

Universidad de Palermo

Doctorado en Psicología

Tesis Doctoral

Virtuosidad percibida en organizaciones escolares positivas,
bienestar psicológico en estudiantes y liderazgo auténtico en
docentes y directivos

Doctorando
Lcdo. Fernando Unda

Directora
Dra. María Laura Lupano Perugini, PhD

Se distribuye bajo una licencia Creative Commons - Atribución - No comercial
- Sin obra derivada - 4.0 Internacional.



Título: Virtuosidad percibida en organizaciones escolares positivas, bienestar psicológico en estudiantes y liderazgo auténtico en docentes y directivos

Resumen

Esta tesis propuso analizar las virtudes organizacionales percibidas en organizaciones escolares y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes, así como, con la autenticidad en el liderazgo presente en directivos y docentes. Se trabajó con una muestra no probabilística de 550 estudiantes y 209 docentes. Se administraron instrumentos en su versión adaptada a Ecuador: Cuestionario de Virtuosidad Percibida en Organizaciones Escolares, Escala de Bienestar Psicológico en Adolescentes y Cuestionario de Liderazgo Auténtico para Docentes y Directivos. Los resultados de los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios de las tres escalas permitieron obtener instrumentos adaptados con una extensión breve y con adecuadas propiedades psicométricas. Desde una lógica cualitativa, se determinó como atributos positivos de las organizaciones escolares un conjunto de recursos sociales (docentes capacitados, apoyo psicológico y social, inclusión educativa o práctica de valores) e instrumentales (infraestructura adecuada o espacios para la recreación y la práctica deportiva) alineados con factores que contribuyen al bienestar en las organizaciones; así mismo, a través de análisis MANOVA, se encontró diferencias significativas por género, tipo de escuela y rol específico. Se identificaron niveles de correlación moderados entre bienestar psicológico en adolescentes (vínculos, autonomía, proyectos y aceptación) y virtuosidad percibida en organizaciones escolares (gratitud, inspiración, perdón y coraje); mediante la técnica de análisis de clúster se definieron tres perfiles de virtuosidad percibida: virtuosidad alta con niveles de bienestar psicológico alto, virtuosidad media con niveles de bienestar medio, y, virtuosidad baja con niveles de bienestar psicológico bajos. Finalmente, la

investigación determinó una correlación moderada alta entre el liderazgo auténtico (conciencia de sí mismo, perspectiva moral internalizada, procesamiento equilibrado y transparencia en las relaciones) y la virtuosidad percibida en organizaciones escolares; el análisis de clúster estableció dos perfiles de virtuosidad percibida: virtuosidad alta y liderazgo auténtico consolidado y, virtuosidad baja y liderazgo auténtico en proceso de consolidación.

Palabras clave: virtuosidad percibida, bienestar psicológico, liderazgo auténtico, organizaciones escolares, psicología organizacional positiva.

Title: Perceived virtuousness in positive school organizations, psychological well-being in students and authentic leadership in teachers and directors

The objective of this research was to analyze the organizational virtues perceived in school organizations and their relationship with psychological well-being in students, as well as, with the authenticity in the leadership present in managers and teachers. We worked with a non-probabilistic sample of 550 students and 209 teachers. Instruments adapted to Ecuador were administered: Questionnaire on Perceived Virtuosity in School Organizations, Scale of Psychological Wellbeing in Adolescents and Authentic Leadership Questionnaire for Teachers and Executives. Exploratory and confirmatory factor analyzes results of the three scales allowed to obtain three short validated instruments with adequate psychometric properties. From a qualitative logic, it was determined as positive attributes of school organizations a set of social resources (trained teachers, psychological and social support, educational inclusion or practice of values) and instrumental (adequate infrastructure or spaces for recreation and sports practice) aligned with factors that contribute to well-being in organizations; through MANOVA analysis, significant differences were found by gender,

type of school and specific role. Moderate levels of correlation were identified between psychological well-being in adolescents (links, autonomy, projects and acceptance) and perceived virtuousness in school organizations (gratitude, inspiration, forgiveness and courage); with the cluster analysis technique, three profiles of perceived virtuousness were defined: high virtuousness with levels of high psychological well-being, average virtuousness with levels of average well-being, and low virtuousness with low levels of psychological well-being. Finally, the research determined a high moderate correlation between authentic leadership (self-awareness, internalized moral perspective, balanced processing and transparency in relationships) and perceived virtuosity in school organizations; cluster analysis established two profiles of perceived virtuousness: high virtuousness with consolidated authentic leadership, and low virtuousness with authentic leadership in consolidation process.

Key words: perceived virtuousness, psychological well-being, authentic leadership, school organizations, positive organizational scholarship.

Agradecimientos

Agradezco, en primer lugar, a la Dra. María Laura Lupano Perugini, directora de este trabajo de investigación, por todo lo que he aprendido de su riguridad científica, de sus conocimientos como investigadora y de su calidad humana.

Agradezco a Mireya, mi esposa, por su amor permanente y su apoyo incondicional.

Agradezco a la Universidad de Palermo, y a todos quienes hacen el Doctorado en Psicología, por compartir conocimientos y prácticas que ayudaron a definir mi quehacer profesional y personal.

Finalmente, agradezco y dedico este trabajo a los estudiantes, docentes, autoridades y al equipo de apoyo que participó en el levantamiento de la información cualitativa y cuantitativa, quienes en su quehacer cotidiano buscan crear condiciones para implementar procesos educativos de calidad que contribuyan a superar escenarios de exclusión y generar niveles altos de bienestar integral individual y colectivo.

Tabla de Contenidos

Resumen.....	2
Agradecimientos	5
Tabla de Contenidos	6
Lista de Tablas	9
Lista de Figuras.....	11
Parte Teórica	12
Capítulo 1.....	13
Psicología Positiva y Psicología Organizacional Positiva	13
1.1. Psicología Positiva	13
1.2. Psicología Organizacional Positiva.....	19
Capítulo 2.....	30
Virtuosidad y Organizaciones Virtuosas	30
2.1. Virtuosidad.....	30
2.2. Escuelas como Organizaciones Positivas y Virtuosas	39
2.3. Virtuosidad en Organizaciones Escolares y Diversidad	44
Capítulo 3.....	53
Virtuosidad en Organizaciones Escolares y Bienestar Psicológico en Estudiantes (adolescentes).....	53
3.1. Adolescencia y Desarrollo Positivo	54
3.2. Bienestar psicológico en adolescentes	62
3.2.1. Investigaciones sobre bienestar en el contexto educativo.....	70
Capítulo 4.....	75
Virtuosidad en Organizaciones Escolares y Liderazgo Auténtico en Directivos y Docentes .	75
4.1. Teorías sobre Liderazgo Positivo y Liderazgo Auténtico.....	76
4.2. Investigaciones sobre Liderazgo Auténtico en Organizaciones Positivas	85
Parte Empírica.....	91
Capítulo 5.....	92
Investigación Empírica	92
5.1 Introducción a la Investigación Empírica	92
5.1.1. Objetivos específicos	93
5.1.2. Hipótesis	93
5.1.3. Estudios.....	94
5.2. Estudio 1: Análisis Psicométrico de Instrumentos de Investigación	95
5.2.1. Escala de virtuosidad percibida en organizaciones educativas (cuarto objetivo).	95
5.2.1.1. Método.	95
5.2.1.1.1. Participantes	95

5.2.1.2. <i>Instrumento: Cuestionario sobre virtuosidad percibida en organizaciones escolares</i>	96
5.2.1.2.1. <i>Características psicométricas del instrumento</i>	97
5.2.2. Adaptación de escala de bienestar psicológico en adolescentes (quinto objetivo).	104
5.2.2.1. <i>Método</i>	104
5.2.2.1.1. <i>Participantes</i>	104
5.2.2.2. <i>Instrumento: Escala sobre Bienestar Psicológico en Adolescentes</i>	105
5.2.2.2.1. <i>Características psicométricas del instrumento</i>	107
5.2.3. Adaptación del cuestionario de liderazgo auténtico (quinto objetivo).	111
5.2.3.1. <i>Método</i>	111
5.2.3.1.1. <i>Participantes</i>	111
5.2.3.2. <i>Instrumento: Cuestionario de liderazgo auténtico dirigido a docentes y tomadores de decisiones</i>	111
5.2.3.2.1. <i>Características psicométricas del instrumento</i>	113
5.3. Estudio 2: Caracterización de organizaciones positivas. Diferencias en las virtudes organizacionales según sexo, tipo de establecimiento –vinculado con la ubicación geográfica- y rol -vinculado con grupo etario- (H1 – Objetivo 1)	117
5.3.1. Caracterización cualitativa de organizaciones positivas	117
5.3.1.1. <i>Protocolo cualitativo</i>	118
5.3.2. Diferencias en las virtudes organizacionales según sexo, tipo de establecimiento – vinculado con la ubicación geográfica- y rol -vinculado con grupo etario-.	131
5.3.2.1. <i>Procedimiento</i>	131
5.3.2.1.1. <i>Método</i>	131
5.3.2.1.2. <i>Participantes</i>	131
5.3.2.2. <i>Instrumentos</i>	131
5.4. Estudio 3: Relación entre virtuosidad percibida en organizaciones escolares y bienestar psicológico en estudiantes (H2 – Objetivo 2)	135
5.4.1. <i>Procedimiento</i>	135
5.4.1.1. <i>Método</i>	135
5.4.1.1.1. <i>Participantes</i>	135
5.4.1.2. <i>Instrumentos</i>	136
5.4.1.2.1. <i>Cuestionario de “Bienestar Psicológico en Adolescentes –BIEPS-”</i>	136
5.4.1.2.2. <i>Cuestionario de “Virtuosidad Percibida en Organizaciones Educativas”</i>	136
5.4.1.3. <i>Relación entre virtudes percibidas en organizaciones escolares y bienestar psicológico en adolescentes</i>	136
5.4.1.4. <i>Perfil de virtudes organizacionales relacionadas con mayores niveles de bienestar psicológico en adolescentes (H2)</i>	138
5.5. Estudio 4: Relación entre virtuosidad percibida en organizaciones escolares y liderazgo auténtico en docentes y tomadores de decisiones (H3 – Objetivo 3)	143

5.5.1. Procedimiento.....	143
5.5.1.1. Método.....	143
5.5.1.1.1. Participantes.....	144
5.5.1.2. Instrumentos.....	144
5.5.1.2.1. Cuestionario de “Liderazgo de Auténtico dirigido a docentes y tomadores de decisiones”.....	144
5.5.1.2.2.....	144
5.5.1.3. Relación del liderazgo autentico en adolescentes con virtudes percibidas en organizaciones escolares.....	145
5.5.1.4. Perfil de virtudes organizacionales relacionadas con mayores niveles de liderazgo auténtico en docentes y autoridades (H3).....	146
Discusión.....	151
Capítulo 6.....	152
Discusión Final.....	152
6.1. Conclusiones Estudio 1.....	153
6.2. Conclusiones Estudio 2.....	156
6.3. Conclusiones Estudio 3.....	161
6.4. Conclusiones Estudio 4.....	163
6.5. Conclusiones generales, limitaciones y futuras investigaciones.....	165
Referencias Bibliográficas.....	171
ANEXO 1: BATERÍA INICIAL DE INSTRUMENTOS.....	197
ANEXO 2: BATERÍA FINAL DE INSTRUMENTOS (VALIDADOS EN BASE A ANÁLISIS FACTORIALES EXPLORATORIOS, CONFIRMATORIOS Y CORRELACIONES).....	202
ANEXO AMPLIATORIO.....	207

Lista de Tablas

Tabla 1. Análisis de la normalidad de los ítems del Cuestionario de Virtuosidad Percibida en Organizaciones Escolares a partir de los valores de Asimetría y Curtosis	98
Tabla 2. Estructura factorial del Cuestionario de Virtuosidad Percibida en Organizaciones Escolares (VPOE)	100
Tabla 3. Redistribución de ítems y dimensiones entre el cuestionario original sobre virtuosidad percibido y la solución factorial exploratoria	101
Tabla 4. Valores referenciales de los estadísticos de bondad de ajuste	102
Tabla 5. Análisis factorial confirmatorio entre el modelo original y el modelo ajustado (VPOE)	102
Tabla 6. Adaptación a la realidad ecuatoriana de ítems del instrumento original BIEPS – J	106
Tabla 7. Análisis de la normalidad de los ítems del Cuestionario de Bienestar Psicológico en Adolescentes a partir de los valores de Asimetría y Curtosis	107
Tabla 8. Estructura factorial de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes adaptada a la realidad de Ecuador (BIEPS-J)	108
Tabla 9. Estructura factorial de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes adaptada a la realidad de Ecuador (BIEPS-J)	109
Tabla 10. Análisis factorial confirmatorio entre el modelo original y el modelo ajustado ...	109
Tabla 11. Análisis de la normalidad de los ítems del Cuestionario de Liderazgo Auténtico en Docentes y Tomadores de Decisiones a partir de los valores de Asimetría y Curtosis .	113
Tabla 12. Estructura factorial de la Escala de Liderazgo Auténtico en Docentes y Tomadores de Decisiones adaptada a Ecuador	114
Tabla 13. Análisis factorial confirmatorio entre el modelo original y el modelo ajustado ...	115
Tabla 14. Características positivas de organizaciones escolares según sexo (mujeres)	119
Tabla 15. Características positivas de organizaciones escolares según sexo (varones)	120
Tabla 16. Características positivas de organizaciones escolares según rol (docentes)	120
Tabla 17. Características positivas de organizaciones escolares según rol (estudiantes)	121
Tabla 18. Características positivas de organizaciones escolares según tipo (municipal)	121
Tabla 19. Características positivas de organizaciones escolares según tipo de centro (fiscal)	122
Tabla 20. Características negativas de organizaciones escolares según sexo (varones)	123
Tabla 21. Características negativas de organizaciones escolares según sexo (mujeres)	123
Tabla 22. Características negativas de organizaciones escolares según rol (docentes)	124
Tabla 23. Características negativas de organizaciones escolares según rol (estudiantes)	124
Tabla 24. Características negativas de organizaciones escolares según tipo de centro educativo (municipal)	125
Tabla 25. Características negativas de organizaciones escolares según tipo de centro educativo (fiscal)	126
Tabla 26. Perfil de organizaciones escolares positivas	126
Tabla 27. Perfil de organizaciones escolares “negativas”	129
Tabla 28. Niveles de virtudes percibidas (análisis descriptivo)	132
Tabla 29. Correlaciones entre las dimensiones de bienestar psicológico en adolescentes y las dimensiones de virtuosidad percibida en organizaciones escolares	137
Tabla 30. Distribución de clústers relacionados con el bienestar psicológico en estudiantes por sexo y tipo de establecimiento (porcentaje)	138
Tabla 31. Perfiles de bienestar psicológico en estudiantes obtenidos mediante análisis de clústers	139

Tabla 32. Relaciones entre niveles de bienestar psicológico y dimensiones de virtuosidad percibida.....	140
Tabla 33. Perfiles de virtuosidad percibida en centros educativos asociadas a diversos niveles de bienestar psicológico en adolescentes.....	141
Tabla 34. Correlaciones entre las dimensiones de liderazgo auténtico en docentes y autoridades y las dimensiones de virtuosidad percibida en organizaciones escolares...	145
Tabla 35. Distribución de clústers relacionados con el liderazgo auténtico por sexo y tipo de establecimiento (porcentaje).....	147
Tabla 36. Perfiles de liderazgo auténtico en estudiantes obtenidos mediante análisis de clústers.....	147
Tabla 37. Relaciones entre niveles de liderazgo auténtico y dimensiones de virtuosidad percibida.....	148
Tabla 38. Perfiles de virtuosidad percibida en centros educativos asociadas a diversos niveles de liderazgo auténtico en docentes y autoridades.....	149

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo de 4 factores y 24 ítems para la evaluación de la virtuosidad percibida en organizaciones escolares (VPOE).....	103
Figura 2. Modelo de 4 factores y 13 ítems para la evaluación del bienestar psicológico en adolescentes (BIEPS-J), versión ecuatoriana.....	110
Figura 3. Modelo ajustado de 4 factores y 16 ítems para la evaluación del liderazgo auténtico de docentes y tomadores de decisiones en organizaciones educativas, versión ecuatoriana	116
Figura 4. Características positivas de las organizaciones escolares	119
Figura 5. Características negativas de las organizaciones escolares.....	122

Parte Teórica

Capítulo 1

Psicología Positiva y Psicología Organizacional Positiva

1.1. Psicología Positiva

La Psicología Positiva surge como un modelo alternativo de investigación empírica y de aplicación práctica dirigida al desarrollo de las potencialidades (enfoque salugénico) presentes en los seres humanos, los grupos y las organizaciones, frente a la visión tradicional de la Psicología “clásica” centrada en el déficit y en la enfermedad (enfoque médico). Seligman & Csikszentmihalyi (2000) definen a la Psicología Positiva como “el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología” (p.313).

Seligman (2002) puntualiza que la Psicología Positiva pretende comprender cómo inciden los momentos felices y aquellos que no lo son en la vida de los seres humanos; y, la forma cómo en este tramado se construyen las virtudes y fortalezas en cada sujeto dando lugar a una calidad de vida determinada. Desde esta visión no se trata solo de prevenir la enfermedad sino, fundamentalmente, potenciar los aspectos que influyen en el bienestar de los seres humanos a partir de procesos sistemáticos de investigación científica, difusión de hallazgos y generación de teoría científica.

Cuadra–Peralta et al. (2010) resumen el alcance de la Psicología Positiva identificándola como la rama de la Psicología que, sustentada en la investigación científica, busca comprender y desarrollar las competencias (destrezas y habilidades) y cualidades (fortalezas, virtudes y emociones) positivas presentes en los seres humanos con el propósito de mejorar su calidad de vida (bienestar y satisfacción con la vida), promover positivamente su salud

mental y prevenir el apareamiento de patologías y trastornos mentales. Los tópicos señalados no son nuevos en el estudio de la Psicología; sin embargo, de acuerdo con Lupano Perrugini y Castro Solano (2010), el mérito de la Psicología Positiva es haber integrado en un “corpus teórico”, sustentado en la investigación empírica, diferentes aspectos que se estudiaban de manera aislada y sin conexión entre sí.

Desde una perspectiva práctica la Psicología Positiva busca comprender y analizar las estrategias, procesos y mecanismos que conducen a una vida plena y se evidencian en altos niveles de realización personal y mejor calidad de vida (Sheldon & King, 2001; Linley, et al, 2006). A través de la investigación empírica pretende contribuir con la generación de conocimientos psicológicos que aporten a su desarrollo, por tanto, se fundamenta en el método científico (Salanova, 2016). En esta lógica investiga de manera rigurosa las estrategias para potenciar las cualidades positivas de los seres humanos ocupándose de temas como el bienestar psicológico, el optimismo, el sentido del humor, las emociones positivas, los estados de flow, entre otros (Seligman, 2011; Wong, 2011).

Se trata de una perspectiva psicológica para el siglo XXI que supera la visión de la psicología tradicional enfocada en el daño psicológico, en la enfermedad y en las carencias humanas; por esta razón su énfasis se sitúa en el bienestar psicológico y en el estudio de las virtudes y fortalezas de los seres humanos (Castro Solano, 2011), así como de las organizaciones en las que los seres humanos se desenvuelven. Liney et al (2006) enfatizan que en su evolución la Psicología Positiva ha provisto nuevas formas de entendimiento de la experiencia humana y ha desarrollado un lenguaje unificado para el estudio de fortalezas y virtudes.

Gancedo (2009) intenta realizar una síntesis sobre los elementos comunes presentes en las diferentes definiciones de Psicología Positiva, identificando algunos elementos comunes

presentes en las mismas: a) su énfasis ha evolucionado desde la preocupación casi exclusiva de la Psicología por hacer frente al daño hacia el fortalecimiento de las potencialidades; b) sus intereses clave se refieren al bienestar psicológico y subjetivo y a la felicidad; c) desarrolla estrategias para trabajar el bienestar en individuos, grupos y organizaciones; d) sus aportes se basan en la rigurosidad de la investigación científica; e) en base a la investigación propone modelos de aplicación práctica en diferentes ámbitos de interés como la educación, la salud, la intervención clínica, la gestión de talentos humanos, entre otros, y, f) propone un lenguaje común y unificador para el estudio y análisis de estados y rasgos positivos.

Cabe señalar que el interés por el bienestar y la felicidad, temas clave para la Psicología Positiva, y sus correlatos en aspectos como el apego, el optimismo o los valores humanos, no son de reciente aparición. En el transcurso de los siglos y hasta el presente, desde la Filosofía, varios pensadores como Aristóteles, Spinoza, Shopenhauer, Rusell, Heideberg, Savater o José Antonio Marina reflexionaron sobre las implicaciones y alcances de la felicidad; en la Psicología, el estudio del bienestar o el buen vivir tienen sus antecedentes en los desarrollos teóricos y empíricos generados desde inicios del siglo XX con psicólogos como James, Allport, Rogers, Maslow o Erikson (Castro Solano, 2009; Navarro, 2013). Sin embargo, nunca antes la felicidad o el bienestar habían sido estructurados en un corpus teórico organizado en base a la investigación y aplicación dando lugar a enfoques teóricos, metodológicos y prácticos alternativos, logrando miradas rigurosas y científicas sobre temas considerados irrelevantes o de segundo orden, posicionando una valoración por lo positivo de la naturaleza humana y, generando pensamiento crítico sobre los alcances de la Psicología en general (Águeda & Neto, 2008).

En función de lo señalado, Pawelsky (2016) y Salanova (2016) explican que el objeto de estudio de la Psicología Positiva es, precisamente, “lo positivo” presente en los diferentes

ámbitos de socialización en los que se desenvuelven los seres humanos, esto es la familia, la educación, el trabajo, la salud, las organizaciones, el tiempo libre, el mundo del trabajo, etc. Los autores mencionados entienden lo positivo desde dos perspectivas: i) variables que en su esencia tienen un significado que implica altos niveles de valoración social, por ejemplo, la felicidad o las relaciones interpersonales; y, ii) la preferencia por lo que se considera valioso y por tanto merece ser replicado a escala. Entonces, lo positivo no es solamente aquello relacionado con el placer inmediato (hedónico), incluye además las variaciones del contexto socio cultural y las situaciones cotidianas que incluyen momentos buenos y momentos malos (eudaenómico).

Otras dos características clave de la Psicología Positiva son su carácter interdisciplinar y su interés por generar aplicaciones prácticas (Salanova, 2016). Temas clave para la Psicología Positiva como por ejemplo el bienestar subjetivo, el liderazgo auténtico, el flow, el estudio de virtudes y fortalezas, las organizaciones positivas, la resiliencia, el liderazgo, entre otros, son abordados no solo desde la perspectiva de la Psicología, sino además, desde la investigación empírica compartida con disciplinas relacionadas a los ámbitos de la salud, la educación, la sociología, la gestión del talento humano, la administración de empresas, el deporte, etc. En esta misma lógica las asociaciones profesionales y los congresos sobre Psicología Positiva presentan investigaciones, conclusiones, resultados, retos o experiencias siempre desde una perspectiva multidisciplinaria.

La formulación de aplicaciones prácticas diseñadas a partir de la evidencia generada por la investigación empírica ha sido una constante para la Psicología Positiva (PP) desde su origen. Así, Sheldon et al. (2000) plantearon una serie de aplicaciones prácticas de la PP que se encuentran vigentes hasta la actualidad, entre estas destacan las siguientes: i) potenciar la educación escolar de niñas, niños y adolescentes a partir de la motivación intrínseca, la

creatividad y el afecto positivo; ii) aplicar procesos de psicoterapia mediante el uso de técnicas basadas en la autosanación, la esperanza y el significado; iii) mejorar los entornos familiares desde la práctica del amor y del compromiso; iv) potenciar la satisfacción laboral desde la participación, la contribución en el ámbito del trabajo y los estados de flujo; v) contribuir al desarrollo de organizaciones positivas mejorando los procesos de comunicación, el altruismo y la confianza; y, vi) mejorar las sociedades desde el impulso de los valores y de la esfera espiritual.

Seligman (2002, 2009) establece los cuatro pilares sobre los que se sustenta y desarrolla la Psicología Positiva, y que a la vez son las rutas para alcanzar la vida plena, estos son los siguientes: (1) el estudio de las emociones positivas vinculadas con la *vida placentera (pleasant life)*; (2) la comprensión de las fortalezas, virtudes personales y estados de florecer (flow) que dan lugar a la *vida comprometida (engagement life)*; (3) estudio de organizaciones o instituciones positivas relacionadas con la *vida significativa (meaningfull life)*; y, (4) los *vínculos sociales* como vía de acceso a la felicidad basados sobre el estudio del bienestar. Inicialmente Seligman en el año 2000 en su discurso fundacional de la Psicología Positiva propuso los tres primeros pilares expuestos y, posteriormente, en el año 2009, planteó el cuarto pilar relacionado con los vínculos sociales positivos. Cualesquiera de estos caminos permiten a los seres humanos alcanzar plenitud en su vida; sin embargo, quienes transitan exitosamente por todas las rutas mencionadas son quienes evidencian mayores satisfacciones (Peterson & Seligman, 2003).

De manera más específica los pilares sobre los que se fundamenta y desarrolla la Psicología Positiva, considera los siguientes niveles: el primer nivel (subjetivo) se relaciona con el bienestar y la satisfacción (en el pasado), la esperanza y el optimismo (para el futuro); y, el florecer y la felicidad (en el presente). El segundo nivel (individual) tiene que ver con la

vocación y la capacidad de amar, el coraje, la habilidad interpersonal, la sensibilidad estética, la perseverancia, el perdón, la originalidad, la mentalidad futura, la espiritualidad, el alto talento y la sabiduría. El tercer nivel (grupal) hace referencia a las virtudes cívicas y a las instituciones vinculadas con una mejor ciudadanía desde la responsabilidad, el altruismo, la civilidad, la moderación, la tolerancia y la ética en el trabajo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). El cuarto nivel, referido a los vínculos prosociales positivos, aborda al bienestar psicológico como una vía de acceso a la felicidad que identifica a las personas sociables como las más felices (Seligman, 2009; Castro Solano, 2009).

Las dos primeras rutas hacia la felicidad (vida placentera y vida comprometida) se refieren a las individualidades de los seres humanos dejando en un lugar secundario a la influencia de los entornos sociales y culturales. Por su parte la tercera vía (vida significativa) se refiere a ponerse al servicio de los demás mediante la aplicación de las fortalezas y virtudes humanas en la interacción social en los ámbitos principales de interacción humana, esto es en la familia, la comunidad, la escuela, el grupo de amigos, etc. (Lupano Perugini y Castro Solano; 2010).

El tercer pilar de la Psicología Positiva, *de las instituciones positivas*, tiene que ver con la institucionalidad presente en la empresa, familia, escuela, comunidad, sociedad, etc. El concepto de *institución* se relaciona con las políticas, estructuras sociales, medios y recursos y, con los mecanismos de control y pertenencia que permiten la convivencia; en el funcionamiento de las instituciones las fortalezas personales se ponen al servicio de los demás con el propósito de lograr un sentido de la vida. La institucionalidad se refiere al conjunto de ideas, representaciones y creencias que identifican a un grupo y que les otorga identidad en un contexto regulado por leyes y normas y que, en último término, se visibilizan como valores.

Las *organizaciones* son grupos estructurados que comparten normas, reglas, objetivos, tradiciones y costumbres en donde cada uno de sus integrantes tienen roles diferentes y a la vez específicos pero se ven a sí mismos como una totalidad; en las organizaciones las fortalezas y habilidades requeridas para su desempeño eficaz pueden ser identificadas, medidas y desarrolladas para mejorar su rendimiento (Castro Solano, 2010; Obs Camerini, 2014). Las organizaciones pueden ser vistas como instituciones, pero no necesariamente las instituciones devienen en organizaciones (Peterson, 2006).

1.2. Psicología Organizacional Positiva

Lupano Perugini (2014b) explica que la Psicología Organizacional Positiva, considerada como la tercera vía de la Psicología Positiva se refiere a "la aplicación de las fortalezas personales para el desarrollo de algo más importante y amplio que uno mismo" (p.282). Acota que los espacios de la familia, el trabajo, la escuela, el grupo de amigos y la comunidad son los escenarios en los que las capacidades propias de los individuos se ponen al servicio de los demás, con el fin de que los otros desarrollen sus fortalezas y potencialidades y logren resultados vitales. Los mencionados espacios constituyen los principales tipos de organizaciones e instituciones en las que los seres humanos socializan y se desarrollan en función de sus contextos sociales y culturales particulares.

Donaldson & Dollwet (2013) señalan que la Psicología Positiva aplicada a las organizaciones es abordada desde diferentes denominaciones, por ejemplo: psicología positiva en el trabajo, comportamiento organizacional positivo, organizaciones sociales positivas, lugar de trabajo positivo, investigación organizacional positiva, psicología organizacional positiva, psicología ocupacional saludable y positiva, etc. La Psicología Organizacional Positiva (POP, por sus siglas en español) es conocida como "*Positive*

Organisational Scholarship” (POS, por sus siglas en inglés). “*Positive*”, considerando su sesgo afirmativo y su enfoque por lograr lo mejor de la condición humana; “*Organisational*”, dado que se centra en los procesos y en las condiciones propias de los contextos organizacionales; y, “*Scholarship*”, en referencia a sus procesos empíricamente rigurosos y teóricamente científicos (Kelly & Cameron, 2017).

La *Psicología Organizacional Positiva* (POP), como rama de la Psicología Positiva, puede definirse como el estudio científico tanto de las experiencias subjetivas positivas como de los rasgos presentes en las organizaciones positivas, así como de su aplicación destinada a mejorar la eficacia y la calidad de vida en las organizaciones (Donaldson & Ko, 2010) alcanzando resultados rentables y contribuyendo al bienestar de sus integrantes (Keyes, Hyson & Lupo, 2000).

La Psicología Organizacional Positiva promueve el estudio de los elementos facilitadores, las motivaciones y los efectos asociados a los fenómenos positivos, con el objetivo de revelar estados y procesos positivos que de otro modo se perderían o serían oscurecidos por las perspectivas tradicionales de la psicología organizacional (Caza & Cameron, 2008).

El término positivo en el marco de la Psicología Organizacional, alude tradicionalmente a tres acepciones diferentes: a) resultados organizacionales excesivamente notables o buenos; b) convergencia en las fortalezas, capacidades y posibilidades en lugar de en las amenazas, las debilidades y los problemas; y, c) vinculación con los conceptos de virtuosidad y eudonismo (Cameron, Mora, Leutscher & Calarco, 2011). En este sentido desde la Psicología Positiva, la Psicología Organizacional Positiva hace referencia al estudio de las virtuosidad organizacional.

En términos amplios la POP se interesa por el bienestar y la felicidad tanto de las personas, vistos de manera individual, como de los grupos y la forma como ambos inciden en

el funcionamiento global de las organizaciones. A continuación se presentan varias definiciones que desde diversas entradas coinciden con los objetivos e intereses de estudio de la POP.

Salanova, Martínez y Llorens (2015) consideran a la POP como la aplicación de los principios de la Psicología Positiva en las organizaciones con el fin de potenciar el funcionamiento óptimo de los individuos y los colectivos, así como la gestión positiva de los mismos al interior de las organizaciones. Su objetivo es “describir, explicar y predecir el funcionamiento óptimo (de las organizaciones con el fin de) potenciar la calidad de vida laboral y organizacional” (p. 354).

Por su parte Nelson & Cooper (2007), citados por Omar (2010), definen a la Psicología Organizacional Positiva como el estudio científico y la aplicación práctica de las capacidades psicológicas y de las fortalezas presentes en los individuos, mismas que pueden ser medidas, desarrolladas y gestionadas de manera eficaz con el fin de mejorar el rendimiento de las organizaciones. En la misma dirección, Salanova, Llorens, Cifre y Martínez (2012) señalan que la POP es la ciencia que se preocupa del estudio científico de la gestión de las organizaciones y del funcionamiento óptimo de las personas y grupos que conforman las mismas con el fin de desarrollar sujetos sanos que se desenvuelven en organizaciones sanas; es decir, estudia y contribuye a la formación de organizaciones y personas saludables y resilientes.

Para Donaldson & Ko (2010) la Psicología Organizacional Positiva centra su interés en el estudio del funcionamiento cabal de las personas y de los grupos dentro de las organizaciones y la forma cómo gestionar los talentos humanos con el fin de mejorar el rendimiento de sus miembros y alcanzar niveles óptimos de bienestar. Por su parte, para Luthans, Youssef & Avolio (2007) la POP tiene como finalidad el estudio, medición, desarrollo y aplicación de

las competencias y de los recursos positivos con la finalidad de mejorar el rendimiento de las organizaciones.

Omar (2010) explica que existen un conjunto de criterios que debe cumplir un constructo determinado para ser incluido en el ámbito de la Psicología Organizacional Positiva. Estos criterios tienen que ver con: i) contar con una base teórica sustentada en la investigación empírica; ii) disponer de instrumentos válidos y confiables desarrollados para su medición; iii) estar claramente diferenciado de otros constructos presentes en el marco del comportamiento organizacional; iv) tener un impacto positivo sobre la satisfacción y el rendimiento laboral; y, v) ser un estado susceptible de cambio y desarrollo más que un rasgo fijo. Considerando los aspectos señalados, la autora enumera los siguientes constructos psicológicos reconocidos hasta el momento como parte de la Psicología Organizacional Positiva: i) identificación con la empresa, ii) cultura organizacional, iii) ciudadanía organizacional, iv) confianza con la empresa, v) compromiso organizacional, vi) satisfacción laboral y, vii) capital psicológico.

Cameron et al. (2003) puntualizan que la Psicología Organizacional Positiva es un concepto paraguas usado para unificar una variedad de enfoques en estudios organizacionales, cada uno de los cuales incorpora la noción de positivo; es decir no se refiere a una sola teoría, sino que considera enfoques y dinámicas descritas como virtuosas, resilientes, de excelencia, de prosperidad y de autenticidad. Bajo esta lógica el propósito de la Psicología Organizacional Positiva es entender lo mejor de la condición humana, lo que en términos amplios puede ser descrito como virtuosidad. Por su parte Cameron et al. (2011) explican que la Psicología Organizacional Positiva tiene como objetivo básico estudiar las prácticas, atributos y resultados positivos de las organizaciones y sus miembros con el fin de

identificar prácticas y capacidades positivas que contribuyan al florecimiento de las organizaciones.

Cameron & Spreitzer (2012) acotan que la POP atiende las dinámicas, atributos y procesos que dan lugar a la resiliencia y al desarrollo de fortalezas y permiten la curación y la restauración (florecimiento) en las organizaciones. Desde la perspectiva de la investigación empírica la POP se preocupa por los procesos, resultados y atributos considerados como positivos en las organizaciones y en sus integrantes; la premisa básica que guía los procesos de investigación científica en POP es que comprendiendo las prácticas positivas en las organizaciones es posible lograr un desempeño efectivo de sus integrantes y potenciar lo mejor ellos incidiendo de manera directa en el rendimiento organizacional (Cameron et al., 2003; Kelly & Cameron, 2017).

Salanova et al. (2015) puntualizan que el estudio de la “vida organizacional positiva” pasa por dar respuesta a dos preguntas clave de la POP: i) qué elementos son comunes en los individuos considerados como “positivos”; y, ii) cómo se caracterizan las organizaciones positivas. De aquí se podría deducir una hipótesis subyacente en las investigaciones sobre Psicología Organizacional positiva: “Cuando el trabajo y las organizaciones son percibidas como positivas sus miembros tienen experiencias subjetivas y objetivas más positivas.

Cameron (2017) propone tres ideas clave que las investigaciones sobre Psicología Organizacional Positiva deberían considerar: i) en los sistemas humanos existen tendencias hacia los aspectos negativos (una retroalimentación negativa impacta más que una positiva, los eventos negativos tienen mayor duración que los positivos, un solo evento traumático puede tener mayor impacto que muchos eventos positivos,...), pero también existen tendencias hacia lo positivo (las palabras positivas tienen alto impacto en todos los lenguajes, los recuerdos positivos tienden a reemplazar a los recuerdos negativos y superarlos, cuando

las personas enlistan sus actitudes predominan los ítems positivos,...); ii) el enfatizar e implementar prácticas positivas en las organizaciones produce resultados positivos (individuos y organizaciones que demuestran prácticas positivas alcanzan también resultados positivos, individuos que se desarrollan en contextos caracterizados por relaciones positivas son también más saludables y viven más tiempo que el común de los individuos, cuando las emociones positivas dominan a las emociones negativas, la capacidad mental, el conocimiento, el aprendizaje, la capacidad de explorar y las funciones fisiológicas interactúan entre sí,...); iii) en tanto que la virtuosidad es una aspiración universal y colectiva, es decir, es evaluada de manera positiva en todas las culturas y contextos, la investigación sobre virtuosidad deberá considerar las lógicas de interculturalidad (códigos culturales) presentes en sociedades diversas.

En el contexto de las organizaciones, la Psicología Positiva busca promover el bienestar de sus miembros, pero además establecer estrategias sobre cómo, por qué y de qué manera es posible potenciar el rendimiento organizacional y, por tanto, el cumplimiento de sus objetivos (Morán, 2012). En este contexto, Fínez Silva (2016) explica que el bienestar en las organizaciones debe ser entendido no como un medio sino como un fin; enfatiza además en que la creatividad, el trabajo en equipo, la esperanza, la gratitud y el liderazgo constituyen las fortalezas clave que permiten a las organizaciones positivas potenciar el bienestar de sus miembros y, como consecuencia, alcanzar un desempeño eficiente en el trabajo. Se entenderán como fortalezas aquellos rasgos de la personalidad propios de los seres humanos que se evidencian a lo largo del tiempo y que se presentan en diferentes situaciones específicas (Peterson & Park, 2009).

Lupano Perugini (2014a) explica que la investigación empírica sobre Psicología Organizacional Positiva en América Latina es bastante menos abundante en relación con los

estudios desarrollados desde los otros pilares de la Psicología Positiva. La mayoría de estudios vinculados con POP en la región han sido desarrollados principalmente en Brasil (63%), Argentina (27%) y México (9%). Señala, además, que los instrumentos generados en estas investigaciones miden, en su gran mayoría, a las organizaciones positivas y las percepciones sobre las mismas; y, en un porcentaje mucho menor la espiritualidad y el sentido de la vida, como características básicas presentes en el concepto de organizaciones positivas. Lupano Perugini (2014b) enfatiza que los aportes de las investigaciones en Brasil tienen que ver sobre todo con la generación de indicadores e instrumentos para medir el bienestar organizacional, puntualiza que en Argentina destacan los estudios emprendidos por Alicia Omar, entre otros aspectos sobre la adaptación argentina de la *Escala de Compromiso Organizacional* (Omar, 2005) y el diseño de la *Escala de Capital Psicológico en Adultos* (Omar, 2011).

Una perspectiva complementaria a la Psicología Organizacional Positiva es la *Psicología de la Salud Ocupacional Positiva* (PSOP) entendida como “el estudio científico del funcionamiento óptimo de la salud de las personas y de los grupos en las organizaciones, así como la gestión efectiva del bienestar psicosocial en el trabajo y del desarrollo de las organizaciones saludables” (Lupano Perugini y Castro Solano, 2016).

En esta perspectiva, se destaca el modelo teórico y empírico “HERO” desarrollado por Salanova et al. (2012). Este modelo promueve organizaciones resilientes y saludables a través del cambio cultural y de valores, de ideas y creencias y, de mecanismos de trabajo que promuevan la mejora continua de los capitales humano, social, psicológico y económico. Estos esfuerzos consideran prácticas organizacionales que se desarrollan en tres niveles: (1) rediseño de tareas para fortalecer la autonomía, (2) potenciación del liderazgo y, (3) estrategias organizacionales que mejoran la participación, la salud y el entorno. En función de

este modelo una organización saludable y resiliente contempla la interacción entre: a) recursos y prácticas organizacionales saludables, b) empleados saludables y, c) resultados organizacionales saludables (Acosta, Torrente, Llores y Salanova, 2013).

Salanova (2008) define a las organizaciones saludables (positivas) como aquellas que de manera sistemática, proactiva y planificada buscan mejorar la salud de sus integrantes, las tareas que estos desarrollan, las formas como se ejecutan esas tareas y el ambiente social que generan. De esta manera relaciona a las organizaciones positivas con el concepto de organizaciones saludables y resilientes en las que confluyen tres aspectos: i) los recursos sociales, los recursos organizacionales y las tareas asignadas; ii) los capitales humano, social y psicológico positivos; y, iii) las relaciones armónicas con el entorno y los productos referidos a los resultados organizacionales saludables. En contrapartida una organización tóxica sería aquella que con sus acciones u omisiones repercute de manera negativa en la salud integral de sus miembros y en los resultados de su accionar (Salanova & Schaufeli, 2009).

La American Psychological Association (2012) afirma que una organización puede considerarse saludable cuando cumple al mismo tiempo con las siguientes condiciones: promueve la salud integral antes que prevenir la enfermedad, desarrolla actividades de promoción de la salud, brinda ayuda y apoyo a sus empleados y cuida la seguridad de sus integrantes.

Salanova et al. (2015) sostiene que las organizaciones positivas son, a la vez, saludables y capaces de aprender (learning organizations); esto es, presentan altos niveles en la salud física, mental, social y ambiental de sus miembros, al mismo tiempo que evidencian ser inteligentes, imaginativas, creativas y con alta capacidad de adaptación al cambio. Las organizaciones son sanas en la medida que comprenden con claridad sus objetivos y ejecutan

y modifican las tareas en esa dirección, son organizaciones que aprenden cuando diseñan sus propias rutas de aprendizaje que les permite mantener las prácticas positivas, reemplaza las negativas y dan cabida a la innovación.

Por otra parte, una serie de teorías descritas en los trabajos de Green, Evans & Williams (2017), están vinculadas con la Psicología Organizacional Positiva. Estas parten de la investigación empírica y han devenido en programas o propuestas destinadas a potenciar las virtudes y fortalezas de las organizaciones y de sus miembros. Se destacan las siguientes: i) “Teoría de Ampliación y Construcción de Emociones Positivas” (*broaden and build theory*) (Fredrickson, 1998); ii) “Teoría de la Esperanza” (*hope theory*) (Snyder 2000), iii) “Teoría de la Autodeterminación” (*self-determination theory –SDT-*) (Deci & Ryan 1985, 1991); y, iv) “Modelo de Emoción Positiva, Compromiso, Relaciones, Significado y Logro” (*positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment model –PERMA*) (Seligman, 2011).

A continuación se describen los aspectos generales de cada uno de los modelos enunciados.

La *Teoría de Ampliación y Construcción de Emociones Positivas* sugiere que emociones como la esperanza, la alegría, la gratitud y el interés influyen de manera directa en la atención, la cognición y la acción de los individuos repercutiendo en su bienestar psicológico y físico. En las organizaciones, las emociones positivas se construyen y amplían de dentro hacia fuera y, desde los miembros hacia los tomadores de decisiones. De esta forma, las interacciones basadas en emociones positivas posibilitan que los miembros de las organizaciones desarrollen acciones más coordinadas y eficaces y promuevan la toma de decisiones estratégicas soportadas en liderazgos alternativos y en mejores niveles de

resiliencia y aceptación proactiva de tales decisiones (Fredrickson, 1998; Green, Evans, & Williams, 2017).

La esperanza es concebida como una emoción positiva que permite construir y mantener comportamientos resilientes entre los miembros de una organización. Desde la *Teoría de la Esperanza*, esa emoción habilita positivamente a los individuos para: i) conceptualizar con claridad las metas que pretenden alcanzar; ii) desarrollar caminos creativos y alternativos para alcanzar dichas metas; iii) usar y mantener la motivación para evaluar los resultados parciales y alcanzar las metas finales. En este marco, la esperanza permite a los individuos y las organizaciones no solo alcanzar los retos que se plantean sino, además, hacer frente a las dificultades que se encuentran en el camino a través de la resiliencia individual y colectiva. La evidencia empírica establece que la esperanza permite el bienestar y funcionamiento óptimo de las organizaciones siempre y cuando se nutra y desarrolle de manera sistemática y deliberada (Snyder, 2000; Peterson & Park, 2009; Green, Evans, & Williams, 2017).

Por su parte, la *Teoría de la Autodeterminación* (SDT, por sus siglas en inglés) establece que los individuos (y las organizaciones) pueden potenciar su funcionamiento y crecimiento, cuando se satisfacen de manera positiva las necesidades psicológicas de: a) competencias habilitantes (en los entornos organizacionales se relaciona con la identificación de fortalezas para el desarrollo de una tarea), b) autonomía (relacionada con la innovación y la motivación intrínseca para generar ideas y propuestas) y, c) relación (vinculada con la organización y cultura laboral sustentada en el trabajo en equipo). Lo mencionado se reflejará en el logro de metas, mayores índices de satisfacción y felicidad y en el bienestar individual y colectivo de los miembros de una organización (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Deci & Ryan 1985, 1991; Green, Evans, & Williams, 2017).

Por último, el *Modelo PERMA* desarrollado por Seligman (2011), en base a los resultados de la investigación empírica a partir de la aplicación de los principios de la Psicología Positiva, propone cinco elementos básicos que se encuentran presentes en el bienestar duradero, estos son: i) la emoción positiva (*positive emotion* –P-), ii) el compromiso (*engagement* –E-), iii) las relaciones (*relationships* –R-), iv) el significado (*meaning* –M-) y, iv) el logro (*accomplishment* –A-). Estos elementos presentan al bienestar y el rendimiento de los individuos dentro de las organizaciones como aspectos que rebasan la felicidad y se transforman en motivaciones para el mejoramiento continuo (Seligman, 2011; Kern et al., 2014).

