

## **LA TOMA DE DECISIONES: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LA PARTICIPACIÓN DEL DOCENTE A NIVEL SECUNDARIO EN UNA MUESTRA FILIPINA**

John Wesley Taylor V

*Southern Adventist University, Tennessee, EE. UU.*

Samson Mwanus Kuku

*Universidad Adventista de Sonoma, Papúa, Nueva Guinea*

### **RESUMEN**

*La toma de decisiones compartida (TDC) ha sido identificada como elemento vital de una reforma educativa eficaz. El presente estudio compara las percepciones de administradores escolares y de maestros en cuanto a la participación actual y preferida del docente en la TDC. Los datos fueron recabados de 165 educadores que trabajaban en once escuelas secundarias adventistas en la República de las Filipinas.*

*Los resultados indican que los niveles de participación preferida por los maestros en la TDC son mayores que los niveles existentes, con mayores discrepancias en las áreas de personal, presupuesto y desarrollo profesional. Tanto maestros como administradores deseaban mayor participación del docente en la TDC, convergiendo en que tal participación sería vital para el mejoramiento institucional, el buen estado de ánimo, y la satisfacción y el profesionalismo laboral. Ambos grupos también identificaron un estilo administrativo autocrático como el mayor impedimento para la participación del docente en la TDC, seguido por relaciones interpersonales antagónicas, recursos insuficientes, apoyo inadecuado y escasa comunicación. El compromiso del maestro y consultas frecuentes por administradores fueron designados como factores significativos que pueden favorecer la participación del docente en la TDC.*

*Los hallazgos también revelan que los maestros que tienen entre once y veinte años de docencia están más involucrados que sus colegas en la TDC, específicamente en las áreas de desarrollo profesional y currículo e instrucción. Además, los educadores que laboran en escuelas auspiciadas por asociaciones o misiones denominacionales tienen mayor autonomía sobre aspectos operativos en comparación con los que trabajan en escuelas que operan bajo el paraguas de una institución de educación superior institucional.*

### **Introducción**

Las escuelas eficaces no se forman mágicamente. Son el resultado de un planeamiento cuidadoso y de decisiones estratégicas. La toma de tales decisiones, de hecho, se introduce en todas las fun-

ciones administrativas, desde la planeación, organización y provisión de personal, hasta la dirección, coordinación y manejo de operaciones (Lunenberg y Ornstein, 1991). Muchas organizaciones, sin embargo, han ubicado tradicionalmente

las fuentes principales de la toma de decisiones en los niveles superiores de la jerarquía organizacional, limitando, a su vez, la influencia y la potencia de las decisiones tomadas en los niveles inferiores. Este enfoque jerárquico fue apoyado por los primeros teóricos, quienes creían que los trabajadores eran motivados primordialmente por incentivos económicos y seguridad de empleo, y que las organizaciones eficientes desarrollaban reglas y procedimientos racionales para mantener a los subordinados bajo control y proteger la organización del capricho humano. El involucramiento de los subordinados en la toma de decisiones se percibía como incompatible con la eficacia de la organización (Schmuck y Runkel, 1985).

Más recientemente, sin embargo, la evidencia empírica ha apoyado un enfoque compartido en la toma de decisiones. La transferencia de la autoridad en la toma de decisiones, desde un eje central a los miembros de la institución, se ha evidenciado en mayor rendimiento en productividad, más satisfacción del docente y mejor aprendizaje para el alumno (Biziorek, 1999; Enderle, 1999; Horejs, 1996; Lagerweij y Voogt, 1990; Leithwood y Jantzi, 1990; Weaver, 1997). Como consecuencia, la toma de decisiones compartidas (TDC), que involucran a docentes en decisiones relacionadas con el manejo de la escuela, ha sido promovida más y más comúnmente como factor esencial para efectuar cambios significativos en la práctica educativa (Brown y Miller, 1998; Reitzug y Capper, 1996).

Algunos teóricos contemporáneos opinan que la participación del docente en la toma de decisiones no solamente facilita la implementación de esas decisiones, sino que también ayuda al maes-

tro a sentirse respetado. Además, tal participación edifica la confianza, ayuda al docente a adquirir nuevas destrezas, aumenta la efectividad escolar y fortalece el sentido de compañerismo, de compromiso y de equipo laboral (Lashway, 1996; Liontos, 1994; Martin y Kragler, 1999; Peterson-del Mar, 1994; Wall y Rinehart, 1998). Como consecuencia, la TDC ha sido identificada como factor vital para un exitoso manejo escolar. Shapiro, Benjamin, Hunt y Shapiro (1995), por ejemplo, declaran que la TDC es “el corazón del proceso administrativo, crucial para el éxito de todo administrador en toda organización” (p. 80). De manera similar, Plunkett y Fournier (1991) contemplan la TDC como un “potente antídoto” contra la complacencia propia y la derrota institucional (p. 7).

Otros afirman que la TDC, mientras que es potencialmente útil bajo ciertas circunstancias, no es apropiada en otras (e.g., Hoy y Miskel, 1987; Beckett, 1997). Taylor y Tashakkor (1997), como también Reitzug y Capper (1996), encontraron reacciones mixtas entre administradores y docentes con respecto a aceptar la TDC en el manejo escolar. Algunos administradores rehusaban ceder el poder que habían tenido por muchos años en la toma de decisiones, mientras otros simplemente preferían mantener el estatus quo, temiendo el cambio. Muchos docentes también compartían sentimientos semejantes, no deseando contraponerse a las normas arraigadas en la estructura y la cultura de las escuelas. Sentían que participar en la toma de decisiones podría imponerse en el área de responsabilidad perteneciente a los administradores de la institución. También sentían que tal involucramiento podría absorber su poco tiempo libre.

## LA TOMA DE DECISIONES

Como resultado, algunos maestros prefirieron solamente una participación limitada en la TDC, mientras que otros se sentían cómodos participando únicamente en decisiones directamente relacionadas con su papel instructivo.

En esencia, mientras la TDC parece estar destinada a ser una reforma cardinal en la agenda de muchas escuelas, se han levantado inquietudes acerca de hasta qué grado esto es algo deseado por los administradores y por los docentes mismos. Dado que la Iglesia Adventista del Séptimo Día opera un sistema educativo mundial, que incluye una buena cantidad de colegios secundarios en la zona norte de la Filipinas, parecería ser apropiado considerar el siguiente problema en este estudio: ¿Cuáles son los contornos de la participación docente existente y preferida en la toma de decisiones desde la perspectiva de maestros y administradores de los colegios secundarios adventistas en el norte de las Filipinas en cuanto a factores concernientes al gobierno escolar?

El propósito principal que guió este estudio fue determinar si hay discrepancia significativa entre niveles actuales y preferidos de participación docente en la TDC, desde la perspectiva de los administradores y de los docentes. Un propósito secundario fue determinar si hay diferencias significativas entre las percepciones de los maestros y los administradores en cuanto a prácticas específicas en la toma de decisiones.

