



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Contaduría y Administración
Doctorado Interinstitucional en Administración

LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA: CLIMA ORGANIZACIONAL
EN ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS Y GENERALES
DEL ESTADO DE TABASCO

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Doctor Interinstitucional en Administración

Presenta:

Clara Luz Lamoyi Bocanegra

Dirigido por:

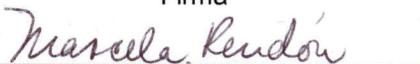
Dr. Adolfo Mir Araujo

SINODALES

Dr. Adolfo Mir Araujo
Presidente


Firma

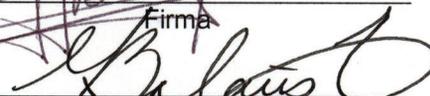
Dra. Marcela Victoria Rendón Cobián
Secretario


Firma

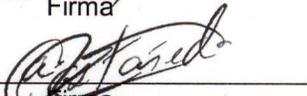
Dr. Fernando Barragán Naranjo
Vocal


Firma

Dra. Gilda Rosa Bolaños Evia
Suplente


Firma

Dr. Antonio Castañeda Ríos
Suplente


Firma

Dr. Raúl Mejía Estañol
Suplente


Firma

Dra. Graciela Lara Gómez
Suplente


Firma

C.P.C. Héctor Fernando Valencia
Director de la Facultad de Contaduría
y Administración


Firma

Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Octubre de 2007
México

RESUMEN

El clima organizacional en una escuela ha sido considerado como uno de los factores de eficacia escolar. Es también un producto de las de actitudes y expectativas de los docentes que, junto con otros factores, influye en distintos tipos de resultados como el nivel de aprendizaje de los alumnos, y la distribución del conocimiento entre los alumnos de distinta clase social. Una atmósfera ordenada, un ambiente de trabajo atractivo, un ambiente de aprendizaje, un clima institucional comunitario, entre otros son algunos de los conceptos usados para describirlo. En las investigaciones sobre escuelas eficaces se utilizó el concepto de clima equiparándolo con la organización social, concepto que ofrece una visión global de la organización escolar al facilitar el conocimiento de las variables más importantes percibidas por los docentes de la escuela, y que a su vez permiten saber si la escuela puede ser considerada como una "comunidad". En esta investigación se estudio el clima organizacional en las escuelas secundarias generales y técnicas del estado de Tabasco a través de las dimensiones de creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo para conocer el grado de integración social en cada una de ellas y en su conjunto. Mientras la cultura organizacional se aborda a través de la metodología cualitativa, para estudiar el clima se utilizan métodos cuantitativos. Es por ello, que en esta investigación se utilizó la metodología cuantitativa, recurriendo a la encuesta con el fin de conocer las percepciones de los profesores, por medio de un cuestionario con reactivos redactados en términos fácticos y evaluados en escala de 1 a 6. Para su análisis se utilizó estadística univariada para explicar las dimensiones y los factores endógenos y exógenos productores del clima. El análisis factorial se utilizó para probar la validez del modelo propuesto de clima organizacional así como probar las hipótesis planteadas. El clima encontrado en las escuelas mostró la relación directa que tiene con el aprovechamiento escolar de los alumnos del nivel secundario en el estado. Además de la serie de valores, normas, pautas ideológicas, objetivos e ideas que comparten los profesores sobre ellos mismos, sus alumnos, directivos y los padres de familia.

Palabras Clave: Clima Organizacional. Escuelas secundarias. Organización comunal. Escuelas eficaces.

SUMMARY

The Organizational Climate it is considered as one of effectiveness factors in a school. It is also the result of teachers' attitudes and expectations, which combined with other factors, reflect in the the students' learning level, and the way teachers share their knowledge with their students coming from different social status. Good atmosphere, an attractive working and learning environment, a good communitarian institutional climate, among others are some of the terms used to describe it. In Effective schools researchers' it was used this concept comparing it with the social organization, concept that offers a global vision of the school organization when knowing the most important variables perceived by teachers of the school, which as the same time let us know if the school can be considered as a "community". In this research we studied the organizational climate in the Secondary schools of Tabasco through the shared beliefs, the communal organization and managerial leadership in order to know the degree of the social integration among them. Whereas the organizational culture is studied through the qualitative approach, the organizational climate is studied through the quantitative one. For that reason we employed the quantitative survey method in order to know the different teachers' perceptions applying questionnaires containing affirmative questions in a set of values from 1 to 6. For its analysis we employed the single variable statistics so that we could explain the internal and external factors that lead to the organizational climate. The factor analytic study was employed to prove the proposed model of organizational climate as well as to prove the proposed hypothesis. The prevailed climate in the schools showed the direct relationship that it has with the achievement of the students in the secondary school of the State. Besides the values, norms, ideological guidelines, objectives and ideas that share the professors about themselves, their students, administrative staff, and the collaboration of the parents.

Key words: Organizational Climate. Secondary schools. Communal organization. Effective School.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primera instancia a la Universidad Autónoma de Querétaro, institución que me abrió sus puertas para realizar los estudios doctorales. Así también a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, que me brindó todas las facilidades para concluir este nivel académico.

También agradezco la colaboración de los profesores de las escuelas secundarias generales y técnicas, que tan amablemente contestaron los cuestionarios que recogían las opiniones sobre las creencias compartidas, el sentido de comunidad y el liderazgo directivo que perciben en su escuela. Así también doy las gracias a todo el personal de la Secretaría de Educación, que amablemente me proporcionó información sobre la educación secundaria en Tabasco. Fue por ello que se logró elaborar el diagnóstico de la educación secundaria en Tabasco que presenta este trabajo de tesis.