La práctica en POP da cuenta de que muchas de las estrategias organizacionales destinadas a promover el bienestar positivo incluyen metas, políticas y prácticas alineadas con los principios del modelo PERMA. Así, por ejemplo, al identificar talentos y fortalezas requeridas para un trabajo específico y el reconocer a las personas y los eventos que los poseen, será posible usar esos talentos y fortalezas para identificar acciones que puedan transformarse en rutinas que evoquen emociones positivas y creen oportunidades alternativas (Green et al., 2017). Por otra parte, investigaciones empíricas llevadas a cabo en centros escolares australianos determinaron que las emociones positivas, las acciones con significado y el logro de objetivos estaban más relacionados con la salud y la satisfacción individual con la vida; mientras que el compromiso y las relaciones estaban más ampliamente vinculadas con niveles elevados de satisfacción laboral y con el compromiso organizacional (Kern et al., 2014).

Capítulo 2

Virtuosidad y Organizaciones Virtuosas

2.1. Virtuosidad

En la línea planteada por Cameron y Winn (2012) se entenderá por *virtuosidad* (*virtuousness*) a los mejores y más trascendentes aspectos que definen la condición de seres humanos, como por ejemplo nobleza, florecimiento, vitalidad, sentido de la trascendencia, resiliencia, fuerza de voluntad, felicidad, bondad, entre otros. La virtuosidad tiene que ver con tres aspectos clave: a) la bondad moral (vinculada con el logro, el amor y la compasión, como bienes de primera intención –centrados en el propio sujeto-; y, con la estima, autoridad, y reputación, como bienes de segunda intención –que rebasan los intereses individuales-); b) el impacto humano (bajo el entendimiento de que la virtuosidad da lugar a repercusiones personales y sociales); y, c) el mejoramiento social (relacionado con el fortalecimiento de las interacciones sociales entre los individuos) (Cameron, Bright & Caza, 2004; Asad, Nasee & Faiz, 2017).

Asad et al. (2017) definen a la virtuosidad como el nivel supremo o más elevado que pueden alcanzar quienes forman parte de una organización, estos niveles superiores, medidos a través de instrumentos estandarizados, se reflejan en los comportamientos individuales y colectivos de sus miembros y están destinados al logro del bienestar y de la felicidad.

En un nivel agregado, al relacionar las virtudes con las organizaciones, comunidades y culturas, la virtuosidad determina que las organizaciones virtuosas aparecen, se consolidan e incrementan su rendimiento - desempeño (*performance*) cuando comportamientos, actitudes y prácticas virtuosas son promovidos desde acciones individuales y colectivas enmarcadas en los elementos que determinan la cultura y socialización en diversos espacios y comunidades

(Cameron et al., 2004; Barclay & Markel 2012). De acuerdo con lo señalado, alcanzar la virtuosidad en las organizaciones solo es posible promoviendo virtudes en sus miembros lo que redundará, a su vez, en mayores y mejores estándares de rendimiento (Nartgun & Dilecki, 2016).

Las sociedades y sus organizaciones se caracterizan por la incertidumbre y la necesidad permanente de cambio y transformación. En ese contexto, la virtuosidad actúa como una hoja de ruta que permite guiar el cambio en tiempos de inestabilidad y turbulencia (Peterson & Seligman, 2004). Por otra parte, la investigación empírica da cuenta de que organizaciones que alcanzaron puntajes altos en la medición de su virtuosidad, realizada a través de indicadores como compasión, integridad, confianza, optimismo, perdón, etc.), alcanzaron también puntajes altos en su rendimiento, medido considerando indicadores como rentabilidad, productividad, retención de clientes, baja rotación laboral, entre otros (Peterson & Seligman, 2004; Chun, 2005).

La virtuosidad en las organizaciones se evidencia como un continuum, por ello no se puede hablar de organizaciones totalmente virtuosas o no virtuosas o que lo son o no de manera constante a lo largo del tiempo. Sin embargo, la investigación empírica identifica tres elementos que se repiten de forma recurrente en las organizaciones que podrían ser calificadas como virtuosas, estos son: i) alto impacto en los seres humanos, ii) mejora social de sus integrantes y, iii) evidencia de mejoras en acciones referidas a la bondad moral (Cameron, Dutton, & Quinn, 2003).

Cameron & Winn (2012) caracterizan a la virtuosidad como un conjunto de elementos de las organizaciones relacionadas con políticas, procesos y prácticas, a diferencia de las virtudes que representan categorías propias de las personas o individuos. Es decir, la virtuosidad se refiere a características positivas globales que definen a las organizaciones y

van más allá de las virtudes presentes en los individuos. De manera general, se hablará de virtuosidad para referirse a las dinámicas colectivas de las organizaciones que otorgan identidad a las mismas; mientras que el término virtudes hará referencia a las características presentes en los individuos.

Cameron (2011) da cuenta de tres supuestos principales inherentes a la virtuosidad, esas características permiten entender el desempeño de las organizaciones consideradas como virtuosas.

La primera tiene que ver con el *eudonismo o eudaemonismo*, entendido como la búsqueda de la felicidad como fin superior. Desde esa perspectiva se entiende a la virtuosidad como parte del desarrollo evolutivo de los seres humanos, esta característica permite a los individuos dirigir sus comportamientos hacia la bondad moral (Miller, 2007). Su fijación en el cerebro sería parte del desarrollo psicoevolutivo de las personas y se daría antes del desarrollo del lenguaje, su función básica es permitir a las personas vivir juntas, perseguir fines colectivos y protegerse contra quienes ponen en peligro el orden social.

El segundo supuesto plantado por Cameron como característica de la virtuosidad se refiere a su *valor inherente*. La virtuosidad constituye un “bien de primera intención”; es decir representa por sí misma un valor propio de los seres humanos, por esta razón no constituye un medio sino un fin. Desde esta entrada comportamientos supuestamente positivos como la bondad, el perdón, o los beneficios cuando son construidos esperando el reconocimiento o cuando se estructuran en función de fines personales no forman parte de lo que podría denominarse virtuosidad en las organizaciones.

El tercer aspecto se refiere a la *amplificación*. La virtuosidad por si misma crea y fomenta energía positiva que se expande a través de un efecto heliotrópico o de espiral positiva hacia el conjunto de la organización. Así, por ejemplo, desde la lógica del principio de

amplificación, la compasión genera gratitud, la gratitud da lugar a mejores relaciones, las mejores relaciones derivan en buenas acciones, las acciones positivas conducen a la elevación, la elevación mejora la percepción de la organización, la observación de la virtuosidad fomenta mayor virtuosidad (Cialdini, 2000).

Erkmen & Esen (2012) plantean que la virtuosidad organizacional incluye un conjunto de acciones desarrolladas por los individuos que forman parte de una organización, mismas que son generalizadas y replicadas a escala en los diferentes ámbitos de la organización, dando lugar a que los comportamientos considerados como virtuosos se adapten a los entornos sociales y culturales y se mantengan en el tiempo.

En base a los estudios de Chun (2005), Cameron et al. (2011) y otros, es posible señalar seis dimensiones que determinan la virtuosidad en las organizaciones, estas son las siguientes: a) integridad; b) gratitud, c) compasión, d) coraje, e) conciencia (perdón), y, f) inspiración. Se describen a continuación los entendimientos que se tomarán en cuenta en relación con las dimensiones que configuran la variable virtuosidad.

Integridad. Simons, Tomlinson & Leroy (2012) la definen como la relación entre los hechos y los discursos, se trata de la percepción de que las personas cumplen sus promesas y viven los valores que promulgan, se la mide a través de la percepción sobre la coherencia existente entre las palabras y los hechos que presentan los referentes organizacionales. Se relaciona con la percepción positiva sobre las normas, políticas y procedimientos que guían el quehacer de una organización (Moberg, 1999). Es por definición un atributo percibido. Se perfila como un constructo más básico que la confianza o la justicia pero de enorme impacto en la escuela, entendida como organización virtuosa, ya que los adolescentes se encuentran en un proceso de formación de su personalidad y en la búsqueda de referentes a quienes seguir y con quienes identificarse.

Gratitud. Se la define como un sentimiento de agradecimiento dirigido hacia los demás que emerge de los intercambios sociales entre quienes otorgan ayuda y los beneficiarios. Las expresiones de gratitud incrementan los comportamientos prosociales ya que posibilitan que los individuos se sientan socialmente valorados. Cuando los líderes agradecen a los miembros del equipo por sus logros o esfuerzos, estos últimos experimentan fuertes sentimientos de autoeficiencia y valoración social que influyen de manera positiva en su rendimiento y en el comportamiento con el grupo (Grant & Gino, 2010). Generalmente se mide como el resultado de experiencias positivas de una persona en relación a otra o a través de la percepción de un tercero. Esta dimensión práctica de la virtuosidad tiene relación con las muestras de respeto y aprecio demostradas hacia los otros y con mantener y promover la integridad propia y la de los demás (Cameron et al. 2011).

Compasión. Lilius et al. (2012) explican esta dimensión como la atención y preocupación empática de un sujeto frente al sufrimiento de otro producido ya sea como consecuencia del trabajo en sí o por situaciones personales específicas de cada individuo. Se trata de un proceso interpersonal que implica un conjunto de percepciones, sentimientos, sensaciones y actuaciones que buscan amainar o aliviar el sufrimiento de otra persona. Constituye un constructo conformado por tres elementos: el sujeto que sufre, la persona que le brinda apoyo y, el sufrimiento específico. Desde una lógica organizacional (institucional) se refiere a las políticas, procesos y normas desarrolladas para apoyar institucionalmente a las personas afectadas por sufrimiento. Tiene que ver además con el apoyo mutuo entre los miembros de una organización y las muestras de bondad frente al sufrimiento o a la lucha de los otros (Cameron et al. 2011).

Coraje. Worline (2012) lo define como un conjunto de comportamientos de oposición sistemática y constructiva presentados por uno o varios individuos en contra del criterio o

pensamiento generalizado con el fin de encontrar o brindar alternativas a direcciones consideradas como negativas en la gestión de una organización. Se trata de la capacidad para criticar de manera argumentada y advertir de estrategias y decisiones que pudieran repercutir de manera negativa en el desarrollo de la organización. Implica asumir decisiones difíciles y tareas ambiciosas, tomar iniciativas, perseverar en la adversidad, promover cambios y posiciones justas. Tiene que ver con promover una comunicación más horizontal donde los actores menos escuchados tengan la oportunidad de hacer oír sus voces y propuestas alternativas aunque éstas no coincidan con el pensamiento de los líderes o tomadores de decisiones. Se relaciona además con el sentido que guarda hacer frente a los retos y a las acciones cotidianas y con el cuidado que implica relacionarse con otros miembros de la organización (Cameron et al., 2011).

Perdón. Bright & Exline (2012) describen al perdón como “una familia de acciones destinadas a romper o prevenir ciclos destructivos en la acción humana” (p.244) que se abordan a través de cuatro niveles: interpersonal, relacional, organizacional y desde la colectividad, presentando antecedentes y consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales. Se trata de un esfuerzo deliberado de transformación constructiva que ocurre pese al reconocimiento de que una acción específica causó una ofensa y estuvo equivocada. No tiene que ver con olvidar, excusar o negar una acción negativa sino de superarla a partir de su reconocimiento. Se relaciona con asumir los errores como oportunidades para el aprendizaje; es decir, tener en cuenta que reconocer los errores constituye un mecanismo para superar los mismos de manera abierta y propositiva (Rego et al, 2010). Se refiere además a seguir adelante superando los sentimientos de culpa y perdonando los errores propios y de los demás (Cameron et al., 2011) para, de manera constructiva, hacer frente a los retos del presente y del futuro.

Inspiración. Thrash & Elliot (2004) la describen como un constructo general que se concreta a partir de dominios de contenido específico como la espiritualidad, la creatividad y las relaciones interpersonales. Se basa en los siguientes aspectos: i) evocación, la inspiración no es responsabilidad directa del individuo, por tanto, no depende de su iniciativa sino más bien de estímulos externos que la desembocan; ii) motivación, entendida como la energía positiva que determina la actuación del individuo; y, iii) la trascendencia, basada en la transmisión o socialización de las ideas surgidas bajo la lógica de que las mismas son positivas para el desarrollo de la organización. Hace relación además a los ejemplos a seguir como fuente que guía y motiva el desarrollo de acciones que van más allá de lo normal o cotidiano (Cameron et al., 2011).

Park & Peterson (2003), identifican tres ideas fuerza que caracterizan a las organizaciones positivas o virtuosas; estas son las siguientes: i) toda sociedad, organización o comunidad y los individuos que integran esos grupos requieren demostraciones de comportamientos, actitudes y prácticas positivas (virtuosas) para poder funcionar; ii) las relaciones sociales son requisito previo para ejercer la equidad, la paz, la justicia, la compasión o el amor, por tanto, algunas virtudes caracterizan a las organizaciones y no necesariamente a los individuos, en otras palabras, las organizaciones virtuosas solo pueden desarrollarse en los procesos de interacción social; y, iii) las nociones de positivo o no positivo no son conceptos absolutos o características invariables en el tiempo sino que se van adaptando a las realidades sociales y culturales presentes en los contextos en que se desarrollan las organizaciones.

En relación a la línea de investigación sobre prácticas virtuosas en Psicología Organizacional Positiva, es posible mencionar algunos estudios recientes que relacionan la variable virtuosidad organizacional con otras variables, como por ejemplo, interculturalidad (Cameron, 2017); espontaneidad organizacional (Tsachouridi & Nikandrou, 2016);

comportamiento ciudadano de profesores (Kooshki & Zeinabadi, 2016); características percibidas según variables individuales, organizacionales y de resultado (Lupano Perugini y Castro Solano, 2016); distancia, diversidad, extranjería y negocios internacionales (Stahl et al. 2016); liderazgo auténtico (Regis et al., 2015).

De manera recurrente estos estudios encuentran una estrecha relación entre la valoración de las organizaciones por parte de los empleados y los recursos sociales y materiales con los que cuentan para su quehacer laboral. Entre los recursos sociales percibidos como positivos destacan la claridad en normas y políticas, las redes de apoyo y solidaridad, la confianza mutua, las relaciones interpersonales, la presencia de valores que dinamizan el trabajo, entre otros. Entre los recursos materiales destacan todos los insumos, equipos y medios que se emplean para el desarrollo de la actividad laboral, a estos se suman la disponibilidad de estrategias de atención en salud, horarios flexibles o acordados, formación y capacitación, salarios justos y entregados a tiempo, entre otros.

Lupano Perugini y Castro Solano (2016) explican que las características positivas identificadas en las percepciones de quienes integran las organizaciones pueden vincularse a prácticas organizacionales positivas definidas en términos de virtuosidad, “ya que aluden a características globales que emergen de las organizaciones y que superan a las virtudes individuales de sus miembros” (8). Lupano Perugini (2017) enfatiza que las virtudes organizacionales se evidencian a través de prácticas morales o atributos presentes en el conjunto de la organización, mismas que son más que la suma de las virtudes individuales; esas características son similares a lo que representan las fortalezas a nivel individual.

Entre las características positivas presentes en las organizaciones denominadas virtuosas e identificadas a través de la investigación empírica destacan las siguientes: clima y relaciones interpersonales, comunidad, remuneración, flexibilidad, organización, oportunidades y

capacitación, estabilidad, prestigio, resultados, respeto, valores, compromiso y confianza y diversidad; en los aspectos considerados como negativos en las organizaciones se establecen los siguientes: desorganización, mala remuneración, malas condiciones de trabajo, presión (trabajo excesivo), mala comunicación, mal clima, falta de comunicación y oportunidades, burocracia, falta de innovación (rigidez), desidia, mal trato de superiores y falta de liderazgo, monotonía, favoritismo e injusticias, poca responsabilidad, poca estabilidad (Lupano Perugini y Castro Solano, 2016).

Así también sobresalen los estudios realizados, en base a las propuestas de Peterson (2006), sobre la creación de instituciones de soporte basadas en virtudes y en el desarrollo de fortalezas de carácter (humanidad, templanza, trascendencia, justicia y valor). White & Waters (2014) adelantaron investigaciones empíricas en relación a cuatro estrategias (currículo en inglés, deporte escolar, liderazgo estudiantil, tutorías y currículo de educación positiva) integradas a las experiencias escolares, a partir de programas construidos considerando los principios de la Psicología Organizacional Positiva. Son claves además los aportes de Cameron et al. (2003) y de Kelly & Cameron (2017) que vinculan alto rendimiento organizacional (performance) con organizaciones virtuosas.

Cameron et al. (2011) en base a la investigación empírica desarrollan un modelo de virtuosidad organizacional en el que explican los efectos de las prácticas positivas sobre la efectividad en el desempeño de las organizaciones. De manera resumida plantean que las prácticas organizacionales consideradas como positivas por parte de sus miembros tienen tres efectos paralelos: i) un efecto multiplicador; ii) pasan a formar parte del bagaje de saberes y prácticas organizacionales; y, iii) contribuyen a fortalecer el efecto heliotrópico (los seres humanos –y las organizaciones- tienden a mantener las acciones positivas y desechar las negativas); los efectos mencionados determinan que las organizaciones deriven en efectivas

(es decir en positivas o virtuosas). Paralelamente estos investigadores hipotetizaron su modelo señalando que los afectos positivos y los comportamientos individuales positivos se convierten en puentes que vinculan las prácticas organizacionales positivas con el desempeño efectivo de las organizaciones positivas o virtuosas.

En todo este grupo de investigaciones se resalta el desarrollo de virtudes organizaciones (virtuosidad) tanto para potenciar fortalezas personales, organizacionales y grupales, como para mejorar el rendimiento organizacional y alcanzar mayores niveles de cumplimiento de los objetivos organizacionales. Como eje transversal de estos estudios aparece el diseño e implementación de programas específicos basados en la investigación empírica sobre Psicología Organizacional Positiva.

En términos amplios, las investigaciones sobre virtuosidad abren la ruta al establecimiento de conclusiones preliminares que relacionan la aplicación deliberada de prácticas virtuosas en las organizaciones con el desarrollo de una cultura de la abundancia y del bienestar. La investigación empírica determina que la virtuosidad (como causa) da lugar a la abundancia (como efecto) reflejada no solo en mejores relaciones al interior de las organizaciones y con los clientes externos, sino además en mejores niveles cuantitativos y cualitativos de satisfacción con el trabajo y de producción y productividad (Cameron et al., 2004; Kelly & Cameron, 2017).

2.2. Escuelas como Organizaciones Positivas y Virtuosas

De acuerdo con Peterson (2006) las organizaciones positivas derivan en organizaciones de apoyo (*enabling institutions*) cuando sus virtudes y fortalezas rebasan a sus miembros y se convierten en pautas institucionales. Las instituciones escolares, se caracterizan como buenas

escuelas (*Good School*) cuando fomentan la excelencia académica, contribuyen al desarrollo moral de sus miembros, establecen correctivos frente al abuso de sustancias, enfrentan la intimidación o el abuso, promueven el respeto y la productividad de todos sus integrantes. Es decir, las instituciones escolares, como organizaciones de apoyo positivo, generan normas, políticas y procesos destinados al desarrollo integral basado en la práctica de virtudes, valores y fortalezas de carácter.

Para Obs Camerini (2014) las escuelas positivas o favorecedoras son aquellas en las que los estudiantes desarrollan sus competencias para el aprendizaje y el trabajo y para integrarse de manera activa a sociedades que les brindan identidad y pertenencia y en las que pueden alcanzar sus objetivos individuales y sociales apoyando la consecución de objetivos colectivos. Plantea que las escuelas, como organizaciones positivas, se caracterizan por generar en sus miembros una serie de comportamientos calificados como positivos: los aprendizajes que reciben los estudiantes son relevantes para la vida; los estudiantes son capaces de manejar y controlar situaciones adversas que pueden ocurrir en su entorno; las prácticas disciplinarias son justas y claras y contribuyen al desarrollo de habilidades y competencias personales; la escuela reconoce los logros de sus actores sociales; la comunidad educativa cuenta con instancias para participar en toma de decisiones; docentes y autoridades ejercen un liderazgo democrático y visible; y, los miembros de la comunidad educativa generar un sentido de pertenencia hacia la organización escolar.

Palomera (2017) considera que avanzar hacia escuelas positivas tiene que ver con transformar el concepto mismo de educación, implica situar el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes en el centro de los procesos educativos, potenciar el liderazgo docente, promover procesos metodológicos que apunten al desarrollo de valores y fortalezas y vincular los contextos escolares positivos con la familia y la comunidad. En esta dirección

identifica algunas acciones que posibilitan el desarrollo de organizaciones escolares positivas, estas son las siguientes: (1) respeto y valoración de la felicidad como fin último de los procesos educativos y como estrategia para generar climas escolares positivos, enfatizando la concordancia entre prácticas y discursos; (2) modelos organizativos y metodológicos estimulantes, flexibles y variados que promuevan las destrezas, valores y fortalezas de la comunidad educativa (con énfasis en docentes y estudiantes) traducidos en aprendizajes de calidad y en el fomento de la felicidad; (3) generación de espacios y tiempos para la felicidad dentro y fuera del aula y en relación con los compañeros, la familia y la comunidad, revalorizando el humor y la alegría como rutas del aprendizaje; (4) promoción de la participación y expresión de niñas, niños y adolescentes con voz propia situándolos como actores activos de sus propios procesos de aprendizaje; (5) generación de factores protectores que derivan del bienestar percibido en estudiantes y de las actitudes y prácticas positivas del profesorado; y, (6) mejoramiento de la efectividad de los docentes a partir de procesos previos de capacitación profesional y del desarrollo y práctica cotidiana en su accionar docente de fortalezas como vitalidad, sentido del humor e inteligencia social y la potenciación de virtudes positivas.

Wexler & Curran (2016) resumen algunos elementos presentes en las escuelas virtuosas que apuntalan el desarrollo integral en adolescentes, estos son los siguientes: i) cuentan currículos escolares que promueven el desarrollo de destrezas sociales y emocionales positivas, sustentadas en estilos de vida saludables y comportamientos resilientes adaptados culturalmente; ii) implementan programas que promueven el liderazgo en adolescentes a partir del aprendizaje entre pares y la formación de pequeños grupos bajo la tutoría de un docente; iii) desarrollan programas basados en la mentoría de estudiantes mayores sobre estudiantes de menor edad con resultados positivos en el rendimiento escolar y el mejoramiento de la autoestima.

Los rasgos que definen a las escuelas positivas como promotoras del desarrollo adolescente y que promueven el bienestar adolescente tienen que ver con: i) la capacidad para construir vínculos positivos entre profesores y estudiantes; ii) la generación de climas escolares afectuosos basados normas y límites claros; y, iii) el desarrollo de competencias personales y socio-emocionales en chicos y chicas sustentados en la participación y el liderazgo que redundan en su florecimiento o empoderamiento (Lerner et al, 2005; Gómez & Mei Ang, 2007). Mientras tanto, Oliva et al (2011) afirman que un clima escolar virtuoso (clima de aula, clima institucional, clima organizacional, clima educativo, clima de aprendizaje, ...) es el factor más importante del ambiente escolar para garantizar el bienestar y ajuste adolescente; el clima escolar positivo (virtuoso) se relaciona de manera directa con un adecuado rendimiento escolar y con la optimización del desarrollo socio-personal.

Entre los recursos que permiten el desarrollo integral en la adolescencia, identificados en los contextos escolares positivos, es posible mencionar la influencia ejercida por los denominados activos externos y activos internos. Los activos externos tienen relación con los contextos socioculturales en los que se desarrollan los adolescentes y las experiencias de aprendizaje a las que se encuentran expuestos, se refieren a: 1) la posibilidad de relacionarse con otros adultos distintos a los integrantes de la familia, 2) el clima escolar afectuoso y motivante, 3) el involucramiento de la familia en la vida escolar, 4) la seguridad física y afectiva, 5) la definición clara de límites y normas, 6) los modelos adultos de accionar responsable y positivo, 7) la influencia positiva de pares y, 8) las altas expectativas sobre el desempeño escolar. Por su parte los activos internos tienen que ver con la motivación intrínseca de los sujetos y se vincula con: 1) la motivación al logro, 2) el compromiso con el aprendizaje, 3) el desempeño responsable en tareas escolares, 4) la vinculación con la escuela y, 5) la lectura por placer (Oliva et al, 2011).

Cameron et al. (2011) explican que existe un vínculo directo entre las prácticas organizacionales positivas y los efectos positivos de su accionar reflejados en el bienestar personal y psicológico, en la satisfacción social y en la resolución de conflictos por parte de sus integrantes. Esto es aplicable también para las escuelas como organizaciones virtuosas y su afecto positivo en el bienestar de adolescentes. La escuela como organización positiva constituye un espacio de innovación y transformación de estudiantes, docentes y familias y de mejoramiento de su calidad de vida. Jach et al (2017) sostienen que prácticas positivas generadas desde la familia o la escuela (vistas como organizaciones positivas) tales como la calidez, el respeto, la receptividad, el fomento de la autonomía, la identificación y desarrollo de fortalezas, entre otras, dan lugar a mayor bienestar, mejores niveles de autoconfianza y una mayor autoestima por parte de adolescentes y jóvenes.

La escuela, entendida como organización virtuosa, deriva en el espacio privilegiado para que niñas, niños, adolescentes, docentes y autoridades desarrollen sus conocimientos, valores y fortalezas a partir de procesos planificados de enseñanza y aprendizaje que posibilitan el bienestar personal, la adaptación a los entornos sociales y culturales en que se desenvuelven y avanzar hacia niveles altos de felicidad. Palomera (2017) acota que la escuela vista como organización positiva deberá empeñarse en visualizar a la felicidad como una meta básica de la educación, esto implica mejorar la calidad educativa, ello pasa por modificar sus tiempos, actualizar su currículo, fortalecer el rol de liderazgo de los docentes, definir una metodología de trabajo pedagógico inclusiva que considere las diversidades, revisar su diseño y decoración. Se trata, por tanto, de hacer de la escuela un espacio privilegiado de relaciones positivas y saludables que potencie el apareamiento de una espiral positiva de felicidad.

Las organizaciones positivas desarrollan y mantienen liderazgos auténticos (positivos) y fomentan el bienestar psicológico mejorando el rendimiento integral de sus miembros y

posibilitando su desarrollo integral (bienestar). En las organizaciones escolares positivas los líderes más influyentes serán los docentes o directivos y los estudiantes serán el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los sujetos que interactúan en los entornos de trabajo con amplios niveles de participación y con voz propia. La Psicología Positiva y la Psicología Organizacional Positiva aportan con enfoques y perspectivas alternativas para explicar, a través de la investigación empírica, los mecanismos que adoptan las organizaciones escolares para promover o limitar el desarrollo integral de sus miembros (estudiantes y docentes - tomadores de decisiones).

El reto consiste en identificar estrategias sustentadas en la investigación empírica y destinadas a que la escuela como institución positiva, es decir como organización virtuosa, promueva procesos educativos de calidad que deriven en el bienestar y en la felicidad de las y los adolescentes y a su vez generen liderazgos positivos – auténticos- en los docentes. Las organizaciones escolares positivas o virtuosas deberán identificar respuestas creativas a los retos y necesidades de procesos educativos transformadores que demandan sociedades globalizadas en las que las perspectivas de la psicología tradicional evidencian ser cada vez menos efectivas y más obsoletas.

2.3. Virtuosidad en Organizaciones Escolares y Diversidad

En un mundo globalizado y en sociedades diversas y pluriculturales caracterizadas por su constante evolución y adaptación a nuevas realidades, el cambio y la transformación son características inherentes a las organizaciones virtuosas. Para alcanzar su visión, misión y objetivos, las organizaciones (entre ellas la escuela) requieren de altos niveles de innovación e impacto, esto tiene que ver con su capacidad para aprender y gestionar el conocimiento identificando estrategias alternativas para dar respuesta creativa a los nuevos retos que

plantean los contextos cambiantes. Solo las organizaciones inteligentes, es decir aquellas que aprenden, son capaces de promover cambios positivos.

Desde la perspectiva de la virtuosidad organizacional, no basta con que los líderes y colaboradores actúen de manera ética, como contraposición a actitudes, comportamientos y prácticas no éticos; es necesario que las respuestas y prácticas organizacionales no dañen a los otros, conlleva hacer las cosas bien y tomar posición frente a temas complejos desde posturas que impliquen honorabilidad e integralidad y promueven el bienestar individual y colectivo (Cameron, 2003). En consecuencia, la virtuosidad en las organizaciones no es un medio sino un fin.

La escuela (como institución social) es, junto con la familia, el grupo de amigos y la comunidad, uno de los espacios privilegiados para la socialización y asimilación de la cultura y para la consolidación de la identidad personal y social por parte de niñas, niños y adolescentes, procesos exitosos de socialización y formación de identidad contribuyen a su bienestar y desarrollo integral. Para que esto sea posible la interacción entre pares (compañeros y compañeras) y con adultos (docentes) debe contribuir a la asimilación y fortalecimientos de valores y fortalezas que otorguen sentido a la vida. El ámbito escolar y la cultura que lo rodea es además un reflejo de la diversidad de género, generacional (grupo de edad), étnica (interculturalidad) y de capacidades físicas, afectivas, cognitivas y sociales específicas que caracterizan al conjunto de la sociedad.

Los procesos de globalización caracterizados por la movilidad humana, la urbanización, la interculturalidad desde la identificación étnica, las reivindicaciones por pertenencia generacional o de género, la influencia de las tecnologías de información y comunicación en tiempo real, el reconocimiento generalizado de los derechos humanos (y también su vulneración), entre otros aspectos, determinan cambios significativos en los entornos de

socialización, dan lugar a nuevas y diversas tipologías familiares, configuran a la escuela como un espacio generador de valores y comportamientos y no solo como transmisor de conocimientos, y, conllevan nuevos roles de género distintos a los tradicionales. Los aspectos mencionados contribuyen a la adaptación de los seres humanos a contextos sociales y culturales cambiantes, siendo especialmente relevantes en la niñez y adolescencia. Desde esta perspectiva, en la actualidad, los investigadores se preocupan de manera sistemática por estudiar la influencia de las diversidades sociales y culturales en el desempeño de las organizaciones y, en esa lógica, de la generación de climas organizacionales inclusivos y positivos que conlleve aceptar y valorar las diversidades (Castro Solano, 2010 b) y aporten al bienestar de todos sus miembros.

Cala y Barberá (2009) resumen en tres las estrategias empleadas por la Psicología de cara al desarrollo de estudios empíricos que consideran el sistema sexo / género como clave para entender el funcionamiento de cualquier variable psicológica, estas entradas son las siguientes: i) *estudios comparativos*, tienen como propósito establecer las diferencias entre varones y mujeres desde el entendimiento del sistema sexo / género como una característica inherente a cada ser humano relacionada que se evidencia, por ejemplo, en las capacidades físicas, el coeficiente de inteligencia general, las habilidades cognoscitivas, las conductas sociales, los rasgos de la personalidad, etc.; ii) investigaciones basadas en la *construcción psicosocial* de los roles asignados a mujeres y varones, lo mencionado se ve reflejado en creencias y percepciones de mujeres y varones construidas a partir del aprendizaje social bajo la influencia de los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelven y que moldean sus comportamientos y pensamientos de manera diferenciada, un ejemplo son los estudios sobre estereotipos de género; y, iii) estudios sobre la *interacción* social, ponen énfasis en los procesos de construcción de significados entre mujeres y varones tomando en cuenta el contexto en que los seres humanos interactúan, si la construcción del sistema sexo / género se

lleva a cabo a nivel socio cultural, de manera interactiva e individual, esta mirada permite abordar temas como la violencia contra las mujeres, el feminicidio, la discriminación, el acoso y abuso sexual, los trastornos alimentarios y otros. Los estudios que consideran el sistema sexo / género toman en cuenta además otras variables que dan cuenta de la diversidad humana como la interculturalidad, los grupos étnicos o las discapacidades.

Robles (2015) puntualiza que un aspecto que la Psicología Positiva requiere profundizar se refiere al individualismo positivo proveniente de la tradición de la investigación psicológica presente en los Estados Unidos, misma que invisibiliza la construcción histórica y social de los sujetos, los grupos y las organizaciones. Esa mirada entra en contradicción con la investigación y desarrollo de constructos como el bienestar, las fortalezas, el liderazgo, las virtudes o la virtuosidad de las organizaciones que tiene una perspectiva eminentemente colectiva. En la lógica expuesta por Robles las investigaciones empíricas que consideran diversidades por género, grupo de edad o tipo de organización en el análisis de constructos como virtuosidad, bienestar o liderazgo aportarán en el desarrollo teórico de la Psicología Organizacional Positiva.

Desde una mirada de investigación psicológica con enfoque de género, no es suficiente reportar datos cuantitativos o cualitativos desglosados por sexo en los que se establece información sobre las diferencias entre varones y mujeres. Para comprender la realidad en su conjunto, es indispensable realizar un análisis con perspectiva de género sobre los datos levantados en la investigación empírica, para que esto sea posible es necesario considerar la realidad histórica, social, cultural, normativa y política de los contextos específicos en que se desenvuelven los sujetos. Se trata entonces de que los estudios empíricos en Psicología Organizacional Positiva consideren información desagregada por sexo y, a la vez, desarrollen el análisis de los datos cuantitativos desde la perspectiva de género.

Desde la teoría transformadora de género un análisis de información requiere considerar, al menos tres niveles de reflexión: i) relaciones de poder presentes entre varones y mujeres, ii) división sexual del trabajo, esto es tareas asignadas a mujeres o varones por su condición de género; y, iii) autonomía para la toma de decisiones en varones y mujeres (empoderamiento).

Stahl et al. (2016) afirman que incluir las condiciones de diversidad en las investigaciones empíricas presentarán siempre retos, costos y riesgos adicionales, pero también ventajas y beneficios potenciales para las organizaciones. Entre las desventajas citan, principalmente, el incremento de costos, los problemas derivados de la discriminación, la falta de comunicación y la proactividad reducida. Entre las ventajas plantean las posibilidades de aprendizaje, la identificación de soluciones creativas a problemas tradicionales, el establecimiento de nuevos retos, el desarrollo de sinergias y la innovación. Así también destacan la necesidad de generar nuevos marcos conceptuales para abordar y superar las barreras y obtener resultados satisfactorios en contextos de culturas globalizadas; así como el potencial que en esa dirección tendría la Psicología Organizacional Positiva. Finalmente sugieren trabajar en el desarrollo de liderazgos globales y en su identidad a través de programas basados en la POP.

Lupano Perugini y Castro Solano (2015, 2016, 2017) destacan la importancia de considerar las variables de idiosincrasia (pertenencia social y cultural) y de necesidades locales a partir de abordajes étnicos; esta mirada será clave para entender y desarrollar prácticas organizacionales positivas de manera contextualizada y en función de las características particulares de cada contexto. En esa línea puntualizan la necesidad de la investigación empírica sobre prácticas organizacionales positivas que consideren la realidad social, cultural y demográfica concreta de Latinoamérica.

Rao & Donaldson (2015) sostienen que la Psicología Positiva y su marco teórico referencial la ubican en una posición privilegiada para generar información empírica y desarrollar propuestas de intervención que consideren las diversidades presentes en los conglomerados humanos y atiendan de manera diferenciada a grupos histórica y socialmente marginados como son mujeres, niñas, poblaciones indígenas, grupos afrodescendientes y poblaciones con algún tipo de discapacidad. Lo mencionado es posible en un contexto de ganar – ganar que no excluye a los grupos considerados predominantes como son los varones y las poblaciones blanco – mestizos.

El interés de la Psicología Organizacional Positiva se centra en temas relacionados con la vida, como por ejemplo el bienestar, las fortalezas, las virtudes, la satisfacción con la vida, las emociones (la bondad, el amor, el afecto, la compasión, el perdón, la misericordia, la humildad, la modestia, la inteligencia social y la prudencia) o la forma como las relaciones intergrupales afectan en el rendimiento y la virtuosidad de las organizaciones. Estas variables, desde una perspectiva de género, tradicionalmente han sido consideradas como “femeninas” o de “segundo orden” en contraste con temas considerados “importantes”, “duros” o “masculinos” abordados por parte de la psicología tradicional como son el poder, el liderazgo, la dominación o la agresión (Donaldson, Dollwet & Rao, 2015; Rao & Donaldson, 2015).

Estudios empíricos sobre Psicología Positiva, desarrollados en Latinoamérica (especialmente en Argentina y México) establecen que las variables individuales referidas a sexo y edad definen algún tipo de relación con las características positivas de las organizaciones dejando por fuera otras características como el estado civil, el nivel de estudios y la condición socio económico; así, por ejemplo, mujeres menores de 45 años y sin personal a su cargo destacan como atributos positivos de las organizaciones el buen clima, el

respeto, las relaciones interpersonales y, en menor medida, el logro de resultados (Lupano Perugini y Castro Solano, 2017). Por su parte las variables organizacionales que en la investigación empírica demuestran relación con las características positivas de las organizaciones fueron el tamaño, el tipo (públicas o privadas) y la tipología (vinculada con la actividad desarrollada); a manera de ejemplo, Lupano Perugini y Castro Solano (2017) encontraron que las organizaciones pequeñas y medianas se caracterizan por un buen clima, relaciones interpersonales satisfactorias y la comodidad; mientras que en las instituciones públicas sobresalen como atributos positivos los valores, la estabilidad y el compromisos de sus miembros. Es importante destacar que estas variables determinan a su vez un mejoramiento en el rendimiento y en la satisfacción laboral de los miembros de las organizaciones (Lupano Perrugini y Castro Solano, 2015; Lupano Perrugini y Randazo, 2015).

Los estudios científicos organizados desde un punto de vista psicológico positivo que consideran las preocupaciones de las mujeres, razas y etnias marginadas todavía son escasas (Rao & Donaldson, 2015), lo mismo sucede con las investigaciones situadas en contextos no occidentalizados (Rao, Donaldson, & Doiron, 2015) o en países emergentes o deprimidos económicamente.

La investigación empírica en Psicología Positiva da cuenta que los grupos tradicionalmente excluidos o discriminados como son mujeres, poblaciones indígenas y negras y, grupos de niños y adolescentes evalúan de mejor manera acciones positivas destinadas a la inclusión, a la eliminación de la discriminación y a la valoración de la diversidad; a su vez, las organizaciones que promueven la inclusión aparecen, además, como organizaciones más saludables (Virick, Goswami & Czekajewski, 2004; Salanova, 2008; Castro Solano, 2010 b).

De esta forma la Psicología Organizacional Positiva se enfrenta al reto de investigar temas que en muchos casos no han sido abordados por ser considerados de categoría inferior o que se han invisibilizado frente a la generalización de los resultados, lo que provoca perder de vista las particularidades de niños, niñas, mujeres y varones. Abre además la oportunidad de generar conocimiento científico desde la especificidad de América Latina y de sus poblaciones.

Lo mencionado otorga relevancia al análisis de la virtuosidad en organizaciones escolares desde variables de género, generacionales, étnicas y de ubicación geográfica (rural o urbana) que rescaten la voz propia y las perspectivas de grupos tradicionalmente no considerados en la investigación científica como consecuencia de las visiones androcéntricas y blanco-mestizas propia de la cultura occidental que invisibilizan a las diversidades a través de la generalización de los resultados. Una oportunidad que se vislumbra desde la investigación empírica sustentada en los fundamentos de la Psicología Positiva se refiere al estudio de las diversidades y a la inclusión de grupos tradicionalmente marginados y en mayores niveles de vulnerabilidad en el entendimiento de las dinámicas organizacionales y en la construcción y desarrollo de organizaciones virtuosas.

La estructuración de las escuelas como organización social, reflejadas en su diversidad, en las relaciones de poder, en los procesos formales y no formales de enseñanza y aprendizaje, en sus fortalezas, en las problemáticas internas, entre otras, reflejan en miniatura las características del conjunto de una sociedad. En el caso de las organizaciones escolares el análisis de las diversidades por género, grupo de edad, por identificación étnica, por ubicación geográfica (urbana o rural) y por capacidades especiales permitirá un mejor entendimiento sobre cómo esas organizaciones podrían derivar o no en organizaciones virtuosas. Cabe señalar que las percepciones sobre virtuosidad organizacional dependerán de

las relaciones de poder entre los actores sociales de la comunidad educativa y del rol que juegan por el hecho de ser varones o mujeres; urbanos o rurales; docentes o estudiantes; adolescentes o jóvenes. (Ver H1)

Capítulo 3

Virtuosidad en Organizaciones Escolares y Bienestar Psicológico en Estudiantes (adolescentes)

Un espacio de socialización clave para el desarrollo integral de los y las adolescentes, en sus esferas afectiva, social, cognitiva y espiritual, es la escuela entendida como “institución social”, su objetivo principal es asegurar la generación y reproducción de bienes sociales y culturales, el acceso a conocimientos y saberes útiles y, otorgar herramientas para que chicos y chicas “aprendan a aprender” y estén en capacidad para identificar estrategias alternativas para la solución de problemas cotidianos. Allí se construyen y fortalecen relaciones sociales duraderas entre pares y se refuerzan los mecanismos de interacción con personas adultas en base a reglas y normas preestablecidas. Además, en los contextos formales de enseñanza y aprendizaje, se cimentan las bases para el aprendizaje de competencias para la vida y se definen sus intereses personales, vocacionales y profesionales. Finalmente, con la influencia de los procesos educativos, se perfilan los rasgos clave de la personalidad que serán estructurados de manera cabal en la edad adulta.

Desde las entradas de la Psicología Positiva las organizaciones escolares virtuosas deberán diseñarse como espacios que posibiliten la consolidación de fortalezas y virtudes positivas en chicas y chicos y, por tanto, ayudarles a alcanzar niveles satisfactorios de bienestar personal y posibilitarles la incorporación, a su bagaje de saberes, afectos, creencias e interacciones sociales, de herramientas para el desarrollo de rutas que permitan la construcción de una felicidad duradera.

En las líneas siguientes se describe la relación teórica entre virtuosidad en organizaciones escolares y el bienestar psicológico en adolescentes, se considera el marco teórico de

referencia desarrollado desde la Psicología Positiva así como la evidencia empírica generada desde diversos estudios actuales.

3.1. Adolescencia y Desarrollo Positivo

La adolescencia es la etapa del desarrollo psicoevolutivo comprendida entre los 10 y 19 años, desde los 11 a los 14 años se habla de adolescencia temprana, mientras que al período comprendido entre los 15 y 19 años se lo califica como adolescencia tardía; se trata de un período de transición entre la niñez y la edad adulta marcado por cambios fisiológicos, anatómico – estructurales y por la modificación del perfil psicológico y de la personalidad (CENEP/FNUAP y OPS/OMS, 2000). Estudios actuales sobre adolescencia y juventud sostienen que la dependencia económica y afectiva con la familia de origen, la prolongación del tiempo dedicado a los estudios formales y las dificultades de acceso al mundo laboral determinan el alargamiento del período adolescente hasta los 24 o 25 años. El fin de la adolescencia se marca para la autonomía y la madurez en la toma de decisiones personales y sociales.

Esta etapa de la vida se caracteriza por cambios acelerados en todas las esferas de desarrollo (biológica, afectiva, social, cognitiva, física y espiritual) que configuran la integralidad de chicos y chicas. Estas transformaciones dan lugar a la configuración en mujeres y varones de su identidad personal y social, a la definición de proyectos individuales de vida, a la presencia activa del pensamiento lógico – formal, a la madurez sexual y al empleo de una diversidad de recursos sociales y psicológicos que contribuyen a la resolución de problemas y a su adaptación a los contextos sociales y culturales en que se desenvuelven (Krauskopf, 2003) y, a la vez, a la realización personal y al logro de niveles óptimos de felicidad y bienestar. Como creación biológica, presenta características relativamente

homogéneas en todos los adolescentes; como creación social determina diferencias entre una cultura y otra.

En la actualidad la bibliografía científica se refiere a “adolescencias” (o a múltiples adolescencias), en plural, en lugar de “adolescencia”, en particular, esto tomando en cuenta que cada individuo es único (particular) y que se desenvuelve en contextos históricos y geográficos determinados y bajo la influencia de sus propios aprendizajes y experiencias previas, de una cultura que le otorga identidad y pertinencia, de una carga genética específica, de un conjunto de afectos recibidos, de su pertenencia y autoidentificación étnica y de su género específico (Pasqualini, 2010).

Esos procesos de transformación si bien tienen características específicas para cada una de las esferas de desarrollo, interactúan de manera dinámica con todas las esferas, es decir, no se trata de cambios aislados, sino que guardan coherencia e integralidad, en el conjunto del ser humano y repercuten en la conformación de la personalidad integral.

En base a Giménez, Vásquez y Hervás (2010), Pasqualini (2010) y Serrano (1993), a continuación se describen de manera resumida los ejes sobre los que giran los cambios en cada una de las esferas de desarrollo.

En lo físico el cuerpo cambia de tamaño y sus formas se adaptan para hacer viable la capacidad reproductiva de mujeres y varones signada por el apareamiento de características sexuales secundarias específicas para cada uno de los sexos. La fuerza y la resistencia se incrementan de manera notable.

En la esfera social se consolidan los procesos de construcción del sentido de pertenencia a grupos o personas de elección diferentes de la familia de origen, se establecen las bases para el establecimiento de amistades duraderas, se acelera la modelación de los mecanismos de

socialización y se definen intereses y vocaciones que guiarán su accionar presente y futuro. Los comportamientos específicos de varones y mujeres se relacionarán estrechamente con las pautas de género esperadas en la sociedad y cultura en que se desenvuelven.

Desde lo afectivo – emocional en esta etapa se desarrollan procesos basados en el autoconocimiento y en la construcción de la identidad personal que permiten definir afectos y canalizar las emociones hacia uno mismo y hacia los otros. Los gustos e intereses se ponen en evidencia y se integran a la personalidad de los individuos. El enamoramiento desempeña un rol clave en el conocimiento de uno mismo y en el manejo de estrategias de gestión emocional.

En la esfera cognitiva se desarrolla el pensamiento lógico - formal (abstracto) y, en consecuencia, se afinan las estrategias de afrontamiento y resolución de problemas cotidianos que incluyen la capacidad de razonamiento moral (entender la consecuencia de sus actos) y la planificación del futuro. Se acentúa el entendimiento sobre que todas las acciones tendrán consecuencias lógicas que deberán ser asumidas.