### Metodología

La población de este estudio fue formada por maestros y administradores de once colegios secundarios (cubriendo del séptimo al décimo grados) de las islas de Luzón y Palawán, al norte de las Filipinas. Dos de estas escuelas están ubicadas

en zonas urbanas, mientras que las otras nueve están en sitios rurales. Las escuelas varían en tamaño desde una institución con seis maestros, hasta un colegio con veinticinco maestros.

Al realizarse este estudio durante el año 2000, un total de 175 educadores de tiempo completo servían en estas escuelas. De estos, aproximadamente la cuarta parte eran miembros de la administración, según lo prescrito por el *Manual de Políticas* de la División Asiático-Pacífico Sur. Se consideraron calificados para participar en el estudio maestros que habían enseñado por lo menos seis meses en las escuelas y administradores que habían servido en esa área por seis meses o más. Este término de seis meses se vio necesario para que los participantes hicieran una evaluación válida pertinente a la TDC de parte de los docentes en áreas relacionadas con el gobierno escolar.

Un total de 165 personas (32 administradores y 133 maestros) participaron en este estudio, lo que representa una tasa de respuesta del 94.3% (véase la Tabla 1 para los datos demográficos de los participantes).

El instrumento principal utilizado en este estudio fue el *Teacher Involvement and Participation Scale, Version 2* (TIPS 2), desarrollado por Russell, Cooper y Greenblatt (1992). Dicho instrumento consta de ocho escalas: metas y misión, presupuesto, personal, operaciones, normas y criterios, currículo e instrucción, procedimientos y estructuras, y desarrollo profesional (véase el Apéndice A para las descripciones de estas escalas). Como este estudio consideraba sólo las prácticas referentes a la TDC que pudiesen ser relevantes para el enfoque y los objetivos de escuelas cristianas, una novena escala, desarrollada por Masinda (1997), proveyó una evaluación de

Tabla 1  
*Datos demográficos de la muestra del estudio*

Características	Administradores		Docentes		Total	
	n	%	n	%	n	%
<b>Género</b>						
Masculino	16	50.0	45	33.8	61	37.0
Femenino	16	50.0	88	66.2	104	63.0
<b>Edad</b>						
≤29	1	3.1	38	28.6	39	23.6
30-39	10	31.3	49	36.8	59	35.8
40-49	9	28.1	27	20.3	36	21.8
50+	12	37.5	19	14.3	31	18.8
<b>Años de labor educativa</b>						
≤5	5	15.6	49	36.8	54	32.7
6-10	8	25.0	37	27.8	45	27.3
11-20	8	25.0	31	23.3	39	23.6
21+	11	34.4	16	12.1	27	16.4
<b>Años de servicio en la institución</b>						
≤5	9	28.1	60	45.1	69	41.8
6-10	9	28.1	43	32.3	52	31.5
11-20	6	18.8	22	16.5	28	17.0
21+	8	25.0	8	6.0	16	9.7
<b>Nivel académico</b>						
Licenciatura	26	81.2	114	85.7	140	84.8
Posgrado	6	18.8	19	14.3	25	15.2

de decisiones relacionadas con aspectos espirituales. En todas las escalas, los participantes respondieron en dos dimensiones, *participación actual* y *participación preferida*, utilizando una escala continua Likert de cinco puntos, desde “casi nunca” hasta “casi siempre”.

Los investigadores que desarrollaron el TIPS 2 (Russell et al., 1992) informan un alfa Cronbach de .96 en forma global, con coeficientes de confiabilidad desde .71 para la escala de *normas y criterios* hasta más de .90 en las escalas de *metas y misión*, *currículo e instrucción* y *personal*. Masinda (1997), por su parte, reporta coeficientes de .84 para la dimensión de *participación actual* y .89

para la *participación preferida* en la escala de *asuntos espirituales*.

En el presente estudio, coeficientes de confiabilidad sobre la dimensión de *participación actual* corrían desde .83 para la escala de *normas y criterios*, hasta .90 en la escala de *asuntos espirituales*. Sobre la dimensión de *participación preferida*, los coeficientes alfa tenían un rango desde .82 en la escala de *normas y criterios*, hasta .92 en la escala de *metas y misión*. Los datos concernientes a la confiabilidad interna de las nueve escalas por dimensión se presentan en la Tabla 2. Como un complemento al TIPS 2, se incluyeron cinco ítems con escala Likert para medir las impresiones globales

LA TOMA DE DECISIONES

Tabla 2  
*Confiabilidad de las escalas del TIPS 2 (N = 165)*

Escala	Número de ítems	Participación actual	Participación preferida
Metas y misión	9	.87	.92
Currículo e instrucción	10	.87	.89
Normas y criterios	6	.83	.82
Presupuesto	6	.86	.87
Personal	6	.87	.92
Desarrollo profesional	5	.85	.86
Operaciones	5	.89	.89
Procedimientos y estructura	5	.86	.89
Asuntos espirituales	10	.90	.87
Instrumento total	62	.97	.97

de los participantes con respecto a las prácticas de la TDC. Los participantes también respondieron a tres preguntas abiertas. La primera pedía sugerencias sobre áreas adicionales para la TDC no incluidas en el estudio. La segunda solicitaba factores que los participantes percibían que contribuía a la participación del docente en la TDC en sus escuelas. La tercera pregunta abierta pedía respuestas sobre (a) barreras a la TDC y (b) maneras como la participación del maestro en la TDC podría fortalecerse. Estos datos se sometieron a un análisis de contenidos y proveen un enfoque cualitativo para los hallazgos de esta investigación. Cabe mencionar que un 42% de los participantes no respondieron a las preguntas abiertas, limitando potencialmente la diversidad de opiniones provistas.

Se advirtió a los participantes que tomaría aproximadamente 30 minutos responder al instrumento. También se les explicó que el estudio se enfocaba en entender mejor ciertos aspectos de la toma de decisiones en el ámbito educativo de las Filipinas. En algunas escuelas, los instrumentos fueron administra-

dos directamente por un investigador. En otros casos, la instrumentación fue enviada por correo postal. En todo caso, los maestros fueron instruidos para sellar los formularios llenados en un sobre provisto para mantener así la seguridad y la privacidad de la información. Para todo análisis estadístico, el nivel de significación se fijó en .05, con un procedimiento Bonferroni de ajuste del alfa utilizado en casos de prueba múltiple.

Resultados

*Hallazgos basados en datos provenientes del TIPS 2*

Para poder determinar el grado de percepción de los maestros de colegios secundarios adventistas de la diferencia entre su participación real y deseada en la toma de decisiones en sus escuelas, se calculó una media para cada una de las escalas sobre la dimensión de participación actual y se comparó con su correspondiente sobre la dimensión de participación preferida.