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	i
SUMMARY	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE	iv
ÍNDICE DE CUADROS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE ANEXOS	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
El clima organizacional en el marco de la teoría de la organización	6
1.1 La teoría organizacional y los modelos de organizaciones	7
1.2 El concepto de organización	9
1.3 Diferentes visiones de las organizaciones	10
1.3.1 La visión de la ciencia del comportamiento.....	11
1.3.2 Otras corrientes que aportan al cambio de visión	13
1.4 El surgimiento del concepto de clima organizacional	15
1.4.1 El concepto del clima organizacional.....	15
1.4.2 El desarrollo de la teoría del clima organizacional.....	20
1.4.3 Teorías relevantes del clima organizacional.....	21
1.4.4 Dimensiones del clima organizacional	25
1.4.5 Instrumentos metodológicos para medir el clima organizacional	29
1.4.6 El clima y la relación con otros conceptos organizacionales.....	32
CAPÍTULO 2	
La organización escolar	36
2.1 La escuela como organización	37
2.2. La función de las escuelas y los elementos que las componen	40
2.3 Planos de análisis de una organización escolar.....	42
2.4 El estudio del clima organizacional en las escuelas.....	43
2.4.1 El movimiento de escuelas eficaces y el clima organizacional.....	46
2.4.2 Efectos del clima en el comportamiento de los docentes.....	51
2.4.3 El clima como la relación social de la escuela	52
2.5 Clasificación de tipos de climas escolares	61
2.6 Indices de clima organizacional en las escuelas	64
2.7 Modelo de clima organizacional: comunitario y saludable.....	67
2.8 Factores que favorecen la comunidad escolar.....	68

	Página
CAPÍTULO 3	
Consideraciones metodológicas del estudio	70
3.1 Definición del Problema de Investigación	71
3.2 Hipótesis de estudio y operacionalización de las variables	73
3.2.1 Las variables de Estudio.....	75
3.2.2 Delimitación de las unidades de análisis.....	81
3.3 Diseño metodológico de la investigación.....	81
3.3.1 Diseño del cuestionario	82
3.3.2 Validez y fiabilidad del instrumento.....	84
3.3.3 Marco muestral.....	85
3.3.4 Diseño de la muestra	86
3.3.5 Selección de la muestra	86
3.3.6 Organización del trabajo de campo	87
3.3.7 Procedimiento de análisis de datos.....	87
3.3.8 Criterios de análisis para la comprobación de las hipótesis.....	88
CAPÍTULO 4	
La educación secundaria en Tabasco	92
4.1 El Sistema Educativo en Tabasco.....	93
4.2 La educación secundaria en Tabasco.....	96
4.2.1 Reformas recientes de la educación secundaria en México	100
4.2.2 Las modalidades en la educación secundaria en Tabasco	102
4.2.3 Planes de estudio en secundaria	106
4.2.4 Los indicadores de la educación secundaria en Tabasco.....	108
4.2.5 Oportunidades de acceso en el nivel secundaria.....	109
4.2.6 Oportunidades de conclusión del nivel secundaria.....	111
4.3 La Evaluación de los Aprendizajes en Secundaria	115
4.3.1 Prueba del factor de aprovechamiento escolar y sus resultados en secundaria.....	117
4.3.2 Resultados de las evaluaciones del Exani 1	119
4.3.3 ENLACE, resultados del ciclo escolar 2005-2006	122
CAPÍTULO 5	
Gestión y Organización del Sistema y de las escuelas secundarias técnicas y generales	126
5.1 La estructura del sistema de educación secundaria en el estado	127
5.2 Tamaño y dimensión de las escuelas secundarias públicas	128
5.3 El personal escolar en secundaria técnicas y generales.....	130
5.3.1 El personal directivo de las secundarias técnicas y generales.....	131
5.3.2 El personal docente de las escuelas secundarias.....	135
5.4 Condicionales laborales de los profesores.....	137
5.4.1 Sueldo y percepciones.....	138

	Página
5.4.2 Asignación de plazas de profesores.....	140
5.4.3 Permanencia de los profesores en sus centros de trabajo.....	142
5.4.4 Perfil demográfico del profesorado.....	145
5.4.5 Perfil profesional del profesorado.....	146
5.5 Formación continua del personal escolar.....	148
5.5.1 Cursos nacionales y estatales.....	149
5.5.2 Talleres generales de actualización (TGA).....	151
5.5.3 Exámenes nacionales para maestros en servicio	152
5.6 Los órganos consultivos en las escuelas secundarias técnicas y generales.....	155
 CAPÍTULO 6	
Las Dimensiones del Clima Organizacional	158
6.1 Validación empírica de la dimensionalidad del modelo	159
6.2 La dimensión de las creencias compartidas.....	160
6.2.1 Creencias sobre el propósito de la escuela.....	161
6.2.2 Creencias sobre las capacidades de los estudiantes para entender y dominar los contenidos	162
6.2.3 Creencias sobre los comportamientos de los alumnos y los profesores de la escuela, disciplina y roles	169
6.2.4 Creencias sobre el comportamiento de la comunidad.....	175
6.3 Sentido de comunidad	178
6.3.1 Operación en la tarea docente.....	179
6.3.2 Cuidado y atención de los alumnos.....	184
6.3.3 Afiliación grupal y logro de fines	188
6.4 Liderazgo directivo	190
 CAPÍTULO 7	
El clima escolar y su relación con otros factores.....	194
7.1 El clima organizacional en las escuelas secundarias del estado de Tabasco.....	195
7.1.1 Escala de criterios para la integración social	195
7.1.2 El clima o la integración social en las escuelas secundarias.....	197
7.2 Las escuelas secundarias de acuerdo al grado de integración social	201
7.3 Relaciones entre clima escolar, aprovechamiento, eficacia interna y otras variables estructurales de la escuela	203
7.4 Construcción de los índices del clima organizacional.....	204
7.5 El clima organizacional y su relación con el aprovechamiento escolar.....	205
7.5.1 Comprobación de la hipótesis planteada	206
7.5.2 Creencias compartidas	207
7.5.3 Sentido de comunidad	210
7.5.4 Liderazgo directivo.....	213
7.6 El clima organizacional, y su relación con otras variables estructurales de la escuela secundaria.....	216

	Página
CAPÍTULO 8	
Conclusiones y reflexiones	221
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	233
ANEXOS.....	242

