplicada
- Investigar la relación entre el estilo de dirección, el estilo de liderazgo y el nivel de desarrollo ético organizacional en la escuela
- Seguir trabajando en la clasificación conceptual teórico-práctica de la ética organizacional y establecer una base mínima epistemológica
- Repensar y asesorar al Departament d'Educació en la delimitación y caracterización de la comisión de convivencia, así como el Proyecto de Convivencia en el planteamiento de ética organizacional, la comisión de ética escolar y los códigos éticos escolares
- Desarrollar la concreción práctica del Código ético escolar en el Proyecto Educativo de Centro
- Profundizar en las posibles relaciones entre los condicionantes para el desarrollo ético organizacional en la escuela y la tipología de liderazgo educativo
- Investigar la autoevaluación institucional como medio para promover la ética organizacional en el conjunto de la comunidad educativa, la organización y el entorno inmediato
- Detectar las necesidades institucionales, entre otras, de la escuela para practicar la ética organizacional teniendo en cuenta su objetivo de transformación social y educativa. La finalidad es desarrollar propuestas, herramientas y técnicas de intervención para la mejora.

- Estudiar la corresponsabilidad de los agentes educativos en relación con la promoción de actuaciones coordinadas y coherentes con la ética organizacional
- Estudiar la influencia, la oportunidad y la incidencia que tienen las tecnologías del aprendizaje y la comunicación en la promoción y práctica de la Ética Organizacional en los centros educativos no universitarios
- Estudiar en profundidad la profesionalización de la dirección escolar en materia de competencias morales y compromiso ético
- Profundizar sobre la formación inicial y continua de los docentes con relación a la educación en valores y competencias morales
- Desplegar conceptual y operativamente las funciones, competencias y formación del asesor ético en los centros educativos
- Estudiar la relación entre la práctica de la reflexión crítica de los estudiantes del grado de magisterio durante su formación inicial y la práctica profesional del compromiso ético en el profesional en la escuela

13

Referencias bibliográficas

- Aceituno-Aceituno, P., Cea-Moure, R., Casado Sánchez, J.L., Ruiz-de-Azcárate-Varela, C. (2013). La comunicación como factor clave en la implantación de la responsabilidad social corporativa: el caso de Crédito Agrícola España. *El profesional de la información*, (22) 4, 326-332. doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2013.jul.08>
- Aguilar, L. y Sánchez, F. (2016). La ética de ayer y hoy, como el medio para lograr el bien común en el Estado mexicano. En M.X. Arango y G. Tamez, *La ética y su vínculo multidisciplinario* (pp. 109-134). Méjico: Universidad Autónoma de Nuevo León
- Aguiló, M. (2015). *Los códigos éticos como instrumento de potenciación de la ética en las organizaciones*. (Tesis doctoral). Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:CiencEcoEmp-Maguilo/AGUILO_ROSES_Mario_Tesis.pdf
- Aguiló, S. (2009). *La coherencia ética en la gestión de los recursos humanos: un factor clave para la forja del ethos corporativo*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/9317>
- Ainscow, M., Hopkins, D. y Soutworth, G. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Albert, M.J. (2007). *La investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Álvarez, M. (1993). Planteamientos institucionales del centro educativo. En J. Gairín y S. Antúnez, *Organización escolar: nuevas aportaciones* (pp. 381-420). Barcelona: PPU.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11 (2), 15-19.
- Álvarez, M. (2016). Profesionalizar la dirección escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 2 (1), 20-25
- Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. Londres: Sage Publications.
- Alvira, F. (2011). La encuesta: una perspectiva general metodológica. *Cuadernos Metodológicos*, 35. Madrid: CIS.
- Anguera, M.Y. (1986). La investigación cualitativa. En *Educar*, 10, 23-50
- Antúnez, S. (1993). La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado de los centros públicos. En J. Gairín y S. Antúnez, *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 483-504). Barcelona: PPU.

- Antúnez, S. (2000). *La gestión directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Antúnez, S. (2013). *Una brújula para la Dirección escolar. Orientaciones para la mejora*. México DF: Editorial SM.
- Aramendi, P. (2010). La innovación educativa en el País Vasco: inclusión, equidad e integración europea. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 135-152. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART7.pdf>
- Arango, M.X. (2016). La responsabilidad ética de los legisladores. En M.X. Arango y G. Tamez, *La ética y su vínculo multidisciplinario*(pp. 163-190) Méjico: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Arango, M.X. y Tamez, G. (2016). *La ética y su vínculo multidisciplinario*. Méjico: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ardichvili, A., Mitchell, J., y Jondle, D. (2009). Characteristics of Ethical Business Cultures. *Journal of Business Ethics*, 85 (4), 445-451.
- Argandoña, A. (2008) La responsabilidad social de la empresa a la luz de la ética. *Revista de Contabilidad y Dirección*, 7, 27-38.
- Argyris, C. y Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- Armengol, C. (1999). *La cultura organitzacional en els centres educatius de Primària* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/5051>
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Armengol, C., Feixas, M., y Pallarès, R.M. (2000). *Seguint el fil de l'organització*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Arráez, M. A. (2015). *La Fundamentación normativa de la ética empresarial: Una propuesta sobre la justicia y el cuidado como valores centrales*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30330/22412694.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Babé, J., Cuesta, J., Gomis, I., Hernández, M., Macarrón, E., Martín, J.I., Navarro, J.C. (2016). *Gestión sostenible de las organizaciones. Modelos de responsabilidad*. Madrid: Pirámide, S.A.
- Baéz, J. y De Tudela, P. (2007). La entrevista. En J. Baéz, y P. De Tudela, *Investigación cualitativa* (pp. 93-126). Pozuelo de Alarcón (Madrid): ESIC Editorial.
- Bara, F. (2016). *La educación universitaria hoy: una crítica comunitarista*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/383037#page=1>

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenidos*. Madrid: Arkal.
- Barnett, T., y Vaicys, C. (2000). The moderating effect of individuals perceptions of ethical work climate on ethical judgments and behavioral intentions. *Journal of Business Ethics*, 27, 351-362.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, (18) 2, 463-479.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). La evaluación: ¿Un potencial de crecimiento personal institucional? En *Simposio de Evaluación: XI Congreso de Investigación Educativa*. Granada.
- Basu, B. y Sengupa, K. (2007). Assessing Success Factors of Knowledge Management Initiatives of Academic Institutions-A Case of an Indian Business School. *Electronic Journal of Knowledge Management*, (2), 273-282.
- Bautista, O. (2013). *Ética pública frente a la corrupción. Instrumentos éticos de aplicación práctica*. México: Instituto de Administración Pública del Estado de México, A.C.
- Becerra, S. (2006). How can we intervene to strengthen the educational climate in times of innovation? *Educational Studies*, 2, 47-71.
- Becker, W. J., Cropanzano, R. y Sanfey, A. G. (2011). Organizational Neuroscience: Taking Organizational Theory Inside the Neural Black Box. *Journal of Management*, 4 (37), 933-961.
- Benninga, J.S. (2013). Resolving Ethical Issues at School. *Issues in Teacher Education*, 22 (1), 77-88.
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 67, 55-70 Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>
- Bernal, J.L. (2006). *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira.
- Bilbeny, N. (2019). *L'ètica com a factor essencial de la vida acadèmica*. Lliçó inaugural del curs acadèmic 2019-2020. Universitat de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Block, L. (2015). *La nueva fórmula del trabajo. Revelaciones de Google que cambiarán su forma de vivir y liderar*. Madrid: Conecta.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M.A. Zabalza (Ed.), *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo.