Desde la perspectiva espiritual (es decir la virtuosidad) se trata de una oportunidad irrepetible para la consolidación de valores y fortalezas humanas entre las que se incluyen el respeto por sí mismo, por las otras personas y por la naturaleza. Se afina el sentido de trascendencia de la vida y la percepción de que actuar desde valores facilita la convivencia social y la auto-realización personal.

De esta forma en lo cognitivo la adolescencia se caracteriza por la superación del pensamiento concreto y la consolidación del pensamiento formal o abstracto como estrategia para entender la realidad en que se desenvuelven, esto determina una evaluación crítica por parte de chicas y chicos sobre los aspectos que determinan su bienestar subjetivo o satisfacción vital. A nivel de las esferas afectiva y social, la adolescencia constituye un

período de búsqueda de identidad y autonomía, y, por tanto, de consolidación de la necesidad de autoafirmación, matizada por confrontaciones y sentimientos de insatisfacción y duda, pudiendo entrar en contradicción con las reglas y normas restrictivas que se configuran desde instituciones como la familia, la escuela o la comunidad (Hernáñez, Vázquez y Hervás, 2009).

A modo de síntesis, Marina, Rodríguez y Lorente (2015) consideran a la adolescencia como la etapa en que las funciones ejecutivas adquieren mayor celeridad posibilitando el desarrollo de su proyecto personal (proyecto de vida) y redefiniendo su personalidad. De esta forma, afirmar su identidad particular, independizarse y tener sus propias metas conlleva un buen nivel de conocimiento de sus propias debilidades y fortalezas y, paulatinamente, la adquisición del control de sus capacidades cerebrales para usarlas y potenciarlas. Durante la adolescencia, chicos y chicas, emprenden cuatro grandes proyectos vitales: i) pensar mejor, ii) sentir mejor, iii) alcanzar la autonomía, y, iv) diseñar la propia personalidad (Marina, 2014).

A lo largo del siglo XX la mayoría de teorías psicológicas destinadas a explicar el desarrollo evolutivo en la adolescencia coincidieron en calificar a este período como crítico, conflictivo y turbulento signado por la inestabilidad emocional, las carencias, las conductas de riesgo y la dificultad en las relaciones con los otros, en particular con los padres y con otros referentes de autoridad como por ejemplo con los docentes (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010; Seymour, 2015). Los cambios biológicos, físicos, sociales y psicológicos propios de la adolescencia implican mayores dificultades para su adaptación y, por tanto, una fase de acentuada inestabilidad (Hernáñez et al., 2009) pero, a la vez, conllevan identificar entradas de abordaje alternativo que tengan como reto promover su desarrollo

integral en términos de bienestar, a partir de potenciar sus fortalezas y las de las instituciones en las que se desarrollan.

Frente a la imagen traumática y conflictiva de la adolescencia asociada con los enfoques psicológicos tradicionales centrados en el déficit (carencia), aparece en los últimos años un modelo alternativo de análisis, abordaje e intervención enfocado en el desarrollo positivo de valores y fortalezas, en el concepto de bienestar a lo largo del ciclo vital y en las competencias durante la adolescencia. Este enfoque de adolescencia saludable para una adecuada transición a la vida adulta se preocupa más por las competencias, habilidades y conductas que facilitan el éxito social, académico y profesional a lo largo de la vida, para abordar desde allí posibles comportamientos negativos como la violencia, el uso de drogas o prácticas sexuales riesgosas (Oliva et al, 2011). Dicho modelo se sustenta en los aportes de la Psicología Positiva y se denomina *Positive Youth Development* (Desarrollo Positivo Adolescente) por sus siglas en inglés.

En esta misma línea de reflexión, Steinberg (2014) considera a la adolescencia como una “edad de oportunidades” en la que varones y mujeres son capaces de transitar desde la niñez a la edad adulta priorizando el florecimiento de su salud mental, desarrollando una positiva aceptación de sí mismos y una adecuada identificación con el contextos sociales y culturales que los rodean, traducidas en términos psicológicos como fortalezas positivas y bienestar subjetivo.

Oliva et al, (2011) puntualizan que los programas destinados al Desarrollo Positivo centran su interés en el bienestar psicológico, emocional y social como elementos constitutivos de la salud mental en la adolescencia. Desde esta perspectiva, la variable de salud mental incorpora las dimensiones de competencias (incluyendo fortalezas y valores), conductas y habilidades requeridas para tener éxito en las áreas de desarrollo personal, social,

académica y profesional. En este orden identifica programas preventivos destinados a precautelar o revertir conductas violentas, prácticas sexuales de riesgo o consumo de drogas; y, programas dirigidos a promover competencias sociales, emocionales o morales que conlleven mejores niveles de equilibrio y ajuste personal traducidos en el bienestar psicológico de chicas y chicos. Cabe señalar que no basta con que se prevengan conductas que afectan la salud integral de los adolescentes, es indispensable generar capacidades en chicos y chicas para hacer frente a las conductas de riesgo y a los riesgos psicosociales presentes en sus entornos de desarrollo.

El desarrollo integral en la adolescencia no se reduce a la influencia del componente genético o hereditario de los individuos, es más bien una consecuencia de la interacción del individuo, acompañado de sus características biológicas y hereditarias, con el medio que lo rodea representado por un conjunto de experiencias vitales que provienen de su cultural particular y es transmitida por sus pares, su familia y su comunidad (Lerner, Fisher, & Weinberg, 2000). Frente a lo señalado, las escuelas virtuosas, basadas en las entradas principales de la Psicología Positiva, determinan la posibilidad de intervenir no solo en las conductas problemáticas sino además en la prevención de las mismas, pero, principalmente, en la promoción de estilos de vida positivos y saludables.

Bajo el enfoque de la Psicología Positiva, teniendo como sustento a la investigación empírica, se han diseñado varios modelos que promueven el desarrollo adolescente positivo desde miradas integrales. A continuación se describen, en términos amplios, aquellos modelos que presentan un mayor desarrollo conceptual.

Larson (2000) plantea un modelo positivo de desarrollo adolescente basado en la iniciativa personal como dinamizadora de elementos clave para el desarrollo positivo tales como el liderazgo, la conducta cívica basada en valores, la creatividad o el altruismo. Los elementos

clave de este modelo son los siguientes: i) motivación intrínseca para iniciar y llevar a cabo una actividad; ii) compromiso, atención y esfuerzo en el desarrollo de la iniciativa; y, iii) capacidad para mantener presente la motivación durante un período prolongado de tiempo.

Un modelo que abrió el camino al diseño de otros modelos positivos es el denominado “Modelo de las Cinco Ces” planteado por Little (1993) y más tarde complementado por Sánchez y Lázaro (2011) en el que se proponían cuatro factores latentes que dan lugar a un conjunto de competencias, conductas y características psicológicas positivas de la adolescencia; posteriormente, Lerner (2004) y Roth & Brooks – Gunn (2003) sugirieron un quinto elemento. Estos factores latentes que configuran el modelo de las Cinco Ces son los siguientes: 1) Confianza (visión positiva de sí mismo, sentido de autoeficacia e identidad personal); 2) Conexión (intercambios bidireccionales positivos con pares, adultos e instituciones), 3) Carácter (respeto hacia las normas sociales y culturales, comportamiento adecuado, sentido de lo correcto y de lo incorrecto, autocontrol); 4) Cuidado (valores humanos como simpatía, empatía e identificación con los demás); y, 5) Competencias (cognitivas, conductuales y sociales). Cuando las 5 Ces se cumplen aparece una sexta C relacionada con la Contribución que se realiza el adolescente hacia sí mismo, su familia, grupo de amigos y comunidad.

Por su parte, Scales & Leffert (1999) proponen el concepto de activos o recursos para el desarrollo (*developmental assets*) en referencia a los recursos personales, familiares, escolares y comunitarios que brindan apoyo y proporcionan experiencias positivas que repercuten en el desarrollo positivo de las y los adolescentes y, por tanto, en su bienestar psicológico y social. En contraposición, los modelos centrados en el déficit plantean priorizar sus intervenciones desde factores de riesgo como elementos predisponentes para el trastorno o la enfermedad. Diversos estudios demuestran que los y las adolescentes que cuentan con

una mayor cantidad de activos o recursos de calidad presentan mejores y más saludables niveles de desarrollo integral (Scales, Benson, Leffert & Blith, 2000). Se han identificado un total de 40 recursos o activos para el desarrollo, 20 de ellos internos y 20 externos, que pueden agruparse en los siguientes títulos generales (Oliva et al, 2011): a) recursos o activos externos: de apoyo, de empoderamiento, de límites y expectativas; y, b) recursos o activos internos: compromiso hacia el aprendizaje, valores positivos, competencias sociales e identidad positiva.

Oliva et al (2010) propusieron un modelo de desarrollo o florecimiento adolescente conformado por cinco áreas y veinte y siete competencias específicas vinculadas con cada una de las áreas definidas. Estas áreas y las competencias implicadas son las siguientes: i) desarrollo personal y social (autoestima, autoconcepto, autoeficacia y vinculación, autocontrol, autonomía personal, sentido de pertenencia e, iniciativa personal); ii) área cognitiva (capacidad de análisis crítico, capacidad de pensamiento analítico, creatividad, capacidad de planificación y revisión y, capacidad para tomar decisiones); iii) área emocional (empatía, reconocimiento y manejo de las emociones de los demás, conocimiento y manejo de las propias emociones, tolerancia a la frustración, y, optimismo y sentido del humor); iv) área moral (compromiso social, responsabilidad, prosocialidad, justicia, igualdad (género, edad, etnia,...), y, respeto a la diversidad); y, v) área social (asertividad, habilidades relacionales, habilidades para la resolución de conflictos interpersonales y, habilidades comunicativas). Cabe señalar que el área de desarrollo social actúa como eje aglutinador de las otras áreas pues en ella se integran el conjunto de competencias que forman parte del modelo. El florecimiento adolescente implica el fortalecimiento integral de todas las áreas bajo la influencia de los contextos en que se desarrollan los adolescentes y, por tanto, la potenciación de las capacidades de los seres humanos avanzando hacia la integralidad personal.

Oliva et al (2011) resume las siguientes características presentes en los diferentes modelos positivos de desarrollo adolescente: a) los jóvenes y adolescentes son vistos como recursos a desarrollar y no como problemas a solucionar; b) incluso en los adolescentes más vulnerables debe enfatizarse el desarrollo de sus potencialidades más que centrarse en la remediación de sus deficiencias; c) jóvenes y adolescentes son vistos como sujetos con competencias y capacidades que les permiten influir positivamente en los espacios en que se desenvuelven; d) promueven el involucramiento de los adolescentes en actividades productivas más que en intervenciones para curar sus problemas; e) consideran que los problemas son inherentes a la vida, por ello su ausencia no garantiza un desarrollo saludable; y, f) promueven el desarrollo de competencias personales ya que son vistas como factores de protección y de ajuste psicológico y comportamental.

3.2. Bienestar psicológico en adolescentes

Las transformaciones integrales que se verifican en el desarrollo psicoevolutivo adolescente generan en chicas y chicos percepciones, evaluaciones y prácticas particulares sobre sus propias vidas, las mismas incluyen los ámbitos personal, grupal y social (familia, grupo de amigos y otros grupos de referencia) considerando niveles cognitivos de satisfacción o insatisfacción y niveles afectivos positivos o negativos frente a la realidad en que se desenvuelven (Ben-Arieh et al, 2004, González-Carrasco et al, 2015). Los elementos mencionados integran la noción de bienestar subjetivo.

García Alendeta (2014) explica que la categoría de bienestar puede ser abordada desde dos entradas, la del bienestar psicológico y la del bienestar subjetivo. Desde la perspectiva eudonómica (o eudoimónica) el bienestar psicológico se enfoca en la autorealización, el crecimiento personal y el propósito la vida. Por su parte el bienestar subjetivo, desde un

enfoque hedonista, centra su interés en la satisfacción con la vida (factor cognitivo) y en los altos niveles de afectos positivos y niveles bajos de afectos negativos (factor afectivo).

La felicidad y el bienestar subjetivo son los ejes principales del enfoque placentero o hedonista; por su parte los ejes que caracterizan al enfoque eudonómico se relacionan con la búsqueda de la autorrealización y con la satisfacción personal (González – Fuentes y Andrade, 2016). De acuerdo con Park (2004) la idea de bienestar subjetivo está íntimamente relacionada con el significado de felicidad tal y como se usa en el lenguaje común y cotidiano, por lo que algunos investigadores abordan están dos variables desde un mismo significado o entendimiento.

Seligman (2011) comparte que el foco central de interés de la Psicología Positiva es el bienestar, entendido como una categoría que no puede ser medida de manera directa sino a través de dimensiones que sí son medibles y que contribuyen a configurar la categoría (variable) bienestar. Meneses, Ruiz y Sepúlveda (2016) explican que las dimensiones que dan lugar a la categoría bienestar deben cumplir tres características principales: i) contribuir al bienestar; ii) verificar que una gran cantidad de individuos consideran ese elemento como un fin y no como un medio para alcanzar otros propósitos; y, iii) poder ser definido de forma independiente a las otras dimensiones. En este contexto, cinco variables cumplen a un tiempo con las tres características citadas, estas son: a) la emoción positiva, b) los logros (realizaciones), c) el compromiso, d) el significado, y, e) las relaciones positivas (Seligman, 2011; Meneses et al., 2016).

Omar et al (2009) explican que el bienestar constituye un constructo complejo ya que abarca aspectos relacionados con la coherencia, satisfacción con la vida, resistencia y fortaleza, pero además recibe la influencia de las esferas afectiva, emocional y comportamental, de las características individuales de cada sujeto y, finalmente, de las

influencias propias del medio y de la cultura relacionados, por ejemplo, con la edad y el género. Esa complejidad, enfatizan los autores mencionados, determina los abordajes subjetivo o psicológico y la concurrencia o paralelismo en el abordaje del bienestar en adolescentes.

Castro Solano (2010) menciona a la satisfacción vital como el componente cognitivo presente en el bienestar psicológico, esta característica se manifiesta a través de la evaluación que los individuos realizan sobre "cómo les va" o "cómo les está yendo en la vida". En términos generales, señala al bienestar como un constructo integrado por tres componentes esenciales: i) afectos positivos, ii) afectos negativos; y, iii) componente cognitivo (satisfacción vital). Esta estructura tridimensional presente en la variable bienestar psicológico ha sido verificada por diversas investigaciones empíricas, aunque la dimensión de afectos positivos, tradicionalmente, es la menos estudiada (Ramos Díaz et al., 2015).

Salanova (2016) enfatiza en que los afectos positivos y los afectos negativos no son opuestos ni contradictorios entre sí, son más bien elementos de un continuum que da sentido y significado a la vida a partir de aceptar que lo negativo es parte del desarrollo humano y, por tanto, del proceso vital. De esta forma el bienestar tiene que ver, por ejemplo, con el afrontamiento exitoso (positivo) de situaciones post traumáticas, de la frustración, de la culpa, de la ira o de la envidia; o con comportamientos resilientes (positivos) frente a la adversidad.

Luna Soca (2012) relaciona bienestar subjetivo con la categoría calidad de vida, señalando que el primero (bienestar subjetivo) es un componente psicológico del segundo (calidad de vida) y está conformado por dimensiones cognitivas y afectivas. La dimensión cognitiva del bienestar subjetivo está determinada por la satisfacción con la vida en los niveles personal, familiar, grupo de amigos, escolar, salud, etc. La dimensión afectiva del bienestar subjetivo

tiene que ver con la variable “felicidad” y se concreta en la presencia de afectos positivos (de baja, media y alta activación como son, respectivamente, el sentirse contento, el placer o la euforia) y la ausencia de afectos negativos (ira, ansiedad, celos, envidia, culpa, preocupación, tristeza).

Diener (1984) y Casullo (2002) consideran al bienestar psicológico, vinculado con la satisfacción con la vida, como la percepción que efectúa cada persona sobre los logros alcanzados en su vida y la satisfacción que estos ocasionan desde miradas estrictamente subjetivas (reflejadas a través de juicios cognitivos). Establecen que el bienestar psicológico es una vivencia no solo individual sino fundamentalmente colectiva; es más estable en el tiempo que las emociones aunque no siempre es consistente en diversas situaciones. Diener (1984) propone tres principios que posibilitan la comprensión científica de la categoría bienestar: i) el bienestar subjetivo considera las experiencias individuales y la percepción y evaluación de dichas experiencias; ii) la incorporación de elementos positivos en el entendimiento del bienestar subjetivo supera la eliminación de los aspectos negativos; y, iii) mirar la vida o la satisfacción con la vida de manera global, es decir considerarla como un todo.

Estas miradas determinan al bienestar subjetivo como "un marcador del nivel de aspiraciones y difiere de la evaluación de la satisfacción basada en los estados emocionales" (Castro Solano, 2010: 46). Bar - On (2000) lo identifica como una actitud que forma parte del estado de ánimo general de las personas por lo que se relaciona con la capacidad de sentirse satisfecho con la vida, experimentar emociones positivas y disfrutar de uno mismo y de los demás. En este sentido la categoría bienestar subjetivo deviene en una variable que da cuenta de los niveles de adaptación y de estilos de vida saludable que alcanzan los y las adolescentes (Bird & Markle, 2012).

Otras entradas para entender el bienestar son las teorías del “*bottom-up*” (situaciones externas generales) y las del “*top-down*” (procesos internos específicos). Las primeras entienden al bienestar subjetivo como la suma de pequeños placeres que en conjunto representan la satisfacción general por la vida; mientras que las segundas lo definen desde la propensión de los individuos por afrontar diversas situaciones de manera positiva que configuran la satisfacción por la vida en ámbitos particulares o específicos (Luna Soca, 2012; Casas, 1966).

El bienestar psicológico, entendido como desarrollo personal y compromiso con los desafíos existenciales de la vida, puede visualizarse a partir de seis dimensiones propuestas por Ryff (1989) en su modelo multifuncional (basado en un enfoque eudonómico), estas son las siguientes: a) control de situaciones (sensación de control, autocompetencia, empleo eficiente de oportunidades); b) aceptación de sí mismo (aspectos buenos y malos, sentimientos positivos hacia la vida pasada, actitud positiva hacia sí mismo); c) vínculos psicosociales (calidez, confianza, empatía y afecto, capacidad de dar y recibir); d) autonomía (independencia, asertividad, juicio propio, capacidad de resistir la presión social); e) propósito de vida / proyectos vitales (metas vitales, sentido, propósito y objetivos); y, f) crecimiento personal (sentido de autodeterminación, sentimiento de continuo desarrollo, apertura a nuevas experiencias) (Casullo, 2002; Castro Solano, 2010; González – Fuentes & Andrade, 2016).

Las escalas para la medición del Bienestar Psicológico (Psychological Well-Being Scales, PWBS; por sus siglas en inglés) fueron desarrolladas y aplicadas en primera instancia por Ryff (1989) en estudios empíricos con población adulta de Estados Unidos y, en menor proporción, con grupos de adolescentes. La medición de Bienestar Psicológico en América Latina tiene como precursores a Casullo y Castro Solano (2000, 2001) quienes establecieron

la validez estadística de cuatro de las seis dimensiones propuestas por Ryff (1989) al trabajar con adolescentes argentinos. El mencionado instrumento ha sido validado en Perú (Martínez y Morote, 2002) y España (Cruz et al., 2002). Destacan además estudios con población adulta y joven mexicana (Balcázar et al 2009; Medina-Calvillo, Gutiérrez-Hernández y Padrós-Blázquez, 2013; González – Fuentes y Andrade, 2016) y española (Díaz et al., 2006; Tomás, Meléndez y Navarro; 2008) que tuvieron como fin verificar las dimensiones presentes en el Bienestar Psicológico a partir de diferentes versiones de la propuesta inicial de Ryff (1989). Lo mencionado refuerza el criterio de la influencia de los contextos socio culturales en la multidimensionalidad del constructo Bienestar Psicológico.

Por su parte la medición del bienestar subjetivo se han considerado evaluaciones temporales y evaluaciones contextuales. Desde la lógica temporal se consideran mediciones integrales (los sujetos expresan cómo se sienten sin considerar un período de tiempo), inmediata (en este momento) y periódicas (corresponden a un período de máximo un mes); mientras que las mediciones contextuales consideran una visión global sobre cómo se siente el sujeto con respecto a su vida en general o a circunstancias particulares como los ámbitos familiar, laboral, escolar, etc. (Omar et al, 2009). Las escalas Temporal Satisfaction With Life Scale (TSWLS) (Pavot, Diener & Suh, 1998) y Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) (Watson, Clark & Tellegen, 1988) destacan en la medición del bienestar subjetivo.

Omar et al (2009) identifica a la escala Global Well-Being Inventory (GWBI) (Nacpal & Shell, 1992) como un instrumento para la medición del bienestar como parte constitutiva de la calidad de vida y que integra las visiones psicológicas y subjetivas del bienestar presente en los sujetos.

Las dimensiones relacionadas con la variable bienestar psicológico en adolescentes estudiadas, validadas y explicadas por Casullo y Castro Solano (2000, 2001) en función de

los contextos propios de la realidad argentina, a través de la investigación empírica son las siguientes:

Dominio (control). Como característica de la salud mental tiene que ver con el control de las emociones en el contexto del ambiente en que se desarrollan los adolescentes, está relacionado con la habilidad personal para crear y mantener ambientes positivos y buenas condiciones psíquicas. Altas puntuaciones en esta dimensión reflejan la capacidad de los estudiantes para incidir sobre las situaciones y direccionarlas al cumplimiento de sus intereses y necesidades generando una sensación de control y autocompetencia, valores bajos en esta dimensión evidencian dificultades para manejar situaciones cotidianas y transformar el ambiente (Ryff, 1989; Páramo et al., 2012; González - Fuentes y Andrade, 2016).

Vínculos afectivos (psicosociales). Se refiere a las relaciones personales confiables y de calidad que se establecen con otros. Se vincula a la capacidad de amar, querer y establecer lazos estables de empatía y afecto. Desde las entradas del desarrollo psicológico de los adolescentes se refiere al logro de niveles satisfactorios de intimidad y la preocupación que presentan chicos y chicas por el futuro. Puntuaciones altas en esta dimensión indican una buena capacidad en los adolescentes para establecer relaciones sociales basadas en el afecto y en la empatía con los otros; por su parte puntuaciones bajas dan cuenta de dificultad de interactuar y establecer compromisos duraderos con otros (Ryff 1989; Ryff & Keyes, 1995; Páramo et al, 2012; González – Fuentes y Andrade, 2016).

Propósito con la vida (proyectos). Tiene que ver con el desarrollo personal que se adquiere a partir de la certeza de que la vida tiene significado y contempla algún propósito. Se evidencia a través la generación de proyectos de vida en base a metas específicas que consideran las experiencias pasadas y la proyección individual hacia el futuro. Puntajes altos en esta dimensión evidencian metas y objetivos a ser alcanzados, puntajes bajos establecen la

necesidad de identificar objetivos en la vida y alcanzarlos a través de la definición de propósitos claros. (Ryff & Keyes, 1995; Páramo et al., 2012; González – Fuentes y Andrade, 2016).

Autoaceptación. Se establece por medio de la aceptación de uno mismo desde el reconocimiento de las propias limitaciones. Se relaciona con las cualidades de autodeterminación, independencia y regulación de la conducta, atravesadas por un sentido de evaluación interna que posibilita no depender de otras personas para obtener aprobación. Puntajes altos en esta dimensión permite presumir buenos niveles de asimilación de los buenos y malos momentos que tiene la vida y mecanismos fuertes de adaptación; valores bajos determinan insatisfacción por su forma de ser actual y deseos de ser otra persona (Páramo et al., 2012; González y Andrade, 2016).

Autonomía. Se refiere a la toma de decisiones de manera independiente y con asertividad, tiene que ver con confiar en el juicio propio. Puntajes bajos en esta dimensión llevan a pensar en niveles altos de dependencia y en la dificultad para tomar decisiones por sí mismo, refleja inestabilidad emocional y preocupación por lo que las otras personas piensan (Páramo et al., 2012; González y Andrade, 2016).

La variable Bienestar Psicológico, entendida como un juicio relacionado a un estado subjetivo, ha sido investigada además en relación con otras variables de tipo demográfico o situacional como por ejemplo temperamento, valoración cultural, edad, sexo, estado civil y educación (Páramo, et al, 2012). Ryff y Singer (2008) plantean que el Bienestar Psicológico y los niveles de educación se hallan correlacionados, por ello puntualizan el valor que los contextos escolares o las escuelas (entendidas como organizaciones virtuosas) tienen en el desarrollo de los individuos, en particular de las y los adolescentes.

Cabe señalar que la escala de medición del bienestar psicológico en adolescentes a través de la escala construida por Casullo y Castro Solano (2002) consideran las dimensiones aceptación de sí mismo, vínculos afectivos, autonomía y proyectos. La dimensión dominio (control) no fue validada en la mencionada escala.

Castro Solano (2014) expone que en América Latina las investigaciones sobre Bienestar Psicológico se enfocan en un 32,5% de los casos sobre adolescentes, esos estudios cubren las entradas de sentimientos positivos y negativos; satisfacción de vida; psicología del buen vivir y buen vivir social. Los abordajes de estos estudios consideran tanto entradas hedónicas como eudonómicas.

3.2.1. Investigaciones sobre bienestar en el contexto educativo. A continuación se describen algunos estudios actuales sobre bienestar en adolescentes y su relación con el ambiente educativo.

Gómez et al (2017) estudiaron la influencia de los microsistemas escolares y barriales en el bienestar subjetivo de niños y adolescentes, el estudio consideró una muestra de 1392 estudiantes chilenos de entre 10 y 13 años. A partir del modelaje de ecuaciones estructurales se comprobó la validez del modelo que explica el bienestar subjetivo, y sus dimensiones de satisfacción con la vida y felicidad, a partir de la influencia conjunta de los microsistemas escolares y barriales; sin embargo, se evidenció una influencia más significativa del microsistema escolar que del microsistema barrial. El estudio en mención confirma los resultados obtenidos en otras investigaciones similares en contextos sociales y culturales diferentes al chileno.

Arslan & Renshaw (2017) analizaron la validez predictiva de dos modelos de medición del bienestar subjetivo en relación con los problemas de comportamiento en adolescentes (conductas antisociales, consumo de alcohol, consumo de tabaco, tendencias suicidas, hábitos

alimenticios y deserción escolar), para ello consideraron una muestra de 374 estudiantes turcos de 9no a 12vo grado. El primer modelo tomó en cuenta cuatro factores clave: la alegría de aprender, conexiones educativas, eficiencia escolar y propósitos de la educación; por su parte, el segundo modelo considero los factores mencionados como parte de una nueva variable denominada “covitabilidad estudiantil”. Los dos modelos buscaban predecir problemas de comportamiento en adolescentes escolarizados en base a la percepción de su bienestar subjetivo.

Jach et al. (2017) estudiaron la relación entre las fortalezas de padres y madres y su efecto mediador en la mentalidad de 363 adolescentes australianos escolarizados (con un promedio de edad de 13,7 años y un 51% de mujeres) frente a la adquisición y uso de fortalezas positivas y al bienestar subjetivo de chicos y chicas. Los resultados de la investigación sugieren que los adolescentes que se desarrollan bajo la influencia de las fortalezas positivas de sus padres desarrollan también un conjunto de fortalezas positivas y reportan un mayor bienestar subjetivo. Los resultados encontrados refuerzan evidencias recientes de que las fortalezas positivas de los padres y su tendencia para que chicas y chicos identifiquen sus propias fortalezas y las usen repercute directamente en menores niveles de stress, mayor satisfacción por la vida y mejores niveles de bienestar subjetivo en niñas, niños y en adolescentes (Waters, 2015).

Luna Soca (2012) estudió las variables bienestar subjetivo, satisfacción con la vida y satisfacción escolar en estudiantes españoles de entre 12 y 18 años. La investigación encontró, en la medición de la variable bienestar subjetivo, niveles superiores a los identificados en poblaciones occidentales (USA, Australia), así como un Índice de Bienestar Personal (Subjetivo) más alto en las chicas que en los chicos. En relación a la satisfacción con la vida los niveles encontrados son similares a otras investigaciones llevadas a cabo con

poblaciones australianas y españolas. En lo que respecta a la variable satisfacción escolar (vista desde las dimensiones de relaciones entre compañeros, relaciones con docentes, vida estudiantil, rendimiento académico y funcionamiento escolar) los puntajes obtenidos fueron muy altos, así mismo la correlación entre bienestar subjetivo y satisfacción escolar fue muy significativa; sin embargo, cuando se analizó la correlación entre bienestar subjetivo y la dimensión organización escolar de la variable bienestar escolar, la correlación fue menor que la que se obtuvo con las otras dimensiones de la satisfacción escolar.

Con el fin de operativizar los resultados de las investigaciones empíricas sobre bienestar en adolescentes a nivel escolar, a través del diseño e implementación de planes y programas de desarrollo integral, Rolth, Suldo & Ferron (2017) estudiaron el impacto de las intervenciones psicológicas positivas en el bienestar subjetivo de los adolescentes y en el manejo de psicopatologías internalizantes o externalizantes. La investigación consideró grupos experimentales y grupos control, en los primeros se aplicó un programa de intervención psicológica positiva, mientras que en los segundos se continuaron desarrollando los procesos educativos formales. La intervención desarrollada dio cuenta de impactos positivos en todas las dimensiones del bienestar adolescente, así mismo evidenciaron reducciones significativas en potenciales psicopatologías. Dos características clave de estas intervenciones fueron considerar el apoyo de referentes en la vida de los jóvenes (como miembros familiares o amigos) e incluir jornadas de refuerzo para hacer sostenibles los efectos alcanzados.

Ramos Díaz et al. (2015) investigaron la relación entre resiliencia y las dimensiones afecto negativo, afecto positivo y satisfacción con la vida propias del bienestar psicológico. El estudio tuvo lugar en 1250 estudiantes españoles (51% chicas y 49% chicos) de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados confirmaron la relación directa entre resiliencia y

bienestar psicológico encontrada en otras investigaciones con población australiana o estadounidense. En relación a las dimensiones del bienestar psicológico, aquellos chicos y chicas que puntuaron alto en resiliencia también lo hicieron en afectos positivos y satisfacción con la vida y obtuvieron puntajes bajos en afectos negativos. El estudio no encontró diferencias significativas atribuibles al sexo o al nivel de estudios de los y las adolescentes participantes.

Otros estudios empíricos, enfocados desde la Psicología Positiva, establecen una relación directa entre bienestar subjetivo en adolescentes con variables como la resiliencia, el auto-concepto y el apoyo social percibido. La resiliencia tiene con ver con el conjunto de estrategias positivas que utilizan los adolescentes para hacer frente a los efectos negativos surgidos de la exposición al riesgo o a eventos traumáticos (Wright, Masten & Narayan, 2013). El auto-concepto o percepción positiva de uno mismo es concebida como la evaluación que efectúan los adolescentes sobre sus propias competencias y capacidades y cómo las mismas posibilitan enfrentar con éxito situaciones de la vida cotidiana y coadyuvan al desarrollo mental saludable (Fuentes et al., 2012). El apoyo social percibido se refiere a la percepción subjetiva que los adolescentes realizan sobre los apoyos que reciben de la red social que los rodea, esto es la familia, la escuela, el grupo de amigos y otros actores positivos de su entorno (Rodríguez-Fernández et al., 2012).

En relación a la interacción entre bienestar subjetivo y pertenencia de género en adolescentes, Rodríguez-Fernández et al. (2016) consideran que son pocos los estudios que tratan de explicar el bienestar en la adolescencia, en particular en América Latina, y que las investigaciones existentes evidencian contradicciones en relación al género, algunas de ellas sitúan a las chicas con mejores capacidades para desarrollar niveles aceptables de bienestar

más o menos constantes en el tiempo, mientras que otras consideran a los chicos como más proclives a conseguirlo.

En lo referente al bienestar psicológico en relación con la edad, González (2013) explica que evidencias globales dan cuenta de mejores niveles de bienestar en la adolescencia que en la edad adulta. A la vez, la investigación empírica, encuentra una relación directa entre bienestar psicológico y satisfacción vital, dimensiones altas de autocontrol (relaciones positivas y propósitos con la vida) y autoaceptación (planes a futuro) predicen buenos niveles de satisfacción con la vida en las adolescencias temprana y media; sin embargo algunas investigaciones sitúan mejores niveles de bienestar entre los 16 y 18 años, mientras que otras no encuentran diferencias significativas en los distintos rangos de edad presentes en la adolescencia (Barcelata y Rivas, 2016). Las evidencias identificadas en los estudios desarrollados permitirán generar programas de desarrollo integral en adolescentes como alternativas promover niveles aceptables de bienestar psicológico. (Ver H2)

Capítulo 4

Virtuosidad en Organizaciones Escolares y Liderazgo Auténtico en Directivos y Docentes

La comunidad educativa está constituida por estudiantes, docentes, autoridades y familias que en conjunto constituyen la organización social denominada “escuela”. Una escuela positiva o virtuosa será aquella en que todos sus actores contribuyan al bienestar individual y colectivo. La incidencia positiva de las organizaciones escolares virtuosas en el desarrollo de las y los adolescentes tiene a los docentes y tomadores de decisiones como referentes y guías de actitudes, comportamientos y prácticas.

En función de lo señalado, el bienestar en adolescentes, como reacción positiva frente al accionar de las organizaciones virtuosas, tendría su contraparte en la presencia de características de liderazgo auténtico en directivos y docentes. Es importante señalar que la investigación empírica deberá confirmar las relaciones teóricas o hipotéticas planteadas.

El surgimiento de liderazgos auténticos requiere de la existencia de organizaciones altamente desarrolladas (positivas – virtuosas) capaces de producir información confiable y de calidad, disponer de recursos materiales y humanos y generar igualdad de oportunidades entre sus miembros para aprender y desarrollarse (Avolio & Gardner, 2005). En esta dirección los autores mencionados identifican cuatro características básicas que deberían presentarse en los contextos organizacionales para contribuir en la generación de liderazgos auténticos, estas son las siguientes: i) nivel manejable de incertidumbre; ii) clima inclusivo; iii) cultura basada en el aprendizaje; y, iv) valores y estrategias basados en la ética que den lugar a resultados positivos.

Cherkowski & Walker (2013) plantean que la escuela como institución en sociedades globalizadas y cambiantes puede convertirse en un espacio organizacional positivo que promueve la virtuosidad desde el florecimiento humano (compasión y solidaridad), para ello es necesario potenciar liderazgos positivos en los tomadores de decisiones del quehacer educativo.

La construcción y consolidación de organizaciones escolares virtuosas pasa por que sus directivos y tomadores de decisiones generen en su accionar ambientes educativos y procesos de enseñanza y aprendizaje saludables y de calidad (positivos). Los comportamientos, actitudes y prácticas de los líderes educativos inciden de manera directa en el compromiso, la dignidad, la confianza y el respeto al interior de las organizaciones educativas. Guney (2012) reconoce en el liderazgo el arte de influir sobre las personas a partir del poder (influencia) inherente del líder con el fin de movilizarlos hacia la consecución de metas especificadas. En esta lógica los estilos de liderazgo de los docentes y tomadores de decisiones repercutirá en la formación de organizaciones escolares positivas y saludables (Nartgun & Dilecksi, 2016).

4.1. Teorías sobre Liderazgo Positivo y Liderazgo Auténtico

Considerando los estudios sobre virtudes y fortalezas desarrollados por la Psicología Positiva, el liderazgo constituye una fortaleza que forma parte de la virtud denominada justicia. Se entenderá como liderazgo a la capacidad para planificar y gestionar con éxito actividades dirigidas a alcanzar objetivos preestablecidos por un conjunto de personas (Fínez Silva, 2016) obteniendo altos niveles de satisfacción individual y colectiva. Para Morán (2012) el liderazgo tiene que ver con la capacidad para motivar al grupo obteniendo lo mejor de sus miembros y fortaleciendo los vínculos de relación, compromiso y solidaridad. El liderazgo, como fortaleza, implica incidir en los comportamientos, actitudes y prácticas de los

otros sin utilizar amenazas o coerciones sino apelando a sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales con el fin de alcanzar una meta individual y colectiva que conlleve niveles altos de satisfacción y bienestar (Jiménez, Alvarado y Puente, 2013). Para que esto sea posible se requiere de una o varias personas (líder o líderes) que se transformen en referentes a escuchar y seguir y garanticen la unidad del grupo, el enfoque en los resultados, el bienestar y la solución de conflictos.

Wooten & Cameron (2010) argumentan que el liderazgo puede evidenciarse como un continuum en el que se ubican los líderes como responsables finales del éxito o fracaso de las organizaciones. En uno de sus extremos se posiciona el desarrollo y la promoción de virtudes y fortalezas destinadas al bienestar y al logro de objetivo; mientras que en el otro extremo se ubican prácticas autoritarias que pueden dar lugar a alcanzar resultados, pero no generan satisfacción, identidad y pertenencia.

Para Blanch et al. (2016), en base a los aportes desarrollados por Cameron (2003, 2011) y Cameron et al. (2013), el liderazgo positivo se caracteriza por los siguientes aspectos principales: (1) pone énfasis en el desarrollo de fortalezas y habilidades de quienes conforman la organización; (2) se centra en logros y resultados tangibles y aspira a un rendimiento individual y organizacional por encima del promedio; y, (3) actúa tomando como base las virtudes que caracterizan el accionar de los seres humanos. De manera amplia, un líder positivo es aquel que se enfoca en los intereses colectivos y en los fines de la organización más que en sus propias expectativas, generan emociones positivas en su entorno y fomentan el desarrollo y florecimiento de sus seguidores (Kelloway, Weigand, McKee & Das, 2013; Valsania, 2014).

Cabe señalar que el liderazgo, como mecanismo de coordinación y guía de un grupo hacia el logro de objetivos preestablecidos, implica relaciones de poder (formal) y de relaciones de

influencia (no formal). Desde esta mirada, Fínez Silva (2012) distingue entre liderar y dirigir y, por tanto, entre el poder personal (con implicaciones éticas o morales) del líder y el poder institucional (definido por su rol específico o nombramiento dentro de una organización) presente en aquellas personas que desempeñan funciones de dirección o jefatura. El ideal del liderazgo tiene que ver con compaginar los liderazgos personal e institucional dando lugar a un liderazgo auténtico que tiene el reconocimiento y aceptación del grupo y además un involucramiento activo con el mismo.

Los elementos comunes presentes en las teorías de liderazgo que pueden agruparse en la lógica de la Psicología Organizacional Positiva, citados por Blanch et al. (2016) en base a Avolio y Gardner (2005), son los siguientes: (1) enfoques basados en una perspectiva moral positiva; (2) autoconocimiento del líder y sus virtudes y fortalezas positivas; (3) moldeado positivo de la conducta de los seguidores tendientes a alcanzar niveles aceptables de bienestar; (4) identificación personal y social de los seguidores con el líder y de este con el conjunto del grupo; y, (5) intercambios sociales positivos entre el líder y los seguidores que permiten un aprendizaje mutuo.

Cameron (2010) identifica un liderazgo de desviación positiva caracterizado por: a) promover y posibilitar actuaciones inesperadas, espectaculares y extraordinarias en organizaciones que incentivan un clima positivo basado en el perdón, la compasión y la gratitud; b) relaciones positivas que incrementan la vitalidad mental y física en líderes y colaboradores; c) comunicación positiva que emplea un lenguaje afirmativo y solidario en lugar de uno crítico y negativo; y, d) un significado positivo en relación a las actividades que cada persona desempeña en una organización.

Las funciones principales que desempeña un líder positivo dentro de una organización que tiende a la virtuosidad, fueron resumidas por Fernández – Ballesteros (2003) como las

siguientes: (1) impulsar la creación de un clima organizacional positivo caracterizado por acciones unificadores de apoyo, gratitud, perdón y compasión en la que los problemas con se los invisibiliza sino que son asumidos como retos para la mejora permanente; (2) promover la generación de relaciones positivas al interno de la organización vistas desde la creación de redes de apoyo y el fortalecimiento permanente de las capacidades de los individuos y colectivas para el logro de los fines propuestos; (3) promover una comunicación positiva basada en el apuntalamiento de las fortalezas y en el uso de un lenguaje asertivo en los procesos de retroalimentación y evaluación; y, (4) generar un sentido de pertenencia positivo con la organización que posibilite priorizar los logros institucionales frente a las aspiraciones personales.

Los elementos unificadores señalados en las diferentes teorías de liderazgo para ubicarlas en el andarivel de la Psicología Positiva y las funciones que desempeñan los líderes positivos, pueden ser trasladadas a las escuelas y enfocadas como organizaciones positivas y virtuosas y al trabajo de docentes y autoridades mirándolos como líderes positivos que contribuyen al bienestar de chicos y chicas.

Entre las teorías emergentes que explican el liderazgo desde orientaciones éticas o positivas se hallan las denominadas teorías del liderazgo transformacional, de servicio, espiritual, ético, auténtico y liderazgo responsable. Blanch et al. (2016) sostiene que estas teorías reúnen los elementos comunes (señalados en párrafos anteriores) que permiten ubicarlas en el ámbito de la Psicología Organizacional Positiva; sin embargo, evidencian también un conjunto de diferencias en sus enfoques que impiden consolidar una teoría unificada sobre el constructo liderazgo positivo.

El *liderazgo transformacional* se sustenta en el carisma, la estimulación y la inspiración que genera el líder. Se concreta en la identificación participativa y compartida de una visión

de futuro que impulsa a los integrantes de la organización a trabajar juntos para alcanzar el bienestar común y transformar la cultura organizacional hacia prácticas solidarias y positivas. Considera las diferencias individuales presentes entre los integrantes de la organización pero da un paso adelante al superar los intereses personales en función de la consecución de objetivos y metas colectivas (Bass, 1985; Yammarino & Bass, 1990; Eren, 2003).

Blanch et al (2016) señalan que el *liderazgo de servicio* tiene como propósito desarrollar competencias en los miembros de un grupo con el fin de que aporten en la construcción de un entorno organizacional positivo y alcanzar los objetivos institucionales. Es decir, considera que el rol principal de un líder organizacional es el servicio a los demás (y a la organización en que desempeña) por encima de sus propios intereses, lo que posibilita además que los líderes actúen en base a planteamientos éticos fundamentales (Greenleaf, 1977; Parris & Peachey, 2013).

Zellers y Perrewé (2003) explican que la espiritualidad se refiere a la trascendencia en el paso por la vida y a la consecuencia entre discursos y prácticas, rebasando el concepto de religión, plantean que junto con las dimensiones física, racional y emocional constituye un elemento principal en la integralidad del ser humano. La teoría del *liderazgo espiritual* surge de la necesidad de vincular los valores y convicciones personales y sociales con prácticas de desarrollo organizacional; así, el líder espiritual pone especial atención a los aspectos trascendentes en la vida de los seres humanos tales como la definición de objetivos vitales, el ejercicio de convicciones morales arraigadas, alta capacidad intelectual, orientación hacia los demás, habilidades sociales, valoración de los entornos en que se desenvuelven, entre otras (Fairholm, 1996; Blanch et al., 2016). El modelo de liderazgo espiritual propuesto por Fry (2003) se sustenta en el aprendizaje continuo e incorpora conceptos como visión, esperanza, fe, amor altruista y supervivencia espiritual.

El *liderazgo ético* puede conceptualizarse como la integración dinámica de prácticas positivas basadas en las fortalezas de carácter, coraje, credibilidad, comunicación clara y directa, conocimientos sólidos, compromiso y habilidades interpersonales. Tiene lugar cuando el líder vivencia y transmite a los miembros de una organización valores éticos a través actitudes, comportamientos y prácticas concordantes con esos valores. Los líderes éticos y su accionar pueden ser considerados como modelos a seguir o referentes en contextos éticamente neutrales o éticamente cuestionables. Estos comportamientos normativamente apropiados guían la toma de decisiones, la comunicación activa y la retroalimentación al accionar individual y colectivo. Este tipo de liderazgo se asocia con el ejemplo, la honradez, la responsabilidad, la transparencia y en general con un conjunto de valores considerados como deseables y positivos. Las dimensiones del liderazgo ético se adaptan e integran con facilidad en los estilos de liderazgo transformacional, de servicio y, especialmente, en el liderazgo auténtico (Yilmaz, 2006; Moriano, Molero y Lévy, 2011; Nartugun & Dilekci, 2016; Blanch et al., 2016).

Cameron (2011) define al *liderazgo responsable* como un liderazgo virtuoso construido a partir de cuatro características clave identificadas en la investigación empírica, estas son las siguientes: i) rendición de cuentas y fiabilidad para la obtención de altos rendimientos organizacionales; ii) libertad de acción y empoderamiento vistos como capacidades de respuesta oportuna y eficaz; iii) capacidad para jugar roles abarcativos de referencia, guía, acompañamiento, inspiración y otros que den lugar a la construcción y mantenimiento de relaciones sociales y morales con líderes y diferentes partes interesadas; y, iv) comportamientos apropiados que deriven en “hacer el bien” y en “hacer las cosas bien”.

El liderazgo responsable, desde las tres primeras entradas mencionadas en el párrafo anterior (rendición de cuentas, libertad de acción y juego de roles), está dirigido básicamente

a la productividad (rendimiento) y al bienestar de quienes están vinculados con la organización; la cuarta vía (comportamientos apropiados) está asociada con la potencialidad de los talentos humanos que forman parte de una organización o, más específicamente, con la virtuosidad en las organizaciones (Cameron et al., 2003).

Los liderazgos responsables (virtuosos) se ponen en práctica considerando dos atributos básicos: a) el papel de la virtuosidad como centro del desenvolvimiento organizacional y punto fijo para la toma de decisiones y, ii) el incremento en el rendimiento (performance) en las organizaciones calificadas como virtuosas o positivas (Cameron, 2011).