ÍNDICE DE CUADROS

	Página
1.1 Características de los Modelos Organizacionales.....	8
1.2 Dimensiones del clima organizacional en tres instrumentos de medición.....	31
2.1 Elementos que integran la organización escolar.....	41
2.2 Centros escolares como organizaciones burocráticas vs comunidades de colaboración..	53
2.3 Dimensiones del clima definidas por Bryk, Lee y Holland.....	57
3.1 Operacionalización de las variables estudiadas.	79
3.2 Universo de estudio	85
3.4 Características de los estratos.....	89
4.1 Estadística de las Escuelas Secundarias en Tabasco, Alumnos, docentes y escuelas....	103
4.2 Estadística de las Escuelas Secundarias en Tabasco, Alumnos, docentes y escuelas por modalidad.....	106
4.3 Indicadores de cobertura, absorción, eficiencia terminal, deserción y reprobación de los ciclos escolares 1990-1991 a 2005-2006.	113
4.4 Resultados del Factor de Aprovechamiento Escolar en Tabasco, 1997 a 2005. Alumnos de secundaria.....	118
4.5 Porcentaje de escuelas en cada nivel de aciertos de 1999 a 2005.....	119
4.6 Resultados del Factor de Aprovechamiento Escolar en Tabasco: alumnos de secundaria por modalidad. 1998-2005.....	119
4.7 Resultados de la prueba ENLACE Tabasco: alumnos de secundaria por modalidad, ciclo escolar 2005-2006.	124
5.1 Estadística de alumnos, grupos y docentes de las escuelas públicas de secundaria generales y técnicas (2005-2006).....	136
5.2 Percepción del docente de secundaria técnica y generales a partir del 16 de Mayo de 2006	138
5.3 Incremento porcentual de la percepción genérica bruta mensual por el impacto de los niveles del programa de Carrera magisterial.....	139

	Página
5.4 Competencias del personal docente de las escuelas secundarias generales y técnicas.	140
5.5 Permanencia del personal docente.....	143
5.6 Porcentaje de participación en los cursos nacionales y estatales de los docentes inscritos en el Programa de Carrera Magisterial y Desempeño Académico.....	150
5.7 Resultados de exámenes nacionales de maestros en servicio de los profesores del estado de tabasco. Ciclo escolar 2004-2005 y 2005-2006.....	154
6.1 Indicadores de creencias sobre la capacidad de los estudiantes.....	163
6.2 Puntajes de acierto del Factor de Aprovechamiento Escolar en Tabasco de 1996 al 2005.....	166
6.3 Indicadores de creencias sobre el comportamiento de los estudiantes.....	171
6.4 Indicadores de creencias sobre el rol de los docentes en la prevención de la indisciplina dentro del salón de clases.....	172
6.5 Indicadores de creencias sobre el comportamiento de la comunidad.....	177
6.6 Indicadores de la cooperación en la tarea docente.....	180
6.7 Indicadores del cuidado y atención de los alumnos.....	187
6.8 Indicadores de la afiliación grupal y logro de fines.....	190
6.9 Indicadores del Liderazgo Directivo.....	192
7.1 Escala de integración social de la escuela.....	196
7.2 Correlaciones entre las dimensiones del clima organizacional en las escuelas secundarias (pearson correlation)	197
7.3 Estadísticos descriptivos para el clima según la integración social de la escuela.....	203
7.4 Medias de los puntajes de la Escala del Clima para los grupos de escuelas de bajos y mejores rendimientos.	206

	Página
7.5 Medias de los puntajes de la escala de Creencias Compartidas para los grupos de escuelas de bajos y mejores rendimientos.....	208
7.6 Medias de los puntajes de la escala de Sentido de Comunidad para los grupos de escuelas de bajos y mejores rendimientos.....	211
7.7 Medias de los puntajes de la escala de Liderazgo Directivo para los grupos de escuelas de bajos y mejores rendimientos.....	214
7.8 Correlaciones entre los índices de Clima construidos a nivel de la escuela y sus variables estructurales.....	217
7.9 Correlaciones entre los distintos índices de clima construidos a nivel de la escuela y los indicadores de eficiencia interna de la escuela.....	219
A.2.1 Resumen de cálculos para promedios móviles de tres años.....	252

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
1.1 Evolución de las Corrientes Organizativas.....	9
1.2 Teoría del Clima Organizacional de Likert.....	22
1.3 Modelo de comportamiento Organizacional (Motivación y Clima) de Litwin y Stringer (1968)	24
4.1 Población ocupada del estado de Tabasco, distribuida según el sector de actividad económica.....	94
4.2 Educación en Tabasco 2005-2006.....	95
4.3 Comparación Secundaria Pública-Particular (matrícula).....	110
4.4 Comparación Secundaria Pública-Particular (docentes)	111
4.5 Resultados de la Prueba EXANI I en Tabasco, ciclo escolar 2002,2003, 2004.....	121
4.6. Resultados de la prueba ENLACE en secundaria tercer Grado: Español y Matemáticas.....	123
5.1 Escuelas secundarias generales y estatales.....	129
5.2 Alumnos por grupos.....	130
5.3 Edad de los directivos de educación secundaria técnicas y generales Ciclo escolar 2005-2006	133
5.4 Porcentaje de escuelas secundarias públicas generales y técnicas según el número de docentes frente a grupo.....	136
5.5 Tipo de plaza profesores.....	141
5.6 Permanencia de los docentes en escuelas técnicas y generales en educación secundaria. Ciclo escolar 2005-2006.....	142
5.7 Tipo de plaza profesores.....	144
5.8 Edades de los profesores.....	145
5.9 Nivel académico docentes.....	147
5.10 Porcentaje de profesores de secundaria que acreditaron al menos un curso nacional o estatal de 1996 al 2006	151

	Página
6.1 Porcentajes obtenidos por todas las escuelas primarias de Tabasco evaluadas en el Examen ENLACE en Junio de 2006, en Español.....	167
6.2 Porcentajes obtenidos por todas las escuelas primarias de Tabasco evaluadas en el Examen ENLACE en Junio de 2006, en Matemáticas	168
7.1 Perfil del clima de las escuelas secundarias y del clima ideal.....	198
7.2. Histograma de distribución de las escuelas secundarias, según su grado de integración social.....	202
A.2.1 Serie de Tiempo de indicadores de Cobertura, Absorción y eficiencia terminal.....	251
A.2.2 Serie de Tiempo de indicadores de deserción y reprobación.....	253