- Bolívar, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Una mirada crítica. *Contexto educativo: Revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 18, 1-11.
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco*, 19, 35-68.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, 79– 106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3667779>
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 15-39. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2740>
- Bolívar, A. (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24 (1), 26-29.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Brown, M.T. (1992). *La ética en la empresa, estrategias para la toma de decisiones*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Brownell, J. (2006). Meeting the Competency Needs of Global Leaders: A Partnership Approach. *Human Resource Management*, 45 (3), 309-333.
- Brundellus, M., Burke, S., Dannenbring, J., Gürtler, G, Haybach, H., Moyes, N. (2011). *Guía de aplicación NORMAPME para PYMES Europeas de la Norma ISO 26000*. Guía de Responsabilidad Social. NORMAPME.
- Bustindui, A., Jauregui, A., Jauregui, U., Baraietxaburu, M., Uriarte, A., Uriarte, P. (2018). Aprendizaje para el liderazgo escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 130 (2), 24-28.
- Caba-Collado, M.A., López-Atxurra, R. y Bobowik, M. (2016). Tareas de responsabilidad social en la escuela y agresión entre iguales. *Revista de Educación*, 374, 187-210. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-331

- Cabrera, F. (2007). Valoración de un modelo de evaluación participativa autogestionada para promover el aprendizaje y el cambio en las organizaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 25, (2), 463-490.
- Calderón, G. (2004). Lo estratégico y lo humano en la dirección de las personas. *Pensamientos y Gestión*, (16), 158-176. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64601608>
- Calvo-Cabezas, P. (2015). Responsabilidad social ético-discursiva: whistleblowing como mecanismo de participación de la sociedad civil. *Neumann business review*, 1 (2), 1-22.
- Camarero, M. (2015). *Dirección escolar y liderazgo: Análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación infantil y primaria de Tarragona*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403206/TESI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campo, A. (2018). Un lenguaje común para hablar sobre la dirección escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 130 (2), 16-19.
- Campo, A. y Fernández, A. (2017). La identidad y los estándares para la dirección. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 25 (3), 37-47.
- Campo, M.C. (2015). Códigos éticos y buen gobierno local en la ley de transparencia. *IVAP, Instituto Vasco de la Administración pública*, 9, 72-87.
- Camps, V. (2011). El Valor y el ejercicio del cuidado. En Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. *IMERSO Envejecimiento activo. Libro Blanco* (pp. 640-677). Recuperado de <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/imsero-libroblancoenvejecimientoactivo-01.pdf>
- Camps, V. (2013). *Breve historia de la ética*. Barcelona: RBA Divulgación.
- Camps, V. y Cortina, A. (2007). Las éticas aplicadas. En C. Gómez y J. Muguerza. (2007). *La aventura de la moralidad: Paradigmas, fronteras y problemas de la ética*. (pp. 444-463). Madrid: Alianza Ensayo.
- Canton, I. (2014). Mejora y calidad en los centros educativos. Modelos y propuestas. En I. Cantón y M. Pino (Ed.). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 251-272). Madrid: Alianza Editorial.
- Cantón, I. y Arias, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- Cantú-Martínez, P. C. (2015). Ética y sustentabilidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 15, (1),130-141. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1270/127033012012.pdf>

- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación física y deportes*, (112), 2 trimestre, 31-36.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2003). *Construir confianza: ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*. Madrid: Trotta.
- Castro, D. (2006). *Los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad: contexto, problemáticas y propuestas de mejora*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/5050>
- Cela, J., Terribas, M., Relats, V., del Pozo, J.M., Llorens, S., Comellas, M.J, (...) Duran, A. (Coord). (2013). *Compromís ètic del professorat. En Què vol dir ser mestre avui?* Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.
- CERSE. (2010). *La Responsabilidad Social de las Empresas (RSE), el Desarrollo Sostenible y el Sistema de Educación y Formación*. Madrid.
- Chiavenato, I. (2013). *Comportamiento organizacional*. México: Editorial Thomson.
- Chiva, O. (2013). *Ética y Deporte: Gestión ética de los servicios de deporte en la universidad*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/129726>
- Chun, J.S., Shin, Y., Choi, J.N. y Kim, M. (2013). How does corporate Ethics Contribute to Firm financial performance? The mediating Role of Collective Organizational Commitment and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Management*, 39 (4), 853-877.
- Ciulla, J.B. (1998). *Ethics, the Heart of Leadership*. Nueva York: Praeger.
- Clarke, D. (2004). Structured judgement methods. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 81-100). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Cochran, W.G. (1971). *Técnicas de muestreo*. México: CECSA.
- Codd, J. (1989). Filosofía en acción, en R. Bates et al. *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Coller, X. (2005). Estudio de casos (2ª Edición). *Cuadernos Metodológicos*, 30. Madrid: CIS.

- Collins, J. y Porras, J. I. (2011). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. Boston: Harper Collins
- Colorado, S. (2015). *La ética organizacional en los centros educativos no universitarios. Análisis de concepciones y prácticas educativas*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia Aplicada. (Trabajo Final de Máster).
- Colorado, S. (2018). *La dirección escolar y la ética organizacional*. En Del Arco, I. y Silva, P. (Eds.). *Tendencias nacionales e Internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. 794-790). Madrid: Wolters Kluwer.
- Colorado, S. y Gairín, J. (2017). La Ética Organizacional en los Centros Educativos. Análisis de concepciones y prácticas educativas. *Perspectiva Educativa*, (56) 1, 127-146. doi: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.477
- Comisión Europea (2011). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de la empresa.
- Cooper, R. K. (1997). Applying Emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, 51, (12), 31-38.
- Corbella, L. y Úcar, X. (2018). Estudio de la dimension ética y los valores implicados en las relaciones socioeducativas. *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations/Pedagogía Social y Educación Social: Conectando Tradiciones e Innovaciones*, 1, 276-287.
- Corella, M.A. y Arévalo, R.I. (Coord.) (2017). *Responsabilidad social en la Comunicación Digital Organizacional*. México: Tirant lo Blanch.
- Cortina, A (2004). *Construir confianza. Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A. (1994). *Ética de la empresa*. (7ªEd). Madrid: Trotta.
- Cortina, A. (2012). La responsabilidad social corporativa y la ética empresarial. En J.L. Galán y A. Sáenz de Miera, A. (eds.), *Reflexiones sobre la Responsabilidad Social Corporativa en el siglo XXI* (pp. 69-88). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente...? la ética*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (2016). Gestionar con ética. En *XXVII Encuentro Empresarial El mundo que nos viene*. Elkargi SGR. [Tipo de soporte: vídeo-usb]. Lugar: Bilbao.
- Cortina, A. (2018). Ética de las instituciones educativas y la responsabilidad social de los centros educativos. *Organización y gestión educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 130 (2), 34-37.
- Cortina, A. y García-Marzá, D. (2003). *Razón Pública y Éticas aplicadas: Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid: Tecnos.