Desde la perspectiva de los maestros, las nueve escalas revelaron diferencias importantes (ver Tabla 3). En general, la

media para cada escala sobre la dimensión de participación preferida fue consistente y significativamente mayor que la media correspondiente sobre la dimensión de participación actual. Estas diferencias representan tamaño-efectos considerables (Cohen, 1977), alcanzando desde .74 para las escalas de *normas y criterios*, y de *metas y misión*, hasta 1.33 para la escala de *personal*.

Para los administradores, las nueve escalas nuevamente revelaron diferencias significativas entre la participación actual y preferida de los maestros en la toma de decisiones (ver Tabla 4). Como en el caso de las percepciones de los mismos docentes, la media de cada escala sobre la dimensión de participación. Como en el caso de las percepciones de los mismos docentes, la media de cada escala sobre la dimensión de participación preferida resultó mayor en forma consistente y significativa que la media correspondiente sobre la dimensión de participación actual. Una vez más, estas diferencias representaban tamaño-efectos sustanciales (Cohen, 1977), desde .73 para la escala de *normas y criterios*, hasta 1.14 para la escala de *presupuesto*.

Una pregunta secundaria de investigación examinó si puede haber diferencias significativas entre las percepciones de maestros y administradores en cuanto a la participación en la TDC. Para contestar esta pregunta, se comparó la media para los maestros en cada escala de las dimensiones de participación actual y preferida con la media correspondiente de los administradores. En el caso de todas las escalas en cada dimensión, las diferencias entre las percepciones de los maestros y de los administradores no eran estadísticamente significativas. En esencia, ambos grupos estuvieron de acuerdo en que los docentes participaban

frecuentemente en decisiones referentes a *metas y misión, normas y criterios, asuntos espirituales, y currículo e instrucción*. Los docentes participaban ocasionalmente en decisiones referentes a *operaciones, personal, desarrollo profesional y presupuesto*. Además, ambos grupos preferían que los docentes participasen “casi siempre” en decisiones pertinentes a *asuntos espirituales* y “frecuentemente” en las otras áreas.

El estudio examinó si ciertas variables demográficas, tales como edad del maestro, género, nivel académico alcanzado, experiencia docente y años de servicio en la institución, se relacionaban con niveles percibidos de participación actual y preferida. En el caso de la participación actual, no había resultados estadísticamente significativos para la edad del maestro, su género, o años de servicio en la institución. Para el nivel académico alcanzado por el maestro, se halló una diferencia significativa ( $p=.003$ ) para la escala de *operaciones*, ya que los educadores que tenían solamente una licenciatura percibían un involucramiento mayor en la TDC comparado con aquellos que tenían un nivel académico de posgrado. Para años de experiencia docente, se observaron diferencias significativas para las escalas de *currículo e instrucción* ( $p=.003$ ) y *desarrollo profesional* ( $p=.002$ ). Los educadores que tenían entre once y veinte años de experiencia docente percibían mayor participación en la TDC en asuntos relacionados con el área de currículo e instrucción comparados con aquellos que tenían entre seis y diez años de experiencia docente. De manera similar, los educadores que tenían entre once y veinte años de experiencia percibieron mayor participación en decisiones referentes al desarrollo profesional en comparación con aquellos

LA TOMA DE DECISIONES

Tabla 3  
Comparación de la participación actual y la preferida de los maestros, por maestros (N=133)

Escala	Actual		Preferida		Diferencia	Tamaño efecto <sup>a</sup>	t	p
	M	SD	M	SD				
Personal	2.41	0.97	3.71	1.04	-1.29	1.33	-13.30	<.001*
Presupuesto	2.81	0.94	3.91	0.85	-1.09	1.16	-12.17	<.001*
Desarrollo profesional	3.28	0.88	4.19	0.71	-0.91	1.03	-11.51	<.001*
Currículo e instrucción	3.55	0.72	4.21	0.63	-0.63	0.90	-10.81	<.001*
Operaciones	3.19	1.02	4.09	0.84	-0.89	0.87	-10.45	<.001*
Procedimientos y estructuras	3.35	0.95	4.15	0.81	-0.80	0.84	-10.05	<.001*
Asuntos espirituales	3.92	0.80	4.58	0.48	-0.63	0.79	-10.43	<.001*
Metas y misión	3.83	0.81	4.43	0.59	-0.60	0.74	-8.47	<.001*
Normas y criterios	3.92	0.70	4.44	0.57	-0.52	0.74	-9.12	<.001*

<sup>a</sup>Ordenados de mayor a menor.

\*Significativo a un alfa ajustada de Bonferroni de .0055(.05/9).

Tabla 4  
Comparación de la participación actual y la preferida de los maestros, por administradores (N=32)

Escala	Actual		Preferida		Diferencia	Tamaño efecto <sup>a</sup>	t	p
	M	SD	M	SD				
Presupuesto	2.89	0.95	3.97	0.74	-1.08	1.14	-6.84	<.001*
Personal	2.65	0.92	3.68	0.92	-1.03	1.12	-7.29	<.001*
Desarrollo profesional	3.45	0.72	4.25	0.71	-0.79	1.10	-6.85	<.001*
Asuntos espirituales	3.95	0.75	4.61	0.50	-0.66	1.06	-5.29	<.001*
Metas y misión	4.07	0.56	4.65	0.44	-0.58	1.03	-6.23	<.001*
Currículo e instrucción								
Operaciones	3.63	0.61	4.25	0.62	-0.62	1.02	-6.02	<.001*
Procedimientos y estructuras	3.41	0.92	4.05	0.72	-0.65	0.88	-5.22	<.001*
	3.75	0.81	4.34	0.61	-0.59	0.82	-5.86	<.001*
Normas y criterios	4.09	0.61	4.54	0.42	-0.45	0.73	-4.99	<.001*

<sup>a</sup>Ordenados de mayor a menor.

\*Significativo a un alfa ajustada de Bonferroni de .0055(.05/9).

que tenían más o menos experiencia. En el caso de Participación Preferida, no se encontraron relaciones significativas con ninguna de las variables demográficas.

El tipo de escuela también se consideró en el contexto de la TDC. En térmi-

nos de la naturaleza urbana o rural de la escuela, no fueron halladas diferencias significativas, ni en participación actual o preferida. En términos de manejo externo, 80 educadores servían en colegios administrados por instituciones de

educación superior, mientras los 85 restantes provenían de colegios administrados por una asociación o misión denominacional. En la dimensión de participación actual, se encontró una diferencia significativa ( $p < .001$ ) en la escala de *procedimientos y estructura*. Los docentes de colegios administrados por una asociación o misión denominacional tenían mayor autonomía sobre decisiones referentes a *procedimientos y estructura*, en comparación con sus colegas de colegios que funcionaban directamente bajo la administración de una institución de educación superior. No se halló ninguna diferencia significativa sobre la dimensión de participación preferida.