ÍNDICE DE ANEXO

	Página
1 Cuestionario.....	243
2 Análisis de series de tiempo de los indicadores educativos.....	251
3 Datos de la regresión lineal simple.....	255
4 Análisis Factorial.....	256
5 Organigramas de las escuelas secundarias generales y técnicas.....	260
6 Asignaturas del plan de estudio 1993 (con sus ejes temáticos).....	262
7 Asignaturas del plan de estudio de 2006	265

INTRODUCCIÓN

La educación básica en México enfrenta un enorme desafío: lograr el mejoramiento de la calidad educativa. Si bien el país registró a partir de la segunda mitad del siglo pasado un considerable aumento de la matrícula, al grado que la cobertura en educación básica del país es casi del cien por ciento, así como un incremento de los años promedio de escolaridad de la población, los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo, como repetición y deserción y logro de los estudiantes, medidos en pruebas estandarizadas, continúan siendo más bajos que en países que; invierten menos recursos económicos para la educación, y obtienen mejores resultados.

Las medidas de políticas públicas diseñadas a nivel central, estandarizadas y uniformes para todas las escuelas, basadas en presiones internacionales y sindicales; marcos normativos obsoletos, sistemas educativos estatales cuyo funcionamiento no responde al apoyo institucional que requieren los planteles escolares y el desconocimiento del funcionamiento y necesidades reales de las escuelas por parte de sus miembros y de las autoridades educativas son en parte algunas de las causas que impiden lograr la calidad de la educación en México.

Este reto se logrará, si se construyen propósitos comunes entre los directivos y profesores, si se tienen altas expectativas de los alumnos, si se cuenta con profesores bien formados y solidarios que trabajen en forma colegiada, además de siempre estar ayudados y acompañados de directores eficaces quienes se apoyan del personal administrativo y de intendencia de la escuelas; de tal forma que impulse el compromiso de elevar el aprovechamiento escolar de los alumnos. Se requiere, también, de la participación de padres de familia, del compromiso de las autoridades educativas y de la sociedad en general para coadyuvar a la solución de este problema.

Es por ello, que a través de una investigación de carácter exploratorio, descriptivo y explicativo, este trabajo busca abordar a la escuela como eje de análisis para conocer algunas características internas, y describir su clima organizacional a partir de las percepciones que tienen los profesores con respecto a las dimensiones de creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo, y sus implicaciones en el aprovechamiento escolar. Basándome en el concepto de *comunidad*, este trabajo tiene la finalidad de contribuir al conocimiento de la calidad de las relaciones entre el personal de las secundarias generales y técnicas de Tabasco, con alumnos y padres de familia.

Si bien todos los niveles educativos son importantes, se escogió el nivel secundario por ser el último nivel de educación básica, por encontrarse en puerta una nueva reforma educativa, y en el cual, además de las competencias propuestas en el currículo, por la edad en que se encuentran los estudiantes-entre 11 y 15 años- se construyen valores que consolidan la identidad de los individuos y se desarrollan actitudes para seguir estudiando o para ingresar al mundo laboral. Además, en Tabasco, es en la secundaria donde por una parte se presentan los más altos niveles de reprobación y deserción escolar; y por la otra, los más bajos resultados en las pruebas estandarizadas para medir el aprovechamiento escolar, tales como el *Factor de Aprovechamiento Escolar de Carrera Magisterial*, *EXANI 1*, y *ENLACE*, en comparación con otros niveles educativos.

Para estudiar a las escuelas desde el ámbito de los estudios y de las teorías de las organizaciones se consideró a la escuela como una organización flexible y al clima escolar como una característica positiva y directamente relacionadas con la eficacia y el mejoramiento de la escuela. El diseño metodológico utilizado en esta investigación fue la encuesta por lo cual fue necesario elaborar un cuestionario para medir la percepción de los docentes en las dimensiones de creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo. Para el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios se utilizaron estadísticas univariadas y multivariadas.

Dado que no se contaba con la información integrada referente al nivel secundario fue necesario integrar la información correspondiente a este nivel que genera el sistema educativo estatal y elaborar un diagnóstico de la educación secundaria en el estado de Tabasco, describiendo sus características y aquellas de los directivos y profesores relacionadas con el clima organizacional de las escuelas. Lo cual nos permitió explicar las causas tanto endógenas como exógenas que producen el clima encontrado en ellas.

Para presentar esta investigación y dar a conocer sus resultados, este trabajo lo he dividido en ocho capítulos. En los primeros dos capítulos se aborda el surgimiento del concepto del clima organizacional, su evolución así como las distintas concepciones y teorías relevantes del concepto, su forma de medición así como el abordaje del concepto dentro de las organizaciones escolares y los modelos utilizados para equiparlo con la organización social de la escuela.

En el capítulo tres se exponen las condiciones metodológicas utilizadas, se describen las variables de estudio y su necesaria operacionalización para la elaboración del cuestionario. Se discute los procedimientos utilizados para obtener la muestra, para la aplicación del cuestionario y aquellos establecidos para el análisis estadístico de los datos; también se incluyen los criterios de análisis para la comprobación de las hipótesis de estudio.

El capítulo cuatro presenta un panorama global de la educación secundaria en Tabasco, la historia de este nivel y sus características estructurales, las modalidades que lo integran, la cobertura que tiene en el estado, los indicadores de eficacia interna, así como los resultados de las evaluaciones del Factor de Aprovechamiento Escolar, del EXANI 1 y de los resultados del examen ENLACE en el ciclo escolar 2005-2006.

Los resultados del trabajo comienzan a presentarse en el capítulo quinto, en el cual se exponen los datos del perfil de los profesores entrevistados, sus características demográficas, contractuales así como un análisis de la relación que guarda la ubicación geográfica de su centro de trabajo y el lugar en que se encuentra ubicada la escuela con relación al aprovechamiento escolar de los alumnos.