- Cortina, A., Conill, J., Domingo, A. y García-Marzá, D. (1994). *Ética en la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A. (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-15.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3.ª Ed.). Londres: Sage.
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publications.
- Cubillos Vega, C. (2018). Ética organizacional aplicada. Estudio de caso de una organización de servicios sociales en España. *Innovar*, 28 (67), 111-121. doi: 10.15446/innovar.v28n67.68616.
- Darder, P. y Lozano, J.A. (1985). *El Quafé 80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona: Onda, D.L.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Ahtaridou, E (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. Berkshire: McGraw Hill y Open University Press.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Ed.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5686, (2010).
- Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5753 (2010).
- Del Rincón, D. (2000). Metodología cualitativa orientada a la comprensión. En J. Mateo y C. Vidal (Eds.), *Métodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: the discipline and practice of Qualitative Research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd Edition). London: Sage Publications.
- Díez Gutiérrez, E.J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas escolares en Chile, 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (49), 133-240. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/docs/donoso.pdf>
- Drucker, P. (2005). *The Practice of Management*. Oxford: Elsevier.

- Duart, J.M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Egido Gálvez, M. (2006). El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. *Avances en Supervisión Educativa*, (4). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/238>
- Ehrhart, M.G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57 (1), 61-95.
- Ehrich, L., Harris, J., Klenowski, V., Smeed, J. y Spina, N. (2015). The centrality of ethical leadership. *Journal of Educational Administration*, 53 (2), 197-214. doi: 10.1108/JEA-10-2013-0110
- Elexpuru, I., Villardón, L., y Yániz, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 186-216.
- Eliás, M. E. (2015). La cultura escolar. Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 285-301. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Elliott, S.N. y Clifford, M. (2014). *Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students*. (Document No. LS-5). Recuperado de http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-5_FINAL_09-26-14.pdf
- Elmore, R. (2008). Leadership as the Practice of Improvement. En B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, (pp. 37-67). Paris: OECD.
- Escobar, G. (2005). *Ética*. (4ªEd.) México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Escudero, J.M. (1981). *Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-tau, S.A.
- Espinoza, R. (2000). Universidad y Empresa en la sociedad del conocimiento. *Cuadernos IRC*, 7, 3-16.
- Etkin, J. (1993). *La doble moral de las organizaciones: los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- Everad, K.B. y Morris, G. (1990). *Effectives School Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Hélène, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- FEAPS. Responsabilidad Social (2014). *Guía metodológica: cómo hacer un plan de gestión de la responsabilidad social*. Recuperado de http://feapsresponsabilidadsocial.org/?page_id=6
- FECHAC (2016). *Responsabilidad social empresarial. Instrumento de Autodiagnóstico para las Empresas*. Recuperado de <http://www.fechac.org/web/rse.php>

- Federación de Asociaciones de Directivos Escolares (2019). *Un Marco Español para la Buena Dirección Escolar*. Madrid: FEDADI
- Fernández, J.L. (1996). *Ética para empresarios y directivos*. Madrid: Esic.
- Fernández-Enguita, M (Coord.)(1997). *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fernández-Enguita, M. y Terrén.E. (2008). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal
- Ferrater, J. y Cohn, P. (1981). *Ética aplicada. Del aborto a la violencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2ªEd.). Madrid: Morata.
- Flores, R. y Tobón, A. (2001). *Investigación Educativa y Pedagogía*. Bogotá: MacGraw-Hill.
- Flórez-Nisperuza, E.P y Hoyos-Merlano, A.M. (2020). Una mirada cualitativa sobre la autoevaluación institucional desde la praxis universitaria. *Revista Científica*, 37, (1), 78-89.
- Forética. (2017). *SGE 21. Sistema de Gestión Ética y Socialmente Responsable*. Madrid: Forética.
- Francés, P., Borrego, A. y Velajos, C. (2003). *Códigos Éticos en los Negocios*. Madrid: Pirámide.
- Freeman, R.E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2009). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Lorenzo, M.L. Delgado y E. Corchón, *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultural y organizaciones que aprenden. *Revista EDUCAR*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2002). La innovación permanente, cultura y transformación de las instituciones educativas. En A. Medina (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación curricular* (pp. 1-55). Madrid: Universitat.
- Gairín, J. (2003). *Delimitación y experimentación de un modelo de gestión del conocimiento en red*. I+D+I. Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- Gairín, J. (2004a). *La Organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Muralla.

- Gairin, J. (2004b). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza*, 22, 159-191.
- Gairín, J. (2006). La cultura institucional y la universidad. En M. Tomàs i Folch. (coord.), *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural* (pp. 9-45). Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gairín, J. (2008). Autonomía, calidad y evaluación. En A. García. (coord.) *La autonomía de los centros escolares* (pp. 81-130). Madrid: Ministerio de Educación.
- Gairín, J. y Altafaja, S. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de España. En J. Gairín y S. López, *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 104-122). Red AGE. Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Gairín, J. y Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 401-416.
- Gairín, J., Castro, D., Días-Vicario, A., Burgos, A. y Cobos, D. (2019). *Centros educativos seguros y saludables*. Barcelona: Fundación Prevent.
- Gairín, J., Castro, D., Navarro, M. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *La formación permanente de directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento. La dirección de centros educativos en Iberoamérica*. Chile: Santillana.
- Gairín, J., Armengol, A., Gimeno, X., Gradailla, A., Martínez, L., Oliver, C. (...) Tomàs, M. (2003). *Les relacions personals en l'organització*. Universitat Autònoma de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB.
- Gallardo, V. (2009). *Liderazgo transformador*. Madrid: LID.
- Gallego, D. y Ongallo, C. (2004). *Conocimiento y gestión*. Madrid: Pearson Educación.
- García, D.C. (2017). *Concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la escuela normal superior de Manizales (Colombia)*. (Tesis doctoral). Recuperado de https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454725/DCGL_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, J. (2006). El clima en el aula como escenario de convivencia y aprendizaje en educación secundaria. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 4, 15-18.
- García, M.M. y Olivares, M.A. (2017). *Vivir la escuela como un proyecto colectivo. Manual de organización de centros educativos*. Madrid: Pirámide.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *After teaching excellence: How to improve the quality of education for all Colombians?* Bogotá: Fundación Share.
- García-Benadí, A. y Quiñones, J.M. (2011). La ética y la sostenibilidad en comparación con un sistema de gestión de la calidad. *XIX*