#### *Hallazgos relacionados con los ítemes de impresiones generales*

Las primeras tres preguntas pertinentes a las impresiones globales sobre la TDC fueron calificadas sobre una escala continua Likert de cinco puntos, desde “fuertemente en desacuerdo” (1) hasta “fuertemente de acuerdo” (5). Para los propósitos de este estudio, medias entre 2.500 y 3.499 se consideraron moderadamente en acuerdo con la declaración, mientras que las mayores a 3.500 fueron consideradas en alto grado de acuerdo. Medias menores a 2.500 se consideraron como indicadores de un bajo nivel de acuerdo con la declaración. Una diferencia de media entre administradores y maestros de .30 ó más se consideró como de importancia práctica.

El primer ítem declaró: “Creo que los maestros son responsables por las decisiones hechas en un proceso de TDC”. Los hallazgos indican un acuerdo moderado con la declaración y ninguna diferencia práctica entre administradores y maestros. El segundo ítem se relacionaba con la importancia de la participación

del maestro en la toma de decisiones y se formaba de cuatro elementos. El primer elemento declaraba: “Pienso que la participación del docente en la toma de decisiones es importante para un mayor nivel de profesionalismo”. Las respuestas indicaban un alto nivel de acuerdo con la declaración, sin ninguna diferencia práctica entre administradores y maestros. Lo mismo fue hallado en el caso de los tres elementos restantes, que declaraban: “Pienso que la participación del docente en la toma de decisiones es vital para la mejora de la escuela... para mejorar el espíritu de equipo institucional... para la satisfacción del empleado.”

El segundo ítem global declaraba: “En forma general, pienso que la participación en la toma de decisiones en mi escuela está funcionando bien”. Los resultados indicaron que hay una diferencia importante entre administradores y maestros. Mientras un 47% de los administradores estaban fuertemente de acuerdo con esta declaración, solamente el 29% de los maestros pensaban de la misma manera.

Los últimos dos ítemes de percepción general fueron calificados por una escala continua Likert de tres puntos, desde “muy poca participación” (1) hasta “mucho participación” (3). La cuarta pregunta decía: “En general ¿cuál es el grado de participación de los maestros en la toma de decisiones en su escuela?” Se evidenció una discrepancia importante entre las percepciones de administradores y maestros, donde los administradores miraban la participación docente en forma más optimista que los maestros mismos. El último ítem global preguntaba: “¿Cuál es el grado en que participa usted personalmente en la toma de decisiones en su escuela?” Como podría esperarse,



hubo también aquí una discrepancia entre las percepciones de administradores y de los maestros, con medias 2.62 y 1.99 respectivamente.

En resumen, más del 90% de los administradores y maestros concordaron en que la participación docente en la TDC es importante para alcanzar un mayor profesionalismo, sentido de equipo, satisfacción en el trabajo y mejoras institucionales. Mas apenas la mitad de los administradores, y una tercera parte de los maestros percibieron que los docentes estaban bastante involucrados en la toma de decisiones.

#### *Hallazgos relacionados con las preguntas abiertas*

Las tres preguntas abiertas dieron oportunidad a maestros y administradores para compartir de manera libre sus ideas e impresiones relacionadas con prácticas en la TDC. Se exploraron cuatro áreas principales: (a) maneras en las que los docentes pudieran involucrarse en la TDC, (b) factores que contribuyen actualmente a la práctica de la TDC, (c) barreras a la práctica de la TDC y (d) factores que podrían favorecer la práctica de la TDC.

Mecanismos considerados por muchos administradores como esenciales a la TDC incluyeron la planeación institucional, el *empowerment* del maestro y asuntos relacionados con el alumnado. Factores menos frecuentemente mencionados se relacionaban con el estilo de liderazgo, políticas, carga docente y relaciones interpersonales. Los maestros también identificaron el *empowerment* del maestro y asuntos estudiantiles como áreas cruciales para la TDC. Los docentes también enfatizaron la importancia de su participación en la formación de políticas, pero enlistaron menos frecuentemente actividades involucradas con el

planeamiento institucional (ver Tabla 5).

Al considerar los factores que podrían haber contribuido a la TDC realizada, los administradores escolares indicaron con frecuencia consultas continuas, estilo de liderazgo y relaciones interpersonales. Los maestros, además de señalar las consultas y el estilo de liderazgo como factores contribuyentes, también identificaron frecuentemente el compromiso del docente como un catalizador para la TDC (ver Tabla 6).

Tanto administradores como maestros citaron más frecuentemente ciertos estilos de liderazgo como las barreras principales a la práctica de la TDC. Estos fueron seguidos en frecuencia por el área de relaciones interpersonales. Algunos líderes también indicaron la falta de apoyo, mientras los maestros señalaban la falta de recursos como barrera importante (ver Tabla 7).

El *empowerment* del docente y un buen estilo administrativo fueron percibidos por los participantes como áreas potenciales para realzar la TDC. Los maestros también notaron componentes de relaciones interpersonales, mientras que los administradores identificaron los factores de comunicación como importantes contribuidores en potenciar la TDC. Los factores relacionados con la falta de recursos, la mejora del ambiente físico y aspectos de naturaleza espiritual fueron menos frecuentemente mencionados (ver Tabla 8).

#### Discusión

##### *Factores demográficos*

Los datos demográficos procedentes del estudio indican que la proporción relativa de maestros con mayor número de años de docencia cae en forma notable. Esto podría indicar que el sistema educativo está creciendo, con un influjo

Tabla 5  
*Maneras en las cuales los docentes pueden involucrarse en la TDC*

Maneras de involucramiento	Adminis- tradores		Maestros		Total	
	n	%	n	%	n	%
<i>Empowerment del maestro:</i> Mayor participación en la disciplina estudiantil, involucramiento en la planificación, membresía en comisiones, consultas sobre viviendas e industrias, revisión de las metas institucionales, programa de actualización.	7	27	19	33	26	31
<i>Asuntos estudiantiles:</i> Formación de reglamentos estudiantiles, formación de normas para el ingreso del alumno, manejo del aula, becas estudiantiles, suspensión del alumno.	5	19	13	23	18	22
<i>Políticas:</i> Formulación de reglas y políticas institucionales, empleo y desempleo de personal, selección de administradores, formación de políticas referentes a seguridad escolar, industrias y viviendas.	1	4	12	21	13	15
<i>Planeamiento institucional:</i> Involucramiento en la fijación de metas, participación en decisiones referentes a la construcción de edificios, embellecimiento, configuración del currículo y el calendario escolar.	8	31	2	4	10	12
<i>Relaciones:</i> Ex-alumnos, servicio a la comunidad, relaciones tanto dentro de la escuela como con la comunidad, orientación y consejería, programas de difusión.	2	8	6	10	8	10
<i>Carga del docente:</i> Fijación de la carga del maestro, determinación de factores académicos y extracurriculares en la carga.	2	8	2	4	4	5
<i>Estilo de liderazgo:</i> Trabajo por consenso, transparencia, espíritu de equipo	1	4	3	5	4	5