Luthans & Avolio (2003) definen al *liderazgo auténtico* como un sistema de actuación que se nutre de las capacidades positivas de autenticidad, vivencia de principios y de transparencia en un contexto organizacional altamente desarrollado que se traduce en base a comportamientos positivos de auto conocimiento y autorregulación por parte de tomadores de decisiones y supervisados. Sus indicadores de medición son la autoconciencia, la transparencia relacional, la internalización del pensamiento moral y el procesamiento balanceado (Avolio & Mathre, 2012). A diferencia del liderazgo transformacional que se sustenta en el carisma del líder, el liderazgo auténtico se basa en las fortalezas de carácter del líder y en su coherencia entre el discurso y la práctica; así mismo se distancia del liderazgo ético por considerar que la convicción en las acciones realizadas tiene un peso mayor que la actuación por creencias (Moriani et al., 2011).

Walumbwa et al. (2008) entienden como liderazgo auténtico a un patrón de conducta que promueve y se inspira en las capacidades psicológicas positivas y en un clima ético positivo, esto da lugar a una mayor conciencia de sí mismo, una moral internalizada, procesamiento de información equilibrado y transparencia en las relaciones entre el líder y los seguidores. El rol de los líderes auténticos es incrementar la motivación, el compromiso y la satisfacción de

sus seguidores posibilitando la identificación personal y social con la organización (Moriano et al., 2011).

Las teorías de liderazgo transformacional y liderazgo auténtico presentan mayores niveles de desarrollo teórico que los otros tipos de liderazgo, esto gracias al conjunto de investigaciones empíricas que los sustentan. Su diferencia fundamental estriba en que mientras el liderazgo transformacional aplica un fuerte componente de convencimiento por parte del líder y atiende a las necesidades individuales de sus seguidores promoviendo su cambio positivo, el liderazgo auténtico se sustenta en el ejemplo e inspiración que el líder brinda a su grupo gracias a su visión y a su ética permitiendo que cada individuo incorpore actitudes, comportamientos y prácticas positivas (Moriano et al., 2011).

El liderazgo auténtico, al ser más abarcativo y genérico que los otros tipos de liderazgo, deviene en el núcleo central presente en los diversos tipos de liderazgo clasificados como positivos. Avolio & Mathre (2012) establecen que las investigaciones sobre liderazgo auténtico se basan en las siguientes miradas o comprensiones teóricas: a) como constructo de orden superior que se especializa en el estudio de la autoconciencia, transferencia relacional, perspectiva moral internalizada y procesamiento equilibrado; b) estudios comparativos que permiten diferenciar las características del liderazgo auténtico frente al liderazgo transformacional y ético; c) como predictor del desempeño y de los comportamientos organizacionales a través del tiempo en diferentes contextos sociales y culturales; y, d) moderación y comprobación de hipótesis en cuanto a sus constructos y la correlación entre los mismos.

Los estudios empíricos adelantados por Walumbwa et al. (2008) sobre liderazgo auténtico plantean como dimensiones constitutivas de esta variable a las siguientes: conocimiento de sí mismo, perspectiva moral internalizada, pensamiento equilibrado y transparencia relacional.

Conocimiento de sí mismo (self-awareness). Se refiere al conocimiento que los líderes auténticos tienen sobre sí mismos y sus fortalezas, áreas de mejora, reconocimiento de errores, retroalimentación, motivaciones, contradicciones, mecanismos de defensa y, entienden a cabalidad cómo sus actos y comportamientos influyen en sus colaboradores y en el desempeño del conjunto de la organización (Gardner et al., 2005; Luthans & Avolio, 2003; Valsania, 2014).

Perspectiva moral internalizada (internalized moral perspective). Tiene que ver con las fortalezas morales y éticas que se encuentran incorporadas en el accionar de los líderes, mismas que contribuyen a que estos hagan frente de manera exitosas a las presiones del grupo y de la sociedad. Dichas fortalezas impulsan la concreción de los intereses colectivos y permite que los miembros de las organizaciones presenten un comportamiento ético y responsable. (Avolio et al., 2003; Walumba et al., 2008).

Procesamiento equilibrado (balanced processing). Es la característica de los líderes auténticos vinculada con la toma de decisiones apropiadas y justas basadas en el análisis objetivo de los hechos y en el levantamiento de información confiable. Implica la escucha de atenta de distintas voces y de ideas diversas evitando sesgos atribuibles a la autodefensa, autoprotección o sobreestima de los individuos (Gardner et al., 2005; Valsania, 2014). Estos comportamientos de escucha y reflexión para la toma de decisiones generan satisfacción y bienestar en el trabajo (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003).

Transparencia relacional (relational transparency). Establece que una característica de los líderes auténticos tiene que ver con compartir información y sentimientos de manera abierta con los colaboradores, reconociendo los errores cometidos y promoviendo la participación, la crítica y la identificación de soluciones alternativas por parte de los miembros de la organización y, por tanto, el aprendizaje compartido. Puntajes altos en esta

dimensión reflejan la capacidad del líder para mostrarse ante los demás tal y cómo es, generando un clima de confianza que permite compartir inquietudes e ideas innovadoras (Avolio & Gardner, 2005; Illies et al., 2005; Valsania, 2014).

A nivel de los centros escolares, entendidos como organizaciones positivas, el liderazgo de docentes y de tomadores de decisiones es clave por cuanto trabajan de manera planificada, sistemática y cotidiana con niñas, niños y adolescentes en la identificación y fortalecimiento de virtudes y fortalezas positivas como parte de su desarrollo integral en las esferas afectivo, social y cognitiva y, por tanto, de su bienestar y preparación para enfrentar los retos de la vida cotidiana de manera creativa y con respuestas alternativas. El liderazgo auténtico en docentes requiere ser desarrollado desde procesos formales de fortalecimiento de capacidades y acompañamiento sistemático en función de las características psicoevolutivas de la población meta con la que trabajan.

4.2. Investigaciones sobre Liderazgo Auténtico en Organizaciones Positivas

Valsania (2014) agrupa los estudios empíricos desarrollados en torno a liderazgo auténtico en cuatro grupos generales: a) confianza y actitudes de líderes y seguidores; b) capacidades y competencias presentes en líderes; c) comportamiento de líderes y seguidores; y, d) variables de resultado.

Entre las investigaciones actuales sobre virtuosidad organizacional y liderazgo puede mencionarse el estudio de Bao-Du et al. (2017), llevado a cabo en organizaciones de Taiwan, en el mismo se relaciona el liderazgo auténtico presente en tomadores de decisiones con la creatividad puesta de manifiesto en los miembros de las organizaciones. Los hallazgos de este estudio refuerzan el criterio de que en las organizaciones saludables (positivas) se consolidan

liderazgos positivos, estos a su vez generan en los colaboradores mejores niveles de rendimiento y el desarrollo de competencias como la creatividad y la proactividad aplicadas a la resolución de problemas cotidianos.

Por su parte, Nelson et al. (2014) encontraron fuerte evidencia empírica de que el clima organizacional media la relación entre el liderazgo auténtico (positivo) y bienestar psicológico en enfermeras canadienses. Dicho de otra manera, el liderazgo auténtico da lugar a climas organizacionales positivos y estos a su vez inciden en el bienestar psicológico de sus integrantes.

Otro estudio relevante es el desarrollado en Turquía por parte de Karakas & Sarigollu (2013) quienes trabajaron con población adulta estableciendo que el liderazgo benevolente puede contribuir positivamente en la salud y sostenibilidad de las organizaciones a través del desarrollo de cuatro áreas principales en sus integrantes: espiritualidad, sensibilidad ética, compromiso positivo y capacidad de respuesta comunitaria. Es importante destacar que este estudio puntualiza como una característica clave de las organizaciones positivas es su compromiso con los contextos sociales en que se desenvuelve.

Entre los estudios que vinculan a la escuela como organización virtuosa con el accionar positivo de los profesores, traducido en términos de liderazgo, destacan las investigaciones de los psicólogos iraníes Kooshki & Zeinabadi (2015 y 2016) sobre actitudes laborales y comportamiento ciudadano de docentes, respectivamente. Estos trabajos, validados a partir del modelaje de ecuaciones estructurales y del análisis factorial confirmatorio, encuentran una correlación significativa entre la escuela como organización virtuosa y el compromiso organizacional, la satisfacción laboral y las actitudes laborales positivas de los profesores. Los hallazgos enfatizan en la necesidad de fortalecer la virtuosidad organizacional de las escuelas como estrategia para contribuir al desarrollo integral y al bienestar de estudiantes

tomando como punto de partida el desarrollo de competencias profesionales y actitudinales en docentes.

Por su parte, Nartgun & Dilecksi (2016) indagaron la relación entre estilos de liderazgo y virtuosidad organizacional a partir de la investigación empírica llevada a cabo en 232 docentes de centros educativos primarios y secundarios del distrito Bolu (Turquía). Para la recopilación de la información se utilizó una "Encuesta de Estilos de Liderazgo" (Gurbuz, 2014) y una "Escala de Virtuosidad Organizacional" (Erkmen & Esen, 2012). Los resultados de la investigación no mostraron diferencias significativas entre estilos de liderazgo y las características de género, posición social, tipo de escuela y nivel de educación de la población estudiada. El estudio evidenció diferencias significativas entre los diferentes tipos de liderazgo y la virtuosidad en las organizaciones, aquellos tipos de liderazgo que se preocupan de los aspectos éticos, culturales, instruccionales y visionarios de las organizaciones producen una mejor percepción de su trabajo que aquellas organizaciones que no consideran dichos aspectos.

Kulophas, Ruengtrakul & Wongwanich (2015) definieron un modelo conceptual destinado a impulsar comportamientos virtuosos en centros educativos. Dicho modelo trianguló las variables liderazgo auténtico, compromiso de trabajo de maestros y optimismo académico, considerando el número de estudiantes que asisten a los centros educativos como variable moderadora. La hipótesis del modelo, desarrollado en centros escolares tailandeses, fue que docentes con altos niveles de liderazgo auténtico se involucran de mejor manera y con resultados más exitosos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (compromiso de trabajo docentes) y, a la vez, están convencidos de que su trabajo influye de manera positiva en el desarrollo académico y en el bienestar de los estudiantes (optimismo académico) en los centros educativos.

Entre los estudios recientes sobre la influencia del liderazgo auténtico en las organizaciones positivas desarrollados con población de habla hispana cabe mencionar los trabajos de investigación de Vilca Tavares (2012), Azanza, Moriano y Molero (2013), Azanza (2014) y Valsania (2014).

Vilca Tavares (2012) indaga cómo inciden las características que definen la espiritualidad (virtuosidad) organizacional en el capital psicológico de 700 miembros de organizaciones de trabajadores de Badajoz – España, para ello se consideró la influencia del liderazgo auténtico como variable de relación. Con este propósito la autora generó un instrumento de investigación en base a tres cuestionarios: Escala de Espiritualidad Organizacional (Rego, Souto & Cunha, 2007), Cuestionario de Liderazgo Auténtico (Walumbwa et al., 2008) y Cuestionario de Capital Psicológico (Luthans et al. 2007). Con el apoyo del análisis de ecuaciones estructurales la autora diseñó un modelo que verificó el impacto positivo de espiritualidad (virtuosidad) en las organizaciones y el capital psicológico de sus miembros. Esta investigación encontró una correlación débil entre el liderazgo auténtico y aspectos considerados positivos como el optimismo, la resiliencia o la esperanza como elementos que configuran el capital psicológico.

Azanza et al. (2013) plantean en sus estudios la hipótesis que organizaciones con una cultura de trabajo flexible, matizada por la creatividad y la participación coadyuva a la satisfacción laboral de sus miembros. En este modelo los autores plantean al liderazgo auténtico como puente entre la cultura organizacional y la satisfacción laboral. El objetivo de los investigadores fue determinar de qué manera culturas organizacionales flexibles inciden en el liderazgo auténtico de sus miembros y mejoran el rendimiento de las organizaciones. El estudio se llevó a cabo con la participación de 571 trabajadores españoles. Para la interpretación de los resultados se emplearon análisis de regresión múltiple encontrándose

una correlación medianamente significativa entre la influencia del liderazgo auténtico en culturas organizacionales flexibles y la satisfacción laboral de sus integrantes.

Azanza (2014) analizó cómo surgen los liderazgos auténticos y las consecuencias de ese tipo de liderazgo en sus seguidores. Con este fin estudió los antecedentes personales y organizacionales de un grupo de trabajadores españoles determinando que organizaciones positivas y flexibles que estimulan la participación, el cambio y la innovación facilitan el desarrollo de liderazgos auténticos, y, por el contrario, organizaciones tradicionales y coercitivas dan lugar a liderazgos autoritarios (o permisivos). Así también esta investigación determinó que los líderes auténticos presentaban un mayor capital psicológico positivo y relaciones más horizontales con sus supervisados lo que redundaba en una menor rotación laboral y una mayor y mejor identificación con los principios y valores específicos que promueven las organizaciones.

Por su parte Valsania (2014) indaga la relación entre liderazgo positivo (auténtico) y las conductas extra rol (CER), es decir aquellas que van más allá de su descripción de funciones, presentes en trabajadores españoles. En la dirección mencionada el autor considera tres entradas de análisis: a) la influencia del liderazgo auténtico para incrementar el compromiso de los empleados más allá de lo requerido en sus contratos o descripciones de trabajo; ii) la relación entre liderazgo auténtico y el comportamiento proactivo de los trabajadores para la ejecución de tareas consideradas necesarias pero que parten de su propia iniciativa; y, iii) la relación entre liderazgo auténtico y la capacidad de los trabajadores para compartir sus conocimientos con otros de manera abierta y por iniciativa propia. Los estudios llevados a cabo fueron de tipo correlacional no experimental con una muestra de 200 casos por cada estudio.

Cabe destacar los esfuerzos descritos por Moriano et al. (2011) para adaptar una escala de liderazgo auténtico (Walumba et al., 2011) llevados a cabo en diversos contextos sociales y culturales como España, China, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Kenia, entre otros. (Ver H3)

Parte Empírica

Capítulo 5

Investigación Empírica

5.1 Introducción a la Investigación Empírica

La investigación desarrollada en el presente trabajo tuvo como objetivo general analizar las virtudes organizacionales percibidas en organizaciones escolares y su relación con el bienestar psicológico que se evidencia en sus estudiantes, así como, la autenticidad en el liderazgo presente en directivos y docentes.

Para el desarrollo del estudio se consideró a población adolescente de entre 14 y 18 años, es decir ubicada en la fase de adolescencia tardía (CENEP/FNUAP & OPS/OMS, 2000), que asiste al último nivel de educación escolarizada de acuerdo al sistema de educación formal en Ecuador, esto es a primero, segundo y tercer año de bachillerato. Cabe señalar que el sistema educativo de Ecuador considera los niveles de educación inicial (3 a 5 años de edad), educación básica (6 a 15 años aproximadamente) y bachillerato (15 a 18 años aproximadamente). Así mismo se tomaron en cuenta a docentes y tomadores de decisiones entendidos como los actores principales encargados de configurar las bases que garanticen la consecución de organizaciones virtuosas (Fernández – Ballesteros, 2003); en el contexto escolar constituyen guías y líderes de los procesos pedagógicos y de la formación integral de los estudiantes.

Se trabajó en la última fase de la educación escolarizada con el fin de que estudiantes y docentes expresen sus percepciones reales sobre la escuela como organización positiva y la incidencia que ésta tiene en su desarrollo personal (estudiantes) y profesional (docentes). La tradición de investigación en Psicología Positiva en Ecuador es escasa, más aún desde la perspectiva de adolescencia, organizaciones positivas, bienestar y liderazgo, por lo que se

abre una alternativa de reflexión sobre procesos de organización e interacción tendientes a aportar con procesos educativos de calidad. En términos amplios, la investigación aporta en la reflexión sobre el tercer pilar de la Psicología Positiva denominado “de las organizaciones positivas” (Seligman, 2000) y sus aplicaciones en la educación formal.

5.1.1. Objetivos específicos. La investigación consideró los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar las virtudes organizacionales percibidas en organizaciones escolares y verificar si existen diferencias según edad (alumnos-docentes), tipo de escuela (particular, fiscal) y género.
2. Establecer la relación existente entre virtuosidad percibida en organizaciones escolares y bienestar psicológico en estudiantes. Identificar un perfil de virtudes asociadas con mayores niveles de bienestar.
3. Identificar la relación existente entre virtuosidad percibida en organizaciones escolares y liderazgo auténtico en directivos y docentes. Identificar un perfil de virtudes asociadas con mayores niveles de liderazgo auténtico.
4. Construir y validar para Ecuador, una escala de virtuosidad en organizaciones escolares a partir de las dimensiones: integridad, gratitud, compasión, coraje, perdón e inspiración.
5. Adaptar y validar a la realidad ecuatoriana instrumentos destinados a la medición de bienestar psicológico y liderazgo auténtico.

5.1.2. Hipótesis. El diseño de la investigación fue de tipo no experimental transaccional descriptivo - correlacional, su alcance consideró la lógica correlacional – explicativa. En este contexto se presentan las siguientes hipótesis correlacionales y de diferenciación de grupos —con y sin atribución de causalidad— consideradas en la investigación:

1. La virtuosidad en las organizaciones escolares positivas, descrita a través de las dimensiones integridad, gratitud, compasión, coraje, perdón e inspiración presentan diferencias significativas por tipo de escuela (particular, fiscal), edad y género.
2. Existe una relación directa entre virtuosidad en organizaciones escolares y bienestar psicológico en estudiantes. Será posible identificar un perfil de virtudes que se relacionen positivamente con mayores niveles de bienestar.
3. Existe una relación directa entre virtuosidad en organizaciones escolares y liderazgo auténtico en directivos y docentes. Será posible identificar un perfil de virtudes que se relacionen positivamente con mayores niveles de liderazgo auténtico.

5.1.3. Estudios. La investigación empírica se llevó a cabo a través de cuatro estudios secuenciales.

El primer estudio tuvo relación con los objetivos cuatro y cinco y estuvo destinado a verificar la validez y confiabilidad de las siguientes escalas: a) *escala de virtuosidad* construida en función de los criterios establecidos por Cameron et al. (2011); b) adaptación al contexto ecuatoriano de la escala de *Bienestar Psicológico* desarrollada por Castro Solano y Casullo (2000) y, c) adaptación a la realidad ecuatoriana del *Cuestionario de liderazgo auténtico* desarrollado por Walumbwa et al. (2008). Adicionalmente (d) se diseñó un *protocolo cualitativo* para la indagación de características positivas asociadas a organizaciones escolares (ver Anexo 1: Batería inicial de instrumentos).

El segundo estudio se inició con una fase exploratoria en la que se estudiaron las características positivas y negativas de las organizaciones escolares desde la perspectiva de estudiantes y docentes – autoridades, para este efecto se aplicó un protocolo cualitativo destinado a identificar las percepciones de la comunidad educativa. En un segundo momento

se buscó establecer las características de virtuosidad presentes en organizaciones escolares, para ello se trabajó con estudiantes varones y mujeres y con sus docentes profundizando el análisis en función de las diferencias de edad (adolescentes – estudiantes y adultos – docentes), el tipo de administración de los centros educativos (municipales y fiscales) y el género de los participantes (mujeres y varones). Un resultado esperado fue definir un perfil general de lo que representa una organización escolar virtuosa que trabaja con adolescentes (H1).

El tercer estudio se interesó por el segundo objetivo de la investigación. El énfasis estuvo dirigido a establecer la correlación existente entre la virtuosidad en organizaciones escolares y el bienestar psicológico presente en adolescentes. Adicionalmente se estableció un perfil de virtudes presentes en organizaciones escolares relacionadas positivamente con mayores niveles de bienestar psicológico en adolescentes (H2).

El cuarto estudio se ocupó del tercer objetivo específico. El énfasis considerado se centró en identificar la correlación existente entre liderazgo auténtico en docentes y autoridades y la virtuosidad percibida en organizaciones escolares. Adicionalmente se estableció un perfil de virtudes presentes en organizaciones escolares relacionadas positivamente con mayores niveles de liderazgo auténtico percibido por las y los docentes (H3).

5.2. Estudio 1: Análisis Psicométrico de Instrumentos de Investigación

5.2.1. Escala de virtuosidad percibida en organizaciones educativas (cuarto objetivo).

5.2.1.1. Método.

5.2.1.1.1. Participantes. La muestra, de tipo no probabilística, estuvo constituida por 598 voluntarios, 301 varones (50,33%) y 297 mujeres (49,67%), quienes se involucraron de

manera voluntaria en la investigación sin recibir ninguna retribución por su apoyo ni tampoco las organizaciones escolares a las que pertenecen. Se contó con la participación de 550 estudiantes (50,72% varones y 49,28 % mujeres), cuyos representantes firmaron un documento de consentimiento previo e informado para la entrega y uso de información, así como de 48 docentes (45,8% varones y 54,2 % mujeres). Del total de estudiantes participantes 158 (29,63%) vivían en el cono urbano del Distrito Metropolitano de Quito y estudiaban en centros educativos financiados por el gobierno local, mientras que 392 (71,27%) pertenecían a ciudades pequeñas e intermedias del interior del país y estudiaban en centros educativos financiados por el gobierno nacional; en el caso de los docentes 18 (37,5%) pertenecían al régimen de gobierno local y 30 al régimen del gobierno nacional (62,5%). El promedio de edad de los participantes fue de 18 años con 2 meses (DE = 10,71).

La carga de datos, así como el análisis de los mismos fue realizado por el tesista con la ayuda del procesador SPPSS 23.0 y AMOS 23.0.

5.2.1.2. Instrumento: Cuestionario sobre virtuosidad percibida en organizaciones escolares. Este instrumento fue construido por el tesista en base a las recomendaciones técnicas para la construcción de test psicológicos de Mikulic (2006). La base de referencia teórica fue el cuestionario denominado *Positive Practices Survey* (Cameron et al., 2011). Con este fin se elaboró una escala tipo Likert seleccionando y adaptando los ítems que resultaban más consistentes teóricamente y que mejor se adaptaban a la realidad ecuatoriana.

Previamente, y con el fin de verificar el cabal entendimiento de sus ítems por parte de docentes y estudiantes, se trabajó con un grupo focal de 36 adolescentes y otro de 12 docentes quienes verificaron la redacción de los ítems en concordancia con los usos sociales y culturales del país. Seguidamente, dos lingüistas expertos en idioma español verificaron la

redacción, ortografía y construcción gramatical de los ítems.

El instrumento tiene como propósito evaluar la virtuosidad percibida en organizaciones escolares desde la perspectiva de actores clave de la comunidad educativa como son docentes y estudiantes.

El instrumento final, de respuesta autoadministrable a través de lápiz y papel, constó de 24 ítems agrupados en 4 dimensiones o variables latentes (la primera versión consideró 26 ítems y 6 dimensiones). El instrumento se basa en una escala tipo Likert de 5 opciones que van desde “Totalmente en Desacuerdo” hasta “Totalmente de Acuerdo”. Las dimensiones definidas en la versión final evalúan los siguientes aspectos: i) integridad; ii) inspiración, iii) perdón y, iv) coraje (ver la primera versión del Cuestionario sobre Virtuosidad Percibida en Anexo 1: Batería inicial de instrumentos; y, la versión final en Anexo 2: Batería final de instrumentos).

5.2.1.2.1. Características psicométricas del instrumento. En primer lugar se verificó la semejanza con la curva normal en datos univariados de cada uno de los ítems del Cuestionario sobre Virtuosidad Percibida, con este propósito se trabajó en base a los índices de Asimetría y Curtosis, obteniéndose en todos los casos valores próximos a cero e inferiores a 1,96 tal y como lo recomienda Bollen y Long (1993) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Análisis de la normalidad de los ítems del Cuestionario de Virtuosidad Percibida en Organizaciones Escolares a partir de los valores de Asimetría y Curtosis

Ítem	Asimetría	Curtosis
1. Practicamos lo que predicamos.	-.413	-.139
2. Confiamos en los demás.	-.255	-.387
3. Respetamos la dignidad de cada persona.	-1.117	.764
4. Cumplimos las promesas que realizamos.	-.528	-.230
5. Nos guiamos por creencias y valores tanto en situaciones favorables como adversas.	-.547	-.278
6. Agradecemos a los demás lo que hacen por nosotros.	-1.168	.798
7. Promovemos espacios y momentos para agradecer por lo recibido.	-.628	-.215
8. Nuestras actitudes reflejan agradecimiento hacia los demás.	-.746	.189
9. Ayudamos a quienes pasan por momentos difíciles.	-1.128	.959
10. Demostramos solidaridad con quienes se encuentran en apuros.	-.987	.747
11. Damos respaldo emocional a quien lo necesita.	-1.185	1.084
12. Cuando el caso lo requiere, tomamos decisiones difíciles.	-.660	.067
13. Cuando la situación lo requiere, estamos dispuestos a asumir riesgos.	-.740	.291
14. Confrontamos de manera rápida y directa los problemas y dificultades.	-.517	-.163
15. Frente a situaciones adversas identificamos soluciones alternativas y seguimos adelante.	-.743	.139
16. Tomamos a los problemas como oportunidades para promover cambios.	-.668	.046
17. Afrontamos los errores sin culpabilizar a los otros.	-.457	-.397
18. Consideramos que los errores son oportunidades para aprender.	-1.042	.602
19. Perdonamos errores propios y de otros.	-.435	-.369
20. Lo que hacemos nos hace sentir renovados.	-.862	.463
21. Sentimos que lo que hacemos tiene un significado profundo.	-1.158	1.586
22. Sentimos que lo que hacemos es una fuente de motivación.	-.731	.480
23. Establecemos soluciones nuevas y originales a los problemas que se presentan.	-.501	.290
24. Construimos relaciones interpersonales sólidas	-.408	-.035
25. Nuestras actuaciones sirven de ejemplo para los demás.	-.545	.045
26. Manifestamos los aspectos positivos que vemos en los demás.	-.583	.012

Para estimar la validez de la prueba se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. El análisis factorial exploratorio de primer grado tomó en cuenta el método de análisis de componentes principales con rotación tipo Varimax que determinó la

agrupación de 24 ítems (en lugar de los 26 ítems iniciales) en 4 variables latentes (en lugar de los seis originales). La solución factorial final arrojó un valor de 0,937 para el Índice Káiser Meyer Olkin (KMO) y de 0,000 para el Test de Esfericidad de Bartlett, esto supone una muy buena correlación entre las variables (KMO) y un valor de $p < .05$ que indica la posibilidad de aplicar el análisis factorial (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

La solución factorial consta de 4 factores que explican el 47,49 % de la varianza de las puntuaciones, estos factores coinciden con 4 de los factores originalmente propuestos por Cameron et al. (2011), mientras 2 factores (compasión e integridad) y 2 ítems (ítem 5 e ítem 20) requieren ser eliminados por no alcanzar el peso mínimo requerido ($> .40$) (ver Tabla 2).

La Tabla 3 evidencia la forma como la solución factorial exploratoria redistribuyó los ítems de las dimensiones compasión e integridad en las otras dimensiones que determinan la variable virtuosidad percibida en organizaciones escolares (gratitud, inspiración, perdón y coraje). Una vez que esas dimensiones (compasión e integridad) no pudieron ser verificadas en el análisis factorial exploratorio de acuerdo a lo plantado por Cameron et al. (2011), se decidió eliminar las mismas antes de proceder con el análisis factorial confirmatorio.

Tabla 2

Estructura factorial del Cuestionario de Virtuosidad Percibida en Organizaciones Escolares (VPOE)

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
8. Nuestras actitudes reflejan agradecimiento hacia los demás.	.654			
9. Ayudamos a quienes pasan por momentos difíciles.	.649			
10. Demostramos solidaridad con quienes se encuentran en apuros.	.642			
3. Respetamos la dignidad de cada persona.	.631			
6. Agradecemos a los demás lo que hacen por nosotros.	.599			
7. Promovemos espacios y momentos para agradecer por lo recibido.	.590			
11. Damos respaldo emocional a quien lo necesita.	.537			
4. Cumplimos las promesas que realizamos.	.529			
2. Confiamos en los demás.	.407			
22. Sentimos que lo que hacemos es una fuente de motivación.		.679		
25. Nuestras actuaciones sirven de ejemplo para los demás.		.633		
21. Sentimos que lo que hacemos tiene un significado profundo.		.626		
26. Manifestamos los aspectos positivos que vemos en los demás.		.614		
24. Construimos relaciones interpersonales sólidas		.509		
23. Establecemos soluciones nuevas y originales a los problemas que se presentan.		.491		.417
5. Nos guiamos por creencias y valores tanto en situaciones favorables como adversas.				
18. Consideramos que los errores son oportunidades para aprender.			.709	
16. Tomamos a los problemas como oportunidades para promover cambios.			.704	
17. Afrontamos los errores sin culpabilizar a los otros.			.564	
15. Frente a situaciones adversas identificamos soluciones alternativas y seguimos adelante.			.523	
19. Perdonamos errores propios y de otros.			.424	
20. Lo que hacemos nos hace sentir renovados.				
12. Cuando el caso lo requiere, tomamos decisiones difíciles.				.748
13. Cuando la situación lo requiere, estamos dispuestos a asumir riesgos.				.717
14. Confrontamos de manera rápida y directa los problemas y dificultades.				.439
1. Practicamos lo que predicamos.				.429

Tabla 3

Redistribución de ítems y dimensiones entre el cuestionario original sobre virtuosidad percibido y la solución factorial exploratoria

Dimensiones	Ítems originales	Ítems redistribuidos
Integridad	1. Practicamos lo que predicamos. 2. Confiamos en los demás. 3. Respetamos la dignidad de cada persona. 4. Cumplimos las promesas que realizamos. 5. Nos guiamos por creencias y valores tanto en situaciones favorables como adversas.	
Gratitud (Factor 1)	6. Agradecemos a los demás lo que hacen por nosotros. 7. Promovemos espacios y momentos para agradecer por lo recibido. 8. Nuestras actitudes reflejan agradecimiento hacia los demás.	2. Confiamos en los demás. 3. Respetamos la dignidad de cada persona. 4. Cumplimos las promesas que realizamos. 6. Agradecemos a los demás lo que hacen por nosotros. 7. Promovemos espacios y momentos para agradecer por lo recibido. 8. Nuestras actitudes reflejan agradecimiento hacia los demás.
Compasión	9. Ayudamos a quienes pasan por momentos difíciles. 10. Demostramos solidaridad con quienes se encuentran en apuros. 11. Damos respaldo emocional a quien lo necesita.	
Coraje (Factor 4)	12. Cuando el caso lo requiere, tomamos decisiones difíciles. 13. Cuando la situación lo requiere, estamos dispuestos a asumir riesgos. 14. Confrontamos de manera rápida y directa los problemas y dificultades. 15. Frente a situaciones adversas identificamos soluciones alternativas y seguimos adelante. 16. Tomamos a los problemas como oportunidades para promover cambios.	1. Practicamos lo que predicamos. 12. Cuando el caso lo requiere, tomamos decisiones difíciles. 13. Cuando la situación lo requiere, estamos dispuestos a asumir riesgos. 14. Confrontamos de manera rápida y directa los problemas y dificultades.
Perdón (Factor 3)	17. Afrontamos los errores sin culpabilizar a los otros. 18. Consideramos que los errores son oportunidades para aprender. 19. Perdonamos errores propios y de otros.	15. Frente a situaciones adversas identificamos soluciones alternativas y seguimos adelante. 16. Tomamos a los problemas como oportunidades para promover cambios. 17. Afrontamos los errores sin culpabilizar a los otros. 18. Consideramos que los errores son oportunidades para aprender. 19. Perdonamos errores propios y de otros.
Inspiración (Factor 2)	20. Lo que hacemos nos hace sentir renovados. 21. Sentimos que lo que hacemos tiene un significado profundo. 22. Sentimos que lo que hacemos es una fuente de motivación. 23. Establecemos soluciones nuevas y originales a los problemas que se presentan. 24. Construimos relaciones interpersonales sólidas. 25. Nuestras actuaciones sirven de ejemplo para los demás. 26. Manifestamos los aspectos positivos de los demás.	21. Sentimos que lo que hacemos tiene un significado profundo. 22. Sentimos que lo que hacemos es una fuente de motivación. 23. Establecemos soluciones nuevas y originales a los problemas que se presentan. 24. Construimos relaciones sólidas. 25. Nuestras actuaciones sirven de ejemplo para los demás. 26. Manifestamos los aspectos positivos de los demás.

Seguidamente, se revisó la estructura factorial obtenida a través del análisis confirmatorio. Los parámetros del modelo original fueron estimados considerando el criterio de Máxima Verosimilitud y los siguientes índices de ajuste: χ^2 , chi cuadrado; χ^2/gl , chi cuadrado / grados de libertad; GFI, índice de bondad de ajuste; AGFI, índice ajustado de bondad de ajuste; CFI, índice de ajuste comparado; RMR, raíz cuadrada de la media de residuos estandarizados; y, RMSEA, error aproximado cuadrático medio; se tomaron en cuenta los valores referenciales de ajuste resumidos por Villardón-Gallego et al (2013) (ver Tabla 4).

El análisis detallado de los resultados obtenidos en el análisis factorial confirmatorio permitió detectar errores de medida en algunas de las variables observadas, con esta consideración se reestructuró el modelo original hacia un modelo modificado ajustado compuesto por 24 ítems (dos menos que el original) y 4 factores (en lugar de seis) que cumple a cabalidad con todos los valores recomendados de bondad ajustados (ver Tabla 5).

Tabla 4

Valores referenciales de los estadísticos de bondad de ajuste

Estadísticas de bondad de ajuste		Abreviatura	Criterios
Ajuste absoluto	Chi cuadrado	χ^2	$P > .05$
	Razón Chi cuadrado / grados de libertad	χ^2/gl	< 3
Ajuste comparativo	Índice de bondad de ajuste comparativo	<i>CFI</i>	$\geq .90$
Otros	Índice de Tucker-Lewis	<i>TLI</i>	$\geq .90$
	Índice de bondad de ajuste	<i>GFI</i>	$\geq .90$
	Índice de bondad de ajuste corregido	<i>AGFI</i>	$\geq .90$
	Raíz cuadrada de la media de residuos estandarizados	<i>RMR</i>	$< .08$
	Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación	<i>RMSA</i>	$< .08$

Tabla 5

Análisis factorial confirmatorio entre el modelo original y el modelo ajustado (VPOE)

VPOE	Índices de ajuste							
	χ^2	<i>P</i>	χ^2/gl	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSA</i>	<i>RMR</i>
Modelo con 6 factores y 26 ítems (modelo original)	749.408	.000	2.6295	.911	.890	.904	.052	.132
Modelo con 4 factores y 24 ítems (modelo ajustado)	612.531	.000	2.4899	.917	.899	.918	.044	.050

De esta forma los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio, a partir de los índices de ajustes empleados, determinaron la confirmación estadística de un modelo de 4 factores y 24 ítems que permite evaluar la virtuosidad percibida en organizaciones escolares ecuatorianas desde la perspectiva de docentes, autoridades y estudiantes adolescentes (ver Figura 1).

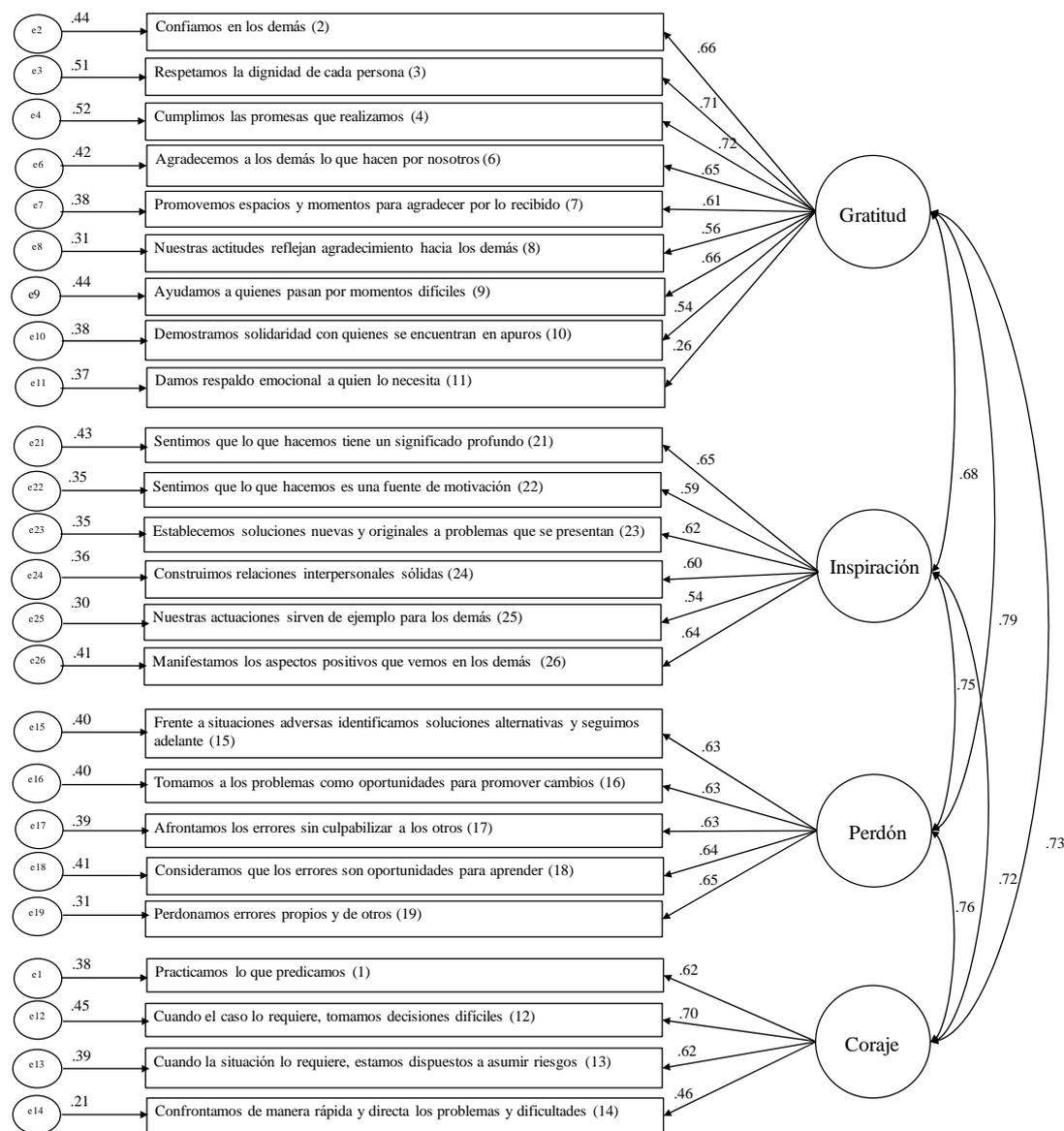


Figura 1. Modelo de 4 factores y 24 ítems para la evaluación de la virtuosidad percibida en organizaciones escolares (VPOE)

De acuerdo con la figura 1, el ítem 11 presenta una carga factorial baja (menor a ,30) según lo recomendado por Catell (1988); sin embargo se decidió mantener ese ítem considerando que el mismo se refiere a la variable “apoyo emocional” considerada altamente importante para docentes y estudiantes (mirar estudio 2); esta decisión se sustenta en el criterio de McDonald (1985) según el cual un factor se considera válido si tiene al menos tres variables con pesos superiores a .30 lo que abre la puerta para considerar algunas variables con pesos menores al indicado.

Una vez que se contó con el instrumento VPOE se procedió a analizar la fiabilidad del mismo. Con el apoyo del alfa de Cronbach (consistencia interna) se estableció la fiabilidad de cada uno de los factores o dimensiones del instrumento, en este paso no se determinaron ítems que afectasen la fiabilidad de la prueba. Los valores de fiabilidad obtenidos para cada una de las dimensiones de la prueba son altamente satisfactorios: Gratitud = .889; Inspiración = .801; Perdón = .822; Coraje = .774. De acuerdo con la literatura, valores superiores a .70 se consideran aceptables y si sobrepasan .80 se consideran elevados (Kline, 2000; Nunnally & Bernstein, 1995).

5.2.2. Adaptación de escala de bienestar psicológico en adolescentes (quinto objetivo).

5.2.2.1. Método.

5.2.2.1.1. Participantes. La muestra, de tipo no probabilística, estuvo constituida por 583 estudiantes adolescentes, 293 varones (50,26%) y 290 mujeres (49,74 %), cuyos representantes firmaron un documento de consentimiento previo e informado para la entrega y uso de información. Del total de estudiantes participantes 184 (31,56%) vivían en el cono urbano del Distrito Metropolitano de Quito y estudiaban en centros educativos financiados por el gobierno local, mientras que 399 (68,44%) pertenecían a ciudades pequeñas e

intermedias del interior del país y estudiaban en centros educativos financiados por el gobierno nacional. El promedio de edad de los participantes fue de 16 años con 4 meses (DE = 4,61). Luego de una primera verificación de los errores de medición generados fue necesario realizar una revisión de los cuestionarios que presentaban errores en su llenado y reemplazarlos por cuestionarios de un banco establecido para el efecto; en total se reemplazaron 14 cuestionarios iniciales (9 de varones y 5 de mujeres).

La carga de datos, así como el análisis de los mismos fue realizado por el tesista con la ayuda del procesador SPPSS 23.0 y AMOS 23.0.

5.2.2.2. Instrumento: Escala sobre Bienestar Psicológico en Adolescentes. Para la medición del bienestar psicológico en adolescentes se adaptó a la realidad ecuatoriana la escala argentina de *Bienestar Psicológico* (BIEPS-J) diseñada originalmente por Ryff (1989) y adaptada a la realidad argentina por parte de Castro Solano y Casullo (2000). Esta escala consta de 13 ítems y 3 opciones por respuesta (de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo). La validez del instrumento en Argentina se comprobó mediante un análisis factorial exploratorio cuya solución factorial final constaba de 4 factores que explicaban más del 50% de la varianza de las puntuaciones. Los factores resultantes fueron control de situaciones, vínculos, proyectos y aceptación de sí mismo. El factor autonomía, propuesto en la teoría de bienestar de Ryff (1989) no pudo ser verificado en el análisis factorial por lo que fue eliminado por los investigadores. La fiabilidad total (mediante el cálculo de alfa de Cronbach) de la escala desarrollada por Castro Solano y Casullo (2000) fue aceptable alcanzando valores de .79 (mirar versión argentina de escala BIEPS-J en Anexo 1: Batería inicial de instrumentos).

Para la adaptación del instrumento a la realidad ecuatoriana se procedió, en primer lugar, a verificar el cabal entendimiento de sus ítems por parte de adolescentes, con ese fin se trabajó con un grupo focal de 36 adolescentes (19 mujeres y 17 varones) con un promedio de edad de 16 años, 8 meses quienes verificaron la redacción de los ítems en concordancia con los usos sociales y culturales del país. Seguidamente, dos lingüistas expertos en idioma español verificaron la redacción, ortografía y construcción gramatical de los ítems (ver Tabla 6).

Tabla 6

Adaptación a la realidad ecuatoriana de ítems del instrumento original BIEPS – J

Ítems	Versión original (Castro Solano y Casullo, 2000)	Versión adaptada a Ecuador (tesista)
1.	Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.	Me responsabilizo de lo que hago y de lo que digo.
2.	Tengo amigos/as en quienes confiar.	Sin modificación.
3.	Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.	Sé lo que quiero hacer con mi vida.
4.	En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.	Sin modificación.
5.	Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.	Sin modificación.
6.	Me importa pensar qué haré en el futuro.	Para mí es importante pensar qué haré en el futuro.
7.	Generalmente le caigo bien a la gente.	Sin modificación
8.	Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.	Sin modificación.
9.	Estoy bastante conforme con mi forma de ser.	Sin modificación.
10.	Si estoy molesto/a por algo puedo pensar en la forma en cómo cambiarlo.	Si estoy enojado por algo pienso en cómo cambiar las cosas.
11.	Creo que en general me llevo bien con la gente.	En general me llevo bien con todas las personas.
12.	Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.	Sin modificación.
13.	Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.	Sin modificación.

El instrumento adaptado, de respuesta autoadministrable a través de lápiz y papel, consta de 13 ítems agrupados en 4 dimensiones o variables latentes. El instrumento se basa en una escala tipo Likert de 3 opciones que van desde “En Desacuerdo” hasta “De Acuerdo”. Las dimensiones definidas en la versión final evalúan los siguientes aspectos: i) aceptación; ii) proyectos, iii) vínculos y, iv) autonomía (ver en Anexo 2 escala ajustada BIEPS – J a la realidad ecuatoriana).

5.2.2.2.1. Características psicométricas del instrumento. En primer lugar, se verificó la semejanza con la curva normal en datos univariados de cada uno de los ítems del Cuestionario sobre Bienes Psicológico en Adolescentes, con este propósito se trabajó en base a los índices de Asimetría y Curtosis, obteniéndose en todos los casos valores próximos a cero e inferiores a 1,96 tal y como lo recomienda Bollen & Long (1993) (Ver Tabla 7).

Tabla 7

Análisis de la normalidad de los ítems del Cuestionario de Bienestar Psicológico en Adolescentes a partir de los valores de Asimetría y Curtosis

Ítem	Asimetría	Curtosis
1. Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.	-.191	-.665
2. Tengo amigos/as en quienes confiar.	-.999	-.302
3. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.	-1.213	.218
4. En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.	-1.657	1.707
5. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.	-1.219	.486
6. Me importa pensar qué haré en el futuro.	-1.637	1.600
7. Generalmente le caigo bien a la gente.	-.697	-.519
8. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.	-1.475	1.204
9. Estoy bastante conforme con mi forma de ser.	-1.552	1.454
10. Si estoy molesto/a por algo puedo pensar en la forma en cómo cambiarlo.	-1.268	.563
11. Creo que en general me llevo bien con la gente.	-.835	-.290
12. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.	-1.654	1.779
13. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.	-1.279	.580

Para estimar la validez de la prueba BIEPS – J versión Ecuador se llevaron a cabo análisis

factoriales exploratorios y confirmatorios.