- Congreso EBEN España. Barcelona, pp. 1-8. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/16577>
- García-Marzá, D. (2004). *Ética empresarial: del diálogo a la confianza*. Madrid: Trotta.
- García-Marzá, D. (2004a). La responsabilidad social de la empresa: una definición desde la ética empresarial. *R.V.E.H*, 12 (3), 78-95.
- García-Marzá, D. (2012). Kant's principle of publicity. *Kant-studien. Philosophische zeitschrift der Kant-gesellschaft*, 103 (1), 96-113. doi: <https://doi.org/10.1515/kant-2012-0005>
- García-Marzá, D. (2014). La RSC en perspectiva ética. *Mediterráneo económico*, 26, 239-254.
- García-Marzá, D. (2017). From ethical codes to ethical auditing: An ethical infrastructure for social responsibility communication. *El profesional de la información*, 26 (2), 268-276.
- Gasalla, J.M. y Blanco, J.M. (2011). La confianza como factor clave del comportamiento organizacional. La dirección por confianza. *Revista de Responsabilidad Social de la Empresa*, 9, 147-200
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2018). *Dades d'Ensenyament. Sistema Educatiu. Curs 2018-2019*. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-servis-educatius/centres/directoris-centres/>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2012). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Recuperado de http://educacio.gencat.cat/documents/PC/ProjectesEducatius/Projecte_convivencia_document_marc.pdf
- Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família (2011). *Comité d'Ètica dels Serveis Socials de Catalunya. Criteris per a la constitució dels espais de reflexió ètica en serveis d'intervenció social (ERESS)*. Recuperado de http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/08etica_aplicada_als_serveis_socials/01comite_d_etica/3._criteris_per_a_la_constitucio_d_ereess.pdf
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2019). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Documents de gestió del centre*. Recuperado de http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/PEC_Documentos_gestio.pdf
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2019a). *Projecte de convivència i èxit educatiu. Continguts i l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte de convivència*. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/documents/PdC.pdf>
- Gentili, P. (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.

- Geva, E. (2017). *La formación ética y en valores en la universidad y su relación con la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual: Una experiencia de aprendizaje servicio*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/401760#page=1>
- Giroux, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gómez, C. (2016). Ética y Desarrollo. En X.A. Arango y G. Tamez, *La ética y su vínculo multidisciplinario* (pp. 13-44). Méjico: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Gómez, M. (2012). *Ética y responsabilidad social: elementos para fortalecer el prestigio de la empresa y su permanencia en el mercado*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/124707#page=1>
- González, F. (2009). La ética en las organizaciones y el desarrollo local. En *Provincia*, 21, 11-20.
- González, G., Silva, I., y Sepúlveda, C. (2016). Desafíos investigativos en la formación inicial de directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 43-54.
- González, J.C. (2017). *Desarrollo moral en los directores de escuela de educación general básica en relación con el compromiso de la comunidad escolar*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158740>
- González, M.P. (2007). *Impacto del trabajo del director escolar en el aprendizaje organizacional*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE. Mérida: Yucatán.
- González, R., Gento, S. y Orden, V. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.
- González-Esteban, E. (2001). *La responsabilidad moral de la empresa. Una revisión de la teoría de Stakeholder desde la ética discursiva*. (Tesis doctoral). Recuperado en <http://www.tdx.cat/handle/10803/10449>.
- González-Esteban, E. (2003). Defining a post-conventional corporate moral responsibility. *Journal of Business Ethics*, 39, 101-108.
- González-Esteban, E. (2007). La teoría de los “stakeholders: un puente para el desarrollo práctico de la ética empresarial y de la responsabilidad social corporativa”. *Veritas: revista de filosofía y teología*, 2 (17), 205-224.
- González-Esteban, E. (2016). El desarrollo de la ética empresarial ante los avances de la neurociencia organizacional y la neuroética. *Pensamiento. Revista de investigación e información filosófica*, 72 (273), 921-940. doi: <http://dx.doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.009>

- Goodpaster, K.E. (1983). The concept of corporate responsibility. *Journal of Business Ethics* 2, 1-22. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00382708>
- Goodpaster, K.E. y Matthews, J.B. (1982). ¿Pueden tener conciencia moral las empresas? *Harvard-Deusto Business Review*, 4, 5-18.
- Gortner, H.F. (1994). Values and Ethics. En T.L. Cooper. (ed). *Handbook of Administrative Ethics* (pp. 373-390). Nueva York: Marcel Dekker.
- Gracia, D. (1991). *Procedimientos de decisión en ética clínica*. Madrid: Eudema.
- Grenne, J. C., y Caracelli, V. J. (2003). Making paradigmatic sense of Mixed Methods practice. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook Mixed Methods in social and behavioral research* (pp. 91- 110). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guarro, A. (2016). Escuelas democráticas y Coherencia Institucional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 35-55. doi:10.15366/riejs2016.5.1
- Guerrero, F. F., Neira.L.F. y Vásconez, H.D. (2019). Clima organizacional en el desempeño laboral en las instituciones públicas gubernamentales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, IV*(1). 231-244
- Guest, G. (2013). Describing mixed methods research: An alternative to typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7 (2), 141-151.
- Guillén, M. (2006). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Guillén, M. (2014). *Liderazgo ético*. Madrid: Ediciones Roble, S.L
- Guillén, M. (2017). La “salud ética” en la empresa. *Auditoría interna. Publicación periódica del Instituto de Auditores Internos de España*, 33 (114), 46-47.
- Guillén, M.; Lleó, A. y Marco, G.S. (2011). Repensando la confianza como factor crítico en la gestión organizativa. *Cuadernos de Gestión*, 11, 33-47
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus, Madrid.
- Haidt, J. (2012). El perro emocional y su cola racional: un enfoque intuicionista social del juicio moral. En A. Cortina (ed.), *Guía Comares de Neurofilosofía Práctica*. (pp. 159-2016). Granada: Comares.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 71-88.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Havelock R. G. y A. M. Huberman (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE.
- Hayness, F. (2002). *Ética y escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Barcelona: Gedisa, S.A.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill Education: México.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008) El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. En J. L. Álvarez Gayou (presidente), *6º Congreso de Investigación en Sexología*. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa. Tabasco: México
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera Serrano, D. y Sánchez Cabrera, S. (2010). La autoevaluación institucional en el contexto de la universidad pedagógica: retos y perspectivas. *Universidad 2010. Congreso Internacional de la Educación Superior*, (6to. Congreso: 2010: Palacio de las Convenciones, Cuba).
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Hopkins, D. (2009) *L'emergència del lideratge del sistema*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Howe, K.R. y Miramontes, O.B. (2001). *La ética de la educación especial*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Hoyle, E. (1992). Autonomy, collaboration ant the process of change. En GID (Ed.), *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo* (pp. 219-229). Sevilla: GID.
- Huberman, M., Thompson, C.L. y Weiland, S. (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor*. Barcelona: Paidós.
- Huhtala, M., Feldt, T., Lamsa, A. M., Mauno, S., y Kinnunen, U. (2011). Does the ethical culture of organisations promote managers' occupational well-being? Investigating indirect links via ethical strain. *Journal of Business Ethics*, 101 (2), 231-247.
- Imbernón, F. (2017). La nueva filantropía. Responsabilidad Social Corporativa de las empresas en el funcionamiento de los centros escolares. ¿Aportación o beneficio? *Organización y Gestión Educativa*, 25 (3), 20-22.