Los capítulos seis y siete presentan los resultados obtenidos sobre el clima organizacional de las escuelas secundarias generales y técnicas. En el primero con base a las estadísticas univariadas se realiza una descripción de cada una de las dimensiones que integran el clima organizacional en las escuelas secundarias, explicando las posibles causas que originan la percepción de los docentes en las escuelas muestreadas, así como los efectos que pueden generar estas percepciones en la organización escolar. En el segundo se describe el clima organizacional en las escuelas secundarias y se prueban las hipótesis planteadas.

En el capítulo ocho, se presentan las conclusiones del estudio. Para tal efecto se retoman las características de una escuela comunitaria y se comparan con los resultados obtenidos en las escuelas secundarias del estado de Tabasco, lo cual permite evaluar lo que acontece en estas escuelas y las causas y efectos relacionados con sus formas de organización.

Pretendo que esta investigación represente una valiosa información de opinión que sea transmitida a los profesores y directivos para apoyar o mantener la fortaleza organizacional de las escuelas secundarias, en aras de lograr que los centros escolares sean administrados de manera eficaz y eficientemente para que alcancen los objetivos para lo cuál fueron creados. Así también, los datos obtenidos podrán servir a las autoridades educativas como una retroalimentación de los efectos que el sistema educativo estatal tiene sobre los planteles escolares y el aprovechamiento escolar de los alumnos de secundaria.

Además espero que los resultados de esta investigación sirvan para generar mayor inquietud en otros investigadores para estudiar el sistema educativo estatal, para integrar un cuerpo de conocimientos en el ámbito estatal y nacional, sobre las escuelas y sobre lo que ocurre dentro y alrededor de ellas que permita conocer: cómo ocurre el funcionamiento diario de las escuelas, cuáles factores influyen en su organización, cómo evolucionan con el tiempo y como es su integración social.

CAPÍTULO 1

El Clima Organizacional en el marco de la Teoría de la Organización

En toda organización existe un ambiente de trabajo que es percibido y experimentado por los integrantes de la organización, aspecto que abarca el sentir y reaccionar de las personas frente a lo que pasa en la organización, por lo que se considera un elemento informal y subjetivo. El estudio de este elemento tiene sus bases en la corriente de las Relaciones Humanas que propiciaron un cambio de visión del hombre económico a un hombre motivado adicionalmente por otros factores que experimenta el individuo al estar en convivencia dentro de un grupo.

Para el estudio de este ambiente de trabajo, surge el concepto de *clima organizacional*, para establecer vínculos entre los elementos de la organización y las determinantes del comportamiento organizacional, permitiendo efectuar investigaciones sobre las cualidades del ambiente interno de la organización, las interacciones sociales no formalizadas, la estructura, procesos, valores y normas de la organización, de una forma global pero al mismo tiempo simple.

Para estar en posibilidades de utilizar este concepto y describir lo que pasa dentro de una organización a través de una investigación empírica se requiere contar con un marco teórico que sustente dicho estudio. Es por ello que a continuación se describe este concepto enmarcado dentro de las teorías de la organización, los distintos modelos de clima organizacional, la metodología y los instrumentos de recolección de información utilizados en las distintas investigaciones donde esta variable ha sido utilizada para estudiar a las organizaciones.

1.1 La teoría organizacional y los modelos de organizaciones

Los investigadores de diversos campos de acción, sociólogos, administradores, psicólogos, economistas e investigadores de diversos campos, han asumido la tarea de estudiar a las organizaciones al comprender su trascendencia para los seres humanos y la sociedad. Estos estudios diversos se han enfocado en las características, procesos, fines y otros atributos de las organizaciones, pero como señala Hall (1996), las razones para estudiarlas no han sido totalmente agotadas¹, por lo que se requiere seguir en esta tarea para conocer más sobre ellas y usar los conocimientos obtenidos para la solución de los problemas que se presentan en su interior con el fin de "... crear mundos moralmente poderosos y políticamente viables" (Brown, 1978 c.p. Hall, 1996, p.28).

Los diversos estudios realizados en las organizaciones a través del tiempo, han dado lugar a la exposición de teorías, las cuales han sido nombradas como *teoría de la organización* que muestran en su construcción transdisciplinaria² los signos de las distintas y aun encontradas aproximaciones que han intervenido en su configuración a lo largo del tiempo (Rendón y Montaña, 2004), las cuales permiten ver y comprender diferentes facetas acerca de las organizaciones y de la conducta organizacional. La evolución de esta teoría (ver figura 1.1) ha dado pauta a que grandes estudiosos clasifiquen a las organizaciones en: **tradicionales, modernas y postmodernas**. (ver cuadro 1.1).

Las características que hacen posible esta clasificación van desde aquellas empresas con una sola unidad operativa, pasando por aquellas con modelo de organización taylorista-burocrático, hasta las que se sustentan en modelos emergentes (Organizaciones Flexibles) (Barba, 2002).

¹ Entre los aspectos para estudiar a las organizaciones, se encuentran los enunciados por Etzioni, quien señaló que "Las organizaciones son el único medio por el cual se alcanzan fines deseables, como paz, prosperidad y justicia social" (1968, 1981,1993, c.p. Hall, 1996, p. 27) y el de Crozier quien concibe a la organización moderna como el medio por el cual "la población ahora menos rígida pueda tener opciones en las cuales desarrollar la creatividad y la innovación" (1973, c.p. Hall, 1996, p. 27).

² Se considera transdisciplinaria porque incluye diversas ciencias como son la sociología, la psicología, y las ciencias políticas entre otras.