Tabla 6  
*Factores que contribuyen actualmente a la TDC*

Factores	Adminis- tradores		Maestros		Total	
	n	%	n	%	n	%
<i>Compromiso del docente:</i> Los maestros son cooperativos y abiertos, apoyan el equipo administrativo, conocen bien su trabajo.	2	12	18	29	20	26
<i>Consultas frecuentes:</i> Reuniones regulares, involucramiento del maestro, comunicación de objetivos, vías abiertas de comunicación con los maestros, maestros tienen representación adecuada en las comisiones, administradores solicitan y valoran sugerencias de parte de los maestros.	5	31	11	18	16	21
<i>Estilo de liderazgo:</i> Buen manejo administrativo, apoyo al maestro, transparente, atento, de mente abierta, ocupando una figura paternal.	3	19	11	18	14	18
<i>Relaciones:</i> Buenas relaciones entre el personal, unidad y un espíritu cooperador, consideración de otros, un ambiente conductivo a las buenas relaciones interpersonales.	3	19	8	13	11	14
<i>Espiritualidad:</i> Devociones regulares, viendo el trabajo como obra de Dios, una vida espiritual saludable.	1	6	8	13	9	11
<i>Comunicación:</i> Comunicación abierta horizontal y vertical, valoración de las opiniones y sugerencias de los maestros, claridad de metas, claridad de descripciones de puesto y de responsabilidades.	2	12	5	8	7	9

LA TOMA DE DECISIONES

Tabla 7  
*Barreras percibidas para la TDC*

Factores	Adminis- tradores		Maestros		Total	
	n	%	n	%	n	%
<i>Estilo de liderazgo:</i> Administradores no valoran las ideas o sugerencias del personal, liderazgo anémico, nepotismo, favoritismo, falta de compasión, libertad de expresión restringida, conflictos de personalidad, control apretado desde la administración central, estilo autocrático, complacencia con logros alcanzados.	7	35	35	54	42	49
<i>Relaciones:</i> Inseguridad, discriminación étnica, chismorreos, sentido de inferioridad, agresividad, temor de expresar sentimientos.	6	30	11	17	17	20
<i>Falta de recursos:</i> Restricciones financieras que obstaculizan la implementación de decisiones tomadas, personal insuficiente.	--	--	8	12	8	9
<i>Comunicación:</i> Información limitada sobre los deberes y roles de los maestros, falta de orientación, falta de comunicación sobre el trasfondo de las decisiones tomadas.	1	5	6	9	7	8
<i>Falta de apoyo:</i> Poco apoyo de administradores hacia maestros y viceversa, falta de iniciativa, diversidad de perspectiva y orientación.	4	20	2	20	6	3
<i>Falta de tiempo y sobrecarga:</i> Poco tiempo disponible debido a un horario hético y la sobrecarga del docente con responsabilidades extras.	2	10	3	5	5	6

Tabla 8  
*Factores que pueden realzar la TDC*

Factores	Adminis- tradores		Maestros		Total	
	n	%	n	%	n	%
<i>Empowerment:</i> Distribución equitativa de carga, respeto del maestro, apoyo administrativo, consultas, desarrollo del personal.	3	33	20	36	23	34
<i>Estilo de liderazgo:</i> Consistente, transparente, abierto a sugerencias de maestros, equitativo, evitando “la política”.	5	38	10	18	15	22
<i>Relaciones:</i> Unidad del personal, relaciones positivas entre alumnos y personal, confianza, cooperación, solicitud, aliento, ambiente de compañerismo.	--	--	10	18	10	15
<i>Comunicación:</i> Comunicación abierta y clara, una póliza de “puerta abierta”, apertura a sugerencias, tamaño del colegio.	2	1	3	5	5	7
<i>Reuniones:</i> Participación activa, maestros orientados a las metas, reuniones de personal en tiempos adecuados.	--	--	5	9	5	7
<i>Desarrollo del personal:</i> Promoción de la actualización del personal.	1	8	3	5	4	6
<i>Desarrollo de metas en común:</i> Planeamiento e implementación de metas como equipo.	1	8	2	4	3	4
<i>Mejor entorno físico:</i> Embellecimiento del plantel, mejoras en las facilidades físicas	--	--	1	2	1	2
<i>Recursos adicionales:</i> Aumento en fondos disponibles, mejorar los beneficios del empleado.	--	--	1	2	1	2
<i>Espiritualidad vibrante:</i> Un programa escolar cristocéntrico.	1	8	--	--	1	2

correspondiente de nuevos maestros; que muchos maestros están abandonando el sistema después de algunos años de docencia; y/o que un número sustancial de maestros se convierten en administradores después de algunos años de función docente. El hecho de que esta tendencia se invirtió para los administradores escolares parece indicar algún apoyo para esta última explicación, de que un número significativo de maestros llegan a ser administradores como parte de su carrera profesional.

Los datos demográficos también indican que los administradores en los colegios secundarios adventistas en el norte de las Filipinas son típicamente personas con más de 40 años de edad, con 11 años o más de labor educativa. Este hallazgo es apoyado por Hwangbo (1996), cuyo estudio reportó una fuerte relación entre el nombramiento de individuos a puestos administrativos y el número de años de servicio en la profesión docente. Rusch y Perry (1999) advierten que mientras que la experiencia profesional puede ser un requisito vital para puestos administrativos, individuos con una larga trayectoria de servicio pueden llegar a ser muy estructurados, inflexibles y, a veces, reacios a compartir el poder por temor de correr riesgos, de perder el poder, o de tener que ajustarse a roles y responsabilidades cambiantes.

Aunque la mayoría de los administradores en este estudio tenían solamente una licenciatura, había una distribución bastante equitativa en cuanto a género. Estos hallazgos contrastan con los resultados obtenidos por Kurian (1999), quien estudió administradores en colegios secundarios adventistas en el sur de la India. En ese contexto, casi todos los administradores eran hombres y tenían un nivel académico de maestría. Kurian

notó que “las mujeres pueden tener cautela para aceptar posiciones de autoridad, debido a factores tales como aspectos familiares, tradiciones o costumbres” (p. 155). Puede ser que en la cultura filipina, por ser históricamente una sociedad con ciertas tendencias matriarcales, se permite una mayor participación femenina en posiciones de liderazgo (Aguilar, 1989; Alvarez y Alvarez, 1972; Eviota, 1992; Medina, 1988; Steinberg, 1994).