- Iranzo, P., Barrios, C., Tierno, J., y Camarero, M. (2014). Liderar o gestionar: desempeño de la dirección escolar en Tarragona. En *XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. AUFOP*. Santander
- IVAP. (2017). *Udal Gida. Guía Local*. Recuperado de <http://www.ivap.euskadi.eus/s20aWar/publicacionesJSP/s20aVerDocumentoDescargaGratis.do?R01HNoPortal=true&codFormato=1>
- Jaffé, D. y Scott, C.D. (1988). *Managing organizational Change: Leading your team through transition*. Universidad Estatal de Pennsylvania: Crisp Publications.
- Jiménez, C., López, E. y Pérez, R. (1983). *Pedagogía experimental II*. Madrid: UNED.
- Jiménez, R. (2017). Una mirada «comparada» sobre algunas experiencias de códigos éticos y de conducta en la función pública. *IVAP, Instituto Vasco de la Administración pública*, 13, 58-79.
- Jin, K. G. y Drozdenko, R. G. (2010). Relationships among perceived organizational core values, corporate social responsibility, ethics, and organizational performance outcomes: An empirical study of information technology professionals. *Journal of Business Ethics*, 92, 341-359.
- Johnson, R.B. y Christensen, L. (2007). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (3ªEd.). Thousand Oaks: Sage.
- Kagitçibasi, W. (2007). Review of Family, self, and human development across cultures: Theory and applications. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 292-295.
- Kaptein, M. (1998). *Ethics Management. Auditing and Developing the Ethical Content of Organizations*. Holanda: Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Kaptein, M. y Van Dalen, J. (2000). The empirical assessment of corporate ethics: A case study. *Journal of Business Ethics*, 24, 95-114.
- Kohlberg, L., Power, F.G. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kliksberg, B. (2015). *Ética para empresarios. Por qué las empresas y los países ganan con la Responsabilidad Social Empresarial* (3ªEd.). Buenos Aires: Ediciones Ética y Economía, Distal
- Kotter, J.P. (1999). What effective General Managers Really Do. *Harvard Business Review*, 77 (2), 145-159.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its methodology* (2ª Ed.). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

- Krueger, K. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. (8ª Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Los Angeles. CA. Sage
- Landi, N.E. y Palacios, M.E. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura participativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 155-181.
- Larroyo, F. (1963). *La ciencia de la educación*. Méjico: Porrúa.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la Investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las actividades pedagógicas. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 30, 75-91.
- Lawrence, T., Weber, J. y Post, J.E. (2005). *Business and Society: Stakeholder, Ethics, Public Policy*. (11ª Ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Lee, G., y Fargher, N. (2013). Companies use of whistle-blowing to detect fraud: An examination of corporate whistle-blowing policies. *Journal of business ethics*, 114, 83-295. doi: <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1348-9>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Londres: DfES.
- Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5422 (2009).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Boletín Oficial del Estado, 295- 12886 (2013).
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Bervely Hills: CA. Sage
- Livari, J. y Huisman, M. (2007). The relationship between organizational culture and the deployment of systems development methodologies. *MIS Quarterly*, 31 (1), 35 -58.
- Lloyd, H.R. y Mey, M.R. (2010). An ethics model to develop an ethical organisation. *SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur*, 8, (1), 1-12. doi: 10.4102/sajhrm.v8i1.218.
- Lonnie, R. y Morris, J.R. (2015). Ethical Leadership. *Internacional Leadership Association. Becoming a better leader. Applying key strategies*. Routledge. Taylor y francis group, 16, 44-49.

- López, A. y Garcia, M. (2014). La evaluación y acreditación en la universidad de ciencias pedagógicas. Buenas prácticas en su implantación. *Atenas*, 27 (3), 28-41.
- López, E., Vicente, M.A. y De la Cruz, C. (2019). Clima ético y cultura de seguridad del paciente pediátrico en un hospital especialidad del sureste de México. *Horizonte Sanitario*, 18 (2), 201-210.
- López-Yañez, J. (2010). Confianza. Un patron emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (1), 85-106.
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211.
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de centros educativos modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. y Anderson, S.E. (2010). *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. Minesota: The Wallace Foundation. Recuperado de <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/140885>
- Lozano, J.F. (2004). *Códigos éticos para el mundo empresarial*. Madrid: Trotta.
- Lozano, J.F. (2007). Ética en las organizaciones educativas. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, 8-22.
- Lozano, J.F. (2007a). Códigos éticos y auditorías éticas. *Veritas*, 2 (17), 225-251.
- Lozano, J.F. (2011). *Qué es la ética de la empresa*. Capellades: Editorial Proteus.
- Lozano, J.F., Boni, A. y Calabuig, C. (2006). Addressing the institutional ethocs: the process of developing the ethical code for the faculty of industrial engineering. En Universidad Politécnica de Valencia, *Conference of Institutional Management in Higher Education: Values and Ethics: Managing Challenges and Realities in Higher Education*, Paris, pp. 11-13.
- Lozano, J.M. (1997). *Ética y empresa*. Barcelona: Proa.
- Maliandi, R. (2004). *Ética: Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcet, X. (2015). La cultura de la transformación: rompiendo los moldes del viejo management. [artículo en línea]. *Sintetia.com*. [Fecha de consulta: 19 de julio de 2018]. <https://www.sintetia.com/la-cultura-de-la-transformacion-rompiendo-los-moldes-del-viejo-management/>
- Marshall, C. y Rossman, G.B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publications.

- Martin, K. D. y Cullen, J. B. (2006). Continuities and extensions of ethical climate theory: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, 69, 175-194.
- Martínez, J. y Muñoz, J.L. (2018). *Aprender en las organizaciones de la era digital. Alternativas desde la formación y para la transformación*. Barcelona: OuterEdu.
- Martínez, J.M. (2018). El MEBD y el liderazgo escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 130 (2), 10-14.
- Masulis, R. W. y Mobbs, S. (2011). Are All Inside Directors the Same? *The Journal of Finance*, 66 (3), 823-872.
- Mayo, A. y Lank, E. (2000). *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Edipe.
- Mayordomo, J.L. (2003). La Ética como motor de crecimiento de la organización. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 8, 1-6.
- Mcarthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social*. Madrid: Narcea.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Medina, A. y Gómez, R.M. (2018). El líder pedagógico-emocional y su entorno: la figura del director en un centro de educación secundaria. En Del Arco, I. Y Silva, P. (Eds.). *Tendencias nacionales e Internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. 134-150). España: Wolters Kluwer.
- Melé, D. (2009). *Business Ethics in action. Seeking Human Excellence in Organization*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Melé, D. (2016). *Ética en dirección de empresas. Calidad humana para una buena gestión*. Madrid: Pearson
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder
- Mena, I. y Valdés, A. (2008). School social Climate. *Documento Valores UC*. Consultado en http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf (29.06.2018)
- Merchán, F.J. (2011). La evaluación de centros y profesores como instrumento de la política educativa. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 11-15
- Mestizo, E.I. (2016). Nunca pensé en ser director. La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo desde la perspectiva de los directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 115-130.
- Meuret, D. (2004). La autonomía de los centros escolares y su regulación. *Revista de Educación*, 333, 11-39.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. (3ªEd.). Thousand Oaks: Sage.