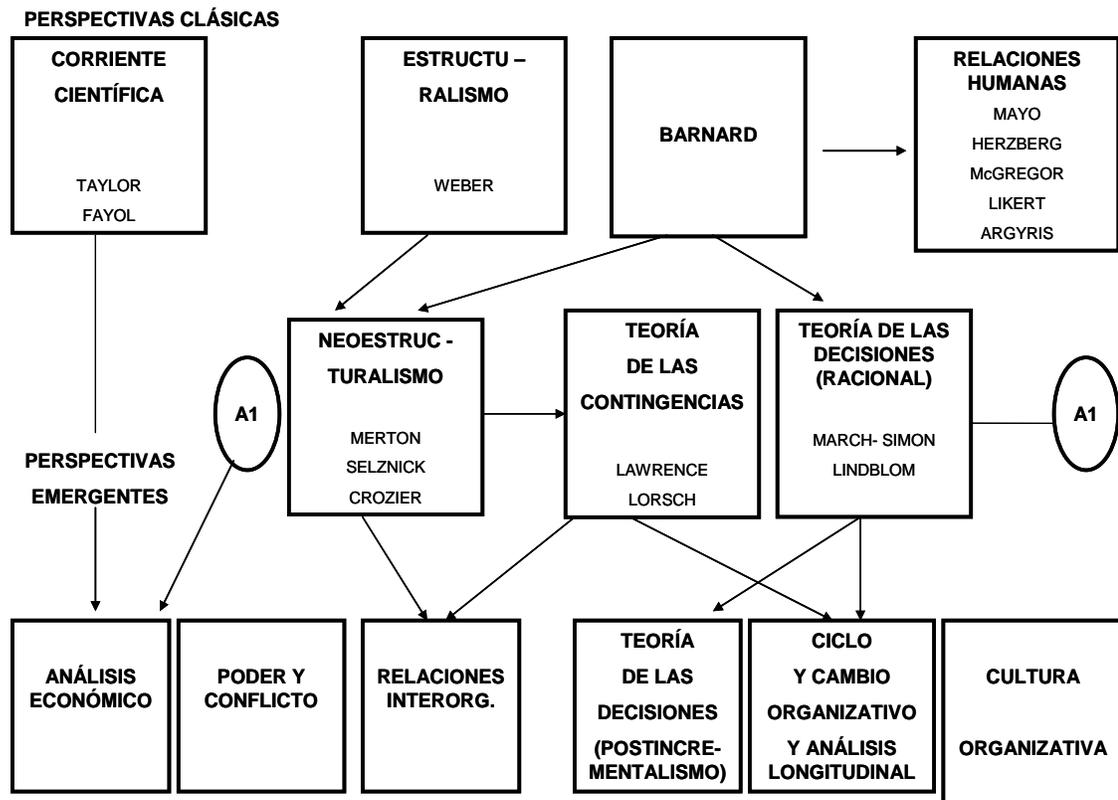
Cuadro 1.1 Características de los modelos organizacionales

Tipo de Organización	Características Principales
Organización Tradicional	Una sola unidad operativa, puede ser dirigida por una persona o un grupo reducido de personas. Son orientadas por el mercado y los precios. Son dirigidas por sus propietarios.
Organización Moderna	Es dirigida por un conjunto de mandos directivos y mandos medios asalariados. Los empleados coordinan las propias actividades. Se inscriben en la perspectiva de la racionalidad cuantitativa, circunscrita al enfoque de la eficiencia productiva.
Organización Postmoderna	Son aquellas que se basan en el conocimiento, con empleados con carreras sofisticadas, tareas complejas e intelectuales, tecnologías electrónicas y biológicas, estructuradas altamente de manera orgánica (flexible), múltiples causas y efectos, mercados fluidos y surtidos. Contexto organizacional más complejo, diseño y formulación de articulaciones externas con otras organizaciones (redes). Con cultura corporativa que enfatiza la comunicación entre los operativos y los gerentes, la motivación, la socialización, la orientación al formarse y la innovación.

Fuente: Elaboración propia con base a la información de Antonio Barba Álvarez (2002, pp. 97-114).

La relación entre la evolución de estas teorías con los modelos de organización se basa en el estudio de esta ciencia aplicada en empresas o instituciones, con la finalidad de la solución de problemas y de la toma de decisiones (Kast y Rosenzweig, 1988), de la comprensión de fenómenos sociales en todas sus manifestaciones y de encontrar formas nuevas y cada vez más eficientes de conseguir que las organizaciones logren sus objetivos (Rodríguez, 1996).

Figura 1.1 Evolución de las corrientes organizativas.



Fuente: Mass y Ramió (1997, p. 21).

1.2 El concepto de organización

El concepto de *organización* ha sido definido de muchas maneras a lo largo del tiempo en que la teoría ha evolucionado. Se encuentran definiciones que tratan de diferenciarla de otras agrupaciones³, mientras otros autores consideran que no tiene mucha utilidad tratar de concretarla. Este concepto definido desde distintos enfoques pero guardando cierta similitud en cuanto a los elementos fundamentales que lo delimitan, puede resumirse con los siguientes elementos (Mass y Ramió, 1997).

³ Es importante hacer una diferenciación entre institución y organización. Institución es una configuración o combinación de pautas de comportamiento compartidas por una colectividad, y centradas en la satisfacción de algunas necesidades básicas del grupo. La institución es una estructura relativamente permanente de pautas, roles y relaciones que las personas realizan según unas determinadas formas sancionadas y unificadas con objeto.

- Un grupo de personas asociadas.
- Para el logro de un fin común.
- Que establecen entre ellas, para tal fin, relaciones formalizadas.
- Con pretensión de continuidad en el tiempo.
- Legitimadas por el sistema social externo.
- Con posibilidad de sustituir a sus propios miembros sin que peligre la supervivencia de la organización.
- Con procedimientos explícitos con el fin de coordinar las actividades de una colectividad.

Además, las organizaciones pueden ser consideradas, desde el punto de vista de Greer (1975), como el conjunto *de condiciones estructurales* (posiciones de la organización y relaciones mutuas), como *necesidades funcionales* (o trabajo que debe ejecutarse), y como *un proceso continuo*, en donde se satisfacen necesidades de una sociedad a través de sistemas cooperativos que cambian a medida que cambia la naturaleza del ambiente social en el que se encuentran.