#### *Niveles de participación actual y preferida en la TDC*

En este estudio, los maestros deseaban una mayor participación en la toma de decisiones que los niveles que experimentaban. Este hallazgo es congruente con estudios previos de Renegar (1974) y Vanderwilt (1974), como también con estudios más recientes realizados por Ferrari (1992), Zjobrowski y Newman (1993), Gainey (1997) y Masinda (1997), quienes encontraron que los maestros deseaban involucrarse más en decisiones relacionadas con el gobierno escolar, y que realmente lo harían si hubiesen tenido la oportunidad.

Mientras se hallaron discrepancias significativas entre la participación actual y preferida de los docentes en todas las áreas examinadas, las diferencias mayores se encontraban en las áreas de personal y presupuesto. Este resultado es similar con lo reportado en estudios anteriores. Inabinet (1997) y Livingston, Slate y Gibbs (1999), por ejemplo, encontraron que los maestros percibieron un involucramiento frecuente en decisiones relacionadas con metas, normas, desarrollo de personal y currículo e instrucción; involucramiento ocasional en operaciones, presupuesto y estructuras; y muy poca participación en decisiones

que involucraban al personal. De manera similar, Burns (1995) y Sabo et al. (1996) encontraron que el mayor sentido de aislamiento de los maestros en la toma de decisiones era en las áreas de presupuesto y empleo de personal. Posiblemente una razón para esta situación puede ser vista en la observación de Touchton (1996) que los docentes están más involucrados en decisiones de naturaleza técnica que en decisiones de mayor envergadura institucional.

Parte de esta perspectiva puede ser filosófica en naturaleza. Al delinear pautas para el manejo de colegios adventistas, Brown (1980) recomendó: “En el área de finanzas, la junta de gobierno nunca debe soltar su responsabilidad” (p. 105). Minder (1983) enunció una posición similar para colegios adventistas en asuntos relacionados con el empleo de personal. Dadas estas perspectivas históricas para colegios adventistas y los hallazgos del presente estudio, los administradores probablemente necesitan buscar maneras creativas para aumentar la participación de los docentes en estas áreas cruciales, reconociendo al mismo tiempo que una “descentralización radical, como su opuesto —una centralización extrema—, es camino seguro a la confusión y la pérdida de productividad” (Rock, 1990, p. 75).

Administradores y maestros en este estudio estuvieron muy de acuerdo en sus percepciones de participación actual y preferida en decisiones relacionadas con el gobierno escolar. Este hallazgo es similar con lo que Masinda (1997) encontró en su estudio de administradores y maestros en colegios y universidades adventistas en el África, sugiriendo que los resultados del presente estudio son bastante estables a través de múltiples perspectivas y contextos.

No hubo evidencia en este estudio de que las variables de edad, género o años de servicio en la misma escuela se relacionaran de manera significativa con las percepciones del nivel actual de participación del docente en la TDC. Tales hallazgos, en general, son apoyados por estudios previos. Masinda (1997) y Taylor y Tashakkor (1997), por ejemplo, no encontraron diferencias de edad entre maestros apoderados o privados, envueltos o desenvueltos en la toma de decisiones en el ámbito institucional. Trotter (1996), sin embargo, reportó que maestros más jóvenes (con edades entre 20 y 29 años) se percibían más involucrados en las áreas de presupuesto, operaciones y procedimientos y estructuras, mientras maestros veteranos indicaban mayor involucramiento en las áreas de normas y criterios y de currículo e instrucción. Posiblemente hay diferencias aquí en la población estudiada.

En términos de género, estudios por Brown (1996), Calabrese et al. (1996) y Shapiro et al. (1995) no encontraron apoyo por diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la toma de decisiones, tal como fue hallado en este estudio. En forma semejante, Trotter (1996) encontró que maestros con menores años de servicio en la misma escuela (entre 1 y 5 años) no mostraban un nivel superior ni inferior en cuanto a la TDC, en comparación con sus colegas que habían estado en la escuela por más años. Otros estudios por Sëller (1996) y Rusch y Perry (1999), como el presente estudio, reportan resultados similares.

En este estudio, había ciertas diferencias en las percepciones de participación actual en la TDC por preparación académica y por años de docencia. Un resultado, por ejemplo, sugirió que participantes con solamente una licenciatura tenían

un mayor involucramiento en decisiones relacionados con las operaciones de escuelas que sus colegas más altamente calificados, con grado de maestría. Este hallazgo es quizás una anomalía y corre en contra de resultados informados por Taylor y Tashakkor (1997) y por Calabrese et al. (1996), que parecen indicar que mayores grados académicos preparan a los maestros para involucrarse más en asuntos relacionados con el gobierno escolar que sus colegas menos calificados. Quizás en este estudio, los educadores con un grado de maestría percibían más intensamente que su papel en la toma de decisiones era menor de lo que podría ser. Esta explicación se alinea con los resultados de un estudio (Hwangbo, 1996) de 121 maestros en 29 centros educativos en Pennsylvania, que encontró que los maestros con mayores calificaciones educativas deseaban mayor participación en la TDC que sus colegas con menores calificaciones.

En el presente estudio, educadores que habían servido en la profesión por entre 11 y 20 años estaban más activamente envueltos en decisiones referentes a currículo e instrucción que sus colegas con menos años de experiencia docente, y también más envueltos en decisiones relacionadas con el desarrollo profesional que sus colegas que tenían menos o más años de experiencia profesional. Quizás estos son los “años dorados” para la influencia profesional, o quizás muchos maestros reciben cargas administrativas después de este período, y los que no las reciben, se sienten desligados.

Este estudio también indicó que los docentes de escuelas que funcionaban bajo la administración de una asociación o misión denominacional participaban más en la TDC en aspectos relacionados con procedimientos y estructuras que sus

colegas de escuelas auspiciadas por una institución de educación superior. Esto puede deberse al hecho de que las escuelas que operan bajo asociaciones o misiones frecuentemente se encontraban localizadas a cierta distancia de las oficinas centrales y aparentemente recibían mayor autonomía. En esta estructura descentralizada, los docentes recibían más frecuentemente la oportunidad de influir en las decisiones en cuanto a cargas y reglamentos, en comparación con sus colegas de colegios que operan bajo un colegio superior o universidad, quienes tenían que acatar más frecuentemente a los programas y reglamentos de la institución superior.

#### *Impresiones generales sobre la TDC*

Los datos de este estudio indicaron que tanto administradores como maestros creían en forma casi unánime que la TDC es una actividad importante y benéfica para los colegios. Pensaban que la TDC aumenta el profesionalismo del docente (90%), promueve mejoras institucionales (94%), fortalece el espíritu de equipo (96%) y aumenta la satisfacción del empleado (94%). La TDC, por lo tanto, parece ser una reforma educativa significativa, por lo menos a los ojos de los mismos educadores.