- Milicic, N. y Arón, A. (2011). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psyskhe*, 9 (2), 117-123
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014) *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Informe español. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Mintzberg, H. (1992). *El poder en la organización*. Barcelona: Ariel
- Mintzberg, H. (2004). *Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Montero, I. F., Erazo, J. C., Narváez, C. I. y Ormaza, J. E. (2019). Desarrollo organizacional como estrategia de modernización de la calidad del servicio de alimentos y bebidas. *Visionario Digital*, (3) 2.2, 103-119. doi: <https://doi.org/10.33262/visionariodigital.v3i2.2.618>
- Moos, L., Johansson, O. y Day, C. (2011). New insights: How successful school leadership is sustained. En L. Moos, O. Johansson y C. Day (Eds.), *Studies in Educational Leadership: Vol. 14: How school principals sustain success over time* (pp. 223-230). Nueva York: Springer.
- Morgan, D.L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8 (3), 362-376
- Morin, E. (2006). *Els set sabers necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Morse, J.M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40 (2), 1120-123.
- Morse, J.M. y Niehaus, L. (2009). *Mixed Method Design. Principles and procedures*. California: Keft Coast Prest, Inc.
- Municio, P. (1988). La cultura escolar como clave. *Apuntes de Educación*, 29, 2-5.
- Muñoz, G y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48 (1), 63-80.
- Muñoz, J.L. (2011). *Participación y Desarrollo educativo en los municipios y desde los ayuntamientos. Delimitación y validación de modelo e instrumento para la autoevaluación*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia Aplicada. (Tesis doctoral)
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: el liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 11-24.

- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Ministerio de Educación y Cultura: Madrid.
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Perceptions of school climate for principals, teachers and students through the use of “natural semantic networks”. Its importance in the management of schools. *Journal of Education*, 350, 375-399.
- Murphy, P.E. (1998). *Eighty Exemplary Ethics Statements*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Naessens, H. (2010). *Ética Pública y Transparencia*. Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Méjico, Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamerica, XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, pp. 2113-2130.
- Navarro, M. (2012). *Desenvolupament professional de la direcció. Un estudi de casos múltiple*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/121639>
- Noé, C. (2019). Revisión bibliográfica sobre sustentabilidad y ética organizacional: Actores relevantes. *Ciencias Administrativas*, (13) 036, 49-60. doi: <https://doi.org/10.24215/23143738e036>
- Noguera.M.Y. (2017). La responsabilidad social organizacional. En O. Telmo y R. Domínguez, *La responsabilidad social organizacional. Gestión, Medición y Verificación: su interrelación a partir del aporte de profesiones de Ciencias Económicas* (pp. 21-37). Viamonte: Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- OCDE. (2008). *Improving school leadership*. Vol. 1. Policy and practice. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Bruselas: OECD Publishing.
- OCDE. (2013a). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2013b). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Bruselas: OECD Publishing
- Onwuegbuzie, A. J. y Collins, K. M. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12 (2), 281-316. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss2/9>
- ORDEN ASC/349/2010, de 16 de junio, del Comité de Ética de los Servicios Sociales de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5656 (2010)
- Orden, V. (2014). Simposio 3.1 Ética y responsabilidad social del líder educativo. *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia (9-11)*. UNED: Editorial Universitat, SA.

- Osorio, V. y Rodríguez, M.P. (2018). Modelo para la Evaluación de Programas de Ética Organizacional en Universidades. *Información tecnológica*, (29) 1, 59-71.
- País Nassel, E. (2016). *Humanismo Empresarial, ética y responsabilidad social en el pensamiento de Peter Drucker*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/384009#page=1>
- Palmeros, G. (2010). *La mejora institucional en la universidad. Los estadios de desarrollo organizacional como instrumento de cambio*. Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia Aplicada. (Tesis doctoral).
- Pardinas, F. (1979). *Metodologías y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Parra. R. (2017). Gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana de Educação*, (74) 1, 119-132.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pelegrí, X. (2013). Ética de las organizaciones de servicios sociales (Parte I). *Cuadernos de Trabajo Social: Trabajo Social y Economía*, (26) 1, 139-148. doi: https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n1.40497
- Peña, L.R., Almuiñas. J.L. y Galarza, J. (2018). La autoevaluación institucional con fines de mejora continua en las instituciones de educación superior. *Universidad y Sociedad*, 10 (4), 18-24. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Pérez Riestra, R.N. (2010). *El comportamiento moral en las organizaciones: una perspectiva desde la ética de la empresa*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/11089/1/T32191.pdf>
- Pérez, A. y Suárez, V. (2017). RSO y su vinculación con un nuevo liderazgo mañana. En O. Telmo y R. Domínguez, *La responsabilidad social organizacional. Gestión, Medición y Verificación: su interrelación a partir del aporte de profesiones de Ciencias Económicas* (pp. 21-37). Viamonte: Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Pérez, G. (2004). *Elogio de la bondad*. Madrid: Rialp.
- Pérez-López, J.A. (1998). *Liderazgo y ética en la dirección de empresas*. Bilbao: Deusto.
- Pertúz, F. (2018). Liderazgo transformacional en Empresas Sociales desde la Perspectiva Ética de la Responsabilidad Social Empresarial. *TELOS.Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 20 (2), 377-400
- Plasencia, J.A., Marrero, F. y Nicado, M. (2017). Metodología para evaluar el nivel ético en las organizaciones. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, (25) 1, 170-179.

- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S.B., Paine, J.B. y Bachrach, D.G. (2000). Organizational citizenship behaviours: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26 (3), 513-563.
- Poff, D.C. (2007). Duties owed in serving students: The importance of teaching moral reasoning and theories of ethical leadership in educating business students. *Journal of Academic Ethics*, 5 (1), 25-31.
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. *CEE Participación Educativa*, (13), 62-72.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. París: OCDE.
- Poze, R. C. (2010). The Case for Professional Boards. *Harvard Business Review*, 88 (12), 50-58.
- Probst, G. y Büchel, B. (1997). *Organizational learning. The competitive advantage of the future*. Hertfordshire: Prentice Hall
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, para la cual se establece la elaboración e implementación del Proyecto de Convivencia en los centros educativos dentro del marco del Proyecto Educativo de Centro. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6924309, 2017.
- Retamal, J. y González, S. De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores de escuelas públicas de Santiago. *Psicoperspectivas*, (18) 1, 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559>
- Riba, A. (2017). *Tropa Sapiens. Cómo mantener equipos motivados y en evolución*. Empresa Activa.
- Ricouer, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press
- Riege, A. (2005). Three-docen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, (9) 3, 18-35
- Riera, J., Pagès, A., Torralba, F., Vilar, J y Rosàs, M. (2018). Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre. *Revista de Estudios y Experimentación en Educación*, 2, 95-108.
- Riffo, H. (2014). Gestión educacional y resultados académicos en escuelas municipales. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/284484>
- Rivas, M. y Samra, A. (2006). La cultura organizacional y su relación con el desempeño laboral del personal adscrito al centro clínico quirúrgico Divino Niño C.A. (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://pdfslide.net/documents/la-cultura-organizacional-y-su-relacion-con-el-desempeno-laboral-del-personal-adscrito-al-centro-clinico-quirurgico-divino-nino-ca.html>