El análisis factorial exploratorio de primer grado tomó en cuenta el método de análisis de componentes principales con rotación tipo Varimax que determinó la agrupación de 13 ítems en 4 variables latentes. La solución factorial final arrojó un valor de .761 para el Índice Káiser Meyer Olkin (KMO) y de 0,000 para el Test de Esfericidad de Bartlett, esto supone una correlación aceptable entre las variables (KMO) y un valor de $p < .05$ que indica la posibilidad de aplicar el análisis factorial (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). La solución factorial consta de 4 factores que explican el 54.77% de la varianza de las puntuaciones, estos factores coinciden con 4 de los factores propuestos por Castro Solano y Casullo (2000) (ver Tabla 8), aunque 1 de los 13 ítems (ítem 1) requiere ser reclasificado (ver Tabla 9). Así también pese a que los ítems 10 y 7 tienen un peso bajo ($< .40$) se decidió mantenerlos considerando su importancia en el marco referencial teórico que sustenta el bienestar psicológico en adolescentes.

Tabla 8

Estructura factorial de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes adaptada a la realidad de Ecuador (BIEPS-J)

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
4. En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.	.794			
9. Estoy bastante conforme con mi forma de ser.	.726			
12. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.	.716			
1. Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.		.739		
2. Tengo amigos/as en quienes confiar.		.616		
11. Creo que en general me llevo bien con la gente.		.713		
13. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.		.629		
3. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.			.757	
6. Me importa pensar qué haré en el futuro.			.773	
10. Si estoy molesto/a por algo puedo pensar en la forma en cómo cambiarlo.			.555	
5. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.				.782
7. Generalmente le caigo bien a la gente.				.582
8. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.				.794

Tabla 9

Estructura factorial de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes adaptada a la realidad de Ecuador (BIEPS-J)

Dimensiones	Versión original (Castro Solano y Casullo, 2000)	Versión adaptada a Ecuador (tesista)
Aceptación	2 – 11 -13	1 – 2 – 11 – 13
Proyectos	1 – 3 – 6 – 10	3 – 6 – 10
Vínculos	5 – 7 – 8	5 – 7 – 8
Autonomía	4 – 9 -12	4 – 9 – 12

Nota: La literatura especializada considera adecuado un mínimo de entre 3 y 4 ítems por factor cuando la muestra considerada es de, al menos, 200 casos (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

A continuación, se confirmó la estructura factorial obtenida a través del análisis confirmatorio. Los parámetros del modelo original fueron estimados considerando el criterio de Máxima Verosimilitud y los siguientes índices de ajuste: χ^2 , chi cuadrado; χ^2/gl , chi cuadrado / grados de libertad; GFI, índice de bondad de ajuste; AGFI, índice ajustado de bondad de ajuste; CFI, índice de ajuste comparado; RMR, raíz cuadrada de la media de residuos estandarizados; y, RMSEA, error aproximado cuadrático medio; se tomaron en cuenta los valores referenciales de ajuste resumidos por Villardón-Gallego et al (2013) La revisión detallada de los resultados obtenidos en el análisis factorial confirmatorio permitió verificar que la versión ecuatoriana BIEPS-J cumple a cabalidad con todos los valores recomendados de bondad ajustados (ver Tabla 10).

Tabla 10

Análisis factorial confirmatorio entre el modelo original y el modelo ajustado

BIEPS-J	Índices de ajuste							
	χ^2	<i>p</i>	χ^2/gl	GFI	AGFI	CFI	RMSA	RMR
Modelo ecuatoriano BIEPS-J con 4 factores y 13 ítems.	120.799	.000	2.047	.969	.953	.947	.042	.015

De esta forma los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio, a partir de los índices de ajustes empleados, determinaron la confirmación estadística de un modelo de 4 factores y 13 ítems que permite evaluar el bienestar psicológico en adolescentes considerando las características sociales y culturales de la población ecuatoriana (ver Figura 2).

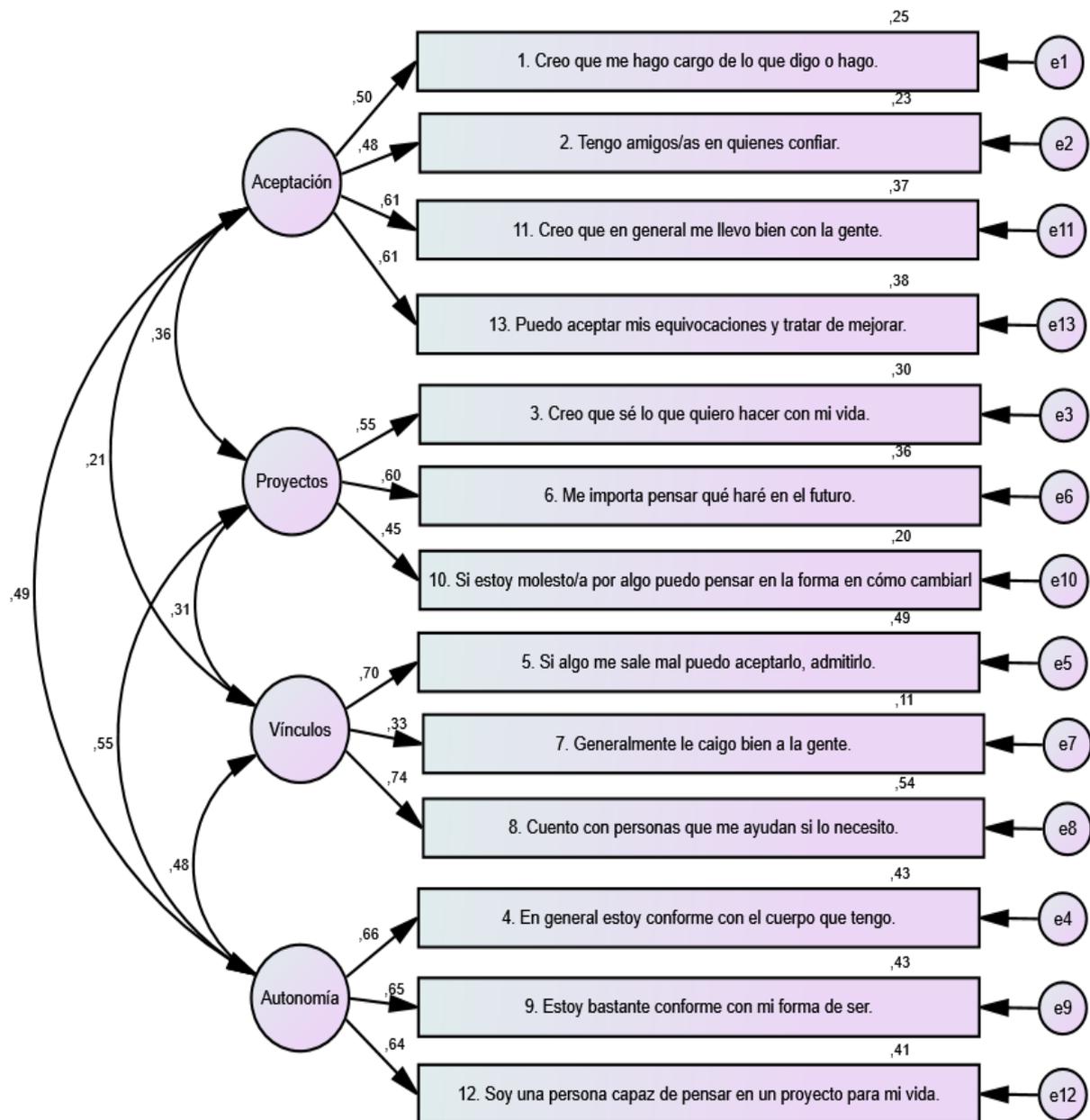


Figura 2. Modelo de 4 factores y 13 ítems para la evaluación del bienestar psicológico en adolescentes (BIEPS-J), versión ecuatoriana

Una vez que se contó con el instrumento BIEPS-J versión ecuatoriana se procedió a analizar la fiabilidad del mismo. Con el apoyo del alfa de Cronbach (consistencia interna) se estableció la fiabilidad de cada uno de los factores y la fiabilidad total de instrumento, en este paso no se determinaron ítems que afectasen la fiabilidad de la prueba. Los valores de fiabilidad obtenidos para cada una de las dimensiones de la prueba y para la prueba en su conjunto son aceptables: Aceptación = .691; Proyectos = .637; Vínculos = .602; Autonomía = .727; **Bienestar Psicológico = .793** (ver cuestionario BIEPS-J final en Anexo 2).

5.2.3. Adaptación del cuestionario de liderazgo auténtico (quinto objetivo).

5.2.3.1. Método.

5.2.3.1.1. Participantes. La muestra, de tipo no probabilística, estuvo constituida por 209 docentes y autoridades, 102 varones (48,8%) y 107 mujeres (51,2%). Del total de docentes y tomadores de decisiones 71 (34%) vivían en el área urbana del Distrito Metropolitano de Quito y laboraban en centros educativos financiados por el gobierno local, mientras que 138 (66%) pertenecían a ciudades pequeñas e intermedias del interior del país y laboraban en centros educativos financiados por el gobierno nacional. El promedio de edad de los participantes fue de 38 años con 4 meses ($DE = 5,80$).

La carga de datos, así como el análisis de los mismos fue realizado por el tesista con la ayuda del procesador SPPSS 23.0 y AMOS 23.0.

5.2.3.2. Instrumento: Cuestionario de liderazgo auténtico dirigido a docentes y tomadores de decisiones. Para la medición del liderazgo auténtico de docentes y tomadores de decisiones de organizaciones educativas se adaptó y validó a la realidad ecuatoriana el

cuestionario de *Liderazgo Auténtico* desarrollado por Walumba et al (2008). Este instrumento consta de 16 ítems presentados mediante una escala tipo Likert referidos a conciencia de sí mismo, transparencia en las relaciones, procesamiento equilibrado y moral internalizada. (mirar Anexo 1: Batería inicial de instrumentos). La validez del instrumento original se comprobó por parte de los autores mediante análisis factorial confirmatorio que dio cuenta de buenos niveles en los índices de ajuste (CFI = .97; RMSA = .05). Los índices de consistencia interna (alfa de Cronbach) de ese instrumento fueron aceptables y oscilaron entre .66 y .93.

Previamente, y con el fin de verificar el cabal entendimiento de sus ítems por parte de docentes y tomadores de decisiones, se trabajó con un grupo focal de 22 personas quienes verificaron la redacción de los ítems en concordancia con los usos sociales y culturales del país. Seguidamente, dos lingüistas expertos en idioma español verificaron la redacción, ortografía y construcción gramatical de los ítems.

Para la adaptación del instrumento a la realidad social y cultural ecuatoriana se aplicó la metodología de traducción inversa (Tornibeni, Pérez & Olaz, 2004); de esta forma, dos expertos bilingües tradujeron el instrumento original del inglés al español y, dos nuevos expertos lo tradujeron nuevamente al idioma inglés, garantizando la equivalencia entre las dos versiones y su correspondencia con los usos idiomáticos de la cultura del Ecuador.

El instrumento traducido y validado socio-culturalmente, de respuesta autoadministrable a través de lápiz y papel, consta de 16 ítems agrupados en 4 dimensiones o variables latentes. El instrumento se basa en una escala tipo Likert de 5 opciones que van desde “Totalmente en Desacuerdo” hasta “Totalmente de Acuerdo”. Las dimensiones definidas en la versión final evalúan los siguientes aspectos: i) conciencia de sí mismo; ii) perspectiva moral internalizada, iii) procesamiento equilibrado y, iv) transparencia en las relaciones (ver Escala final en Anexo 2).

5.2.3.2.1. *Características psicométricas del instrumento.* En primer lugar se verificó la semejanza con la curva normal en datos univariados de cada uno de los ítems del Cuestionario sobre Liderazgo Auténtico en docentes, con este propósito se trabajó en base a los índices de Asimetría y Curtosis, obteniéndose en todos los casos valores próximos a cero e inferiores a 1,96 tal y como lo recomienda Bollen y Long (1993) (Ver Tabla 11).

Tabla 11

Análisis de la normalidad de los ítems del Cuestionario de Liderazgo Auténtico en Docentes y Tomadores de Decisiones a partir de los valores de Asimetría y Curtosis

Ítem	Asimetría	Curtosis
1. Puedo enumerar mis tres mayores debilidades.	-.1217	.1427
2. Mis acciones reflejan mis valores fundamentales.	-.398	.434
3. Busco la opinión de los demás antes de tomar decisiones.	-.801	-0.59
4. Comparto abiertamente mis sentimientos con los demás.	-.780	.540
5. Puedo enumerar mis tres mayores fortalezas.	-.926	.539
6. No permito que la presión del grupo me controle.	-.304	-3.16
7. Escucho con atención las ideas de quienes no están de acuerdo conmigo.	-.972	.619
8. Permito que los demás conozcan quién soy en verdad como persona.	-1.142	1.772
9. Busco los comentarios de los demás como una manera de entender quién soy en realidad como persona.	-.990	.492
10. Los demás conocen mi opinión sobre asuntos controversiales.	-.343	-.014
11. No enfatizo mi punto de vista a expensas de otros.	-.572	-.532
12. Rara vez manifiesto a los demás una postura "falsa" sobre un tema.	-.664	-.318
13. Acepto los sentimientos que tengo por mí mismo.	-.641	.501
14. Mis principios morales guían lo que hago como líder.	-.837	.680
15. Escucho muy cuidadosamente las ideas de los demás antes de tomar decisiones.	-.722	.147
16. Admito mis errores a los demás.	-.698	.348

Para estimar la validez de la escala de liderazgo auténtico en docentes, versión Ecuador, se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios y confirmatorios.

El análisis factorial exploratorio de primer grado tomó en cuenta el método de análisis de componentes principales con rotación tipo Varimax que determinó la agrupación de 16 ítems

en 4 variables latentes. La solución factorial final arrojó un valor de 0,804 para el Índice Káiser Meyer Olkin (KMO) y de .000 para el Test de Esfericidad de Bartlet, esto supone una correlación aceptable entre las variables (KMO) y un valor de $p < .05$ que indica la posibilidad de aplicar el análisis factorial (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). La solución factorial consta de 4 factores que explican el 54.55% de la varianza de las puntuaciones, estos factores coinciden con 4 de los factores propuestos por Walumbwa et al (2008) (ver Tabla 12), todos los ítems tienen un peso $> .400$.

Tabla 12

Estructura factorial de la Escala de Liderazgo Auténtico en Docentes y Tomadores de Decisiones adaptada a Ecuador

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1. Puedo enumerar mis tres mayores debilidades.	.613			
5. Puedo enumerar mis tres mayores fortalezas.	.789			
9. Busco los comentarios de los demás como una manera de entender quién soy en realidad como persona.	.459			
13. Acepto los sentimientos que tengo por mí mismo.	.574			
2. Mis acciones reflejan mis valores fundamentales.		.723		
6. No permito que la presión del grupo me controle.		.617		
10. Los demás conocen mi opinión sobre asuntos controversiales.		.776		
14. Mis principios morales guían lo que hago como líder.		.720		
4. Comparto abiertamente mis sentimientos con los demás.			.674	
8. Permito que los demás conozcan quién soy en verdad como persona.			.794	
12. Rara vez manifiesto a los demás una postura "falsa" sobre un tema.			.451	
16. Admito mis errores a los demás.			.710	
3. Busco la opinión de los demás antes de tomar decisiones.				.804
7. Escucho con atención las ideas de quienes no están de acuerdo conmigo.				.626
11. No enfatizo mi punto de vista a expensas de otros.				.692
15. Escucho muy cuidadosamente las ideas de los demás antes de tomar decisiones.				.546

Seguidamente se confirmó la estructura factorial obtenida a través del análisis confirmatorio. Los parámetros del modelo original fueron estimados considerando el criterio de Máxima Verosimilitud y los siguientes índices de ajuste: χ^2 , chi cuadrado; χ^2/gl , chi cuadrado / grados de libertad; GFI, índice de bondad de ajuste; AGFI, índice ajustado de bondad de ajuste; CFI, índice de ajuste comparado; RMR, raíz cuadrada de la media de residuos estandarizados; y, RMSEA, error aproximado cuadrático medio; se tomaron en cuenta los valores referenciales de ajuste resumidos por Villardón-Gallego et al (2013).

La revisión detallada de los resultados obtenidos en el análisis factorial confirmatorio definió la necesidad de ajustar el modelo original de la versión ecuatoriana de la escala de liderazgo auténtico hacia un modelo alternativo, para ello se ligaron los errores de los ítems 4 - 16 (transparencia en las relaciones) y 2 - 14 (perspectiva moral internalizada) con el fin de alcanzar índices buenos de bondad de ajuste. Cabe destacar que en el caso de AGFI valores \geq .80 son considerables aceptables (Moral, 2006) por lo que se aceptaron los valores obtenidos en ese índice (ver Tabla 13).

Tabla 13

Análisis factorial confirmatorio entre el modelo original y el modelo ajustado

BIEPS-J	Índices de ajuste								
	χ^2	<i>P</i>	χ^2/gl	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSA</i>	<i>RMR</i>	
Modelo ecuatoriano de Liderazgo auténtico con 4 factores y 16 ítems.	178.513	.000	1.822	.903	.866	.893	.063	.044	
Modelo ecuatoriano de Liderazgo auténtico con 4 factores y 16 ítems. ajustado en base al análisis factorial confirmatorio.	160.692	.000	1.674	.913	.877	.914	.057	.044	

De esta forma los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio, a partir de los índices de ajustes empleados, determinaron la confirmación estadística de un modelo ajustado de 4 factores y 16 ítems que permite evaluar el liderazgo auténtico en docentes y tomadores de decisiones considerando las características sociales y culturales de la población ecuatoriana (ver Figura 3).

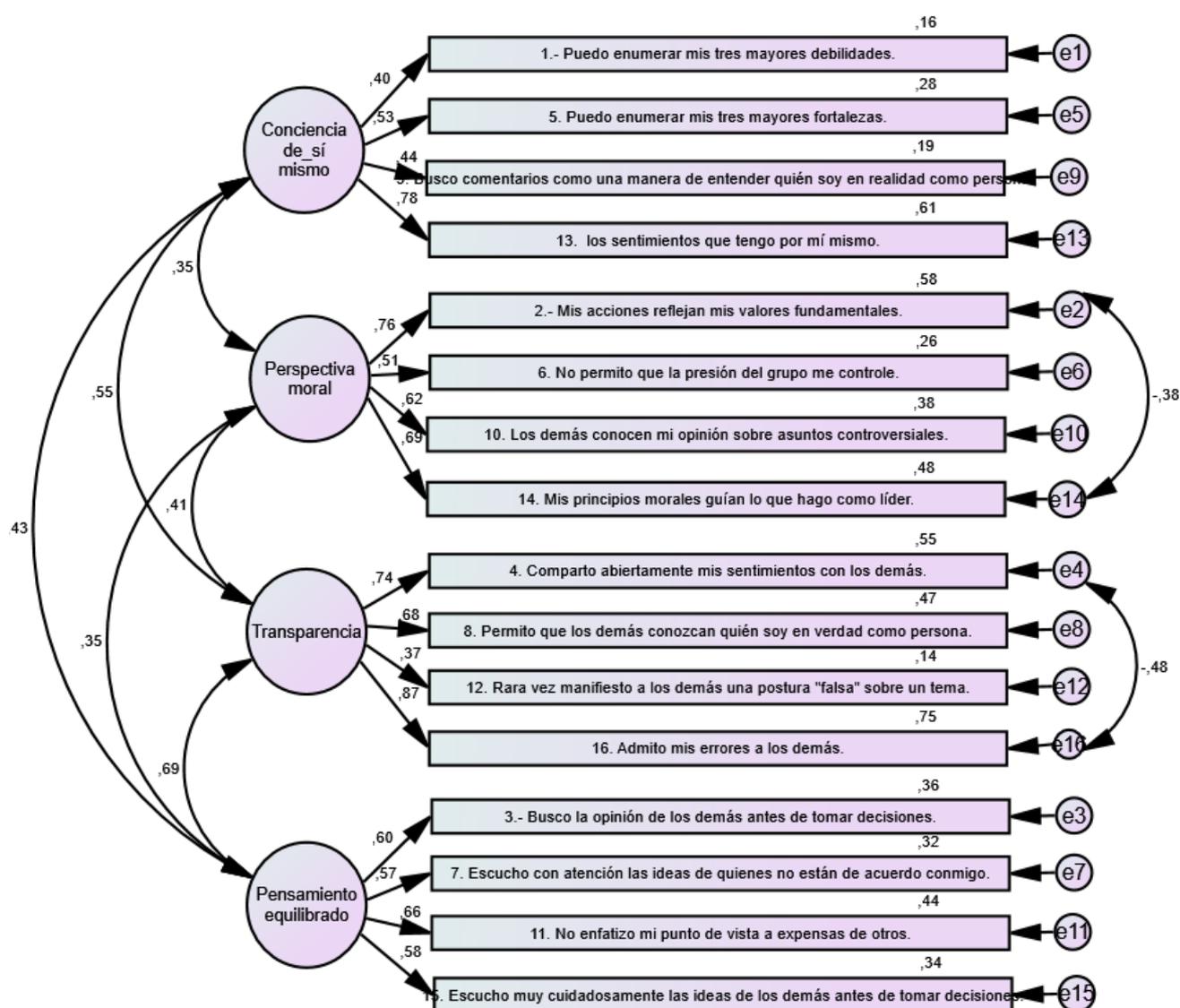


Figura 3. Modelo ajustado de 4 factores y 16 ítems para la evaluación del liderazgo auténtico de docentes y tomadores de decisiones en organizaciones educativas, versión ecuatoriana

Una vez que se contó con la escala de liderazgo auténtico versión ecuatoriana se procedió a analizar la fiabilidad del mismo. Con el apoyo del alfa de Cronbach (consistencia interna) se estableció la fiabilidad de cada uno de los factores y la fiabilidad total de instrumento, en este paso no se determinaron ítems que afectasen la fiabilidad de la prueba. Los valores de fiabilidad obtenidos para cada una de las dimensiones de la prueba y para la prueba en su conjunto son aceptables: Conciencia de sí mismo = .653; Perspectiva moral internalizada = .615; Procesamiento equilibrado = .768; Transparencia en las relaciones = 0,800; Liderazgo Auténtico = .781 (ver versión final de escala de liderazgo auténtico en Anexo 2).

5.3. Estudio 2: Caracterización de organizaciones positivas. Diferencias en las virtudes organizacionales según sexo, tipo de establecimiento –vinculado con la ubicación geográfica- y rol -vinculado con grupo etario- (H1 – Objetivo 1)

En primer lugar resultó conveniente estudiar de manera cualitativa las características (positivas o negativas) que los estudiantes y docentes perciben en las organizaciones escolares, considerando el tipo de organización escolar (fiscal o municipal) y las características de sus miembros en cuanto a sexo (varón o mujer) y rol específico (docente o estudiante); con ello se definió un perfil de organizaciones escolares positivas y negativas. En un segundo momento se analizaron las virtudes presentes en organizaciones escolares según en sexo, tipo de establecimiento y rol de sus miembros.

5.3.1. Caracterización cualitativa de organizaciones positivas

5.3.1.1. Protocolo cualitativo: Con el propósito de caracterizar los aspectos positivos y negativos que describen a las organizaciones escolares se aplicó un protocolo cualitativo dirigido a docentes y estudiantes. En el protocolo, de auto llenado a través de lápiz y papel, se solicitaba la enumeración y justificación de tres características “positivas” y de tres características “negativas” presentes en las organizaciones escolares (ver protocolo cualitativo en Anexo 1 y Anexo 2).

Las personas que participaron en calidad de encuestados lo hicieron de manera voluntaria, anónima y sin retribución alguna. El criterio para ser incluido en la muestra era ser docente o estudiante de una organización escolar de régimen fiscal o municipal y, además, haber participado en la aplicación del Cuestionario VPOE construido y adaptado a la realidad ecuatoriana. La aplicación del instrumento se efectuó de manera grupal y requirió un tiempo máximo de 10 minutos. La recolección de datos se llevó a cabo en los meses de noviembre y diciembre de 2016 y estuvo a cargo del tesista. La carga de datos y el análisis de la información consideró el programa Excel y el procesador SPSS versión 23.0.

Se trató de un estudio exploratorio de tipo cualitativo. El diseño fue de tipo no experimental y transversal. Se aplicaron un total de 655 protocolos obteniéndose respuestas válidas en 647, 8 fueron eliminadas por errores en el llenado o por ilegibles. El protocolo fue llenado por 99 docentes (varones: $n = 49$, 49,50%; mujeres: $n = 50$, 50,50%) y 548 estudiantes (varones: $n = 270$, 49,27%; mujeres: $n = 278$, 50,73%). De los protocolos validados 204 (31,53%) correspondieron a centros municipales y 443 (68,47%) a fiscales.

Las respuestas obtenidas en relación a las características positivas de las organizaciones escolares se agruparon por su semejanza con el fin de reducirlas, los parámetros básicos para este ejercicio fueron las justificaciones asignadas a cada una de las características por parte de los encuestados (mirar figura 4).

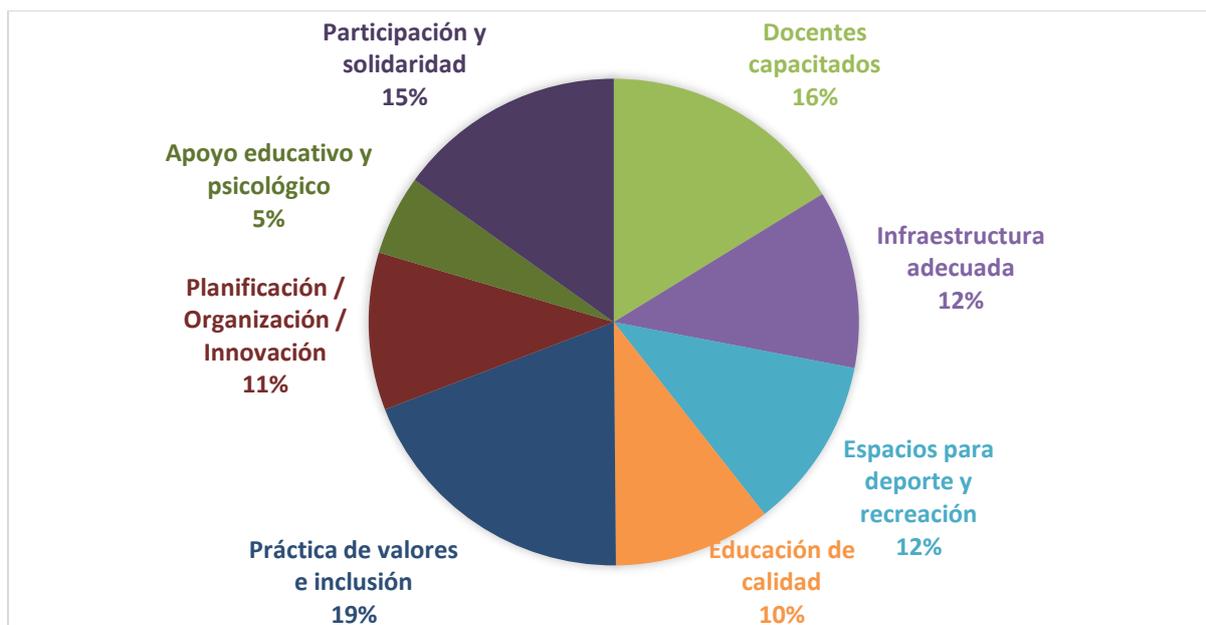


Figura 4. Características positivas de las organizaciones escolares

En cuanto a las diferencias por sexo, las características positivas de las organizaciones escolares que tienen mayor peso para las mujeres son: práctica de valores e inclusión, participación y solidaridad, docentes capacitados y espacios para el deporte y recreación. Por su parte las características positivas que tienen mayor peso para los varones son: docentes capacitados, participación y solidaridad y práctica de valores (ver Tabla 14 y Tabla 15).

Tabla 14

Características positivas de organizaciones escolares según sexo (mujeres)

Características positivas	Mujeres	
	Frecuencia	Porcentaje
Práctica de valores e inclusión	165	19,55
Participación y solidaridad	101	11,97
Docentes capacitados	99	11,73
Espacios para deporte y recreación	93	11,02
Planificación / Organización / Innovación	71	8,41
Infraestructura adecuada	66	7,82
Espacios seguros	66	7,82
Otros	64	7,58
Educación de calidad	63	7,46
Apoyo educativo y psicológico	56	6,64

Tabla 15

Características positivas de organizaciones escolares según sexo (varones)

Características positivas	Varones	
	Frecuencia	Porcentaje
Docentes capacitados	136	16,06
Participación y solidaridad	118	13,93
Práctica de valores e inclusión	115	13,58
Infraestructura adecuada	106	12,51
Educación de calidad	88	10,39
Planificación / Organización / Innovación	81	9,56
Espacios seguros	75	8,85
Espacios para deporte y recreación	73	8,62
Otros	34	4,01
Apoyo educativo y psicológico	21	2,48

Con relación a las diferencias por rol, las características positivas de las organizaciones escolares que tienen mayor peso para los estudiantes son: práctica de valores, docentes capacitados y participación y solidaridad. Por su parte las características positivas que tienen mayor peso para los docentes son: educación de calidad, práctica de valores y participación y solidaridad (ver tablas 16 y 17).

Tabla 16

Características positivas de organizaciones escolares según rol (docentes)

Características positivas	Docentes	
	Frecuencia	Porcentaje
Educación de calidad	62	23,05
Práctica de valores e inclusión	44	16,36
Participación y solidaridad	42	15,61
Docentes capacitados	27	10,04
Planificación, Organización, Innovación	21	7,81
Espacios seguros	21	7,81
Infraestructura adecuada	20	7,43
Otros	13	4,83
Apoyo educativo y psicológico	10	3,72
Espacios para deporte y recreación	9	3,35

Tabla 17

Características positivas de organizaciones escolares según rol (estudiantes)

Características positivas	Estudiantes	
	Frecuencia	Porcentaje
Práctica de valores e inclusión	236	16,60
Docentes capacitados	208	14,63
Participación y solidaridad	177	12,45
Espacios para deporte y recreación	157	11,04
Infraestructura adecuada	152	10,69
Planificación, Organización, Innovación	131	9,21
Espacios seguros	120	8,44
Educación de calidad	89	6,26
Otros	85	5,98
Apoyo educativo y psicológico	67	4,71

Para estudiantes y docentes las características que se valoran en mayor grado en los centros municipales son: docentes capacitados, práctica de valores e inclusión, infraestructura adecuada y participación y solidaridad. Entre tanto, las características positivas que mayor peso tienen en las organizaciones fiscales son: práctica de valores, participación, capacitación en docentes y condiciones adecuadas en la infraestructura (ver tablas 18 y 19).

Tabla 18

Características positivas de organizaciones escolares según tipo (municipal)

Características positivas	Municipal	
	Frecuencia	Porcentaje
Docentes capacitados	86	16,01
Práctica de valores e inclusión	71	13,22
Infraestructura adecuada	64	11,92
Participación y solidaridad	64	11,92
Planificación / Organización / Innovación	59	10,99
Espacios seguros	55	10,24
Espacios para deporte y recreación	39	7,26
Educación de calidad	33	6,15
Alimentación sana y nutritiva	28	5,21
Uso de tecnologías actuales	22	4,10
Otros	16	2,98

Tabla 19

Características positivas de organizaciones escolares según tipo de centro (fiscal)

Características positivas	Fiscal	
	Frecuencia	Porcentaje
Práctica de valores e inclusión	209	18,79
Participación y solidaridad	155	13,94
Docentes capacitados	149	13,40
Infraestructura adecuada	108	9,71
Espacios para deporte y recreación	100	8,99
Planificación / Organización / Innovación	93	8,36
Espacios seguros	86	7,73
Educación de calidad	75	6,74
Apoyo educativo y psicológico	64	5,76
Identidad y pertinencia	30	2,70
Otros	25	2,25
Práctica de deportes	18	1,62

Las respuestas obtenidas en relación a las características negativas de las organizaciones escolares se agruparon por su semejanza con el fin de reducirlas, los parámetros básicos para este ejercicio fueron las justificaciones asignadas a cada una de las características por parte de los encuestados (Ver figura 5).

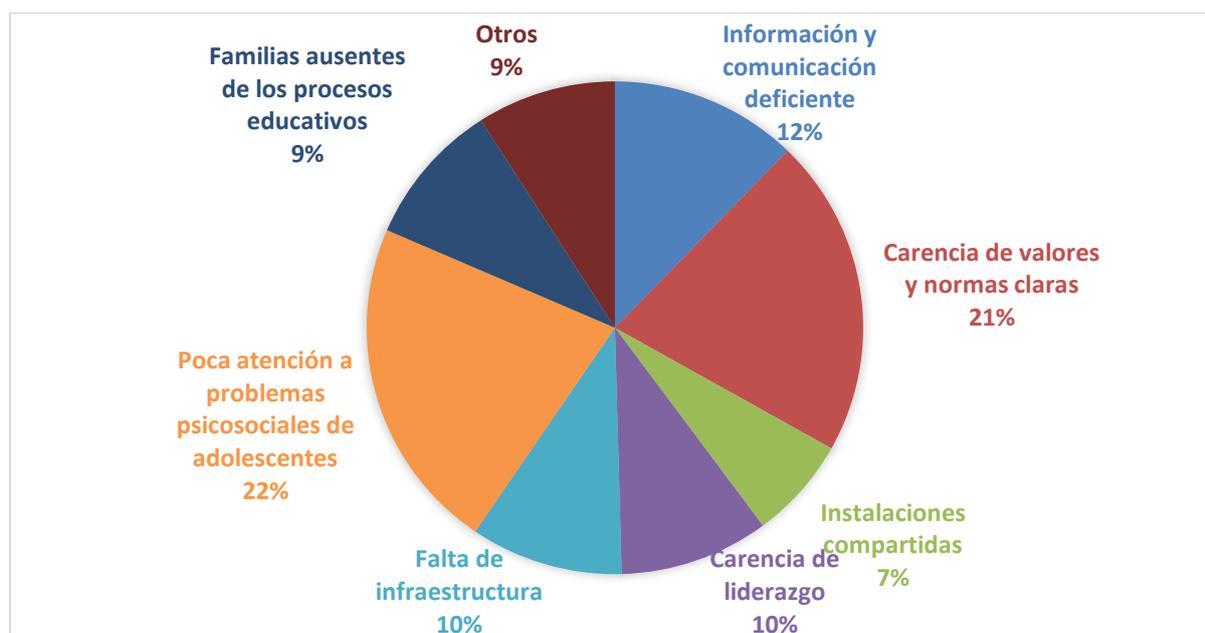


Figura 5. Características negativas de las organizaciones escolares

Sobre las diferencias por sexo, las características negativas de las organizaciones escolares que tienen mayor peso para los varones son: carencia de valores y normas, poca atención a problemas psicosociales de adolescentes e información y comunicación deficientes. Las características negativas que tienen mayor peso para las mujeres son: docentes capacitados, participación y solidaridad y práctica de valores (ver tablas 20 y 21).

Tabla 20

Características negativas de organizaciones escolares según sexo (varones)

Características negativas	Varones	
	Frecuencia	Porcentaje
Carencia de valores y normas claras	169	25,07
Poca atención a problemas psicosociales de adolescentes	150	22,26
Información y comunicación deficiente	90	13,35
Carencia de liderazgo	61	9,05
Otros	61	9,05
Familias ausentes de los procesos educativos	53	7,86
Falta de infraestructura	48	7,12
Instalaciones compartidas	42	6,23

Tabla 21

Características negativas de organizaciones escolares según sexo (mujeres)

Características negativas	Mujeres	
	Frecuencia	Porcentaje
Poca atención a problemas psicosociales de adolescentes	155	21,71
Carencia de valores y normas claras	121	16,95
Falta de infraestructura	90	12,61
Información y comunicación deficiente	80	11,20
Familias ausentes de los procesos educativos	78	10,92
Carencia de liderazgo	74	10,36
Otros	65	9,10
Instalaciones compartidas	51	7,14

En relación a las diferencias por rol, las características negativas de las organizaciones escolares que tienen mayor peso para los docentes son: carencia de valores y normas claras, poca atención a los problemas psicosociales de los adolescentes e información y comunicación deficiente. Por su parte las características negativas que tienen mayor peso para los estudiantes son: poca atención a los problemas psicosociales de los adolescentes, carencia de valores y normas claras y falta de infraestructura (ver tablas 22 y 23).

Tabla 22

Características negativas de organizaciones escolares según rol (docentes)

Características negativas	Docentes	
	Frecuencia	Porcentaje
Carencia de valores y normas claras	160	49,54
Poca atención a problemas psicosociales de adolescentes	35	10,84
Información y comunicación deficiente	34	10,53
Familias ausentes de los procesos educativos	26	8,05
Carencia de liderazgo	25	7,74
Otros	18	5,57
Falta de infraestructura	17	5,26
Instalaciones compartidas	8	2,48

Tabla 23

Características negativas de organizaciones escolares según rol (estudiantes)

Características negativas	Estudiantes	
	Frecuencia	Porcentaje
Poca atención a problemas psicosociales de adolescentes	270	25,35
Información y comunicación deficiente	136	12,77
Carencia de valores y normas claras	130	12,21
Falta de infraestructura	121	11,36
Carencia de liderazgo	110	10,33
Otros	108	10,14
Familias ausentes de los procesos educativos	105	9,86
Instalaciones compartidas	85	7,98

De acuerdo con el tipo de centro educativo se encuentra que en las organizaciones escolares de régimen municipal los aspectos negativos con mayor peso son: poca atención a problemas psicosociales de adolescentes, información y comunicación deficientes, carencia de liderazgo y familias ausentes de los procesos educativos. En lo relacionado con las organizaciones escolares con financiamiento fiscal los aspectos negativos que sobresalen son: poca atención a problemas psicosociales de adolescentes, evidencia de hábitos de higiene deficientes, información y comunicación ambigua y poco clara y, familias ausentes de los procesos educativos (ver tablas 24 y 25).

Tabla 24

Características negativas de organizaciones escolares según tipo de centro educativo (municipal)

Características negativas	Municipal	
	Frecuencia	Porcentaje
Poca atención a problemas psicosociales de adolescentes	88	19,95
Información y comunicación deficiente	63	14,29
Carencia de liderazgo	50	11,34
Familias ausentes de los procesos educativos	40	9,07
Evidencia de hábitos de higiene deficientes	39	8,84
Impuntualidad permanente	38	8,62
Discriminación y exclusión	33	7,48
Instalaciones compartidas con otras instotuciones	30	6,80
Costos altos de insumos de apoyo a la educación	24	5,44
Rotación en los docentes	19	4,31
Otros	17	3,85

Tabla 25

Características negativas de organizaciones escolares según tipo de centro educativo (fiscal)

Características negativas	Fiscal	
	Frecuencia	Porcentaje
Poca atención a problemas psicosociales de adolescentes	217	25,74
Evidencia de hábitos de higiene deficientes	109	12,93
Información y comunicación deficiente	107	12,69
Familias ausentes de los procesos educativos	91	10,79
Carencia de liderazgo	85	10,08
Instalaciones compartidas con otras instotuciones	63	7,47
Costos altos de insumos de apoyo a la educación	54	6,41
Discriminación y exclusión	39	4,63
Rotación de docentes	34	4,03
Impuntualidad permanente	32	3,80
Otros	12	1,42

Con base a la información compartida por parte de estudiantes y docentes (mujeres y varones) en la aplicación del protocolo cualitativo, una organización escolar se caracterizaría como positiva por los aspectos resumidos en el perfil de organizaciones escolares positivas (ver tabla 26).

Tabla 26

Perfil de organizaciones escolares positivas

Características (organizaciones escolares positivas)	Definición
1. Docentes capacitados	<p>Maestras y maestros evidencian en su accionar cotidiano un buen conocimiento de los elementos clave de Pedagogía y Didáctica y de las asignaturas que imparten.</p> <p>Tienen la capacidad de resolver problemas cotidianos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como eventuales conflictos que pueden aparecer entre estudiantes o con los docentes.</p> <p>Mantienen la disciplina con cordialidad pero con</p>

Características (organizaciones escolares positivas)	Definición
2. Infraestructura adecuada	<p>firmeza.</p> <p>Se constituyen en referentes y en ejemplo a seguir por sus conocimientos, su integridad y por la capacidad de dar respuesta a situaciones cotidianas.</p> <p>Relacionada con aulas, mobiliario, material didáctico, laboratorios, bibliotecas y otros que apoyan de manera eficiente los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
3. Espacios para deporte y recreación	<p>Se promueve la práctica del deporte de distracción y de competencias como estrategia para el desarrollo integral de chicas y chicos.</p> <p>Apoyo a la realización de actividades artísticas, recreativas y lúdicas.</p> <p>Se cuenta con espacios físicos para el desarrollo de actividades deportivas y recreativas.</p>
4. Educación de calidad	<p>Se refiere a una educación para la vida que permita la solución de problemas cotidianos y el desarrollo de estrategias que permitan alcanzar niveles satisfactorios de felicidad.</p> <p>Procesos que apoyen el desarrollo de fortalezas y valores para hacer frente a los retos de la vida diaria.</p>
5. Práctica de valores e inclusión	<p>Desarrollo integral de chicas y chicos en los afectivo, cognitivo, físico y social.</p> <p>Chicos y chicas con capacidad para elaborar proyectos de vida y ejecutar acciones para su implementación.</p> <p>Espacios escolares que propician la inclusión y valoración de la diversidad por género, edad, pertenencia social y cultural, grupo étnico o por discapacidades.</p>
6. Planificación / Organización / Innovación	<p>Ambientes generadores de respeto, responsabilidad, cumplimiento de promesas, amor por la verdad, reconocimiento de errores, solidaridad, gratitud y apoyo a quien lo requiere.</p> <p>Actitudes de cuidado y protección integral del medio ambiente.</p> <p>Los centros educativos cuentan y aplican Planes Estratégicos Institucionales, Planes de Gestión de Riesgos, Planes de Convivencia, Planificaciones de Gobiernos Estudiantiles y Códigos de Conducta.</p> <p>Docentes planifican sus clases desde el macro, meso y micro currículo.</p>

Características (organizaciones escolares positivas)	Definición
	<p>Chicos y chicas son apoyados para generar y aplicar planes de vida o de desarrollo personal.</p> <p>Chicos y chicas que lo requieren cuentan con apoyo psicopedagógico.</p> <p>Se abordan de manera directa las dificultades específicas del aprendizaje.</p> <p>Existen estrategias para el abordaje de problemas conductuales y familiares.</p>
7. Apoyo educativo y psicológico	<p>Se generan estrategias y campañas destinadas a la prevención y afrontamiento de temas como bullying, consumo de drogas, embarazos adolescentes, depresión adolescente, anorexia y bulimia, entre otros.</p> <p>Se cuenta con protocolos de atención y referencia psicopedagógica.</p> <p>Se promueven espacios y mecanismos para escuchar la voz y la toma de decisiones de docentes y estudiantes en temas que les competen y afectan de manera directa.</p>
8. Participación y solidaridad	<p>Se promueve la generación de ideas y la proposición de alternativas para resolver problemas identificados.</p> <p>La participación se basa en la escucha atenta, la solidaridad y la resolución de conflictos.</p>
9. Espacios seguros	<p>Los centros escolares brindan seguridad integral en lo referente a prevención de riesgos psicosociales, riesgos frente a desastres naturales y riesgos físicos.</p>
10. Otros	<p>Tiene que ver con la salud y desarrollo integral de los adolescentes a través de una buena nutrición y alimentación saludable, oportunidades de desarrollo personal y social, sentimientos de identidad y pertenencia, involucramiento de la familia en los procesos educativos, entre otros.</p>

Por otra parte, la información recabada en la aplicación del protocolo cualitativo permite definir el perfil de las organizaciones escolares “negativas” para el desarrollo integral de estudiantes y docentes (ver tabla 27).

Tabla 27

Perfil de organizaciones escolares “negativas”

Características (organizaciones escolares negativas)	Definición
1. Información y comunicación deficiente	<p>Generación de rumores sin fundamento que afectan a las personas y a la toma de decisiones educativas e institucionales.</p> <p>Mensajes contradictorios y poco claros que generan incertidumbre.</p> <p>Canales de comunicación no oficiales que transmiten mensajes ambiguos que en lugar de guiar generan mayores dudas.</p> <p>Actitudes que afectan a la salud integral de estudiantes y docentes (en los aspectos físico y mental) reflejadas en maltrato, impuntualidad, violencia, deshonestidad intelectual, entre otros.</p>
2. Carencia de valores y normas claras	<p>No se especifican con claridad las consecuencias lógicas frente a actitudes, comportamientos y prácticas que afectan la integridad personal y del grupo.</p> <p>Prácticas destructivas en relación a la infraestructura y el medio escolar.</p> <p>Carencia de corresponsabilidad en el cuidado y mantenimiento de infraestructura física y materiales de apoyo compartidos por varios grupos o por instituciones que ocupan las instalaciones en diferentes jornadas (matutina, vespertina y nocturna).</p>
3. Instalaciones compartidas	<p>Carencia de diálogo para establecer acuerdos y compromisos de cuidado y convivencia.</p> <p>Generación de grupos y rivalidades.</p> <p>Liderazgos basados en el autoritarismo y en la represalia sin sustento en acuerdos básicos o en normas de convivencia discutidas y consensuadas entre autoridades, docentes y estudiantes.</p>
4. Carencia de liderazgo	<p>Liderazgos basados en la comodidad del dejar hacer y dejar pasar sin asumir riesgos.</p> <p>Ausencia de referentes “éticos” a seguir por sus actitudes, comportamientos y prácticas y por la coherencia entre el discurso y la acción.</p> <p>Evidencias de doble discurso o de respuestas distintas en acciones similares.</p>
5. Falta de infraestructura	<p>Carencia de espacios físicos, materiales de apoyo para la enseñanza y aprendizaje y de mobiliario</p>

Características (organizaciones escolares negativas)	Definición
6. Poca atención a problemas psicosociales de adolescentes	<p>para el desarrollo de procesos educativos.</p> <p>Espacios y materiales obsoletos y desactualizados.</p> <p>Los centros educativos no brindan respuesta frente a problemas cotidianos de abuso de drogas, bullying, embarazo adolescente, acoso y abuso, depresión, anorexia y bulimia.</p> <p>Ausencia de estrategias para el abordaje de problemas específicos del aprendizaje, problemas de conducta y de relación familiar.</p> <p>Carencia de protocolos de prevención, abordaje, referencia y contra referencia frente a problemas psicosociales de la adolescencia.</p> <p>Familias, cuidadores y referentes de chicos y chicas desvinculados del acontecer cotidiano de los centros educativos.</p>
7. Familias ausentes de los procesos educativos	<p>No existen mecanismo de participación e involucramiento de familias.</p> <p>Los centros escolares viven su día a día encerrados en los límites físicos de su infraestructura sin salir de ellos y por tanto desvinculados de las comunidades y de las familias.</p> <p>Centros educativos no cuentan con un plan integral de gestión de riesgos frente a emergencias ambientales y riesgos psicosociales.</p>
8. Otros	<p>Prácticas poco amigables con el medio ambiente.</p> <p>Discriminación y exclusión por razones de género, opción sexual, pertenencia étnica, discapacidad o edad.</p>

En términos generales es posible afirmar que tanto docentes como estudiantes, sean estos varones o mujeres o pertenezcan a organizaciones escolares de régimen municipal o fiscal, valoran en alto grado la implementación de procesos educativos de calidad desarrollados por docentes adecuadamente capacitados, el contar con infraestructura apropiada y espacios para el deporte y la recreación, el apoyo psicosocial a adolescentes con problemas y necesidades, la práctica de valores y la inclusión como oposición a cualquier forma de exclusión o discriminación.