1.3 Diferentes visiones de las organizaciones

Las teorías de la organización se han interesado en describir preferentemente las explicaciones normativas del comportamiento humano en las organizaciones. A través de distintos enfoques desde la Administración Sistemática, que pretendía, según lo señala Litterer (1994, c.p. Barba, 2002), desarrollar técnicas y guías para los administradores individuales en su trabajo y para la ejecución de la función como administración por unidad; las teorías clásicas representadas por la Dirección Científica, impulsada por Taylor en 1911, la Dirección Administrativa de Fayol en 1930, y de Gulick y Urwick en 1937; la corriente estructuralista ó burocrática -aportación sociológica- del alemán Max Weber en 1921, que asumieron que el hombre es un ser económico y lógico. Sus principales aportaciones son: a) la subdivisión de actividades dentro de una definición clara de funciones b) la estructura

formal que diferencia posición y relación de *status* y c) la operación definida en términos de tiempo y movimiento, flujo de trabajo y producción exitosa. Dentro de estas teorías, el énfasis en la alta racionalidad del sistema prohíbe la consideración de algún fenómeno informal y subjetivo que se desarrolle dentro de las organizaciones.

Visiones opuestas al hombre económico, las podemos encontrar en la Escuela de las Relaciones Humanas, en las corrientes denominadas *corrientes neoclásicas*, entre las cuales se encuentran el *neorracionalismo*, el *neoestructuralismo* y la *teoría de contingencias*, y en algunos paradigmas emergentes donde las organizaciones son vistas como unidades de interacción social, de relaciones de poder, de sistemas de decisiones donde se enfatiza que la comprensión del hombre como ser social. Estas teorías y paradigmas toman elementos clave sobre el comportamiento de los individuos como: a) solución de conflictos, b) evitar la incertidumbre, c) búsqueda de la problemática, d) adaptación y aprendizaje organizacional, e) las relaciones informales en la organización, entre otras. Como se puede observar, dentro de estos enfoques se encuentran conceptos subjetivos como la incertidumbre y algunos otros más como el ambiente del trabajo, que son estudiados dentro de las organizaciones, no sólo de una manera limitada, sino como fenómenos informales y subjetivos.

1.3.1 La visión de la Ciencia del Comportamiento

Podemos así concluir, que existen dos grandes visiones acerca del hombre dentro de la teoría organizacional: la visión sobre el hombre económico que se derivó de la escuela tradicional, y que estableció un modelo organizacional relativamente restringido y opuesta a la primera y otra visión, originada por la contribución de diversos campos de estudio como la sociología, la antropología, la economía, la psicología, las ciencias políticas y la historia, las cuales permitieron la apertura del punto de vista de la escuela tradicional hacia la inclusión de muchas variables que han sido cada vez más importantes para la teoría organizacional. Una de las fuentes importantes para cambiar la visión tradicional ha sido la ciencia del comportamiento,

donde los estudiosos de la conducta han considerado como elementos primarios la conducta de las personas y su comportamiento dentro de las organizaciones (Kast y Rosenzweig, 1988).

Las aportaciones de la Ciencia del Comportamiento al estudio de las organizaciones tienen su origen en los movimientos de las relaciones humanas, considerados por los estudiosos de las organizaciones como los pioneros en el cambio de visión del hombre económico, emanado de la administración científica, ya que incluye en sus aportaciones la influencia de la psicología de Freud y sus seguidores así como la sociología general de Pareto (Kast y Rosenzweig, 1988).

Este movimiento concebía que entre las motivaciones del hombre no se encuentra sólo el dinero, sino también otras motivaciones y satisfacciones que experimentan al formar parte de un grupo y considerar como propios sus patrones y expectativas (Owens, 1976). Los estudios de Elton Mayo y colaboradores en 1946, permitieron corroborar la visión del *humanismo industrial*⁴, al concluir que los factores sociales y psicológicos eran de mayor importancia en la determinación de la satisfacción del trabajador y su productividad. Además los partidarios de este movimiento consideraban necesaria la utilización de los métodos de investigación de las ciencias del comportamiento en el estudio de la conducta de las organizaciones, por lo que otros estudios empíricos aportaron propuestas a esta escuela tales como la de *supervisión orientada hacia los miembros de la organización* elaborada por R. Likert en 1961, donde lo principal para la supervisión son los aspectos humanos y los objetivos finales. Las aportaciones sobre el concepto de *motivación* realizada por Kurt Lewin en 1951, Maslow 1954, F. Herzberg en 1959, Argyris en 1957 y Douglas McGregor en 1960 entre otros (Kast y Rosenzweig, 1988). La escuela de las Relaciones Humanas al capitalizar las dimensiones sociológicas y emocionales de la organización vinculadas a la noción de liderazgo y motivación, sienta las bases para el surgimiento de nuevas corrientes que incluyen dentro de su estudio, al igual que

⁴ El humanismo industrial es el planteamiento realizado por William G. Scott en su libro *Therory*. Scott concibe que "el diseño del ambiente de trabajo es básico para la filosofía del humanismo industrial ya que así se restaura la dignidad humana" (Kast y Rosenzweig, 1988, p.).

ésta, atributos menos evidentes que la estructura y la tecnología, pero que hacen a la organización más o menos flexible, tales como el *ambiente* tanto interno como externo de las organizaciones.

El movimiento de las relaciones humanas no fue el único movimiento que contribuyó a este cambio de paradigma en las organizaciones; escritores como Mary Parker Follet y Chester Barnard en el tiempo de los teóricos de la Administración Científica, incluyeron en sus libros de administración la orientación psicosocial de la organización. En particular el ejecutivo Chester I. Barnard en su trabajo *Las Funciones del Ejecutivo*, escrita en 1937, amplía el concepto de organización al concebirlas como *sistemas cooperativos*, definición que incluye puntos de vista de los estudiosos de la conducta tales como motivación, satisfacción, liderazgo, recompensas psicológicas así como alicientes materiales.

1.3.2 Otras corrientes que aportan al cambio de visión

Otra de las corrientes que aportan al cambio de visión o paradigma, son las escuelas neo-clásicas que surgieron derivadas de las críticas realizadas a la escuela de las relaciones humanas, principalmente porque se argumentaba que sus seguidores sobreestimaban los aspectos psicosociales de las organizaciones y dejaban fuera los aspectos estructurales de la organización. Las corrientes neo-clásicas retoman estos aspectos estructurales sin perder de vista los actitudinales. Entre estas corrientes, se encuentra la escuela neoestructuralista y la neorracionalista.