En general, 68% de los participantes indicaron que los maestros en su escuela participaban en la toma de decisiones. Sin embargo, cuando se les pidió indicar el grado en el cual ellos mismos se sentían personalmente involucrados en la TDC, solamente un 37% de los participantes indicaron un alto nivel de involucramiento, mientras un 37% indicaron algún involucramiento y otro 26% reportaron estar muy poco involucrados. Aunque no se limita a esta población (véase, por ejemplo, Fejgin y Hanegby, 1999;

Thaxter y Graham, 1999), parece haber una discrepancia importante entre el reconocimiento de beneficios inherentes en la TDC y la implementación real de la TDC en los colegios estudiados. Esto, a su vez, sugiere que deben descubrirse mecanismos para aumentar la participación de los docentes en la TDC a nivel personal.

*Estímulos y barreras para la participación docente en la TDC*

El compromiso del maestro y consultas frecuentes entre administradores y maestros fueron percibidos como algunos de los factores contribuyentes más importantes para una exitosa TDC en colegios secundarios. Los líderes educacionales, por lo tanto, necesitan buscar mecanismos para fomentar compromiso y consulta. El compromiso, por ejemplo, se forma cuando el maestro percibe que la organización provee beneficios cuyo valor merece su lealtad como miembro. Otros factores contribuyentes que podrían ser de importancia incluyen un estilo de liderazgo participativo, relaciones interpersonales saludables, actividades de naturaleza espiritual y vías abiertas de comunicación. Es interesante notar que los participantes en el estudio también indicaron un tamaño reducido de la escuela como factor para aumentar la participación de docentes en la TDC, un factor también notado por Kessler (1992).

Los participantes en el estudio creían que la TDC podría fortalecerse en sus instituciones. Los siguientes factores, mencionados frecuentemente por los participantes, podrían contribuir a la TDC: *empowerment* del docente, un estilo democrático de liderazgo, buenas relaciones interpersonales, reuniones frecuentes, comunicación clara, apoyo para el desarrollo de personal, la formula-

ción de metas compartidas, un ambiente físico conductivo, recursos adecuados y un ambiente espiritual saludable. En general, parece ser que el cuerpo docente prefiere un cambio hacia una jerarquía aplanada y descentralizada, junto con trabajos de equipo bajo un liderazgo accesible.

Tanto administradores como maestros señalaron un liderazgo autocrático y un estilo rígido de manejo como amenazas a la TDC, junto con relaciones interpersonales antagónicas, recursos inadecuados (incluyendo un personal insuficiente), apoyo inadecuado de líderes y otros miembros del personal, sistemas ineficientes de comunicación y falta de tiempo, agravado por una carga excesiva de trabajo. Estos factores han sido notados previamente en la literatura y sugieren que la situación en la Filipinas es bastante similar a la que se encuentra en otras partes del mundo. Boschee y Baron (1993), por ejemplo, encontraron una falta de confianza, duda en tomar riesgos y recursos inadecuados como obstáculos significantes a la TDC, desde la perspectiva de administradores escolares y presidentes de juntas de gobierno. En forma similar, la falta de tiempo por parte de maestros fue identificada por Beckett (1996) como barrera notable para la TDC. Para superar estas barreras, parece ser que las escuelas necesitan establecer confianza y apoyo; clarificar sus procedimientos, roles y expectativas; reestructurar cargas docentes para permitir tiempo para la TDC; y abrir oportunidades para que todos puedan involucrarse de alguna manera en el proceso de la toma de decisiones.

Comentario final

¿Qué implica este estudio? Por lo menos en los colegios secundarios adventistas del norte de las Filipinas, y

posiblemente también en otros contextos y sistemas educativos, parece ser imperativo que los líderes educativos inicien, implementen y faciliten mayor participación del docente en la toma de decisiones escolares. Esto podrá lograrse por medio de un autoanálisis de su estilo administrativo previo, la provisión de condiciones no amenazantes y un entrenamiento, tanto de administradores como de maestros, en procesos grupales y en destrezas relacionadas con la toma de decisiones. En forma específica, los líderes educativos y sus juntas de gobierno deberán buscar maneras eficaces de promover y sostener una mayor participación del docente en aquellas áreas identificadas en este estudio como las mayores discrepancias entre preferencia y práctica.

#### Referencias

- Aguilar, D. D. (1989). The social construction of the Filipino woman. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 527-551.
- Alvarez, J. B. C. y Alvarez, P. M. (1972). The Filipino family-owned business: A matriarchal model. *Philippine Studies*, 20, 547-561.
- Beckett, J. A. M. (1996). Shared decision-making in South Carolina's associate/partner school program at the middle level schools. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 9703420.
- Biziorek, M. K. (1999). School-based decision-making: The relationship between teachers' decision involvement and their job satisfaction. Dissertation Abstracts International, Section A: Humanities & Social Sciences, 60(3-A), 0654.
- Boschee, F. y Baron, M. A. (1993). Barriers to site-based management and shared decision making as perceived by school board presidents and school administrators. *ERS Spectrum*, 11(1), 2-26.
- Brown, C. L. y Miller, M. T. (1998). Diversity in decision making: Minority faculty involvement in governance. *College Student Affairs Journal*, 18(1), 25-32.
- Brown, D. W. (1996). Principals' perceptions of community and staff Involvement in shared decision making. *Journal of Research in Rural Education*, 12(1), 17-24.
- Brown, W. A. (1980). *A handbook for SDA school administrators*. Washington, DC: General Conference of the Seventh-day Adventists, Department of Education.
- Burns, M. L. (1995). *Values based planning for quality education*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- Calabrese, R. S.; Zepeda, S. J. y Shoho, A. R. (1996). Decision making: A comparison of group and individual decision making differences. *Journal of School Leadership*, 6(5), 555-572.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (ed. rev.). NY: Academic Press.
- Deller, G. (1996). The nature of secondary school organization and site structuring. *International Journal of Educational Reform*, 5(4), 463-471.
- Enderle, M. D. (1999). Decision-making involvement and job satisfaction of accelerated schools' elementary teachers. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, 59(7-A), 2264.
- Eviota, E. U. (1992). *The political economy of gender: Women and the sexual division of labour in the Philippines*. Atlantic Highlands, NJ: Zed Books.
- Fejgin, N. y Hanegby, R. (1999). Physical educators' participation in decision-making processes in dynamic schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 141-158.
- Ferrari, F. J. (1992). Empowerment for effective schools: A study of middle principals and levels of teacher participation in organizational decision making. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 9214156.
- Gainey, K. O. (1997). The extent of teacher involvement in school decision making. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 97-21605.
- Horejs, J. M. (1996). Perceptions and perspective of elementary school teachers. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 9720326.
- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (1987). *Educational administration theory, research, and practice* (3a. ed.). NY: Randon House.
- Hwangbo, Y. (1995). Relationships between organizational and psychological factors and teachers' participation in decision-making processes in early childhood settings. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 9600194.