5.3.2. Diferencias en las virtudes organizacionales según sexo, tipo de establecimiento –vinculado con la ubicación geográfica- y rol -vinculado con grupo etario-.

5.3.2.1. Procedimiento.

5.3.2.1.1. *Método.* Este estudio se realizó con la finalidad de responder al primer objetivo de la investigación que intentó verificar en qué medida el sexo (mujer, varón), el tipo de establecimiento educativo (fiscal, municipal) y el rol de los participantes (estudiantes, docentes) dan lugar a diferencias sobre la virtuosidad percibida en organizaciones escolares y en sus dimensiones relacionadas con la gratitud, inspiración, perdón y coraje. Se hipotetizó que el sexo, el tipo de centro educativo y el rol específico determinan diferencias en la virtuosidad percibida y en sus dimensiones (H1).

5.3.2.1.2. *Participantes.* Se trabajó con una muestra no probabilística constituida por 655 voluntarios. El 50,7% (n = 332) fueron varones y 49,3% (n = 323) mujeres, con un promedio de edad de 28 años con 3 meses (DE = 8,25). Se contó con la participación de 550 estudiantes (50,7% varones, n = 279 y 49,3 % mujeres, n = 271) y de 105 docentes (52,38% varones, n = 55 y 47,62 % mujeres, n = 50). Del total de participantes el 31,76% (n = 208) pertenecían a organizaciones escolares de régimen municipal mientras que el 62,24% (n = 447) estaban vinculados a centros educativos de régimen fiscal.

La carga de datos, así como el análisis de los mismos fue realizado por el tesista con la ayuda del procesador SPPSS 23.0 y AMOS 23.0.

5.3.2.2. Instrumentos.

5.3.2.2.1. *Cuestionario de “Virtuosidad Percibida en Organizaciones Educativas”.* La identificación de la virtuosidad percibida en organizaciones escolares por parte de docentes y

estudiantes se realizó a través del Cuestionario de lápiz y papel “Virtuosidad Percibida en Organizaciones Educativas (VPOE)” construido y validado a la realidad ecuatoriana por parte del tesista en base a la reflexión teórica de Cameron et al. (2011), el mismo consta de 24 ítems y una escala de totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo (ver acápite 5.2.1.).

Con el fin de contar con un análisis preliminar en relación a las diferencias en los puntajes de estudiantes y docentes de ambos sexos sobre las dimensiones de la virtuosidad percibida (gratitud, inspiración, perdón y coraje) se llevó a cabo un análisis descriptivo preliminar *obteniéndose* los resultados resumidos en la tabla 28 en función de promedios y desviaciones estándar.

Tabla 28

Niveles de virtudes percibidas (análisis descriptivo)

	Sexo	Tipo de escuela	Gratitud		Inspiración		Perdón		Coraje	
			\bar{X}	<i>SD</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	\bar{X}	<i>SD</i>
Docentes	Varones	Municipal	36,73	8,21	24,08	3,66	19,29	3,96	15,23	3,21
		Fiscal	39,21	6,66	23,47	4,02	20,00	2,70	15,26	3,15
	Mujeres	Municipal	39,06	3,06	24,87	2,87	19,43	2,63	15,50	2,03
		Fiscal	41,30	4,59	25,11	3,99	20,66	2,89	16,19	2,57
Estudiantes	Varones	Municipal	35,43	6,11	21,08	4,43	17,36	3,75	13,89	2,93
		Fiscal	36,62	6,29	21,70	3,81	18,04	3,66	13,75	2,65
	Mujeres	Municipal	36,57	6,68	21,74	3,85	18,26	3,22	13,82	2,83
		Fiscal	38,37	6,13	22,50	3,62	19,36	3,63	14,26	3,09
Total			37,38	6,38	22,30	3,96	18,67	3,64	14,22	2,93

La tabla precedente permite observar valores de la media superiores al punto medio (mediana) en los factores de gratitud (mediana 27), inspiración (mediana 18), perdón (mediano 15) y coraje (mediana 12) tanto para varones como para mujeres vinculados a organizaciones escolares ya sea con financiamiento municipal o fiscal; lo mencionado

evidencia actitudes favorables hacia la virtuosidad en organizaciones escolares independientemente del rol, sexo o tipo de escuela. En términos generales pueden observarse valores más altos en mujeres – docentes – fiscales.

A fin de verificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel de virtuosidad percibida, traducida en las dimensiones de gratitud, inspiración, perdón y coraje, según tipo de establecimiento educativo, sexo y rol desempeñado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se llevó a cabo un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) con un diseño 2 (sexo = mujer/varón) x 2 (tipo de centro escolar = municipal/fiscal) x 2 (rol = docentes/estudiantes). Se introdujeron como variables dependientes las puntuaciones de las cuatro dimensiones de la VPOE (gratitud, inspiración, perdón, coraje).

El análisis multivariado consideró el *coeficiente eta-cuadrado parcial* (η^2_p) para la media del tamaño del efecto. Siguiendo los criterios establecidos por Cohen (1988) la interpretación de los tamaños de efecto se realiza en función de las siguientes lógicas: $\eta^2_p = .01$ ($d = .2$) un tamaño del efecto pequeño, $\eta^2_p = .059$ ($d = .5$) medio y $\eta^2_p = .138$ ($d = .8$) efecto grande.

En cuanto a las diferencias por sexo se encuentra $\lambda = .959$; $F_{(5,643)} = 5.493$; $p < .01$; $\eta^2_p = .041$; lo que determina diferencias significativas entre los vectores de medias aunque el tamaño del efecto es pequeño, de ello se deduce que los distintos niveles de esta variable independiente (varones, mujeres) explican apenas el 4.1% de las varianzas de las variables dependientes.

En lo que tiene que ver con las diferencias por tipo de organización escolar se encuentra $\lambda = .977$; $F_{(5,643)} = 3.065$; $p < .01$; $\eta^2_p = .023$; lo que determina diferencias significativas entre los vectores de medias aunque el tamaño del efecto es pequeño, de ello se deduce que los distintos niveles de esta variable independiente (municipal, fiscal) explican apenas el 2,3% de las varianzas de las variables dependientes.

Siguiendo con el mismo procedimiento, las diferencias por el rol de los actores en la organización escolar evidencian $\lambda = .924$; $F_{(5,643)} = 5.493$; $p < .01$; $\eta^2_p = .076$; lo que determina diferencias significativas entre los vectores de medias y un tamaño de efecto medio, de ello se deduce que los distintos niveles de esta variable independiente (docente, estudiante) explican apenas el 7.3% de las varianzas de las variables dependientes.

Por último, no se encontró interacción entre rol y sexo (a), rol y tipo de establecimiento (b), rol sexo y tipo de establecimiento (c) ni rol – sexo – tipo (d); obteniéndose, respectivamente, los siguientes valores: a) $\lambda = .990$; $F_{(5,643)} = 1.271$; $p > .05$; $\eta^2_p = .010$; b) $\lambda = .995$; $F_{(5,643)} = .646$; $p > .05$; $\eta^2_p = .05$; c) $\lambda = .997$; $F_{(5,643)} = .353$; $p > .05$; $\eta^2_p = .003$; y, d) $\lambda = .999$; $F_{(5,643)} = .127$; $p > .05$; $\eta^2_p = .001$.

Para examinar cuál de las dimensiones del instrumento VPOE registra mayor variación en función de las variables independientes consideradas, se calcularon contrastes univariados (remitirse a la Tabla 28 para verificar a favor de qué grupo se encuentran las diferencias).

En relación al sexo de los integrantes de la organización escolar hay diferencias en cuanto a gratitud ($F_{(1,647)} = 14.014$; $p < .05$), inspiración ($F_{(1,647)} = 7.708$; $p < .05$) y perdón ($F_{(1,647)} = 16.922$; $p < .05$); no hay diferencias en cuanto a coraje ($F_{(1,647)} = 3.376$; $p > .05$).

En cuanto al tipo de organización escolar hay diferencias en lo referente a gratitud ($F_{(1,647)} = 9.936$; $p < .05$) y perdón ($F_{(1,647)} = 8.047$; $p < .05$); no hay diferencias en lo referente a inspiración ($F_{(1,647)} = 2.783$; $p > .05$) y coraje ($F_{(1,647)} = .601$; $p > .05$).

Finalmente, en cuanto al rol de los actores del sistema educativo se presentan diferencias en todas las dimensiones de la virtuosidad percibida, esto es: gratitud ($F_{(1,647)} = 9.394$; $p < .05$); inspiración ($F_{(1,647)} = 38.799$; $p < .05$); perdón ($F_{(1,647)} = 15.070$; $p < .05$); y, coraje ($F_{(1,647)} = 28.771$; $p < .05$).

5.4. Estudio 3: Relación entre virtuosidad percibida en organizaciones escolares y bienestar psicológico en estudiantes (H2 – Objetivo 2)

5.4.1. Procedimiento.

5.4.1.1. Método. El tercer estudio se realizó con la finalidad de responder al segundo objetivo de la investigación que intentaba verificar en qué medida la virtuosidad percibida en organizaciones escolares y el bienestar psicológico en adolescentes se relacionaban entre sí, además pretendía identificar un perfil de virtudes relacionado los niveles de bienestar (H2).

5.4.1.1.1. Participantes. Se trabajó con una muestra no probabilística constituida por 550 adolescentes (estudiantes) voluntarios; el 50,7% (n = 279) varones y 49,3% (n = 271) mujeres; con un promedio de edad de 16 años con 0 meses (DE = 4,67); el 28,7% (n = 158) pertenecían a planteles municipales y el 71,3% (n = 392) a centros educativos fiscales. Los adolescentes participaron en la investigación de manera voluntaria y sin recibir retribución alguna, como paso previo las autoridades de los planteles educativos establecieron su aceptación y las familias su conformidad a través la firma de un documento de consentimiento previo e informado.

Los integrantes de la muestra indicada llenaron los cuestionarios sobre bienestar psicológico y virtuosidad percibida, adaptados a la realidad ecuatoriana, en un tiempo aproximado de 45 minutos. Los dos cuestionarios fueron de lápiz y papel.

La carga de datos, así como el análisis de los mismos fue realizado por el tesista con la ayuda del procesador SPSS 23.0 y AMOS 23.0.

5.4.1.2. Instrumentos.

5.4.1.2.1. *Cuestionario de “Bienestar Psicológico en Adolescentes –BIEPS-”*. El bienestar percibido en adolescentes fue evaluado a partir del instrumento validado a la realidad ecuatoriana por parte del tesista tomando como base el cuestionario BIEPS – J diseñado originalmente por Ryff (1989) y validado a la realidad argentina por Castro Solano y Casullo (2002) (ver acápite 5.2.2.).

5.4.1.2.2. *Cuestionario de “Virtuosidad Percibida en Organizaciones Educativas”*. La identificación de la virtuosidad percibida en organizaciones escolares por parte de estudiantes se realizó a través del Cuestionario de Virtuosidad Percibida en Organizaciones Educativas (VPOE) construido y validado a la realidad ecuatoriana por parte del tesista en base a la reflexión teórica de Cameron et al. (2011) (ver acápite 5.2.1.).

5.4.1.3. Relación entre virtudes percibidas en organizaciones escolares y bienestar psicológico en adolescentes.

Luego de depurar los casos que evidenciaban un llenado incorrecto del instrumento y con base a la verificación de que cada estudiante voluntario haya llenado de manera adecuada tanto la escala BIEPS – J (versión ecuatoriana) como el cuestionario VPOE (versión ecuatoriana) se estableció una muestra de 550 casos. El primer instrumento mencionado consta de 13 ítems con tres opciones de llenado cada uno (de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo); el segundo instrumento considera 24 ítems y una escala de cinco alternativas (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo).

En la tabla 29 se muestran las correlaciones entre las dimensiones de la variable bienestar psicológico en adolescentes (BIEPS-J) y las de la variable virtuosidad percibida en organizaciones escolares.

Tabla 29

Correlaciones entre las dimensiones de bienestar psicológico en adolescentes y las dimensiones de virtuosidad percibida en organizaciones escolares

Dimensiones VPOE	Dimensiones BIEPS – J				BIEPS (total)
	Aceptación	Proyectos	Vínculos	Autonomía	
Gratitud	.302**	.301**	.451**	.406**	.485**
Inspiración	.300**	.266**	.393**	.403**	.455**
Perdón	.267**	.303**	.388**	.346**	.434**
Coraje	.243**	.275**	.360**	.301**	.394**
VPOE (Total)	.346**	.353**	.498**	.457**	.551**

Notas.

1. Se destacan en negrita las correlaciones con tamaño de efecto superiores a mediano ($r \geq .30$; Cohen, 1998).
2. ** $p < .01$ bilateral.

Los análisis empíricos muestran que las variables bienestar psicológico en adolescentes y virtuosidad percibida en organizaciones escolares correlacionan de manera moderada media. En esta lógica las dimensiones vínculos y autonomía, pertenecientes al bienestar psicológico en adolescentes, correlacionan con todas las dimensiones de la virtuosidad percibida en organizaciones escolares; **lo mismo sucede cuando se considera la puntuación total del BIEPS con relación a las dimensiones individuales VPOE.** Por su parte, la dimensiones aceptación correlaciona de manera moderada media con las dimensiones gratitud e inspiración y, en un nivel bajo con las dimensiones perdón y coraje. Finalmente, la dimensión proyectos correlaciona en forma moderada con las dimensiones gratitud y perdón y, en un nivel menor con las dimensiones inspiración y coraje.

5.4.1.4. Perfil de virtudes organizacionales relacionadas con mayores niveles de bienestar psicológico en adolescentes (H2).

Con el fin de identificar un perfil de virtudes organizacionales relacionadas con los niveles de bienestar en estudiantes, se trabajó, en primer lugar, a partir del análisis de conglomerados (cluster analysis) de k medias. El mencionado análisis permitió agrupar a los estudiantes, en base a sus niveles de bienestar psicológico, en tres grupos: i) bienestar psicológico alto ($n = 320$, 58%); bienestar psicológico medio ($n = 200$; 36%); y, iii) bienestar psicológico bajo ($n = 30$, 6%). Se evidencian diferencias significativas en cada una de las dimensiones que configuran los niveles de bienestar psicológico establecidos. En la tabla 30 se presenta la conformación de los grupos definidos en relación al sexo de los estudiantes y al tipo de centro educativo; como se puede observar el bienestar psicológico alto está constituido en su mayoría por estudiantes mujeres pertenecientes a planteles fiscales, por su parte los grupos de bienestar psicológico medio y bajo se configuran en su mayoría por varones pertenecientes a centros educativos fiscales. En la tabla 31 se muestran los estadísticos descriptivos y la prueba ANOVA que dio lugar a los grupos mencionados:

Tabla 30

Distribución de clústers relacionados con el bienestar psicológico en estudiantes por sexo y tipo de establecimiento (porcentaje)

		Bienestar psicológico alto ($n = 320$)	Bienestar psicológico medio ($n = 200$)	Bienestar psicológico bajo ($n = 30$)	Total
Sexo	Hombre	(136) 42.5%	(19) 63.3%	(124) 62.0%	279
	Mujer	(174) 57.5%	(11) 36.7%	(76) 38.0%	271
Tipo de establecimiento	Fiscal	(233) 78.2%	(21) 70.0%	(138) 69.0%	392
	Municipal	(87) 27.2%	(9) 30.0%	(62) 31.0%	158

Cabe señalar que se realizaron pruebas con 2, 3 y 4 grupos desde la entrada de k medias, optándose por tres grupos por ser la que mejor distribución de las medidas descriptivas evidenciaba.

Tabla 31

Perfiles de bienestar psicológico en estudiantes obtenidos mediante análisis de clústers

	Bienestar psicológico alto (<i>n</i> = 320)	Bienestar psicológico medio (<i>n</i> = 200)	Bienestar psicológico bajo (<i>n</i> = 30)	ANOVA
	<i>Media (DE)</i>	<i>Media (DE)</i>	<i>Media (DE)</i>	<i>F</i> (2, 549)
Aceptación	11.36 (.75)	10.06 (1.15)	7.17 (1.42)	326.349**
Proyectos	8.42 (.70)	7.63 (1.05)	6.17 (1.56)	113.701**
Vínculos	8.41 (.64)	7.22 (1.15)	5.90 (1.45)	176.516**
Autonomía	8.03 (.79)	6.80 (.91)	5.00 (1.02)	258.529**

Nota

** $p < .001$

Seguidamente se verificó si existían puntuaciones diferenciales en las dimensiones del test de virtuosidad percibida en organizaciones escolares para cada nivel de bienestar psicológico. Se realizó un análisis de varianza univariado (ANOVA) en el que se incluyó como variable dependiente las puntuaciones de las dimensiones del test de virtuosidad percibida y como factor de pertenencia a cada uno de los grupos. Este análisis determinó diferencias significativas entre las medias de cada grupo, así: i) factor gratitud (ANOVA: $F(2, 547) = 57,49$; $p < ,001$); ii) factor inspiración (ANOVA: $F(2, 547) = 46,78$; $p < ,001$); iii) factor perdón (ANOVA: $F(2, 547) = 46,46$; $p < ,001$); y, iv) factor coraje (ANOVA: $F(2, 547) = 29,08$; $p < ,001$). En la tabla 32 se pueden apreciar las diferencias de las medias de los tres grupos en relación con las dimensiones de la VPOE. Es posible establecer que todas las dimensiones de la virtuosidad percibida (gratitud, inspiración, perdón, coraje) marcan

diferencias con los tres niveles identificados de bienestar psicológico (alto, medio, bajo); estos, valores altos de las dimensiones VPOE corresponden a bienestar alto, valores medios de las mismas a bienestar medio y valores bajos a bienestar bajo.

Tabla 32

Relaciones entre niveles de bienestar psicológico y dimensiones de virtuosidad percibida

	Bienestar psicológico alto (<i>n</i> = 320)	Bienestar psicológico medio (<i>n</i> = 200)	Bienestar psicológico bajo (<i>n</i> = 30)	ANOVA
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	<i>F</i> (2, 547)
Gratitud	35.72 (4.50)	31.89 (6.15)	26.73 (8.71)	57.49**
Inspiración	22.98 (3.36)	20.86 (3.61)	17.40 (5.46)	46.78**
Perdón	19.53 (3.30)	17.26 (3.39)	17.70 (4.78)	46.46**
Coraje	14.63 (2.68)	13.30 (2.67)	11.33 (3.83)	29.08**

*Nota*** $p < .001$

En función de la información empírica obtenida se planteó un perfil general de virtudes organizacionales presentes en centros educativos, o virtuosidad en la lógica detallada por Winn (2012) ya que se refiere a la expresión de virtudes colectivas, asociadas a niveles de bienestar psicológico altos, bajos y medios en adolescentes. En el perfil 1, se ubicaron organizaciones escolares con altos niveles de virtuosidad y bienestar psicológico; en el perfil 2, se consideraron organizaciones con niveles medios de virtuosidad y bienestar; y, en el perfil 3, se tomaron en cuenta organizaciones escolares con niveles bajos de virtuosidad percibida y de bienestar psicológico en estudiantes (ver tabla 33).

Tabla 33

Perfiles de virtuosidad percibida en centros educativos asociadas a diversos niveles de bienestar psicológico en adolescentes

Perfil de virtuosidad asociada al nivel de bienestar psicológico	Descripción
Perfil 1: Virtuosidad percibida alta y bienestar psicológico alto.	<p>La organización escolar promueve relaciones sociales y afectivas basadas en la confianza, empatía, autoestima, autocuidado y cuidado mutuo posibilitando niveles altos de respeto entre sus miembros y proyección hacia el futuro (González – Fuentes y Andrade, 2016).</p> <p>La escuela insta a sus estudiantes a construir proyectos de vida y fijarse objetivos como un comportamiento positivo que requiere de esfuerzo y dedicación (Páramo et al, 2012).</p> <p>Chicas y chicos reconocen sus fortalezas y limitaciones, esto permite la toma de decisiones acertadas, de manera independiente y sin daños a terceros, asimilando de forma constructiva los fracasos y posibilitando buenos niveles de adaptación frente al cambio (Páramo et al, 2012; González y Andrade, 2016).</p> <p>Las organizaciones escolares posibilitan ambientes estimulantes para el aprendizaje significativo y para la vida respondiendo a las necesidades e intereses de los adolescentes y generando valores positivos (Ryff, 1989).</p> <p>Los estudiantes perciben coherencia entre el discurso y la práctica; las normas políticas, reglas y acuerdos son claras y están socializadas (Moberg, 1999).</p> <p>La escuela incentiva muestras de agradecimiento y de respeto hacia todos sus miembros como práctica cotidiana de interacción social (Cameron et al., 2011).</p> <p>La escuela establece lazos de solidaridad y apoyo a quienes lo necesitan, esto se refleja en lo pedagógico pero, sobre todo, a nivel de las interacciones personales. La compasión es una práctica arraigada en chicas y chicos (Lilius et al., 2012).</p> <p>Los estudiantes tienen los espacios y la capacidad para establecer críticas constructivas al interior de las organizaciones escolares, mismas que son escuchadas y canalizadas de manera positiva y asertiva (Worline, 2012).</p> <p>Al interior de la organización escolar sus integrantes toman los errores como oportunidades de aprendizaje y no tienen reparo en reconocer y pedir perdón cuando se equivocan (Rego et al, 2010).</p> <p>Los estudiantes evidencian sentido de trascendencia y espiritualidad frente a sí mismos y a lo que les rodea</p>

Perfil de virtuosidad asociada al nivel de bienestar psicológico	Descripción
Perfil 2: Virtuosidad percibida media y bienestar psicológico medio.	<p>(Cameron et al., 2011).</p> <p>Esfuerzo deliberado para superar dificultades en la interacción con los demás en base a la empatía y al reconocimiento de las capacidades personales y de los otros (González – Fuentes y Andrade, 2016).</p> <p>Necesidad de apoyo en la definición de metas y objetivos que se traduzcan en proyectos de vida a corto y mediano plazo (Páramo et al, 2012).</p> <p>Los procesos de independencia y toma de decisiones están en marcha y requieren de apoyo asertivo, en especial para hacer frente a los fracasos y transformarlos en oportunidades para aprender (Páramo et al, 2012; González y Andrade, 2016).</p> <p>Chicas y chicos se hallan en una fase de aprendizaje sobre cómo adaptarse a ambientes cambiantes y retadores y obtener resultados positivos en estas interacciones desde sus propias fortalezas y valores (Ryff, 1989).</p> <p>Es necesario fortalecer la socialización de normas, reglas y políticas al interior de las organizaciones educativas con el fin de que los estudiantes acomoden su accionar a normas claras (Moberg, 1999).</p> <p>Las prácticas de agradecimientos sobre lo recibido de manera cotidiana no son frecuentes ni parte de la vida cotidiana de las organizaciones (Cameron et al., 2011).</p> <p>La compasión por parte de los estudiantes es una práctica eventual, la organización escolar genera de manera permanente estrategias para su implementación (Lilius et al., 2012).</p> <p>De manera ocasional los estudiantes formulan críticas sobre situaciones que generan malestar al interior de las organizaciones educativas, estas últimas no tienen como práctica permanente generar espacios de evaluación o crítica, pero las aceptan cuando se dan (Worline, 2012).</p> <p>El reconocer los errores y pedir perdón por las equivocaciones como estrategia para avanzar desde lo constructivo, aún no es una práctica permanente en las organizaciones escolares (Rego et al, 2010).</p> <p>La espiritualidad no es una práctica común en estudiantes quienes no discuten frecuentemente sobre el sentido trascendencia (Cameron et al., 2011).</p>
Perfil 3: Virtuosidad percibida baja y bienestar psicológico bajo	<p>Se configuran dificultades para el establecimiento de relaciones sociales y afectivas satisfactorias y duraderas y para establecer compromisos basados en el respeto y valoración personal e interpersonal (González – Fuentes y</p>

Perfil de virtuosidad asociada al nivel de bienestar psicológico	Descripción
	<p>Andrade, 2016).</p> <p>Chicos y chicas carecen de objetivos de vida traducidos en proyectos que motiven su accionar y constituyan retos a alcanzar (Páramo et al, 2012).</p> <p>Actitudes, comportamientos y prácticas reflejan inconformidad consigo mismo, falta de independencia, inestabilidad emocional y admiración exagerada por otros (Páramo et al, 2012; González y Andrade, 2016).</p> <p>Los ambientes escolares no son retadores ni estimulantes para la formación integral de los estudiantes ni para generar fortalezas y valores en su accionar cotidiano (Ryff, 1989).</p> <p>Las organizaciones escolares presentan serias ambigüedades en relación a los discursos y prácticas; las normas y procedimientos internos no se cumplen o no se hallan suficientemente socializados lo que determina confusión e inseguridad en los estudiantes. (Moberg, 1999).</p> <p>El agradecimiento por lo recibido y lo entregado no es una práctica en las organizaciones escolares y no es una práctica interiorizada por los estudiantes (Cameron et al., 2011).</p> <p>Las prácticas de apoyo, solidaridad y compasión no se encuentran presentes en la organización escolar y los estudiantes no tienen interiorizados este tipo de comportamientos (Lilius et al., 2012).</p> <p>La espiritualidad no es una condición presente en las prácticas escolares ni en el accionar cotidiano de chicos y chicas (Cameron et al., 2011).</p>

5.5. Estudio 4: Relación entre virtuosidad percibida en organizaciones escolares y liderazgo auténtico en docentes y tomadores de decisiones (H3 – Objetivo 3)

5.5.1. Procedimiento.

5.5.1.1. Método. El cuarto estudio se realizó con la finalidad de responder al tercer objetivo de la investigación que intentaba verificar en qué medida el liderazgo auténtico y la virtuosidad percibida en organizaciones escolares se relacionaban entre sí, además pretendía identificar un perfil de virtudes relacionado los niveles de liderazgo auténtico en autoridades

y docentes (H3).

5.5.1.1.1. Participantes. Se trabajó con una muestra no probabilística de 209 personas adultas (docentes y directivos) que participaron en el estudio como voluntarios y sin recibir ningún tipo de incentivo o remuneración; el 48,8% (n = 102) fueron varones y el 51,2% (n = 107) mujeres; con un promedio de edad de 38 años con 4 meses (DE = 5,80); el 34,0% (n = 71) pertenecían a planteles municipales y el 66,0% (n = 138) a centros educativos fiscales.

Los integrantes de la muestra indicada llenaron los cuestionarios sobre liderazgo auténtico y virtuosidad percibida, adaptados a la realidad ecuatoriana, en un tiempo aproximado de 40 minutos. Los dos cuestionarios fueron de lápiz y papel.

La carga de datos, así como el análisis de los mismos fue realizado por el tesista con la ayuda del procesador SPSS 23.0 y AMOS 23.0.

5.5.1.2. Instrumentos.

5.5.1.2.1. Cuestionario de “Liderazgo de Auténtico dirigido a docentes y tomadores de decisiones”. El liderazgo auténtico en docentes y autoridades fue evaluado a partir del instrumento validado a la realidad ecuatoriana por parte del tesista tomando como base el cuestionario de “Liderazgo Auténtico” construido y validado por Walumbwa et al. (2008), el mismo considera 16 ítems y una escala de 5 alternativas que desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo (ver acápite 5.2.3).

5.5.1.2.2. Cuestionario de “Virtuosidad Percibida en Organizaciones Educativas”. La identificación de la virtuosidad percibida en organizaciones escolares por parte de estudiantes se realizó a través del Cuestionario de Virtuosidad Percibida en Organizaciones Educativas (VPOE) construido y validado a la realidad ecuatoriana por parte del tesista en base a la reflexión teórica de Cameron et al. (2011) (ver acápite 5.2.1.).

5.5.1.3. Relación del liderazgo auténtico en adolescentes con virtudes percibidas en organizaciones escolares.

Luego de depurar los casos que evidenciaban un llenado incorrecto del instrumento y en base a la verificación de que cada docente voluntario haya llenado de manera adecuada tanto la escala Liderazgo Auténtico (versión ecuatoriana) como el cuestionario VPOE (versión ecuatoriana) se estableció la muestra final de 209 casos (mirar acápite 10.1.1.). El primer instrumento mencionado consta de 16 ítems con cinco opciones de llenado cada uno (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo); el segundo instrumento considera 24 ítems y una escala de cinco alternativas (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo).

En la tabla 34 se muestran las correlaciones entre las dimensiones de la variable liderazgo auténtico en docentes y las de virtuosidad percibida en organizaciones escolares.

Tabla 34

Correlaciones entre las dimensiones de liderazgo auténtico en docentes y autoridades y las dimensiones de virtuosidad percibida en organizaciones escolares

Dimensiones VPOE	Dimensiones Liderazgo Auténtico			
	Conciencia de sí mismo	Perspectiva moral internalizada	Procesamiento equilibrado	Transparencia en las relaciones
Gratitud	.302**	.313**	.395**	.394**
Inspiración	.301**	.323**	.407**	.404**
Perdón	.283**	.236**	.349**	.406**
Coraje	.352**	.352**	.453**	.456**

Notas.
Se destacan en negrita las correlaciones con tamaño de efecto superiores a mediano ($r \geq .30$; Cohen, 1998).
** $p < .01$ bilateral.

Los análisis empíricos muestran que las variables liderazgo auténtico en docentes y autoridades y virtuosidad percibida en organizaciones escolares correlacionan de manera moderada media. En esta lógica las dimensiones procesamiento equilibrado y transparencia en relaciones, pertenecientes al liderazgo auténtico en docentes y autoridades, correlacionan con todas las dimensiones de la virtuosidad percibida en organizaciones escolares (gratitud, inspiración, perdón y coraje). Por su parte, las dimensiones de conciencia de sí mismo y perspectiva moral internalizada correlacionan en un nivel moderado con todas las dimensiones de virtuosidad percibida a excepción de la dimensión perdón.

5.5.1.4. Perfil de virtudes organizacionales relacionadas con mayores niveles de liderazgo auténtico en docentes y autoridades (H3).

Con el fin de identificar un perfil de virtudes organizacionales relacionadas con los niveles de liderazgo auténtico en docentes y autoridades, se trabajó, en primer lugar, a partir del análisis de conglomerados (cluster analysis) de k medias. El mencionado análisis permitió agrupar a los estudiantes, en base a sus niveles de liderazgo auténtico, en dos grupos: i) liderazgo auténtico consolidado ($n = 132$, 63%); y, liderazgo auténtico en proceso de consolidación ($n = 77$; 37%). Se evidencian diferencias significativas en cada una de las dimensiones que configuran los niveles de liderazgo auténtico establecidos. En la tabla 35 se presenta la conformación de los grupos definidos en relación al sexo de los estudiantes y al tipo de centro educativo; como se puede observar el liderazgo auténtico consolidado y el liderazgo auténtico en proceso de consolidación está constituido en su mayoría por docentes y autoridades mujeres pertenecientes a planteles fiscales. En la tabla 36 se muestran los estadísticos descriptivos y la prueba ANOVA que dio lugar a los grupos mencionados:

Tabla 35

Distribución de clústers relacionados con el liderazgo auténtico por sexo y tipo de establecimiento (porcentaje)

		Liderazgo auténtico consolidado <i>n</i> = 132	Liderazgo auténtico en proceso de consolidación <i>n</i> = 77	Total
Sexo	Hombre	(64) 48,5%	(38) 49,4%	102
	Mujer	(68) 51,5%	(39) 50,6%	107
Tipo de establecimiento	Fiscal	(91) 68,9%	(47) 61,0%	138
	Municipal	(41) 31,1%	(30) 39,0%	71

Cabe señalar que se realizaron pruebas con 2, 3 y 4 grupos desde la entrada de *k* medias, optándose por dos grupos por ser la que mejor distribución de las medidas descriptivas evidenciaba.

Tabla 36

Perfiles de liderazgo auténtico en estudiantes obtenidos mediante análisis de clústers

	Liderazgo auténtico consolidado <i>n</i> = 132	Liderazgo auténtico en proceso de consolidación <i>n</i> = 77	ANOVA
	<i>Media (DE)</i>	<i>Media (DE)</i>	<i>F</i> (1, 207)
Conciencia de sí mismo	18.14 (1.63)	16.65 (2.58)	26.032**
Perspectiva moral internalizada	16.43 (2.10)	15.35 (2.00)	13.313**
Procesamiento equilibrado	17.15 (1.60)	13.00 (2.55)	208.793**
Transparencia en las relaciones	17.40 (1.92)	16.16 (2.15)	126.615**

Nota

** $p < .001$

Seguidamente se verificó si existían puntuaciones diferenciales en las dimensiones del test de virtuosidad percibida en organizaciones escolares para cada nivel de liderazgo auténtico. Se realizó un análisis de varianza univariado (ANOVA) en el que se incluyó como variable dependiente las puntuaciones de las dimensiones del test de virtuosidad percibida y como factor de pertenencia a cada uno de los grupos de liderazgo auténtico identificados. Este análisis determinó diferencias significativas entre las medias de cada grupo, así: i) factor gratitud (ANOVA: $F(1, 207) = 48,82$; $p < ,001$); ii) factor inspiración (ANOVA: $F(1, 207) = 68,75$; $p < ,001$); iii) factor perdón (ANOVA: $F(1, 207) = 54,11$; $p < ,001$); y, iv) factor coraje (ANOVA: $F(1, 207) = 50,56$; $p < ,001$).

En la tabla 37 se pueden apreciar las diferencias de las medias de los dos grupos en relación con las dimensiones de la VPOE. Es posible establecer que todas las dimensiones de la virtuosidad percibida (gratitud, inspiración, perdón, coraje) marcan diferencias con los dos niveles identificados de liderazgo auténtico (consolidado y en proceso de consolidación). De esta forma, docentes y autoridades en el nivel de liderazgo auténtico consolidado presentan valores altos en las dimensiones de virtuosidad percibida, mientras que docentes y autoridades en el nivel de liderazgo auténtico en proceso de consolidación corresponden a valores bajos en las dimensiones de la virtuosidad percibida.

Tabla 37

Relaciones entre niveles de liderazgo auténtico y dimensiones de virtuosidad percibida

	Liderazgo auténtico consolidado ($n = 132$)	Liderazgo auténtico en proceso de consolidación ($n = 77$)	ANOVA
	<i>Media (DE)</i>	<i>Media (DE)</i>	<i>F(1, 207)</i>
Gratitud	36.98 (4.49)	32.00 (5.72)	48.82**
Inspiración	25.21 (2.92)	21.46 (3.51)	68.75**
Perdón	20.85 (2.64)	17.81 (3.26)	54.11**
Coraje	16.02 (2.55)	13.38 (2.65)	50.56**

Nota

** $p < .001$

En función de la información empírica obtenida se planteó un perfil general de virtudes organizacionales presentes en centros educativos, o virtuosidad en la lógica detallada por Winn (2012) ya que se refiere a la expresión de virtudes colectivas, asociadas a niveles de bienestar psicológico altos, bajos y medios en adolescentes. En el perfil 1, se ubicaron organizaciones escolares con altos niveles de virtuosidad y liderazgo auténtico consolidado; y, en el perfil 2, se consideraron organizaciones con niveles menores de virtuosidad y en liderazgo auténtico (ver tabla 38).

Tabla 38

Perfiles de virtuosidad percibida en centros educativos asociadas a diversos niveles de liderazgo auténtico en docentes y autoridades

Perfil de virtuosidad asociada al nivel de liderazgo auténtico	Descripción
Perfil 1: Virtuosidad percibida alta y liderazgo auténtico consolidado	<p>La organización escolar cuenta con mecanismos que posibilitan a docentes y autoridades reconocer sus fortalezas y áreas de mejorar en la gestión institucional y en la labor docente; su actitud abierta y propositiva influye en sus colaboradores y repercute en el rendimiento organizacional (Valsania, 2014).</p> <p>Docentes y autoridades demuestran, en su accionar cotidiano y en la toma de decisiones, fortalezas y valores interiorizados que permiten la cohesión del grupo y avanzar hacia la concreción de intereses colectivos que superan visiones individuales (Avolio et al, 2003).</p> <p>La toma de decisiones en la organización escolar se basa en el análisis de los hechos por parte de sus líderes y en información confiable, esto genera confianza en sus miembros y provoca a la vez mejor autotestima y sentido de pertinencia. La escucha atenta a las opiniones de los otros y la discusión argumentada son fuentes clave para la toma de decisiones. (Garnder et al., 2005; Valsania, 2014).</p> <p>Autoridades y docentes comparten información de manera transparente, expresan sus sentires y pensamientos de modo directo; asumen los errores y promueven la participación de todos quienes forman la organización escolar (Illies et al., 2005). La confianza en los líderes y la posibilidad de exponer ideas caracteriza el quehacer de la organización escolar (Valsania, 2014).</p> <p>Autoridades y docentes fomentan el respeto y</p>

Perfil de virtuosidad asociada al nivel de liderazgo auténtico	Descripción
Perfil 2: Virtuosidad percibida baja y liderazgo auténtico en proceso de consolidación	<p>agradecimiento entre los miembros de la organización, promueven la solidaridad y las interacciones personales, fomenta la crítica constructiva basada en la comunicación asertiva; la práctica de valores es constante (Cameron et al., 2011).</p> <p>La escuela, como organización educativa genera evidencia sobre fortalezas y áreas de mejora en el desempeño docente y en la gestión organizacional; sin embargo, no establece ni estrategias ni mecanismos que posibiliten interiorizar cómo sus actitudes, comportamientos y prácticas inciden en el accionar grupal y, por tanto, cómo establecer acciones concertadas para mejorar su accionar (Valsania, 2014).</p> <p>El accionar de docentes y autoridades tiene brechas en la cohesión entre discursos y prácticas; es decir, los valores y principios que se predicán no empatan 100% con el accionar responsable y el comportamiento transparente esperado (Avolio et al, 2003).</p> <p>La toma de decisiones no se fundamenta en información actualizada y confiables. Se evidencia apresuramientos o injusticias en el accionar de los líderes de las organizaciones escolares lo que genera dudas y, claramente, no corresponden al análisis de los hechos reales y concretos. La escucha a los otros es limitada, por lo que las propias percepciones de docentes y autoridades prevalecen en las decisiones de la organización escolar (Garnder et al., 2005; Valsania, 2014).</p> <p>Docentes y autoridades socializan la información a medias. Frente a hechos específicos no expresan sus sentires y pensamientos. Los errores no se ventilan de manera abierta y la participación se limita a recibir información general (Illies et al., 2005, Valsania, 2014)</p> <p>Autoridades y docentes no generan mecanismos creativos destinados a implementar prácticas de respeto y agradecimiento entre los miembros de la organización escolar, la solidaridad y las interacciones personales no se promueven de manera deliberada, tampoco se fomenta la crítica constructiva basada en la comunicación asertiva; la práctica de valores es un proceso en construcción (Cameron et al., 2011).</p>

Discusión

Capítulo 6

Discusión Final

Esta tesis presentaba como objetivo general “analizar las virtudes organizacionales percibidas en organizaciones escolares y su relación con el bienestar psicológico que se evidencia en sus estudiantes y la autenticidad en el liderazgo presente en directivos y docentes”. En esa línea se intentó establecer los elementos que caracterizan como virtuosas a las organizaciones escolares y la incidencia que estos tienen por género y tipo de plantel educativo. Así mismo se trató de determinar las relaciones existentes entre bienestar psicológico en adolescentes (estudiantes), liderazgo auténtico en docentes y autoridades y la virtuosidad percibida en organizaciones escolares. Como paso previo fue necesario construir y/o validar escalas aplicables a los contextos socio culturales ecuatorianos que permitieran medir las variables estudiadas (bienestar psicológico en adolescentes, liderazgo auténtico en docentes y virtuosidad percibida en organizaciones escolares).

Con el fin de dar respuesta a dicho objetivo, y a los objetivos específicos que derivan del mismo, se llevaron a cabo cuatro estudios diferenciados en base a metodologías distintas y específicas que permitieran verificar las hipótesis planteadas en la investigación. En primer lugar, se desarrolló un estudio tendiente a construir y validar instrumentos de medición basados en características psicométricas que garanticen la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos con su aplicación. Seguidamente, un segundo estudio pretendió caracterizar a las organizaciones escolares virtuosas en consideración de las diferencias por sexo, rol de los actores del sistema educativo y tipo de planteles escolares. En tercer estudio se centró en establecer la relación entre bienestar psicológico en adolescentes con virtuosidad percibida en organizaciones escolares. El cuarto estudio relacionó el liderazgo auténtico de docentes con la virtuosidad percibida en organizaciones escolares.

Con el fin de lograr un mayor entendimiento sobre la construcción y características de organizaciones escolares virtuosas, como fin último de esta investigación, se van a discutir los hallazgos de cada estudio por separado dando cuenta de la confirmación o negación de las hipótesis planteadas. Seguidamente se bosquejarán conclusiones generales sobre la investigación llevada a cabo y las limitaciones encontradas en su desarrollo. Finalmente, se delinearán sugerencias sobre futuras líneas de estudio.

6.1. Conclusiones Estudio 1

En el estudio 1 se intentó contar con instrumentos de evaluación psicológica, vinculados a la realidad social y cultural ecuatoriana, que permitan generar conocimientos científicos en relación a la consolidación de organizaciones escolares virtuosas. Dos consideraciones clave llevaron a tomar esa iniciativa: i) Ecuador, como otros países de la región, se caracterizan por una débil tradición en investigación psicológica donde con mucha facilidad se aplican instrumentos descontextualizados al medio que generan sesgos y resultados erróneos; y, ii) la generación de evidencia empírica en Psicología Positiva requiere de procesos de investigación científica rigurosos y adecuadamente planificados y ejecutados. Una consideración adicional se relacionó con abrir espacios de debate y discusión sobre Psicología Positiva en Ecuador.

Desde estas entradas se adaptaron a la realidad de Ecuador los cuestionarios de Bienestar Psicológico en adolescentes, versión argentina de Casullo y Solano (2002) y de Liderazgo Auténtico en personas adultas, versión de USA de Walumba et al (2008). Así también se construyó una escala para la medición de la Virtuosidad Percibida en Organizaciones Escolares en base a los postulados e ideas iniciales de Cameron et al. (2011).

Como resultado de la primera parte del Estudio 1 se diseñó y validó un “Cuestionario para la Evaluación de la Virtuosidad Percibida en Organizaciones Escolares (VPOE)” aplicable tanto a docentes como a estudiantes ecuatorianos. Este instrumento consta de 24 ítems que dan cuenta de cuatro dimensiones características de la virtuosidad, estas son: gratitud, inspiración, perdón y coraje. Cada ítem considera una escala de cinco opciones: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Las características psicométricas del instrumento generado determinan niveles satisfactorios de consistencia y validez, esto es: a) consistencia interna medida a través del Alfa de Cronbach que oscila entre .77 y .89; y, b) validez comprobada a través del análisis factorial sustentado en las medidas de ajuste $CFI = .92$ y $RMSA = .044$.

Cabe señalar que en el análisis factorial exploratorio con rotación Varimax no se encontraron todas las dimensiones ni todos los ítems propuestos en el instrumento original diseñado por Cameron et al. (2011), los ítems de las dimensiones compasión e integridad fueron distribuidos en las dimensiones restantes (gratitud, inspiración, perdón y coraje) y 2 de los ítems (5 y 20) originales presentaron un peso demasiado bajo ($< 0,40$); por lo que el instrumento adaptado a la realidad ecuatoriana se estructuró en función de 24 ítems y 4 dimensiones y no en base a los 26 ítems originales.

Como resultado de la segunda parte del Estudio 1 se validó la “Escala de Bienestar Psicológico en Adolescentes (BIEPS)” aplicable a adolescentes y jóvenes ecuatorianos. El instrumento final consta de 13 ítems que dan cuenta de cuatro dimensiones características del bienestar psicológico en adolescentes, estas son: aceptación, proyectos, vínculos y, autonomía. Cada ítem considera una escala de tres opciones: De acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo. Las características psicométricas del instrumento generado que determina niveles satisfactorios de consistencia y validez son: a) consistencia interna medida

a través del Alfa de Cronbach que oscila en un intervalo entre .60 y .79; y, b) validez comprobada a través del análisis factorial sustentado en las medidas de ajuste $CFI = .95$ y $RMSA = .042$. El cuestionario BIEPS versión ecuatoriana, considerando los análisis exploratorio y confirmatorio, determinaron una distribución diferente de los ítems en las dimensiones de aceptación y proyecto a los planteados originalmente en la versión argentina del instrumento (Castro Solano y Casullo, 2000) que se tomó en cuenta como referencia para la adaptación del instrumento.