- Robbins, S.P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what Works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Rodríguez-Gómez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodologías de investigación*. Recuperado de http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-0.pdf
- Rodríguez, A. (2001). *Ética de la empresa*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Rodríguez, A. (2004). *Ética General*. Navarra: Universidad de Navarra S.A.
- Rodríguez, D. (1995). *Diagnóstico organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M.P., Pantoja, M.A. y Cantor, F. (2016). Uso Ético del Poder Gerencial: Propuesta de un Programa para la Formación de Estudiantes de Ingeniería. *Formación Universitaria*, (9) 3, 87-98
- Rodríguez-Gómez, D. (2009). *La creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores. Un estudio multicaso*. (Tesis doctoral). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/hdl_10803_327017/drg1de1.pdf
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, (24) 46, 73-90.
- Rubio, L. (2004). *La cultura moral dels centres educatius: via institucional de l'educació moral realitzada*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. (Tesi Doctoral).
- Ruiz, J.L. (2013). El compromiso organizacional. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, 1, 67-86.
- Ruiz, P. (2008). *Modelo explicativo de los factores que influyen en el comportamiento ético/no ético del empleado y su relación con la generación de valor*. Departamento de Administración de Empresas. Universidad de Castilla-La Mancha (Tesis doctoral).

- Ruiz, P., Ruiz, C. y Martínez, R. (2012). Cultura organizacional ética y generación de valor sostenible. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 18 (1), 17-31.
- Ruperti, V. (2017). *Ser mejor directivo: esa es la cuestión*. Barcelona: Plataforma.
- Rupp, D.E., Ganapathi, J., Aguilera, R.V. y Williams, C.A. (2006). Employee reactions to corporate social responsibility: An organizational justice framework. *Journal of Organizational Behavior*, (27), 537-543.
- Sabriego, M. y Bisquerra, R. (2004). *Fundamentos metodológicos de la investigación cualitativa*. Madrid: Muralla
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Ángeles: Sage.
- Sallis, E. y Jones, G. (2002). *Knowledge Management in Education: enhancing learning and education*. London: Kogan Page Limited.
- San Antonio, D. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, (11) 1, 43-62.
- San Fabián, J.L. y Granada, A. (2013). *La autoevaluación institucional*. Madrid: Síntesis.
- San Martín, A. y Rubio, A. (2007). La producción de ciudadanía como desafío escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, (1), 14-17.
- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2018). *Gestión de la evaluación integral. Aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M.A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: Graó.
- Sastre, R. (2007). La ética practicada y la ética aplicada. Un análisis de los valores éticos en la cadena agroalimentaria argentina. En Universidad de Buenos Aires. (ed.). *V Simposio Internacional de Análisis Organizacional. Ética: responsabilidad social, anomia, corrupción*. (pp. 1-14). doi: <http://www.econ.uba.ar/simposio/index.htm>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schein, E. (2010). *Corporate Culture and Leadership*. (4ª Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Schwartz, M. (2005). Universal moral values for corporate codes of ethics". *Journal of Business Ethics*, 59 1/2. 27-44.
- Seijo, S.C. y Añez, T.N. (2008). *La gestión ética en la administración pública: base fundamental para la gerencia ética del desarrollo*. Universidad Rafael Bellosso Chacín. Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Vol. 5. Edición n°1.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Argentina: Granica
- Serentil, J. y Gairín, J. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en España. En J. Gairín y A-Díaz-Vicario (Coord.). *Sistema de evaluación institucional en la Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica* (pp. 77-98). Santiago de Chile: Red AGE.
- Shaw, R.B. (1997). *Trust in the Balance. Building Successful Organizations on Results, Integrity and Concern*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shmelkes, S. (2002). Los valores de la educación en el nuevo milenio. En *Actas del primer congreso de Egresados de Maestría en Educación Tecnológico de Monterrey*. ITESM: México.
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Thomson.
- Silva, P., Del-Arco, I. y Flores, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección. En *Bordón, 2017 Advance online publication*, ISSN: 0210-5934, e-ISSN: 2340-6577.
- Simons, T. y Roberson, Q. (2003). *Why managers should care about fairness: The effects of aggregate justice perceptions on organizational outcomes* [Versión electrónica]. Cornell University: School of Hospitality Administration Recuperado de: <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/721>
- Sison, A.J.G. (2004). *Liderazgo y capital moral*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Soberanes R., L. T., y De la Fuente I., A. H. (2009). El Clima y el Compromiso Organizacional en las Organizaciones. *Revista Internacional La Nueva Gestión Organizacional*, 5 9, 120-127.
- Solano, A., Monge, I., Bolaños, O. y Ruiz, W. (2018). La gestión ética en los colegios públicos nocturnos-académicos del sistema educativo costarricense, desde la mirada del personal administrativo-docente. *Innovaciones Educativas*, 29, 5-19.
- Soto, E. y Cárdenas, J.A. (2007). *Ética en las organizaciones*. Madrid: McGraw Hill
- Stake, R.E. (2005). Qualitative Case Studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª.Ed.) (pp. 273-285). London: Sage Publications.

- Starratt, R.J. (2012). *Cultivating an Ethical School*. Nueva York: Routledge
- Sun, J. y Leithwood, K. (2014). Effects of transformational school leadership in student performance. *REICE. Revista Iberoamericana on Quality, Efficiency and Change in Education*, 12 (4e), 41-70.
- Sun, P.Y.T. y Anderson, M.H. (2010). An examination of the relationship between absorptive capacity and organizational learning, and a proposed integration. *International Journal of Management Reviews*, 12 (2), 130-150. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2008.00256.x>
- Svara, J. (2007). *Ethics Primer*. Sudbury Mas: Jones and Barlett Publishers.
- Szulanski, G. (2003). *Sticky Knowledge: barriers to knowing in the firm*. London: Sage Publications.
- Tableman, B. (2004). School Climate and Learning. *Best practice Briefs*, (31), 1-10.
- Tashakkori, A. y Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 3-7. doi: 10.1177/2345678906293042
- Tashakkori, A. y Creswell, J. W. (2008). Mixed methodology across disciplines. *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (1), 3-6. doi:10.1177/1558689807309913
- Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13 (1), 12-28.
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el sg. XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47 (ISSN: 1022-6508)
- Teixidó, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. En J. Gairín y S. Antúnez, *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 121-130). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica. Escola d'Infermeria Santa Madrona*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Tejada, J. y Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37 (2), 1-16. Recuperado de <https://rieoci.org/RIE/article/view/2719>
- Todd, Z. y Nerlich, B. (2004). Future directions. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 231-237). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.

- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomàs i Folch, M. (2012). *El lideratge educatiu i tècniques de direcció*. Universitat Autònoma de Barcelona: Materials Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tomàs i Folch, M., Castro, D., Graells, R., Sanjuan, C. y Mas, Antoni. (2006). La cultura i el clima organitzacional a l'Educació Secundària. *Educar*, (38), 195-225.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torrallba, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. Madrid: P.P.C.
- Torre, S. (1995). *La innovación educativa en Catalunya*. Barcelona: PPU.
- Torres, M. (2010). El directivo como líder de un colectivo escolar. En Elizondo (Coord.), *La nueva escuela, II: Dirección, liderazgo y gestión escolar* (pp. 15-16). México: Paidós.
- Touraine, A. (2013). *La fin de la société*. Paris: Du Seuil.
- Treviño, L.K., Butterfield, K.D. y Cabe, D.L. (1998). The ethical context in organizations: Influences on employee attitudes and behaviours. *Business Ethics Quarterly*, (8), 447-476.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
- Ulrich, D., Smallwood, N. y Sweetman, K. (2009). *El código del liderazgo. Cinco reglas para liderar*. USA: Harvard Business School Press.
- UNESCO (2020). Proteger y transformar la educación para futuros compartidos y una humanidad común. Declaración conjunta sobre la crisis de la COVID-19. Recuperado de <https://es.unesco.org/futuresofeducation/> o
- Uruñuela, P.M^a. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Uzcátegui, A.C. (2015). *La ética, factor clave en el éxito del liderazgo en las organizaciones educativas. Hacia un modelo axiológico basado en el enfoque de la teoría histórico-clínica para el éxito del liderazgo en las organizaciones educativas*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10396/12880>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (2), 185-206.
- Valentine, S., Godkin, L. y Lucero, M. (2002). Ethical context, organizational commitment and personal organization fit. *Journal of Business Ethics*, (41), 349-360.

- Valenzuela, L., Mulki, J. y Jaramill, J. (2010). Impact of Customer Orientation, Inducements and Ethics on Loyalty to the Firm: Customers Perspective. *Journal of Business Ethics*, (93) 2, 277-291.
- Valiente, P., Del Toro, J.J. y González, J. (2016). Principios de la Formación Especializada del Director Escolar. Una propuesta desde la Sistematización. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14, (1), 137-153.
- Valles, M.S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS.
- Van Wart, M. (1996). The sources of Ethical Decision making for Individuals in the Public Sector. *Public Administration Review*, (56) 6, 525-533.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J.C. y Buvens, I. (2009): Self-evaluations: The View of School Leaders Linking the Policymaking Capacities of Schools and the Quality of School. *Educational Management Administration Leadership*, 37, 667-686.
- Vargas, F. (2000). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Cinterfor*, (149), mayo-agosto.
- Vázquez, M.I. (2010). *La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación*. Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia Aplicada (Tesis doctoral).
- Vázquez, R. (2013). *Dirección de centros. Gestión y política*. Madrid: Morata SL.
- Veiga, E. y López-Acárate, F. (2015). Una nueva escuela. Un nuevo modelo de dirección. *Revista de Estudios e investigación en psicología y educación*, (6), 219-223. doi: 0.17979/reipe.2015.0.06.589.
- Veil, S. R. (2011). Mindful learning in crisis management. *Journal of Business Communication*, 48 (2), 116-147.
- Verbos, A.K., Gerard, J.A., Forshey, P.R., Harding, C.S. y Millert, J.S. (2007). The positive ethical organization: enacting a living code of ethics and ethical organization identity. *Journal of Business Ethics*, (76), 17-33
- Vericat, G. (2013). *L'educació en valors a l'escola a través del projecte de convivència. Pràctiques d'aula i formació docent*. (Tesi doctoral). Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/277587>
- Victor, B. y Cullen, J.B. (1988). The Organizational Bases of Ethical Work Climates. *Administrative Science Quarterly*, (33) 1, 101-25.
- Vigo-Cuza, P., Segreá-González, J., León-Sánchez, B., López-Otero, T., Pons-Mena, J. y León-Sánchez, C. (2014). Autoevaluación

- institucional. Una herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios. *MediSur*, 12 (5), 727-735.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (2), 301-326. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Villela-Treviño, R. y Torres-Arcaida, C.C. (2015). Modelo de Competencias como Instrumento de Evaluación de la Dirección Escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (8) 2, 41-56.
- Villoria, M. (2015). Ética en las administraciones públicas: de los principios al marco institucional. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, 9, 8-17.
- Voogt, J., N. Lagerweij, N. y K. Louis. (1998). School Development and Organizational Learning: Toward an Integrative Theory. En K. Leithwood y K. Louis (eds.), *Organizational Learning in Schools* (pp. 237-260). Lisse: Swets y Zeitlinger Publishers.
- Weaver, G. R., Treviño, L. K., y Cochran, P. L. (1999). Corporate ethics practices in the mid-1990's: An empirical study of the Fortune 1000. *Journal of Business Ethics*, (18), 283-294.
- Weaver, G.R. (1993). Corporate Codes of Ethics; Purpose, Process and Content Issues. *Business & Society*, (32)1, 44-58.
- Weber, M (1967). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2015). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 46 (2), 241-263. doi: <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>
- Woods, P. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International journal of Leadership in Education*, (7) 1, 3-26.
- Wray-Blis, E. (2013). A crisis of leadership: towards anti-sovereign ethics of organisation. *Business Ethics: a European Review*, (22) 1, 86-102.
- Yeh, K.H., Bedfor, O. y Yang, Y.J. (2009). A cross-cultural comparison of the coexistence and domain superiority of individuating and relating autonomy. *Internacional Journal of Psychology*, 44 (3), 213-221 doi:<https://doi.org/10.1080/00207590701749146>
- Yeshu, M.S. (2016). Role of ethics in business. *International Journal of Economics, Commerce & Business Management*, (3), 48-57. doi: <https://goo.gl/4U19xk>, ISSN: 2349-2589, KAAV
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: design and methods*. (4ª Ed.). London: Sage.
- Zabalza, M.A. (1996). Dimensiones organizativas de la Innovación Escolar. En F. Marchío et al. (Eds.). *Actas de las Jornadas sobre*

Proyectos de Innovación Educativa de Andalucía. Sevilla: CEP De Alcalá de Henares.

Zárraga, C. y Bonache, J. (2005). Equipos de trabajo para la gestión del conocimiento: la importancia de un clima adecuado. *Cuadernos de Economía y Dirección de empresa*, (22) 1, 27-48.

Zazueta, H. y Arciniega, L. (2010). *Desarrollo de valores en el trabajo*. México: Trillas.

Zinet, S. (2014). *Leaders Eat Last. Why some teams Pull Together and Other Don't*. Nueva York: Penguin