## LA TOMA DE DECISIONES

- Inabinet, R. C. (1997). Teacher and administrator perceptions of teacher involvement in site-based management (shared decision-making). Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 9711694.
- Kessler, R. (1992). Shared decision making works! *Educational Leadership*, 50(1), 36-38.
- Kurian, R. (1999). Principal's leadership styles and teacher empowerment as perceived by teachers in SDA high schools in South India. Unpublished doctoral dissertation, Adventist International Institute of Advanced Studies, Silang, Cavite, Philippines.
- Lagerweij, N. A. J. y Voogt, J. C. (1990). Policy making at the school level: Some issues for the 90's. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(2), 98-120.
- Lashway, L. (1996). The limits of shared decision-making. ERIC Digest, No. 108. Abstract from: ERIC File: ERIC Production Item: ED397467.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1990). Transformational leadership; How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.
- Liontos, L. B. (1994). Shared decision making. ERIC Digest, No. 87. Abstract from: ERIC File: ERIC Production Item: ED368034.
- Livingston, M. J.; Slate, J. y Gibbs, A. (1999). Shared decision-making: Beliefs and practices of rural school principals. *Rural Educator*, 21(1), 20-26.
- Lunenburg, F. C. y Orsntein, A. C. (1991). *Educational administration concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Martin, L. y Kragler, S. (1999). Creating a culture for teachers' professional growth. *Journal of School Leadership*, 9(4), 311-20.
- Masinda, J. I. (1997). Faculty participation in school governance as perceived by school leaders and faculty in selected Seventh-day Adventist colleges and universities in Africa. Unpublished doctoral dissertation, Adventist International Institute of Advanced Studies, Cavite, Philippines.
- Medina, B. T. G. (1988). *The Filipino family*. Manila: University of the Philippines Press.
- Minder, W. E. (1983). School board authority in the SDA K-12 school system. *Journal of Adventist Education*, 45(2), 7-9,32.
- Peterson-del Mar, D. (1994). School-site councils. Abstract from: ERIC File: ERIC Product: ED369154.
- Plunkett, L. C. y Fournier, R. (1991). *Participative management implementing empowerment*. NY: John Wiley & Sons.
- Reitzug, U. C. y Capper, C. A. (1996). Deconstructing site-based management: Possibilities for emancipation and alternative means of control. *International Journal of Educational Reform*, 4(1), 56-69.
- Renegar, W. R. (1974). A comparison of views as expressed by faculty and administrators pertaining to faculty participation in decision making in Tennessee Community Colleges (Doctoral dissertation, Auburn University, 1975). Dissertation Abstract International, 35(9), 75-5177.
- Rock, C. B. (1990). *Church leadership, A call to virtue*. Boise, ID: Pacific Press.
- Rusch, E. y Perry, E. (1999). Resistance to change: An alternative story. *International Journal of Educational Reform*, 8(3), 285-300.
- Russell, J. J., Cooper, B. S. y Greenblatt, R. B. (1992). T.I.P.S. 2 Teacher involvement and participation scale (Version 2). NY: RBG Associates.
- Sabo D. J.; Barnes, K. y Hoy, W. K. (1996). Organizational health and decision participation: An empirical analysis of health interpersonal dynamics and teacher participation. *Journal of School Leadership*, 6(6), 576-599.
- Schmuck, R. A. y Runkel, P. J. (1985). *The handbook of organization development in schools* (3a. ed.). Prospect Height, IL: Waveland Press.
- Shapiro, A. S., Benjamin, W. F., Hunt, J. J. y Shapiro, S. (1995). Facilitating administrative decision making and organizational change via a decision-making process as a social enterprise. En P. V. Bredeson y J. P. Scribner, *The professoriate: Challenges and promises* (pp. 80-92). Lancaster, PA: Technomic.
- Steinberg, D. J. (1994). *The Philippines: A singular and a plural place*. Quezon City, Philippines: Kalayaan Press.
- Taylor, D. L. y Tashakkor, A. (1997). Toward an understanding of teachers' desire for participation in decision making. *Journal of Educational Leadership*, 7(6), 609-629.
- Thaxter, L. P. y Graham, S. W. (1999). Community college faculty involvement in decision-making. *Community College Journal of Research and Practice*, 23(7), 655-674.
- Touchton, D. B. (1996). Looking through the lenses of teacher professional development: An exploratory study of elementary school decision making. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 97 10815.
- Trotter, J. L. (1996). Comparison of perceptions of

## TAYLOR Y KUKU

- principals and teachers concerning shared decision making at the elementary level. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 9626616.
- Vanderwilt, D. J. (1974). Faculty participation in decision making as perceived by Iowa area school board of director members and faculty association officers (Doctoral dissertation, University of Iowa, 1974). Dissertation Abstracts International, 35(12), 75-13, 841.
- Wall, R. y Rinehart, J. R. (1998). School-based decision making and the empowerment of secondary school teachers. *Journal of School Leadership*, 8(1), 49-64.
- Weaver, E. H. (1997). The self-managing school: A case study of school-based decision-making with regard to curriculum, power, and human resources. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 9724522.
- Zjobrowski, E. M. y Newman, D. I. (1993). Teacher perceptions of program evaluation. Opportunities in shared decision making. Abstract from: ERIC File: Research Report Item: ED362976.

## APÉNDICE A

### DEFINICIONES DE ESCALAS EN LA TIPS 2 (Masinda, 1997; Russell et al., 1992)

- Escala de Metas y Misión:** Grado al cual los maestros están involucrados en configurar las metas y la misión de la escuela.
- Escala de Currículo e Instrucción:** Grado al cual los maestros participan en la determinación del programa escolar, las metas curriculares, la selección de libros de texto, materiales y pedagogías.
- Escala de Normas y Criterios:** Grado al cual los maestros comparten la responsabilidad de establecer las normas y los criterios para su propio rendimiento, como también para el rendimiento y disciplina de los alumnos.
- Escala de Presupuesto:** Grado al cual los maestros participan en asuntos relacionados con la configuración y la implementación del presupuesto de la escuela.
- Escala de Personal:** Grado al cual los maestros están involucrados en la toma de decisiones relacionadas con el reclutamiento, evaluación de candidatos, empleo y designación del personal de la institución.
- Escala de Desarrollo Profesional:** Grado al cual los maestros pueden diseñar e implementar un programa de actividades de desarrollo profesional que responde a sus necesidades personales.
- Escala de Operaciones:** Grado al cual los maestros están involucrados en decisiones referentes al manejo de la planta física (uso, mejoras y mantenimiento).
- Escala de Procedimientos y Estructuras:** Grado al cual los maestros toman parte en decisiones que proveen tiempo adecuado, carga reducida y horarios modificados que favorecen el trabajo colegial entre docentes.
- Escala de Asuntos Espirituales:** Grado al cual los maestros están involucrados en planear y organizar los programas espirituales de su escuela. Tales programas incluyen las clases de Biblia, los cultos, la semana de énfasis espiritual y otras actividades que llevan a una fe madura congruente con las creencias y prácticas de la Iglesia Adventista.