En la tercera parte del Estudio 1 se validó el “Cuestionario de Liderazgo Auténtico” dirigido a docentes y autoridades educativas ecuatorianas. El instrumento final consta de 16 ítems que dan cuenta de cuatro dimensiones características del liderazgo auténtico, estas son: conciencia de sí mismo, perspectiva moral internalizada, procesamiento equilibrado y transparencia en las relaciones. Cada ítem considera una escala de tres opciones: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Las características psicométricas del instrumento generado que determina niveles satisfactorios de consistencia y validez son: a) consistencia interna medida a través del Alfa de Cronbach que oscila entre .62 y .78; y, b) validez comprobada a través del análisis factorial confirmatorio sustentado en las medidas de ajuste $CFI = .91$ y $RMSA = .057$. Luego de los ajustes establecidos en el factorial confirmatorio se mantuvo la estructura original del instrumento.

De esta forma se cumplieron a cabalidad los objetivos cuarto y quinto planteados en esta investigación. La importancia de este primer estudio radica en que la Academia y los psicólogos investigadores en Ecuador cuentan con tres instrumentos que permitirán ahondar en la investigación empírica sobre organizaciones escolares virtuosas, bienestar psicológico en adolescentes y liderazgo auténtico en docentes. Adicionalmente, los instrumentos

validados a los contextos socio culturales de Ecuador permitirán abordar y debatir con mejores elementos de análisis temas clave identificados por la Psicología Positiva. En la misma línea, la validación y desarrollo técnico de los instrumentos de evaluación sobre organizaciones escolares virtuosas, liderazgo auténtico y bienestar psicológico abre alternativas a las organizaciones escolares y a los tomadores de decisiones en educación para identificar nuevas entradas que posibilitan contar con centros educativos virtuosos en los que se desarrollen procesos educativos de calidad que permitan el desarrollo integral de estudiantes y docentes.

6.2. Conclusiones Estudio 2

En el Estudio 2 efectuado en el marco de la presente tesis se abarcó el primer objetivo planteado en la investigación cuyo propósito era caracterizar las virtudes percibidas en organizaciones escolares y verificar si existían diferencias según edad (alumnos-docentes), tipo de escuela (municipal, fiscal) y género.

Los resultados encontrados sitúan a una organización escolar como positiva cuando promueve procesos educativos integrales y de calidad; esta lógica coincide con lo planteado por Fiszbein (2015) al definir como principios de una educación de calidad para todos a la excelencia docente, a la evaluación de estándares sobre competencias cognitivas y valores, a la generación de innovaciones educativas, a la infraestructura apropiada y a la inversión financiera permanente. Lo mencionado está en línea con las aportaciones teóricas actuales en calidad educativa.

Así también este estudio encontró que una organización escolar es definida como positiva por parte de sus miembros cuando genera acciones vinculadas con docentes adecuadamente

capacitados, contar con una infraestructura adecuada para el desarrollo de los procesos educativos, disponer de espacios para el deporte y recreación, brindar servicios educativos de calidad, practicar valores y promover la inclusión, planificar y organizar el accionar educativo, y, brindar apoyo educativo y psicológico a quien lo requiere; estas características (prácticas positivas) son cercanas a las dimensiones de gratitud, inspiración, perdón y coraje definidas por Cameron et al. (2011) como propias de las organizaciones virtuosas. Además, de manera reiterada aparece la ausencia en la práctica de valores y en el desarrollo de fortalezas en estudiantes y docentes como elementos negativos que limitan la virtuosidad y afectan el desarrollo integral de adolescentes varones y mujeres. De esta forma, en términos positivos, el bienestar psicológico en adolescentes y el liderazgo auténtico en docentes son elementos clave para que una organización pueda ser caracterizada como virtuosa.

Se hallaron diferencias en cuanto a mujeres y varones. Las mujeres enfocan las características positivas de las organizaciones sobre todo desde el ejercicio de valores y la posibilidad de inclusión abierta y libre de discriminación; por su parte los varones enfatizan en la importancia de contar con docentes actualizados, capacitados e innovadores. Parecería que en el caso de las mujeres todavía es una prioridad abrir mayores espacios de participación y respeto a los derechos como garantía para que una organización sea positiva.

En cuanto a la perspectiva de los docentes lo más importante es brindar una educación de calidad, mientras que para los estudiantes es clave la práctica de valores y el ejercicio de derechos. Los docentes centran el énfasis de lo positivo en organizaciones escolares en su ejercicio profesional mientras que para los estudiantes consideran como prioritario su posibilidad de desarrollo integral que rebasa los procesos formales de enseñanza y aprendizaje.

En lo referente al tipo de plantel educativo, mientras en las organizaciones escolares con

financiamiento del Estado (fiscal) se prioriza la interacción social y afectiva (práctica de valores e inclusión, participación y solidaridad) y la preparación de los docentes para la mediación de los procesos de aprendizaje (docentes capacitados), en los centros educativos de régimen municipal se privilegian los procesos de enseñanza - aprendizaje caracterizados por la capacitación docente y la infraestructura apropiada y la práctica de valores e inclusión.

De manera más específica esta investigación determina que docentes y estudiantes consideran que una organización escolar es positiva cuando evidencia una práctica permanente de valores por parte de sus integrantes; cuenta con profesores capacitados y actualizados en la aplicación de metodologías didácticas y pedagógicas; promueve la participación, desde perspectivas de inclusión y solidaridad, en la toma de decisiones que afectan sus vidas; dispone de una infraestructura adecuada y con espacios apropiados para el deporte y la recreación; demuestra procesos de planificación, organización e innovación que otorga certezas a profesores y estudiantes.

Para las mujeres una organización escolar es positiva, en orden de prioridad, cuando evidencia prácticas positivas como: i) demuestra una práctica permanente de valores y promueve la inclusión; ii) promueve la participación y la solidaridad; y, iii) dispone de profesores actualizados y capacitados. Por su parte para los varones los más importante son: i) contar con docentes capacitados; ii) la participación y solidaridad; y, iii) la práctica de valores. Para las personas adultas (docentes) lo positivo en las organizaciones escolares está dada por la posibilidad de brindar una educación de calidad, la participación en la toma de decisiones y la capacitación docente; por su parte los estudiantes consideran que una organización es positiva cuando sus integrantes practican valores, los docentes se hallan capacitados y se evidencia planificación, organización e innovación. En lo que se refiere al tipo de establecimiento, aquello con régimen fiscal consideran como positivo: i) la práctica de

valores e inclusión; ii) la participación y solidaridad, y, ii) la capacitación docente; mientras que los centros escolares de régimen municipal priorizan: i) la capacitación docente, ii) la práctica de valores e inclusión y, iii) la infraestructura adecuada.

Los aspectos negativos (prácticas negativas) de las organizaciones escolares tienen que ver con la carencia de valores y normas claras, las deficiencias en la información y comunicación, la presencia de líderes débiles y las familias ausentes de los procesos de la educación formal. Para las mujeres lo más preocupante en una organización escolar es el poco interés por los problemas psicológicos y sociales de los estudiantes y la ausencia de valores y normas que modulen las relaciones entre pares y entre estudiantes y docentes. Los varones coinciden en que las organizaciones escolares son débiles cuando los valores y normas son ambiguos y la atención a las necesidades específicas de los estudiantes es nula o escasa. Para los docentes, características negativas en las organizaciones escolares son la carencia de valores y la poca atención a los problemas psicosociales de los adolescentes; para los estudiantes lo más preocupante son los mensajes poco claros y contradictorios (traducidos como información y comunicación deficiente) y la ausencia de valores y normas claras. En los centros educativos municipales se cuestiona la poca atención a los problemas psicosociales de los adolescentes, la información y comunicación deficiente y los liderazgos débiles; en los centros educativos fiscales se señalan como características negativas la poca atención a los problemas psicosociales de los adolescentes, la evidencia de hábitos de higiene y los procesos de información y comunicación deficientes.

En términos amplios, son las estudiantes mujeres quienes se presentan como más conciliadoras y propositivas centrando su atención en el accionar cotidiano de sus organizaciones (por ejemplo: baterías sanitarias sucias, agresiones entre estudiantes, episodios de bullying, ausencia de docentes, entre otros); mientras que los estudiantes

varones se muestran más críticos y ponen mayor atención en aspectos relacionados con infraestructura o en la interacción con docentes y tomadores de decisiones.

La investigación cualitativa determinó como atributos positivos de las organizaciones escolares un conjunto de recursos sociales (capacitación docente, apoyo psicológico y social, inclusión educativa o práctica de valores) e instrumentales (infraestructura adecuada o espacios para la recreación y la práctica deportiva) alineados con factores que contribuyen al bienestar en las organizaciones, encontrados, por ejemplo, en investigaciones recientes desarrolladas en Argentina (Lupano Perugini y Castro Solano, 2016, 2017) y Brazil (Campos Desden y Torres da Paz, 2010), o, relacionados con características de organizaciones saludables o positivas identificadas en el estudio español de Acosta et. Al (2015).

Por su parte, el análisis MANOVA desarrollado encontró diferencias significativas en la virtuosidad percibida en cuanto al sexo de sus integrantes (mujeres / varones), al tipo de organización (municipal / fiscal) y al rol que desempeñan sus actores (docentes – autoridades / estudiantes). En lo que respecta al sexo (mujer / varón) se encontraron diferencias en las dimensiones gratitud, inspiración y perdón; en relación al tipo de organización escolar (municipal / fiscal) las diferencias tienen que ver con las dimensiones gratitud e inspiración; finalmente en lo referente al rol específico (docentes / estudiantes) las diferencias se centraron en todas las dimensiones (gratitud, inspiración, perdón y coraje).

Cabe señalar que en los perfiles desarrollados la práctica de valores, la inclusión y el apoyo psicosocial son cercanos a las formas de pensar y actuar comunes que se encuentran en la categoría cultura organizacional (Schein, 1985).

De acuerdo con lo señalado se verificó la Hipótesis 1 ya que se hallaron diferencias significativas tanto en las características positivas de las organizaciones como en las virtudes asociadas a las mismas.

Los resultados obtenidos en el segundo estudio son ampliamente congruentes con los antecedentes teóricos y empíricos detallados en el cuerpo de la tesis y contribuyen en la caracterización y desarrollo de organizaciones escolares virtuosas. En particular, los hallazgos señalados son congruentes con el modelo sobre los efectos de las prácticas positivas en la efectividad o virtuosidad de las organizaciones (Cameron et al., 2011).

Un hallazgo importante de este estudio tiene que ver con la perspectiva de que organizaciones escolares percibidas como positivas contribuyen en el desarrollo de procesos educativos pertinentes, inclusivos y de calidad.

6.3. Conclusiones Estudio 3

Considerando el diseño metodológico de la investigación, el Estudio 3 se realizó con la finalidad de responder al objetivo dos de la investigación destinado a establecer la relación existente entre virtuosidad percibida en organizaciones escolares y bienestar psicológico en estudiantes.

El objetivo mencionado planteaba como hipótesis que existe una relación directa entre virtuosidad en organizaciones escolares y bienestar psicológico en estudiantes. De manera complementaria se pretendía identificar un perfil de virtudes que se relacionen positivamente con mayores niveles de bienestar.

En primer término, se encontró una correlación moderada entre vínculos y autonomía como dimensiones del bienestar psicológico en adolescentes y las dimensiones gratitud, inspiración, perdón y coraje correspondientes a la virtuosidad percibida en organizaciones escolares; por su parte la dimensión proyectos (BIEPS-J) correlaciona de manera moderada con gratitud y perdón (VPOE); finalmente, la dimensión aceptación (BIEPS) correlaciona de

manera moderada con gratitud e inspiración (VPOE). En esta dirección, el tercer estudio determinó niveles de correlación medios entre virtuosidad percibida en organizaciones escolares y bienestar psicológico en adolescentes (Cohen, 1988).

En base al análisis de clústers, y en concordancia con la teoría sobre bienestar psicológico en adolescentes (Riff, 1989; Casullo y Castro Solano, 2009), se determinaron tres grupos o niveles claramente diferenciados. El primero hacía referencia a estudiantes con altos niveles de bienestar caracterizado por su capacidad elevada de auto aceptación, la posibilidad de diseñar proyectos de vida, la capacidad de establecer vínculos satisfactorios con sus pares y, la autonomía en la toma de decisiones. En un segundo nivel se establece un grupo de estudiantes ubicados en niveles medios de bienestar psicológico y; finalmente, un tercer grupo caracterizado por niveles bajos en la puntuación en el test de bienestar psicológico adaptado a la realidad ecuatoriana.

Los niveles de virtuosidad percibida en organizaciones escolares diferenciaban adecuadamente a los tres grupos de bienestar en adolescentes estudiados (alto, medio, bajo), obteniéndose tres perfiles de virtuosidad: i) virtuosidad percibida alta con niveles de bienestar psicológico alto; ii) virtuosidad media con niveles de bienestar medio; y, iii) virtuosidad percibida baja con niveles de bienestar psicológico bajos. En el primer caso se trata de organizaciones altamente positivas (virtuosidad), en el segundo de organizaciones medianamente positivas y, en el tercero, de organizaciones que pueden calificarse como negativas. En esta lógica, siguiendo a Keyes, Hyson y Lupo (2000), se confirma que una organización es positiva cuando incrementa el bienestar de sus miembros. Adicionalmente los resultados coinciden en la percepción de que las virtudes organizacionales altas coinciden además con altos niveles de productividad, innovación, calidad y por tanto de bienestar (Cameron et al. 2004, 2011).

El estudio realizado verifica la hipótesis dos que relaciona el bienestar psicológico en adolescentes con la virtuosidad percibida en organizaciones escolares y posibilita desarrollar un perfil de virtuosidad percibida en organizaciones escolares en función del bienestar percibido en adolescentes.

6.4. Conclusiones Estudio 4

Considerando el diseño metodológico de la investigación, el Estudio 4 se realizó con la finalidad de responder al objetivo tres de la investigación destinado a establecer la relación existente entre virtuosidad percibida en organizaciones escolares y liderazgo auténtico en docentes y tomadores de decisiones. De manera complementaría se pretendía identificar un conjunto de virtudes organizacionales derivadas del liderazgo auténtico en docentes.

En primer lugar, se encontró una correlación moderada alta entre el liderazgo auténtico y la virtuosidad percibida en organizaciones escolares. En esta dirección, el cuarto estudio determinó niveles de correlación significativas a un nivel medio (Cohen, 1988) entre todas las dimensiones del liderazgo auténtico en docentes y autoridades (conciencia de sí mismo, perspectiva moral internalizada, procesamiento equilibrado y transparencia en las relaciones) con todas las dimensiones de la virtuosidad percibida en organizaciones escolares (gratitud, inspiración, perdón y coraje).

En base al análisis de clústers, y en concordancia con la teoría sobre liderazgo auténtico (Avolio, 2003; Gardner et al., 2005; Valsania, 2014), se determinaron dos grupos o niveles de liderazgo claramente diferenciados. El primero hacía referencia a docentes y autoridades que evidenciaban en su accionar niveles consolidados de liderazgo auténtico caracterizado por la profunda convicción en valores y creencias que guían el accionar y son patrones de

comportamiento positivo para los demás (Shamir & Eilam, 2005). Mientras que, el segundo tenía que ver con liderazgos en proceso de construcción o consolidación desde las dimensiones de conciencia de sí mismo, perspectiva moral internalizada, procesamiento equilibrado y transparencia en las relaciones (Gardner et al., 2005).

Por su parte, los niveles de virtuosidad percibida en organizaciones escolares diferenciaban adecuadamente a los dos niveles de liderazgo auténtico en autoridades y docentes estudiados (liderazgo consolidado y liderazgo en proceso de consolidación), obteniéndose dos perfiles de virtuosidad percibida: i) virtuosidad percibida alta y liderazgo auténtico consolidado en docentes y autoridades y, ii) virtuosidad percibida baja y liderazgo auténtico en proceso de consolidación. De esta forma, niveles altos de virtuosidad percibida definen capacidades psicológicas positivas y un clima ético positivo basado en comportamientos morales internalizados, en el procesamiento equilibrado de la información en la transparencia de las relaciones entre autoridades y estudiantes y en el fomento de una mayor conciencia en uno mismos (Walumbwa et al., 2008); es decir, en niveles elevados de liderazgo auténtico.

Por tanto, una organización escolar percibiría mayores niveles de virtuosidad, tanto en docentes como en estudiantes, cuando es capaz de sustentarse en liderazgos que generan compromisos, satisfacción y bienestar influyendo en el rendimiento global de la organización educativa (Jensen & Luthans, 2006).

El estudio realizado verifica la hipótesis tres que relaciona el liderazgo auténtico en docentes y autoridades con la virtuosidad percibida en organizaciones escolares y posibilita obtener un perfil de virtuosidades percibidas en función del liderazgo auténtico.

6.5. Conclusiones generales, limitaciones y futuras investigaciones

Tal como se mencionó al inicio de esta discusión, la presente investigación se planteó como objetivo general investigar de qué manera el bienestar psicológico en adolescentes y el liderazgo auténtico en docentes y autoridades contribuyen a la virtuosidad percibida en organizaciones escolares, se trataba además de verificar la incidencia del sexo (varón/mujer), el rol específico de los actores de la comunidad educativa (estudiantes/docentes) y el tipo de institución educativa (municipal/fiscal) sobre los niveles de virtuosidad percibida.

Los resultados dan cuenta de que el objetivo general y los objetivos específicos planteados en la investigación se cumplieron a cabalidad; así mismo, las hipótesis establecidas se verificaron en forma total. Cabe señalar que las muestras de trabajo en cada uno de los estudios desarrollados consideraron población de la capital del Ecuador –Quito- (en el caso de los planteles con financiamiento municipal) y poblaciones de ciudades pequeñas del interior del país (en el caso de los planteles con financiamiento fiscal); encontrando diferencias significativas en los resultados atribuibles a la ubicación geográfica de las organizaciones escolares que participaron en la investigación.

Queda demostrado que la construcción de organizaciones escolares virtuosas pasa por el desarrollo de competencias y prácticas de liderazgo auténtico en docentes y por generar condiciones de bienestar psicológico para el desarrollo integral de las y los adolescentes. Se determinó, además, que la variable género incide en los niveles de virtuosidad organizacional, siendo las mujeres quienes, en mayor medida, evidencian actitudes, comportamientos y prácticas que determinan de manera positiva en la configuración de organizaciones positivas o virtuosas.

En la misma lógica señalada, esta investigación contribuyó a reforzar el marco teórico que sustenta la investigación empírica sobre Psicología Positiva en América del Sur, y en

particular en Ecuador, a través del estudio científico sobre liderazgo auténtico (Walumbwa, 2008), bienestar psicológico en adolescentes (Riff, 1989; Casullo y Castro Solano, 2001) y virtuosidad percibida en organizaciones escolares (Cameron et al., 2011). De manera más concreta la investigación aporta el desarrollo de instrumentos de evaluación psicológica adaptados a la realidad social y cultural del Ecuador y contribuye a posicionar el debate y la discusión sobre Psicología Positiva en el país; así también configura el hecho de que una organización escolar positiva o virtuosa es potencialmente generadora de liderazgos auténticos en docentes y de bienestar psicológico en adolescentes. Además fue posible definir perfiles de organizaciones positivas y de virtuosidad asociada con liderazgo auténtico y bienestar que, a manera de hipótesis a ser comprobada en futuras investigaciones, determinan mejores niveles en la calidad de la educación.

El rol que juegan las mujeres (estudiantes o docentes) en la construcción de organizaciones positivas o virtuosas es clave en la medida que son quienes en mayor medida practican y promueven valores positivos y demuestran de manera constante y recurrente prácticas positivas que aportan en su propio bienestar y en el de los otros. El rol identificado en los varones (estudiantes o docentes) se centra en mayor medida en alcanzar reivindicaciones que aseguren espacios y procesos virtuosos.

Los resultados de esta tesis confirman el modelo de los efectos de prácticas positivas sobre la efectividad de las organizaciones (Cameron et al., 2011), basado en el supuesto teórico de que prácticas organizacionales positivas, en este caso impulsadas por docentes y estudiantes, dan lugar a efectos amplificadores de esas prácticas, a la consolidación de un bagaje de conocimientos y saberes institucionales, y, a priorizar acciones positivas frente a comportamientos negativos; a su vez estos “efectos positivos” determinan comportamientos organizacionales virtuosos sostenibles.

Merece ser destacado el valor de la presente tesis, como un aporte circunscrito a la realidad ecuatoriana con escasa tradición en investigación empírica en psicología, en la investigación sobre Psicología Organizacional Positiva y en la caracterización de organizaciones escolares virtuosas desde las perspectivas de liderazgo auténtico en docentes y bienestar psicológico en adolescentes. Cabe subrayar el énfasis en establecer diferencias atribuibles al sexo, a la edad y al tipo de organización como elementos que refuerzan y complementan la investigación empírica en Psicología Positiva (Lupano Perugini y Castro Solano, 2015, 2016, 2017). Por tanto, una de las fortalezas de la presente investigación es que los resultados obtenidos consideran la idiosincrasia y las necesidades específicas de la población objetivo (sistema educativo ecuatoriano) y, a la vez, impulsan la investigación científica a nivel de Latinoamérica desde las perspectivas de la Psicología Positiva (en sus dimensiones escolar y organizacional).

Esta tesis es además un aporte a la visión de las escuelas como organizaciones positivas lo que transforma el enfoque de intervención psicológica educativa y de gestión de organizaciones escolares. Debe destacarse también el enfoque metodológico de la presente tesis ya que sigue una ruta clara delimitada por cinco procesos: i) construcción y/o validación de instrumentos de evaluación psicológica en contextos específicos de Ecuador, desde los principios teóricos de construcción de tests y del marco referencial de la Psicología Positiva y la aplicación de análisis factorial exploratorio y confirmatorio; ii) aplicación de escalas y cuestionarios validados en muestras específicas; iii) análisis multivariado y univariado destinados a determinar diferencias por sexo, rol y tipo de escuelas, iv) identificación de la correlación entre variables y análisis de clústers para la identificación de perfiles y, v) confirmación de hipótesis a través de medidas de ajuste de modelos desarrollados.

Además, la investigación combina el enfoque cuantitativo con el enfoque cualitativo para

la generación de teoría científica en función de los resultados de la investigación empírica; es así que se identificaron las percepciones de estudiantes y docentes y se facilitó la caracterización de las organizaciones positivas desde la perspectiva de cada uno de los actores; finalmente se consolidó un modelo unificado de virtuosidad percibida en organizaciones escolares.

Entre las limitaciones de los estudios llevados a cabo en esta tesis, se encuentran, en primer lugar, las limitaciones generadas al trabajar con muestras no probabilísticas que podrían dar lugar a sesgos en el proceso de recolección de datos ya que las muestras no han sido definidas al azar. Esta dificultad trató de ser minimizada incluyendo una muestra de tamaño mediano que estuvo distribuida de manera relativamente equitativa entre varones y mujeres y considerando población tanto de la ciudad de Quito como del interior del país; así también, aunque la muestra para validación de pruebas puede ser considerada pequeña tuvo un tamaño suficiente en función de lo realizado. En la misma línea la aplicación de escalas y cuestionario de auto informe basadas en lápiz y papel genera sesgos relacionados con la tendencia a proporcionar respuestas socialmente aceptables y correctas. Vale señalar como limitación de la investigación el hecho que no se estimó la validez convergente de los instrumentos trabajados; sin embargo los análisis de validez y confiabilidad realizados posibilitan su aplicación con un nivel aceptable de seguridad. Finalmente, desde el punto de vista teórico una limitación de esta tesis se refiere a que se investigó el bienestar psicológico en adolescentes y el liderazgo auténtico en docentes, sin embargo, no se consideró la interacción entre esas variables medidas a través de muestras independientes entre sí.

En relación a las implicaciones prácticas, mirar a las escuelas como potenciales organizaciones virtuosas (positivas) abre la posibilidad de trabajar desde entradas alternativas procesos educativos de calidad que contribuyan al bienestar y al desarrollo integral de

adolescentes varones y mujeres. Del mismo modo permite que los docentes encaminen su desarrollo profesional hacia mejorar sus competencias de liderazgo como parte de su capacitación permanente en el marco del ejercicio profesional docente. Así también será posible desarrollar programas y proyectos destinados a la implementación de organizaciones escolares positivas sustentadas en los perfiles desarrollados en la presente investigación que consideren como marco referencial a la “psicología positiva aplicada”.

La perspectiva de escuelas virtuosas y organizaciones positivas permitiría trabajar de manera institucionalizada, en base a las competencias, capacidades, virtudes y fortalezas de estudiantes y docentes (considerando las diferencias específicas por su sexo: mujeres o varones), en procesos educativos inclusivos, pertinentes y de calidad que potencien lo mejor de los seres humanos y permitan enfrentar dificultades específicas del aprendizaje y problemas psicosociales y familiares de los adolescentes desde entradas alternativas. Además, un modelo de virtuosidad escolar posibilitaría el diseño participativo de programas académicos y de soporte afectivo-conductual en base al diagnóstico específico de las virtudes organizacionales.

La mirada expuesta abre la posibilidad de diseñar y validar programas vinculados con organizaciones escolares virtuosas y bienestar de adolescentes a través de métodos cuasi experimentales que aborden problemas específicos. Así por ejemplo será posible desarrollar y validar programas destinados a prevención de consumo de drogas, prevención de embarazos adolescentes, resiliencia para afrontamiento de bullying y otros teniendo como base el bienestar psicológico de adolescentes en contextos de organizaciones escolares virtuosas.

Este primer acercamiento a la caracterización de organizaciones escolares positivas abre un amplio campo de investigación sobre virtuosidad escolar en relación con otras variables como por ejemplo rendimiento académico en adolescentes (como un simil frente al

rendimiento de trabajadores), cultura escolar (simil de la cultura organizacional), sentido de pertenencia e identificación con organizaciones escolares, capital psicológico en adolescentes, etc.

Sería interesante en futuros estudios replicar la investigación considerando como variable de análisis a los centros educativos financiados desde lo particular o privado, que si bien es cierto han disminuido de manera considerable en la última década, pero constituyen espacios importantes de innovación educativa y de generación de propuestas alternativas sobre calidad educativa.

Por otra parte, la vinculación de virtuosidad en las organizaciones escolares con criterios relativos a calidad de los procesos educativos permite identificar la necesidad de emprender otros estudios empíricos que relacionen las dos variables (virtuosidad en organizaciones escolares y calidad en la educación) desde las entradas de la Psicología Positiva aplicada a la educación y a las organizaciones.

Finalmente, esta tesis define valiosa información en cuanto a los aportes locales sobre liderazgo auténtico, bienestar psicológico y virtuosidad en organizaciones escolares y, a la vez, genera teoría científica que debe ser verificada a partir de otros estudios empíricos que permita su generalización a contextos más globales. Es, además, innovadora en Ecuador en cuanto a concreta la mirada de las escuelas como organizaciones positivas y potenciar la calidad educativa y el desarrollo integral de las y los adolescentes desde miradas alternativas. Queda mucho por hacer en Ecuador en cuanto a investigar e intervenir desde la Psicología Organizacional Positiva en organizaciones escolares, pero al mismo tiempo se abren nuevas puertas y motivaciones para continuar investigando.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, H., Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. & Llorens, S. (2015). Healthy organization: analysing its meaning based on the HERO Model. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 30, 323-350. <http://dx.doi.org/10.1080/21711976.2015.1016751>.
- Acosta, H., Torrente, P., Llorens, S. y Salanova, M. (2013). Prácticas Organizacionales Saludables: Un Análisis Exploratorio de su Impacto Relativo sobre el Engagement con el Trabajo”. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2 (1), 107 – 120.
- Águeda Marujo, H. y Neto, L. (2008). Psicología positiva: ampliando los límites (de nuevo). En Ed. Vázquez, C. & Hervás, G., *Psicología Positiva aplicada*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brower.
- American Psychological Association. (2012). *Creating a psychologically healthy workplace* [recuperado 12 de septiembre de 2016]. Disponible en: <http://www.phwa.org/resources/creatingahealthyworkplace/>
- Arslan, G. & Rensha, T. (2017). Student Subjective Wellbeing as a Predictor of Adolescent Problem Behaviors: a Comparison of First-Order and Second-Order Factor Effects. In *Child Indicators Research*. Spring. doi:10.1007/s12187-017-9444-0.
- Asad, H., Naseen, R., & Faiz, R. (2017). Mediating effect of Ethical Climate between Organizational Virtuousness and Job Satisfaction. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 11 (1), 35-48.
- Avolio, B. J. & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 315-338.

- Avolio, B. J. & Mathre, K. H. (2012). Authentic Leadership. In: K. Cameron & G. Spreitzer, *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (773 – 783). Oxford Library of Psychology.
- Avolio, B. J., Sivasubramaniam, N., Murry, W. D., Jung, D., & Garger, J. W. (2003). Development and Preliminary Validation of a Team Multifactor Leadership Questionnaire. In C. L. Pearce, & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership* (pp. 143-172). Thousand Oaks: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452229539.n7>
- Azanza, G. (2014). *Antecedentes y consecuencias del liderazgo auténtico* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social y de las Organizaciones, Madrid, España.
- Azanza, G., Moriano, J.A. & Molero, F. (2013). Authentic leadership and organizational culture as drivers of employees' job satisfaction. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29 (2), 45-50.
- Balcázar, N. P, Bonilla, M. M., Gurrola, P. G., Loera, M., y Trejo, G. L. (2009). Adaptación de la escala de bienestar psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 7, 69-86. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bao-Da, X., Sha-Kuan, Z., Ci-Rong, L. & Chen-Ju, L. (2017). Authentic leadership and employee creativity: testing the multilevel mediation model. *Leadership & Organization Development Journal*, 38 (3), 482-498. doi: 10.1108/LODJ-09-2015-019.

- Bar – On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En Bar – O, R. & Park, J. D. (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388.), Josey-Bass,
- Barcelata, B. y Rivas, D. Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes mexicanos tempranos y medios. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 55-73. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165929132016000200055&lng=en&tlng=es.
- Barclay, L. A. & Markel, K.S. (2012). "Virtue theory and organizations: considering persons with disabilities". *Journal of Managerial Psychology*, 27 (4), 330 -346.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, USA: Free Press.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. *Handbook of child well-being*, vol. 1 (pp. 1–27). Dordrecht: Springer.
- Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66. doi:10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x
- Blanch, J.; Gil, G.; Antino, M. y Rodríguez – Muñoz, A. (2016). Modelos de Liderazgo Positivo: Marco Teórico y Líneas de Investigación. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 37(3), 170-176.
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (1993). *Testing Structural Equation Models*. Sage: Newbury Park, CA.

- Bright, D. & Exline, J. (2012). Forgiveness and Four Levels. Intrapersonal, Relational, Organizational, and Collective – Group. In: K. Cameron & G. Spreitzer, *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (244 – 259). London, United Kingdom: Oxford Library of Psychology.
- Cala, M. y Barberá, E. (2009). Evolución de la Perspectiva de Género en Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (1), 91-101.
- Cameron, K. (2003). Ethics, virtuousness, and constant change. In N. Tichy & A. McGill (Eds.), *The ethical challenge: How to lead with unyielding integrity* (pp. 185-193). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cameron, K. (2010). La desviación positiva aplicada al liderazgo. *Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal*. 4, 12-17
- Cameron, K. (2011). Responsible Leadership as Virtuous Leadership. *Journal to Business Ethics* 98, 25-35. 10.1007/s10551-011-1023-6.
- Cameron, K. (2017). Cross-cultural research and positive organizational scholarship. *Cross Cultural & Strategic Management*, 24 (1), 13-32, doi: 10.1108/CCSM-02-2016-0021.
- Cameron, K., Dutton, J.E., & Quinn, R.E. (2003). *Positive Organizational Scholarship* (pp. 3-13). San Francisco, USA: Berrett-Koehler.
- Cameron, K., Bright, D. & Caza, A. (2004) Exploring the Relationships Between Organizational Virtuousness and Performance. Published in the *American Behavioral Scientist*, 47, 766-790.

- Cameron, K., Mora, C., Leutscher, T. & Calarco, M. (2011). Effects of Positive Practices on Organizational Effectiveness. *The Journal of Applied Behavioral Science* XX(X) 1– 3.
- Cameron, K. & Spreitzer, G. (2012). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. London, United Kingdom: Oxford Library of Psychology.
- Cameron, K. & Winn, B. (2012). Virtuousness in Organizations. In: K. Cameron & G. Spreitzer, *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. 231 – 243). London, United Kingdom: Oxford Library of Psychology.
- Campos Dessen, M. y Torres da Paz, M. G. (2010). Validação do instrumento de indicadores de bem-estar pessoal nas organizações. *Psicologia em Estudo*, 15, 409-418. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000200020>.
- Casas, F. (1996). Bienestar social. *Una introducción psicosocial*. Barcelona: PPU.
- Castro Solano, A. y Casullo, M. M. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología. Lima, Universidad Católica del Perú*, XVIII (2), 35 – 68.
- Castro Solano, A. (2009). Psicología positiva: Una nueva forma de hacer Psicología. *Revista de Psicología*. Pontificia Universidad Católica Argentina. 2010. 6 (11), 113-131.
- Castro Solano, A. (2010). Concepciones teóricas acerca de la Psicología Positiva. En: A. Castro Solano (Ed.). *Fundamentos de Psicología Positiva*. Paidós. Buenos Aires.
- Castro Solano, A. (2010 b). Percepción del clima de aceptación en organizaciones. Un estudio con líderes argentinos. *Boletín de Psicología*, 41-53.
- Castro Solano, A. (Ed). (2014). *Positive Psychology in Latin America*. New York – London: Springer. doi: 10.1007/978-94-017-9035-2_3.

- Casullo, M. M. (2002). *Evaluación de bienestar psicológico en Iberoamérica*. Bs. As: Ed. Paidós.
- Casullo, M. M., y Castro Solano, A. (2001). El significado de bienestar en estudiantes adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 12(2), 57-70.
- Caza, A. & Cameron, K. S. (2008). Positive Organizational Scholarship: What Does It Achieve? In C. L. Cooper & *Child Development*, 71, 11–20.
- CENEP (FNUAP) y OPS/OMS. (2000). *Salud y Desarrollo de Adolescentes. Recomendaciones para la Atención Integral de Salud de los y las Adolescentes. Con énfasis en Salud Sexual y Reproductiva*. Universidad de Buenos Aires – Facultad de Medicina.
- Cherkowsky, S. & Walker, K. (2013). Schools as Sites of Human Flourishing: Musings on Efforts to Foster Sustainable Learning Communities. *Journal of Educational Administration and Foundations*. 23 (2), 139 – 154.
- Chun, R. (2005). Ethical character and virtue on organizations: An empirical Assessment and strategic implication. *Journal and business ethic*, 57, 269 - 285.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2.^a Ed), Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Cruz, M.S., Maganto, C. Montoya, I., y González R. (2002). Escala de bienestar psicológico para adolescentes. En M. Casullo, M.E. Brenlla, A. Castro S., M. Cruz, R. González, C. Maganto, M. Martín, I. Montoya, & R. Morote. *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. (pp.65-77). Buenos Aires: Paidós.

- Csikszentmihalyi, M. & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185- – 199.
- Cuadra–Peralta, A., Velosio–Besio, C., Moya Rubio, Y., Reyes Atabales, L., y Vilca Salinas, J. (2010). Efecto de un Programa de Psicología Positiva e Inteligencia Emocional sobre la Satisfacción Laboral y Vital. *Revista Salud y Sociedad*, 1 (2). doi: 10.22199/S07187475.2010.0002.00004
- Curran, T. & Wexler, L. (2016). School-Based Positive Youth Development: A Systematic Review of the Literature. *Journal of School Health*, Volume 87, Issue 1, January, Pages 71–80. doi: 10.1111/josh.12467.
- De Barbieri, T. (1992). *Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. ISIS- Internacional*. Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio. Santiago de Chile. Editorial de las mujeres n° 17.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Díaz, D., Rodríguez-Carbajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo I., Valle, C., y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18, 572-577.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Donaldson, S. I. & Dollwet, M. (2013). Taming the waves and wild horses on positive organizational psychology. In: A. Baker (Ed.), *Advances in Psychology Organizational Positive*, 1, 1 – 21. Emerald Group Published Limited.

- Donaldson, S. I. & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior and scholarship a review the emerging literature and evidence base. *Journal of Positive Psychology*, 5, 177 – 191.
- Eagly, A. H. & Karau, S. J., (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109, 573-598. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>.
- Eren, E. (2003). *Management and Organization*. Istanbul: Beta Publishing.
- Erkmen, T., & Esen, E. (2012). Adaptation of the organizational virtuousness scale: Validity and reliability studies. *Business and Economics Research Journal*, 3(4), 107-121.
- Fairholm, G. W. (1996). Spiritual leadership: fulfilling whole-self needs at work. *Leadership and Organization Development Journal*. 17 (5), 11–17.
- Ferrando, P., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, , 18-33.
- Fínez Silva, M. (2016). Algunas fortalezas a potenciar en las organizaciones de trabajo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 23-30. ISSN 0214-9877. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.291>.
- Fiszbein, A. (2015). *Hacia una educación de calidad para todos*. Inter-American Dialogue.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.

- Fuentes, N., Medina, J., van Barneveld, H. y Escobar, S. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49–62.
- Gancedo, M. (2009). Psicología Positiva: posible futuro y derivaciones clínicas. *Psicodebate*, 9, 15-26.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología Positiva, Bienestar y Calidad de Vida. *Claves del Pensamiento*, VII (16), 13-29. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Ciudad de México Distrito Federal, México
- Gardner, W.L; Avolio, B. J; Luthans, F; May, D.R. & Walumbwa, F. (2005). “Can you see the real me?” A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343–372.
- Gayle, R. (1996). "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, compilado por Marta Lamas, 35–98. México: PUEGUNAM.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hérves, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education* 2010, 2 (2), 83-100 ISSN 2171-2085 (print).
- Gómez, D., Casa, F., Inzuza, J. & Ascorra, P. (2017). School and Neighborhood: Influences of Subjective Well-Being in Chilean Children. *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America*. Volume 16 of the series Children’s Well-Being: Indicators and Research, pp 153-165.
- Gómez, B.J. & Mei Ang, P. (2007). Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory into practice*, 46, 97–104.

- González, F. (2013). *Prácticas parentales, bienestar psicológico y conductas de riesgo en adolescentes* (tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F., México.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Viñas, F. & Bedin, L. What Leads Subjective Well-Being to Change Throughout Adolescence? An Exploration of Potential Factors. *Child Indicators Research*, ISSN 1874-897X. doi: 10.1007/s 12187-015-9359-6
- González-Fuentes, M. y Andrade, P. (2016). Bienestar Psicológico en Adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 42 (2), 69-83.
- Grant, A. M. & Gino, F. (2010). A little tanks goes a long way: Explaining why gratitude expressions motivate prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 946 – 955.
- Green, S., Evans, O. & Williams, B. (2017). Positive Psychology at Work: Research and Practice. *Positive Psychology Interventions in Practice*. pp 185-206. Springer.
- Greenleaf, R. (1977). *Servant Leadership*. New York: Paulist Press.
- Guney, S. (2012). *Leadership*. Istanbul: Nobel Academic Publishing.
- Gurbuz, Y. (2014). *The Evaluation of the Primary and Secondary School Administrators According to the Types of Leadership (According to Teachers' Opinions)*. Master's Thesis, Unpublished. Istanbul: Yeditepe University.
- Hernangómez, L., Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). El paisaje emocional a lo largo de la vida. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 143-176). Madrid: Alianza Editorial.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic wellbeing: Understanding leader–follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373–394.
- Jiménez, V., Alvarado, J. y Puente, A. (2013). Una aproximación al trabajo social desde la óptica de la Psicología Positiva (virtudes y fortalezas). *Cuadernos de trabajo social*, 26 (2), 397 – 407.
- Karakas, F. & Sarigollu, E. (2013). The role of leadership in creating virtuous and compassionate organizations: Narratives of Benevolent leadership in an Anatolian tiger. *Journal of Business Ethics*, 113 (4), 663–678. ISSN 0167-4544.
- Kelloway, E. K., & Barling, J. (2000). What we have learned about developing transformational leaders? *Leadership & Organization Development Journal*, 21(7), 355 - 362.
- Kelly, J. & Cameron, K. (2017). Applying Positive Organizational Scholarship to Produce Extraordinary Performance. *Positive Psychology Interventions in Practice* (207-217). London, United Kingdom: Springer.
- Kern, M. L., Waters, L., White, M., & Adler, A. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5(6), 500-513. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.56060>.

- Keyes, C. L., Hyson, S. J. & Lupo, K. L. (2000). The Positive Organization: Leadership Legitimacy, Employee Well-Being, and the Bottom Line. *The Psychologist-Manager Journal*, 4, 143-153. <http://dx.doi.org/10.1037/h0095888>.
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing*. London: Routledge.
- Kooshki, A. & Zeinabadi, H. (2016). An Investigation in to the Role of Organizational Virtuousness in the Job Attitudes of Teachers. *Journal UMP Social Sciences and Technology Management*, 3(1), 563 - 570.
- Kooshki, A. & Zeinabadi, H. (2016). The role of organizational virtuousness in organizational citizenship behavior of teachers: The test of direct and indirect effect through job satisfaction mediating. *International Review* (2016 No.1-2). Faculty of Business Economics and Entrepreneurship. Serbia – Belgrado. ISSN 2217-9739 COBISS.SR-ID 192516620.
- Krauskopf, J. (2003). Proyectos, incertidumbre y futuro en el período juvenil. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 101, 495-500. Disponible en: <http://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2003/A6.495500.Krauskopf.pdf>.
- Kulophas, D., Ruengtrakul, A. & Wongwanich, S. (2015). The Relationships among Authentic Leadership, Teachers' Work Engagement, Academic Optimism and School Size as Moderator: A Conceptual Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191,2554-2558.
- Jach, H., Sun, J., Loton, D., Chi, T., & Waters, L. Strengths and Subjective Wellbeing in Adolescence: Strength-Based Parenting and the Moderating Effect of Mindset. *Journal of Happiness Studies*, 1-20. doi:10.1007/s10902-016-9841-y.

- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J.B., Theokas, C., et al., (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71.
- Lilius, J., Kanov, J., Dutton, J., Worline, M. & Maitlis, S. (2012). What We know About Compassion at work (and Where We Need to Know More). In K. Cameron & G. Spreitzer (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, 21, 273 – 287. New York: Oxford Library of Psychology.
- Linley, A., Joseph, A., Harrington, S. & Wood, A. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1, (1), 3-16.
- Little, R. R. (1993). *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium.
- Luna Soca, F. (2012). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar* (tesis de doctorado). Universidad de Girona. Programa de doctorado “Ciències Socials, de l'Educació i de la Salut”. Girona, España.
- Lupano Perugini, M. L. (2014a). Positive Psychological Assessment in Latin America. In: A. Castro Solano (ed.), *Positive Psychology in Latin America, Cross - Cultural*

Advancements in Positive Psychology 10. doi: 10.1007/978-94-017-9035-2_3, © Springer Science+Business Media Dordrecht 2014.

Lupano Perugini, M. L. (2014b). Organizaciones positivas: Un marco de referencia para su abordaje en Latinoamérica. *ACTA Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60 (4), 286-299.

Lupano Perugini, M.L. (2017). Virtudes organizacionales, performance y satisfacción laboral. Diferencias según variables individuales y organizacionales en empleados argentinos. *Psicodebate*, 17, 35 - 50.

Lupano Perugini, M.L. y Castro Solano, A. (2010). Psicología Positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*; IV (1), 43 – 56.

Lupano Perugini, M.L. y Castro Solano, A. (2013). Estereotipos de género, sexo del líder y del seguidor: su influencia en las actitudes hacia mujeres líderes. *Revista de Psicología*, 9, 87-104.

Lupano Perugini, M.L. y Castro Solano, A. (2015). *Características positivas vinculadas a organizaciones laborales. Un abordaje ético desde la Psicología Organizacional Positiva*. Simposio llevado a cabo en IV Encuentro Internacional de Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Buenos Aires, Argentina.

Lupano Perugini, M. L. y Castro Solano, A. (2016). Perfiles de organizaciones positivas: análisis de características percibidas según variables individuales, organizacionales y de resultado. *Escritos de Psicología (Internet)*, 9(2), 1-11. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2016.1103>.

Lupano Perugini, M. L. y Castro Solano, A. (2017). Virtudes Organizacionales, Performance y Satisfacción Laboral. *Acción Psicológica*. En prensa

- Lupano Perugini, M.L. y Randazzo, H. (noviembre, 2015). *Análisis de características asociadas a organizaciones positivas. Diferencias según variables individuales y organizacionales*. Trabajo presentado en VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de la Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. In: K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241 – 261). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York; NY: Oxford University Press.
- Luthans, F., Youssef, C.M., & Avolio, B.J., (2007). *Psychological Capital: developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Marina, J. A. (2014). *Bases Neurológicas del Nuevo Paradigma Adolescente*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Madrid.
- Marina, J. A., Rodríguez, M. y Lorente, M. (2015). *El Nuevo Paradigma de la Adolescencia*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Madrid.
- Martínez, P., y Morote, R. (2002). El bienestar psicológico en adolescentes escolares de Lima Metropolitana. En: M. Casullo, M.E. Brenlla, A. Castro S., M. Cruz, R. González, C. Maganto, M. Martín, I. Montoya y R. Morote. *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. (pp. 55-64). Buenos Aires: Paidós.
- McDonald, R.P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale: LEA.
- Medina-Calvillo, M., Gutiérrez-Hernández, C., y Padrós-Blázquez, F. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico de Ryff en población mexicana. *Revista de Educación y Desarrollo*, 27, octubre-diciembre, 25-31.

- Meneses, M., Ruiz, S. y Sepúlveda, M. (2017). *Revisión de las principales teorías del bienestar psicológico*. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Psicología.
- Mikulic, I. (2006). *Construcción y adaptación de pruebas psicológicas*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- Miller, G. F. (2007). Sexual selection for moral virtues. *The Quarterly Review of Biology*, 82, 97–125.
- Moberg, D. J. (1999). The big five and organizational virtue. *Business Ethics Quarterly*, 9(2), 245-272.
- Moral, José (2006). Análisis factorial confirmatorio. En Landero, R. y González, M. (eds.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, México, Trillas, pp. 445-528.
- Morán, C. (2012). *Una Psicología en el ámbito laboral. Competencias para recursos humanos*. Salamanca: Amaru.
- Moriano, J., Molero, F. y Levy, J. (2011). Liderazgo Auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*, 23 (2), 336-341. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG.
- Nacpal, A. & Shell, B. (1992). *Global Well-being Inventory*. Nueva Delhi: OMS.
- Nartugun, S. & Dilekci, U. (2016). Teacher Views on Administrators' Leadership Styles and Level of Organizational Virtuousness. *Anthropologist*, 24(1), 363-372.
- Nelson, D. & Cooper, Cl. (2007). *Positive organizational behavior: Accentuating the positive at work*. Thousand Oaks (CA).

- Nelson, K., Boudrias, J., Brunet, L., Morin, D., De Civita, M., Savoie, A., & Alderson, M. (2014). Authentic leadership and psychological well-being at work of nurses: The mediating role of work climate at the individual level of analysis. *Burnout Research*, 1 (2014) 90-101.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: Mc Graw Hill.
- Oliva, A., Pertegal, M., Antolín, L., Reina, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. y Estévez, R. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud. OBEMEDIA S.C. ISBN: 978-84-694-4377-4
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 223–234.
- Omar, A. (2005). *La cultura organizacional de las empresas argentinas*. Rosario. Conicet.
- Omar, A. (2010). Las organizaciones positivas. En: A. Castro Solano (Ed.), *Fundamentos de Psicología Positiva* (pp. 137-182). Buenos Aires: Paidós. ISBN 978-950-12-6090-8.
- Omar, A., Paris, L., Aguiar de Sousa, M., Almeida da Souza, S. y Pino Peña, R. (2009). Validación del inventario de bienestar subjetivo con muestras de jóvenes y adolescentes argentinos, brasileños y mexicanos. *Suma Psicológica*, 16 (2), 69 – 84. ISSN 0121-4381.
- Omar, A., Salessi, S. y Vaamonde, J. (2011). Capital Psicológico: Desarrollo y validación de una escala. Trabajo presentado en el *XXXIII Congreso de Psicología - Memorias*. Medellín, Colombia.

- Palomera Martín, R. (2017). Psicología Positiva en la Escuela: Un Cambio con Raíces Profundas. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), 67-71.
- Páramo, M., Straniero, C., García, C., Torrecilla, N., y Escalante, E. (2012). Bienestar psicológico, estilos de personalidad y objetivos de vida en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 10 (1).
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39.
- Park, N. & C.M. Peterson (2003): Virtues and organization. K.S. Cameron, J.E. Dutton y R.E. Quinn (eds.): *Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline*. San Francisco: BerrettKoehler Publishers.
- Parris, D. L. & Peachey, J. W. (2013). A systematic literature re- view of servant leadership theory in organizational contexts. *Journal of Business Ethics*, 113(3), 377-393.
- Pasqualini, D. (2010). Las y los adolescentes. En Arroyo, H. et al, compilado por Pasqualini, D. y Llorens, A. *Salud y bienestar de los adolescentes y jóvenes: una mirada integral*. 1a ed. - Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud – OPS, 680 p.; 25x18 cm. ISBN 978-950-710-123-6, 25-55.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R. & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161.
- Pawelski, J.O. (2016). Defining the ‘positive’ in positive psychology: Part II. A normative analysis. *Journal of Positive Psychology*. doi: 10.1080/17439760.2015.1137628.

- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Park, N. (2009). Classifying and measuring strengths of character. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 25–33). New York: Oxford University Press www.viacharacter.org.
- Peterson, C., & Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás (Coords), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*, (p.p. 181-207). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Peterson C. & Seligman, M. E. P. (2003). Positive organizational studies: Lessons from positive psychology. In Cameron, K. S., Dutton, J. E., and Quinn, R. E., editors, *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (pp. 14–28). Berrett-Koehler Publishers Inc., San Francisco, CA.
- Ramos Díaz, E., Rodríguez Fernández, A., Fernández Zabala, A., Revuelta, L. & Axpe, I. (2015). Resiliencia y bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*. 3 (1), 31-42. doi 10.1989/ejpad.v3i1.27.
- Rao, M. A., & Donaldson, S. I. (2015). Expanding opportunities for diversity in positive psychology: An examination of gender, race, and ethnicity. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(3), 271-282.
- Rao, M. A., Donaldson, S. I., & Doiron, K. M. (2015). Positive psychology research in the Middle East and North Africa. *Middle East Journal of Positive Psychology*, 1(1), 60-76.

- Rego, A., Souto, S., & Cunha, M.P. (2007). Espiritualidad en Organizaciones Positivas y Desempeño. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 7-36.
- Rego, A., Reis Júnior, D. & Pina e Cunha, M. (2015). *Journal of Business Ethics*, 128 (3), 617–634. doi:10.1007/s10551-014-2125-8.
- Rego, A., Ribeiro, N., & Cunha, M. P. (2010). Perceptions of organizational virtuousness and happiness as predictors of organizational citizenship behaviors. *Journal of Business Ethics*, 93(2), 215-235.
- Robles, F. (2015). Retos de la psicología positiva y el estudio de las fortalezas humanas al incorporar la dimensión de género. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 2015; 7 (2), 94 - 99.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 339 – 356. doi: 0.1387/Rev.Psicodidact.3002.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23, 60-69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>.
- Roth, J.L. & Brooks–Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94–111.
- Roth, R., Suldo, S. & Ferron, J. (2017). Improving Middle School Students' Subjective Well-Being: Efficacy of a Multicomponent Positive Psychology Intervention Targeting Small Groups of Youth. *School Psychology Review*, 46 (1), 21-41.

- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069- 1081.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of Psychological Well-Being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A Eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39. doi: 10.007/s10902-006-9019-0.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones Saludables y desarrollo de recursos humanos. *Estudios Financieros*, 303, 179-214.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I. M. (2012). We need a HERO! Toward a validation of the healthy and resilient organization (HERO) model. *Group & Organization Management*, 37, 785-822.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2016). Hacia una Psicología Positiva Aplicada. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 2016. 37(3), 161-164
- Salanova, M., Martínez, I. M. y Llorens (2015). Psicología Organizacional Positiva. En Palací, F. (coord.). *Psicología de la Organización*. Pearson, Prentice Hall, 349 – 375.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. & Blith, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27–46.

- Scales, P.C. & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona, Spain: Bailén.
- Seligman, M. (2009). Special lecture. Paper presented at the *First World Congress on Positive Psychology*. International Positive Psychology Association, Philadelphia, EE.UU.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M., E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55.
- Serrano, C. (1993). Marco de Trabajo Conceptual para Comprender los Problemas de Adolescentes y Jóvenes. *J Adolesc Health Care*, 14, 673-682.
- Seymour, N. (2015). *Psychological Well-being in Adolescents: Planning towards and Thinking about the Future*. Royal Holloway, University of London.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). «What's your story?» A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American Psychologist*, 56(3), 216-217. doi:10.1037//0003-066X.56.3.216
- Sheldon, K., Fredrickson, B., Rathunde, K., Csikszentmihalyi, M., & Haidt, J. (2000). *Akumal Manifesto*. Disponible en: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm>

- Simons, T., Tomlinson, E., & Leroy, H. (2012). Research on Behavioral Integrity. In: K. Cameron & G. Spreitzer, *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, 25, 325 – 339. Oxford Library of Psychology.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Solano, E. (2013). *Panorámica actual de la Psicología Positiva*. Universidad Abierta de Cataluña. Psicología Clínica.
- Stahl, G., Tung, R., Kostova, T. & Zellmer-Bruhn, M. (2016). Widening the lens: Rethinking distance, diversity, and foreignness in international business research through positive organizational scholarship. *Journal of International Business Studies* (2016), 47, 621–630. Academy of International Business.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thrash, T., & Elliot, A. (2004). Inspiración: Características fundamentales, procesos componentes, antecedentes, y la función. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 87, 957-973.
- Tsachouridi, I. & Nikandrou, I. (2016). Organizational virtuousness and spontaneity: a social identity view. *Personnel Review*. 45 (6), 1302 – 1322.

- Tomás, J. M., Meléndez, J. C. y Navarro, E. (2008). Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. *Psicothema*, 20 (2), 304-310.
- Tornibelli, S., Pérez, E. y Olaz, F. (2008). *Introducción a la Psicometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Valsania, S. (2014). *Influencia del liderazgo auténtico en las conductas extra-rol de los empleados*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social y de las Organizaciones. Madrid, España.
- Villardón - Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I. & Aguilar, M. C. (2013). Learning competence in university: Development and structural validation of a scale to measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374. doi: 10.1387/RevP-sicodidact.6470.
- Virick, M.-Goswami,R.M.-Czekajewski,A. (2004). Diversity climate: A reality check. *Proceedings of the Academy of Management*, H1-H6.
- Vilaca Tavares, I. (2012). *Espiritualidad organizacional y capital psicológico: El papel del liderazgo auténtico*. Universidad de Extremadura. Departamento de Psicología y Antropología. Extremadura - España.
- Walsh, K. (2005). La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación del Perú. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural – UNICEF. Lima – Perú.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34, 89–126.

- Waters, L. (2015). The relationship between strength-based parenting with children's stress levels and strength-based coping approaches. *Psychology*, 6(6), 689–699.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the panas scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- White, M. & Waters, L. (2014). A case study of 'The Good School:' Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*. doi: 10.1080/17439760.2014.920408.
- Wong, P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69-81. doi:10.1037/a0022511.
- Wooten, L. P. & Cameron, K. S. (2010). Enablers of a positive strategy: Positively deviant leadership. *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp. 53-65). Oxford: Oxford University Press.
- Worline, M. (2012). Courage in Organizations. An Integrative Review of the "Difficult Virtue". In: K. Cameron & G. Spreitzer, *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, 24, 304 – 316. Oxford Library of Psychology.
- Wright, M., Masten, A. S. & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. En S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15–37). New York, NY: Springer Science. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2.
- Yammarino, F. J. & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 43(10), 975-995.

Yilmaz, E. (2006). *To Investigate the Effect of School Managers' Ethical Leadership Levels on the Organizational Trust Level and to Test Whether the Organizational Trust Level in Schools Differentiate with Respect to Some Variables or Not*. PhD Thesis, Unpublished. Konya: Selcuk University.

Zellers, K. L.& Perrewé, P. L. (2003). En R.A. Giacalone y C.L. Jurkiewicz. *Handbook of workplace spirituality and organizational performance* (pp. 300-313). Armonk, NY: M. E. Sharpe.

ANEXO 1: BATERÍA INICIAL DE INSTRUMENTOS

**UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
CARACTERÍSTICAS POSITIVAS Y NEGATIVAS DE ORGANIZACIONES ESCOLARES
PROTOCOLO CUALITATIVO (para estudiantes y docentes)**

Nombre de la organización escolar: _____

Fecha: _____

Tipo de organización escolar: Fiscal Municipal Particular

Es usted: Mujer Hombre Edad (años - meses) _____

- **Enumere y justifique tres características que Ud. considere “positivas” de la organización en la que trabaja/ estudia**

1).....

Justificación:.....

.....

2).....

Justificación:.....

.....

3).....

Justificación:.....

.....

- **Enumere tres características que Ud. considere “negativas” de la organización en la que trabaja/estudia**

1).....

Justificación:.....

.....

2).....

Justificación:.....

.....

3).....

Justificación:.....

.....

UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
CUESTIONARIO DE LIDERAZGO AUTÉNTICO DIRIGIDO A DOCENTES Y
TOMADORES DE DECISIONES

(Adaptado con base en Walumbwa et al., 2008)

Nombre de la organización escolar: _____

Fecha: _____

Tipo de organización escolar: Fiscal Municipal Particular

Es usted: Mujer Hombre Edad (años - meses) _____

Instrucciones: Este cuestionario contiene ítems sobre distintas dimensiones del liderazgo auténtico. No hay respuestas correctas o incorrectas, así que por favor responda con total libertad. Use la siguiente escala, encerrando en un círculo el número que sienta que caracteriza mejor su respuesta: 1=Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Puedo enumerar mis tres mayores debilidades. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Mis acciones reflejan mis valores fundamentales. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Busco la opinión de los demás antes de tomar decisiones. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Comparto abiertamente mis sentimientos con los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Puedo enumerar mis tres mayores fortalezas. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | No permito que la presión del grupo me controle. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Escucho con atención las ideas de quienes no están de acuerdo conmigo. _ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Permito que los demás conozcan quién soy en verdad como persona. ____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Busco los comentarios de los demás como una manera de entender quién soy en realidad como persona. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Los demás conocen mi opinión sobre asuntos controversiales. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | No enfatizo mi punto de vista a expensas de otros. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Rara vez manifiesto a los demás una postura "falsa" sobre un tema. ____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Acepto los sentimientos que tengo por mí mismo. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Mis principios morales guían lo que hago como líder. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Escucho muy cuidadosamente las ideas de los demás antes de tomar decisiones. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Admito mis errores a los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¡Gracias por su colaboración!

Calificación:

1. Sume las respuestas a los ítems 1, 5, 9 y 13 (Conciencia de sí mismo): _____
2. Sume las respuestas a los ítems 2, 6, 10 y 14 (Perspectiva mora internalizada): _____
3. Sume las respuestas a los ítems 3, 7, 11 y 15 (Procesamiento equilibrado): _____
4. Sume las respuestas a los ítems 4, 8, 12 y 16 (Transparencia en las relaciones): _____
5. Sume las respuestas de todos los ítems (Liderazgo auténtico): _____

UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
ESCALA DE BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ADOLESCENTES (BIEPS)
 (Adaptado con base en María Martina Casullo y Alejandro Castro Solano, 2000)

Nombre de la organización escolar: _____

Fecha: _____

Tipo de organización escolar: Fiscal Municipal Particular

Es usted: Mujer Hombre Edad (años - meses) _____

Instrucciones: Este cuestionario contiene ítems sobre bienestar psicológico en adolescentes. No hay respuestas correctas o incorrectas, así que por favor responda con total libertad. Use la siguiente escala: De acuerdo; Ni de acuerdo ni en desacuerdo; En desacuerdo. Marque con una X en la opción que mejor caracterice su opinión.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
1. Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.			
2. Tengo amigos/as en quienes confiar.			
3. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.			
4. En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.			
5. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.			
6. Me importa pensar qué haré en el futuro.			
7. Generalmente le caigo bien a la gente.			
8. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.			
9. Estoy bastante conforme con mi forma de ser.			
10. Si estoy molesto/a por algo puedo pensar en la forma en cómo cambiarlo.			
11. Creo que en general me llevo bien con la gente.			
12. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.			
13. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.			

¡Gracias por su colaboración!

UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA VIRTUOSIDAD PERCIBIDA EN
ORGANIZACIONES ESCOLARES (estudiantes y docentes)
 (Construido con base en Cameron et al., 2011)

Nombre de la organización escolar: _____

Fecha: _____

Tipo de organización escolar: Fiscal Municipal Particular

Es usted: Docente/Autoridad Estudiante Mujer Hombre

Instrucciones: Este cuestionario contiene ítems sobre virtud percibida en organizaciones escolares por parte de quienes estudian o trabajan en ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas, así que, por favor, responda con total libertad. Use la siguiente escala, encerrando en un círculo el número que sienta que caracteriza mejor su respuesta: 1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=De acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo.

En nuestra organización educativa:

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Practicamos lo que predicamos. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Confiamos en los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Respetamos la dignidad de cada persona. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Cumplimos las promesas que realizamos. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Nos guiamos por creencias y valores positivos tanto en situaciones favorables como adversas. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Agradecemos a los demás lo que hacen por nosotros. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Promovemos espacios y momentos para agradecer por lo recibido. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Nuestras actitudes reflejan agradecimiento hacia los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Ayudamos a quienes pasan por momentos difíciles. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Demostramos solidaridad con quienes se encuentran en apuros. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Damos apoyo emocional a quien lo necesita. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Cuando el caso lo requiere, tomamos decisiones difíciles. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Cuando la situación lo requiere, estamos dispuestos a asumir riesgos. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Confrontamos de manera rápida y directa los problemas y dificultades. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Frente a situaciones adversas identificamos soluciones alternativas y seguimos adelante. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Tomamos a los problemas como oportunidades para promover cambios. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Afrontamos los errores sin culpabilizar a los otros. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Consideramos que los errores son oportunidades para aprender. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Perdonamos nuestros errores y los de los otros. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Lo que hacemos nos hace sentir renovados. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Sentimos que lo que hacemos es muy importante. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Sentimos que lo que hacemos es una fuente de motivación. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Establecemos soluciones nuevas y originales a los problemas que se presentan. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 24. | Construimos relaciones interpersonales sólidas. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Nuestras actuaciones sirven de ejemplo para los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Manifestamos los aspectos positivos que vemos en los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¡Gracias por su colaboración!

**ANEXO 2: BATERÍA FINAL DE INSTRUMENTOS (VALIDADOS EN BASE A
ANÁLISIS FACTORIALES EXPLORATORIOS, CONFIRMATORIOS Y
CORRELACIONES)**

**UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
CARACTERÍSTICAS POSITIVAS Y NEGATIVAS DE ORGANIZACIONES ESCOLARES
PROTOCOLO CUALITATIVO (para estudiantes y docentes)**

Nombre de la organización escolar: _____

Fecha: _____

Tipo de organización escolar: Fiscal Municipal Particular

Es usted: Mujer Hombre Edad (años - meses) _____

- **Enumere y justifique tres características que Ud. considere “positivas” de la organización en la que trabaja/ estudia**

1).....

Justificación:.....
.....
.....

2).....

Justificación:.....
.....
.....

3).....

Justificación:.....
.....
.....

- **Enumere tres características que Ud. considere “negativas” de la organización en la que trabaja/estudia**

1).....

Justificación:.....
.....
.....

2).....

Justificación:.....
.....
.....

3).....

Justificación:.....
.....

UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
CUESTIONARIO DE LIDERAZGO AUTÉNTICO DIRIGIDO A DOCENTES Y
TOMADORES DE DECISIONES

(Adaptado con base en Walumbwa et al., 2008)

Nombre de la organización escolar: _____

Fecha: _____

Tipo de organización escolar: Fiscal Municipal Particular

Es usted: Mujer Hombre Edad (años - meses) _____

Instrucciones: Este cuestionario contiene ítems sobre distintas dimensiones del liderazgo auténtico. No hay respuestas correctas o incorrectas, así que por favor responda con total libertad. Use la siguiente escala, encerrando en un círculo el número que sienta que caracteriza mejor su respuesta: 1=Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Puedo enumerar mis tres mayores debilidades. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Mis acciones reflejan mis valores fundamentales. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Busco la opinión de los demás antes de tomar decisiones. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Comparto abiertamente mis sentimientos con los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Puedo enumerar mis tres mayores fortalezas. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | No permito que la presión del grupo me controle. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Escucho con atención las ideas de quienes no están de acuerdo conmigo. _ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Permito que los demás conozcan quién soy en verdad como persona. ____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Busco los comentarios de los demás como una manera de entender quién soy en realidad como persona. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Los demás conocen mi opinión sobre asuntos controversiales. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | No enfatizo mi punto de vista a expensas de otros. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Rara vez manifiesto a los demás una postura "falsa" sobre un tema. ____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Acepto los sentimientos que tengo por mí mismo. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Mis principios morales guían lo que hago como líder. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Escucho muy cuidadosamente las ideas de los demás antes de tomar decisiones. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Admito mis errores a los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¡Gracias por su colaboración!

Calificación:

1. Sume las respuestas a los ítems 1, 5, 9 y 13 (Conciencia de sí mismo): _____
2. Sume las respuestas a los ítems 2, 6, 10 y 14 (Perspectiva mora internalizada): _____
3. Sume las respuestas a los ítems 3, 7, 11 y 15 (Procesamiento equilibrado): _____
4. Sume las respuestas a los ítems 4, 8, 12 y 16 (Transparencia en las relaciones): _____
5. Sume las respuestas de todos los ítems (Liderazgo auténtico): _____

UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
ESCALA DE BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ADOLESCENTES (BIEPS)
(Adaptado con base en María Martina Casullo y Alejandro Castro Solano, 2000)

Nombre de la organización escolar: _____

Fecha: _____

Tipo de organización escolar: Fiscal Municipal Particular

Es usted: Mujer Hombre Edad (años - meses) _____

Instrucciones: Este cuestionario contiene ítems sobre bienestar psicológico en adolescentes. No hay respuestas correctas o incorrectas, así que por favor responda con total libertad. Use la siguiente escala: De acuerdo; Ni de acuerdo ni en desacuerdo; En desacuerdo. Marque con una X en la opción que mejor caracterice su opinión.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
1. Me responsabilizo de lo que hago y de lo que digo.			
1. Tengo amigos/as en quienes confiar.			
2. Sé lo que quiero hacer con mi vida.			
3. En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.			
4. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.			
5. M Para mí es importante pensar qué haré en el futuro.			
6. Generalmente le caigo bien a la gente.			
7. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.			
8. Estoy bastante conforme con mi forma de ser.			
9. Si estoy enojado por algo pienso en cómo cambiar las cosas.			
10. En general me llevo bien con todas las personas.			
11. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.			
12. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.			

¡Gracias por su colaboración!

UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA VIRTUOSIDAD PERCIBIDA EN
ORGANIZACIONES ESCOLARES (estudiantes y docentes)
 (Construido con base en Cameron et al., 2011)

Nombre de la organización escolar: _____

Fecha: _____

Tipo de organización escolar: Fiscal Municipal Particular

Es usted: Docente/Autoridad Estudiante Mujer Hombre

Instrucciones: Este cuestionario contiene ítems sobre virtuosidad percibida en organizaciones escolares por parte de quienes estudian o trabajan en ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas, así que, por favor, responda con total libertad. Use la siguiente escala, encerrando en un círculo el número que sienta que caracteriza mejor su respuesta: 1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=De acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo.

En nuestra organización educativa:

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Practicamos lo que predicamos. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Confiamos en los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Respetamos la dignidad de cada persona. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Cumplimos las promesas que realizamos. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Agradecemos a los demás lo que hacen por nosotros. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Promovemos espacios y momentos para agradecer por lo recibido. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Nuestras actitudes reflejan agradecimiento hacia los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Ayudamos a quienes pasan por momentos difíciles. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Demostramos solidaridad con quienes se encuentran en apuros. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Damos apoyo emocional a quien lo necesita. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Cuando el caso lo requiere, tomamos decisiones difíciles. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Cuando la situación lo requiere, estamos dispuestos a asumir riesgos. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Confrontamos de manera rápida y directa los problemas y dificultades. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Frente a situaciones adversas identificamos soluciones alternativas y seguimos adelante. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Tomamos a los problemas como oportunidades para promover cambios. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Afrontamos los errores sin culpabilizar a los otros. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Consideramos que los errores son oportunidades para aprender. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Perdonamos nuestros errores y los de los otros. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Sentimos que lo que hacemos es muy importante. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Sentimos que lo que hacemos es una fuente de motivación. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Establecemos soluciones nuevas y originales a los problemas que se presentan. _ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Construimos relaciones interpersonales sólidas. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Nuestras actuaciones sirven de ejemplo para los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Manifestamos los aspectos positivos que vemos en los demás. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Calificación:

1. Sume las respuestas a los ítems 2, 3, 4, 5, 6, y 7 (Gratitu): _____
2. Sume las respuestas a los ítems 1, 11, 12 y 13 (Coraje): _____
3. Sume las respuestas a los ítems 14, 15, 16, 17 y 18 (Perdón): _____
4. Sume las respuestas a los ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24 (Inpiración): _____
5. Sume las respuestas de todos los ítems (Virtuosidad Percibida en Organizaciones Escolares):

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO AMPLIATORIO

Tesis: Virtuosidad percibida en organizaciones escolares positivas, bienestar psicológico en estudiantes y liderazgo auténtico en docentes y directivos

Doctorando: Fernando Unda
Directora: Dra. María Laura Lupano Perugini, PhD
Fecha: Julio, 2018

1. Estudio 1: Validación de Cuestionario de Bienestar Psicológico en Adolescentes (BIEPS)

1.1. La fiabilidad global del cuestionario BIEPS adaptado a la realidad ecuatoriana considera la puntuación global del instrumento, esto es .793 (ubicada en un rango de aceptable), valor similar al obtenido por Castro Solano y Casullo (2000) quienes en su escala pertinente a la realidad argentina obtuvieron un valor de .79.

2. Estudio 2: Características de las organizaciones positivas

2.1. Con el fin de estimar la presencia de diferencias individuales en las variables diferenciales consideradas y calculadas en primera instancia mediante porcentajes, se utilizó un test de diferencia de proporciones.

En un primer momento se analizaron las diferencias según sexo. En la percepción de los varones las organizaciones positivas se caracterizan por la presencia de docentes capacitados, infraestructura adecuada y desarrollo de procesos educativos de calidad. Para las mujeres el peso mayor para considerar una organización escolar como positiva se refiere a la práctica de valores y una educación inclusiva; al apoyo educativo y psicológico a aquellos estudiantes que lo requieren; y, a un conjunto de factores como enseñanza de idiomas, seguridad externa, transporte, etc., agrupados en la categoría de otros (mirar Tabla 1).

Tabla 1
Organizaciones escolares positivas. Diferencias por tipo sexo

Categorías	Varones % n = 847	Mujeres % n = 844	Diferencia de proporciones
Docentes capacitados	16,06	11,73	2,57 *
Participación y solidaridad	13,93	11,97	1,20 ns
Práctica de valores e inclusión	13,58	19,55	-3,30 *
Infraestructura adecuada	12,51	7,82	3,19 *
Educación de calidad	10,39	7,46	2,11 *
Planificación / Organización / Innovación	9,56	8,41	0,83 ns
Espacios seguros	8,85	7,82	0,77 ns
Espacios para deporte y recreación	8,62	11,02	-1,66 ns
Otros	4,01	7,58	-3,14 *
Apoyo educativo y psicológico	2,48	6,64	-4,10 *

* $p < 0.05$

En un segundo momento se analizaron las diferencias por actores de la comunidad educativa. En la mayoría de dimensiones no se encontraron diferencias significativas por el hecho de ser docentes o ser estudiantes; sin embargo, para los docentes el peso mayor para designar a una organización educativa como positiva recae en los procesos educativos de calidad; mientras que, para los estudiantes lo más importante es contar con espacios para la recreación y la práctica deportiva (mirar Tabla 2).

Tabla 2
Organizaciones escolares positivas. Diferencias por tipo de actor educativo

Categorías	Docentes % n = 269	Estudiantes % n = 1422	Diferencia de proporciones
Educación de calidad	23,05	6,26	7,84 *
Práctica de valores e inclusión	16,36	16,60	-0,09 Ns
Participación y solidaridad	15,61	12,45	1,26 Ns
Docentes capacitados	10,04	14,63	-1,78 Ns
Planificación / Organización / Innovación	7,81	9,21	-0,65 ns
Espacios seguros	7,81	8,44	-0,30 ns
Infraestructura adecuada	7,43	10,69	-1,44 ns
Otros	4,83	5,98	-0,65 ns
Apoyo educativo y psicológico	3,72	4,71	-0,63 ns
Espacios para deporte y recreación	3,35	11,04	-3,45 *

* $p < 0.05$

Finalmente, se analizaron las diferencias por tipo de organización educativa. En el caso de las organizaciones con financiamiento municipal destaca la percepción de que el promover una alimentación sana y nutritiva y usar tecnologías actuales de información y comunicación aplicables en los procesos de enseñanza aprendizaje las ubica como organizaciones escolares positivas. Por su parte, las organizaciones educativas con financiamiento del Estado destacan como características de las organizaciones educativas positivas la práctica de valores y la inclusión y brindar apoyo educativo y psicológicos a quienes lo requieran y generar sentido de identidad y pertinencia en los estudiantes (mirar Tabla 3).

Tabla 3
Organizaciones escolares positivas. Diferencias por tipo de organización educativa

Categorías	Municipal % n = 537	Fiscal % n = 1112	Diferencia de proporciones
Docentes capacitados	16,01	13,40	1,29 ns
Práctica de valores e inclusión	13,22	18,79	-2,57 *
Infraestructura adecuada	11,92	9,71	1,23 ns
Participación y solidaridad	11,92	13,94	-1,02 ns
Planificación / Organización / Innovación	10,99	8,36	1,55 ns
Espacios seguros	10,24	7,73	1,53 ns
Espacios para deporte y recreación	7,26	10,61	-1,95 ns
Educación de calidad	6,15	6,74	-0,41 ns
Alimentación sana y nutritiva	5,21	1,17	4,38 *
Uso de tecnologías actuales	4,10	1,08	3,58 *
Apoyo educativo y psicológico	1,68	5,76	-3,35 *
Identidad y pertinencia	1,30	2,70	-1,59 ns

* $p < 0.05$

3. Estudio 3: Virtuosidad percibida y bienestar en adolescentes

3.1. Con el fin de garantizar resultados fiables al aplicar el Cuestionario de Bienestar Psicológico en Adolescentes se tomó en cuenta su puntuación global, además de las puntuaciones de sus dimensiones individuales al relacionar bienestar psicológico con virtuosidad percibida en organizaciones escolares. Con la lógica mencionada se obtuvieron correlaciones moderadas entre el puntaje total de la escala BIEPS y tres de las cuatro dimensiones del test de VPOE (gratitud, inspiración y perdón), lo mismo ocurre al relacionar las puntuaciones totales del BIEPS y VPOE. En cualquier caso, las correlaciones obtenidas, según la lógica planteada por Cohen (1998), son en todos los casos mayores o iguales a .30 (mirar Tabla 4).

Tabla 4

Correlaciones entre las dimensiones de bienestar psicológico en adolescentes y las dimensiones de virtuosidad percibida en organizaciones escolares

Dimensiones VPOE	Dimensiones BIEPS – J				BIEPS (total)
	Aceptación	Proyectos	Vínculos	Autonomía	
Gratitud	.302**	.301**	.451**	.406**	.485**
Inspiración	.300**	.266**	.393**	.403**	.455**
Perdón	.267**	.303**	.388**	.346**	.434**
Coraje	.243**	.275**	.360**	.301**	.394**
VPOE (Total)	.346**	.353**	.498**	.457**	.551**

Notas.

3. Se destacan en negrita las correlaciones con tamaño de efecto superiores a mediano ($r \geq .30$; Cohen, 1998).
4. ** $p < .01$ bilateral.

3.2. Relación teórica entre virtuosidad percibida y bienestar

Cameron y Caza (2013) explican que la virtuosidad en las organizaciones constituyen una fuente de bienestar en los individuos; en esa perspectiva la virtuosidad y el bienestar eudaemónico comparten el énfasis por hacer lo correcto y buscar la excelencia. Acotan, además, que existe evidencia empírica sobre la influencia de la virtuosidad en las emociones positivas, el desarrollo cognitivo y la capacidad para tomar decisiones por parte de los individuos; lo mencionado a la vez contribuye a un mayor bienestar. Rajasekhar (2018), al referirse al mundo laboral, puntualiza que la percepción sobre virtuosidad organizacional en los individuos está mediada por el bienestar subjetivo. Desde el marco teórico referido, la investigación desarrollada buscaba establecer cómo a nivel de organizaciones escolares el bienestar individual se relaciona con la virtuosidad. La importancia de lo mencionado redunda en la posibilidad de diseñar intervenciones psicoeducativas destinadas a mejorar el bienestar de los adolescentes a partir del fortalecimiento de las organizaciones escolares a las que pertenecen convirtiéndolas en virtuosas.

3.3. Construcción de perfiles de virtudes organizacionales y niveles de bienestar psicológico

Establecer perfiles organizacionales relacionados con los niveles de bienestar psicológico aporta mayor información (especialmente de tipo cualitativa) que solamente aplicar un análisis correlacional. Este ejercicio considera el cruce con los resultados obtenidos en el instrumento cualitativo.

En primer lugar, se agruparon a los estudiantes por su nivel de bienestar en tres grandes conglomerados (método de k means): bienestar psicológico alto, bienestar psicológico medio y bienestar psicológico bajo; los mismos, al ser. Seguidamente se verificó la existencia de puntuaciones diferenciales en las dimensiones del test de virtuosidad percibida en organizaciones escolares para cada nivel de bienestar psicológico obtenido (ANOVA). Con base a este mecanismo se definieron tres perfiles de organizaciones escolares que se sintetizan a continuación:

Perfil bienestar psicológico alto en organizaciones virtuosas: Los estudiantes que se ubican en este conglomerado (58% del total investigado) presentan puntuaciones mayores en las dimensiones gratitud, inspiración, perdón y coraje en comparación con los otros grupos. Los estudiantes perciben ambientes y procesos socio educativos que estimulan su desarrollo integral mismos que, a la vez, incentivan a entregar lo mejor de sí mismos. Se trata de organizaciones virtuosas (positivas). En su mayoría se trata de estudiantes mujeres (58%) pertenecientes a centros educativos de régimen fiscal 78%.

Perfil bienestar psicológico medio en organizaciones en tránsito a la virtuosidad: Agrupa al 36% de estudiantes considerados en la muestra, está conformado por un 63% de varones y 37% de estudiantes mujeres. Este grupo presenta puntuaciones menores en las dimensiones de gratitud, inspiración y coraje que los estudiantes del grupo de bienestar psicológico alto pero mayores que los encontrados en el grupo de perfil psicológico bajo. En cuanto a la dimensión perdón sus valores son menores que en los dos otros conglomerados. Este grupo tiene un alto potencial de desarrollo si se trabaja en mejorar los ambientes y procesos que identifican las dimensiones de virtuosidad organizacional.

Perfil bienestar psicológico bajo en organizaciones que requieren fortalecer su virtuosidad: Agrupa un 6% de los casos estudiados (62% varones, 38% mujeres). Los estudiantes ubicados en este grupo evidencian puntuaciones menores en las dimensiones gratitud, inspiración y coraje que en los otros dos grupos; mientras que en la dimensión perdón los puntajes encontrado son menores que en el grupo de bienestar psicológico alto y mayores que el grupo de perfil psicológico medio. Para este grupo la organización escolar presenta deficiencias en cuanto a estimular con sus prácticas sociales, psicológicas y pedagógicas el desarrollo integral de sus estudiantes.

4. Estudio 4: Virtuosidad y liderazgo auténtico

4.1. Relación teórica entre virtuosidad y liderazgo auténtico

Cameron et al. (2004) definen a la virtuosidad organizacional como “acciones individuales”, actividades colectivas, elementos culturales, atributos y otros aspectos que permiten el fortalecimiento y sostenibilidad de las virtudes en una organización. Plantean además que la

virtuosidad elevada en organizaciones educativas (medidas a través del perdón, la confianza, la integridad, el optimismo y la compasión) permite, de manera razonable, predecir satisfacción en los padres, compromiso en los alumnos y mayor innovación y menor rotación en los docentes, todas estas características medidas desde lo individual; así mismo, se esperaría que las organizaciones virtuosas evidencien niveles altos de liderazgo en docentes y viceversa, altos niveles de liderazgo redundarían en la virtuosidad de las organizaciones educativas. En la misma lógica, la Psicología Organizacional positiva, al evaluar la virtuosidad en las organizaciones, evalúa también, a profundidad y de manera consciente, las fortalezas cognitivas de los individuos, la esperanza, la resiliencia, la confianza, el liderazgo (Layland, Hill, & Nelson, 2018).

Bajo el marco conceptual planteado la investigación realizada planteó determinar si existía relación entre la virtuosidad organizacional y el liderazgo en docentes (como variable individual).

5. Aspectos generales

5.1. Sobre los objetivos de investigación

Los objetivos de validación de instrumentos fueron colocados como objetivos 4 y 5, con el fin de resaltar las variables de virtuosidad, bienestar y liderazgo en la construcción de organizaciones virtuosas y no poner el énfasis en la validación de instrumentos; aunque, metodológicamente, ese es el primer paso.

Los objetivos específicos fueron redactados desde lo cognitivo y actitudinal hasta lo operacional. En esa lógica; en primer lugar, se redactaron los objetivos relacionados con la comprobación de hipótesis y luego aquellos de validación de instrumentos, aunque operativamente se trabajó en primer término en la validación de instrumentos y, con esa base, en la comprobación de hipótesis.

5.2. Muestra utilizada en validación de cuestionario de liderazgo auténtico

Para la validación del instrumento de liderazgo en docentes, se contó con una muestra con un promedio de edad de 38 años 4 meses; de ella la edad máxima de los docentes fue de 55 años 0 meses y la edad mínima de 29 años 6 meses.

5.3. Muestras consideradas en la investigación

El siguiente cuadro resume las muestras consideradas para cada uno de los estudios desarrollados, así mismo se señalan los criterios de selección de la muestra en cada caso.

Tabla 5

Síntesis de muestras utilizadas en proceso de investigación sobre virtuosidad, liderazgo auténtico en docentes y bienestar psicológico en estudiantes

Estudio	Muestra	Criterio
----------------	----------------	-----------------

Estudio 1: Análisis Psicométrico de Instrumentos de Investigación

1.1. Escala de virtuosidad percibida en organizaciones escolares
598 voluntarios, 550 estudiantes y 48 docente

1.2. Escala de bienestar psicológico en adolescentes
583 estudiantes

1.3. Cuestionario de liderazgo auténtico
209 docentes y autoridades

1.4. Protocolo cualitativo
647 protocolos: 548 estudiantes, 99 docentes

Estudio 2: Caracterización de organizaciones positivas. Virtudes organizacionales (H1 – Objetivo 1)

2: Se trabajó con una muestra no probabilística constituida por 655 voluntarios. El 50,7% (n = 332) fueron varones y 49,3% (n = 323) mujeres, con un promedio de edad de 28 años con 3 meses (DE = 8,25). Se contó con la participación de 550 estudiantes (50,7% varones, n = 279 y 49,3 % mujeres, n = 271) y de 105 docentes (52,38% varones, n = 55 y 47,62 % mujeres, n = 50). Del total de participantes el 31,76% (n = 208) pertenecían a organizaciones escolares de régimen municipal mientras que el 62,24% (n = 447) estaban vinculados a centros educativos de régimen fiscal.

Estudio 3: Relación entre virtuosidad percibida en organizaciones escolares y bienestar psicológico en estudiantes (H2 – Objetivo 2)

3: Se trabajó con una muestra no probabilística constituida por 550 adolescentes (estudiantes) voluntarios; el 50,7% (n = 279) varones y 49,3% (n = 271) mujeres; con un promedio de edad de 16 años con 0 meses (DE = 4,67); el 28,7% (n = 158) pertenecían a planteles municipales y el 71,3% (n = 392) a centros educativos fiscales.

Estudio 4: Relación entre virtuosidad percibida en organizaciones escolares y liderazgo auténtico en

4: Se trabajó con una muestra no probabilística de 209 personas adultas (docentes y directivos) que participaron en el estudio como voluntarios y sin recibir ningún tipo de incentivo o remuneración; el 48,8% (n = 102) fueron varones y el 51,2% (n = 107) mujeres; con un

La muestra de estudiantes fue la misma durante todos los estudios, el número de casos varía por la eliminación de instrumentos incompletos o inadecuadamente llenados. Así mismo se considera la disponibilidad de los estudiantes al momento de levantar la información. Se trata de estudiantes de bachillerato superior.

En el caso de los docentes la muestra básica fue de 209 personas, de ese grupo se desprendieron los participantes en cada uno de los estudios en función de su disponibilidad y de la disposición dada por las autoridades de los centros escolares. Se trata de docentes del nivel de bachillerato superior.

docentes y promedio de edad de 38 años con 4 tomadores de meses (DE = 5,80); el 34,0% (n = 71) decisiones (H3 – pertenecían a planteles municipales y Objetivo 3) el 66,0% (n = 138) a centros educativos fiscales.

5.4. Justificación de correlaciones mayores a .30

En la investigación en Psicología se utilizan, frecuentemente, las convenciones establecidas por Cohen (1998) para interpretar el tamaño del efecto. Un coeficiente de correlación de .10 es considerado débil o bajo; un valor de .30 es definido como correlación moderada; mientras que una correlación de .50 o más es entendido como fuerte o grande. Desde esa perspectiva, los valores obtenidos en la investigación se consideran moderados cuando se relacionan con las dimensiones de bienestar psicológico con las de virtuosidad percibida; y, las dimensiones de liderazgo auténtico con las de virtuosidad percibida. Cabe señalar que los puntajes globales de los cuestionarios de bienestar psicológico y de liderazgo auténtico posibilitan obtener valores de correlación mayores al relacionarlos con virtuosidad percibida (cercanos o mayores a .40) que los obtenidos por sus dimensiones, esto se debe a que los valores de fiabilidad de las escalas originales y de las escalas adaptadas presentan valores bajos.

5.5. Aplicación práctica de hallazgos encontrados

5.5.1. Desarrollo de organizaciones positivas desde el liderazgo auténtico en docentes

Tabla 6

Liderazgo en docentes y aporte en el desarrollo de organizaciones escolares virtuosas

Objetivo	Estrategías	Líneas de acción
1. Mejorar prácticas de liderazgo auténtico en docentes	Implementación de programa de fortalecimiento de capacidades	<ul style="list-style-type: none"> - Taller vivencial para el desarrollo de la conciencia de sí mismo (fortalezas, debilidades, realidad personal, sentimientos sobre sí mismo). - Taller vivencial sobre perspectiva moral (valores, principios, manejo de conflictos, manejo de la presión del grupo). - Taller vivencial sobre transparencia personal (manejo de sentimientos hacia los otros, manejo de errores, imagen hacia los otros). - Taller vivencial sobre pensamiento equilibrado (toma de decisiones, escucha atenta, valoración de las opiniones de los demás, ponderación de opiniones propias y ajenas).
2. Optimizar desarrollo de	Actualización de Plan Estratégico	- Cursos de capacitación a docentes en temas de pedagogía y didáctica específica.

Objetivo	Estrategías	Líneas de acción
competencias positivas en docentes	Institucional incluyendo el desarrollo de competencias positivas en docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de indicadores de calidad educativa. - Desarrollo de espacios de encuentro e intercambio docentes – estudiantes. - Elaboración participativa de código de conducta para docentes

5.5.2. Prácticas organizacionales positivas impulsadas docentes y estudiantes

Tabla 7

Prácticas de docentes y estudiantes para la construcción de organizaciones virtuosas

Objetivo	Estrategia	Líneas de acción
Generar organizaciones escolares positivas con el involucramiento de estudiantes, docentes y tomadores de decisiones	<p>Desarrollo de ambientes escolares positivos</p> <p>Implementación de prácticas de convivencia escolar positiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de educación y comunicación institucional con mensajes sobre “Gratitud” (confianza, respeto, ayuda, solidaridad, valor de la palabra) - Elaboración de cartelera y periódicos murales con el tema “docentes y estudiantes que inspiran nuestro trabajo”. - Panel con expertos sobre el tema “El perdón como estrategia de educación integral en el aula”. - Presentación de cine – foro sobre decisión y coraje en la toma de decisiones. - Trabajo con Departamentos de Consejería Estudiantes (DECE) para brindar apoyo pedagógico a estudiantes que los requieren (acercar DECE a estudiantes). - Construcción de Plan de Convivencia Escolar sustentado en valores y virtudes positivas y construidos de manera conjunta entre estudiantes y docentes. - Implementación de campaña de educación, información y comunicación para eliminar cualquiera forma de discriminación y exclusión en los espacios escolares relacionadas con sexo, etnia, discapacidades y pertenencia cultural. - Implementación de campaña “las aulas escolares: espacios seguros y de desarrollo integral”.

5.5.3. Desarrollo de competencias de liderazgo docente -con base a Medina y Gómez (2012)-

Tabla 8

Recomendaciones para el desarrollo de competencias de liderazgo positivo en docentes

Objetivo	Estrategia	Recomendaciones para su desarrollo
Establecer	Mejoramiento de	- Organización y racionalización de tiempo para

Objetivo	Estrategia	Recomendaciones para su desarrollo
mecanismos para el desarrollo de competencias de liderazgo positivo en docentes en el contexto de organizaciones escolares virtuosas	<p>las competencias de gestión pedagógica en el centro escolar</p> <p>Desarrollo de competencias personales (humanas)</p> <p>Potenciación de competencias técnico - pedagógicas</p>	<p>planificación del meso y micro currículum, la labor docente y el refuerzo educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Armonización de recursos humanos y sus requerimientos de materiales bibliográficos, tecnológicos y de recursos didácticos. - Optimización en el manejo de medios y herramientas de planificación de la gestión educativa (Plan Estratégico Institucional, Plan de Convivencia Escolar, Plan Curricular). - Manejo de virtudes y valores positivos. - Manejo positivo de las emociones. - Uso de estrategias de comunicación asertiva. - Manejo de estrategias de resolución de conflictos. - Actualización docente permanente en prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje y en conocimientos curriculares específicos. - Actualización en uso de tecnologías de educación y comunicación en la práctica profesional docente. - Aplicación de estrategias participativas de enseñanza – aprendizaje. - Elaboración de adaptaciones curriculares considerando las necesidades específicas de los estudiantes. - Aplicación de estrategias de inclusión escolar y valoración de la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Cameron, K. S., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 766-790.
- Cameron, K. S., & Caza, A. (2013). Virtuousness as a source of happiness in organizations. In *Oxford Handbook of Happiness*.
- Castro Solano, A. y Casullo, M. M. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología. Lima, Universidad Católica del Perú*, XVIII (2), 35 – 68.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2.^a Ed), Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Layland, E. K., Hill, B. J., & Nelson, L. J. (2018). Freedom to explore the self: How emerging adults use leisure to develop identity. *The journal of positive psychology*, 13(1), 78-91.
- Medina, A. y Gómez, R.M. (2012). *La dirección escolar-liderazgo para intervenir en programas de atención a la diversidad y bilingüismo en un centro de Educación Secundaria*. Paper, Congreso Internacional de Organización Educativa, Universidad de Granada, 18-20 de diciembre.
- Rajasekhar, D. (2018). *Impact of Perceived Organizational Virtuousness and Psychological Capital on Work Performance The Mediating Effect of Employee Well being*. ICFAI Foundation for Higher Education. Nueva Delhi, India.