La escuela neoestructuralista considera para el estudio de las organizaciones aspectos formales e informales de la estructura organizativa como los problemas de colaboración y del consenso, los de poder y conflicto, los de importancia de las recompensas materiales y sociales así como las relaciones entre organización e individuo y entre organización y ambiente. En cambio el neorracionalismo sienta sus

bases en los postulados de March y Simon que señalan que “el hombre no posee una racionalidad completa, sino que su racionalidad es instrumental, ya que goza de forma limitada de la capacidad de conocimiento, de cálculo y de anticipación de las alternativas que se le presentan, por lo que su elección es la más satisfactoria, aunque no la óptima” (Mass y Ramió, 1997, p. 18).

La teoría de la contingencia, al igual que las corrientes anteriores, aporta nuevas variables para ser consideradas en el estudio de las organizaciones como: entorno, sistema, subsistema, entradas, salidas, y algunos otros conceptos provenientes de la teoría general de sistema de Ludwig von Bertalanffy y traída al ámbito organizacional por Katz y Kahn (1996, c.p. Rodríguez, 2005). La aportación principal de esta teoría gira en torno a las características internas de la organización en función de ciertas características ambientales. Algunas de las contribuciones en este sentido son los estudios de Lawrence y Lorsch en 1967, los cuales se enfocaron hacia tres áreas críticas de contacto: entre organización y ambiente; la de grupo y la de individuo con la organización, el trabajo de Emery y Trist en 1965, que trata de comprender la importancia organizacional de diferentes configuraciones ambientales y el de Bruckley en 1967, que elabora un marco conceptual para comprender a las organizaciones como sistemas sociales a través de la incorporación de elementos cibernéticos y sociológico. Las aportaciones de todos estos teóricos señalan que las organizaciones varían internamente según se ubican en ambientes estables o cambiantes.

Las contribuciones realizadas por las escuelas arriba citadas, para el cambio de visión del hombre económico al hombre como ser social, ha traído como consecuencia el estudio de condiciones de la organización que tienen un impacto sobre el comportamiento del individuo. La inclusión de la psicología y la sociología en el estudio de las organizaciones, ha incorporado variables para estudiar la interacción de la conducta de los individuos y grupos con la estructura y los procesos de la organización como el *clima organizacional*, concepto que es la razón de este estudio.

1.4 El surgimiento del concepto de clima organizacional

La aportación de la ciencia del comportamiento al estudio de las organizaciones permitió estudiar la conducta de las personas, la estructura y los procesos⁵ de las organizaciones en estudio. Esto hizo necesario estudiar los fenómenos de la organización de manera global, desde una perspectiva holística, pero al mismo tiempo simple para poder servir de orientación a las investigaciones empíricas.

El **clima** o **atmósfera** surge como un concepto que tiene como función principal la de establecer los vínculos entre los elementos de la organización y las determinantes del comportamiento organizacional, sirviendo así como una variable utilizada para medir cualidades del ambiente interno de la organización (Tagiuri y Litwin; 1968; Davis, 1987, c.p. Fernández 2001), como un reflejo de la historia de luchas internas y externas (Katz y Kahn, 1990 c.p. Fernández 2001), como la percepción de los empleados de su ambiente (Gibson, Ivancevich, Donnelly, 1979) o bien como una variable que captura las pautas recurrentes de interacción social no formalizada generadoras de expectativas (Bryk, Lee y Holland, 1993).

1.4.1 El concepto de clima organizacional

El concepto del clima organizacional se ha modificado a medida que esta variable ha sido estudiada en las organizaciones y de acuerdo al campo de estudio del investigador. A continuación se ejemplificarán estos cambios con base en algunas definiciones de *clima* desde varios ejes de análisis:

Litwin y Stringer (1968), señalan que la primera definición de *clima* de la que se tiene registro aparece en 1930, propuesta por los psicólogos Kurt Lewin y Ronald

⁵ Los procesos organizacionales se refieren a la gestión del factor humano que se manifiesta sobre los siguientes elementos : a) liderazgo, b) los estilos y niveles de comunicación, c) el ejercicio de control, d) el modo de la resolución de conflictos, e) el tipo de coordinación entre los empleados y entre los diferentes niveles jerárquicos, f) los incentivos utilizados para motivar a los empleados, g) el mecanismo de selección de empleados, h) el estatus y las relaciones de poder entre los diferentes individuos y las diferentes unidades; i) Los mecanismos de socialización de los empleados, j) El grado de autonomía profesional permitido a los empleados en el ejercicio de su tarea.

Lippit en el marco de un experimento hecho con grupos de escolares de 10 a 11 años de edad, con la finalidad de describir como afectaban los estilos de liderazgo autocrático, democrático o de *laissez-faire*, el comportamiento individual de los escolares.

Las aportaciones de estos psicólogos, las anotan Litwin y Stringer (1968) de la siguiente forma: En primer lugar señalan que el estudio del *clima* es *una realidad empírica*. En segundo término determinan que el clima puede cambiar el modelo de comportamiento observado en los miembros del grupo. Lo anterior dio lugar a establecer que el concepto de *atmósfera* o *clima* es un vínculo funcional esencial (*essential functional link*) entre la persona (P) y el entorno (E), donde el comportamiento del individuo en el trabajo debe considerarse con la formula:

$$C = f(P, E)$$

Donde 'C' representa el comportamiento de un individuo; 'f' es una forma funcional definible; 'P' son los rasgos de la personalidad y 'E' representa el entorno.

Con base en estas aportaciones y las investigaciones realizadas en este ámbito por diversos investigadores, la definición de *clima* connota líneas de investigación distintas que van desde el *clima* como un conjunto objetivo de características del sistema, como una percepción común hasta ver el *clima* como la interacción del sistema y las características individuales. Señala Denison (1991) que estas distintas connotaciones convergen en la forma de medición del clima, ya que para conocer las características objetivas de un sistema se recurre a datos perceptuales que se toman como si fueran características *objetivas* de un sistema social y como un conjunto de reacciones uniformes ante esa característica del sistema.

En los años sesenta, los investigadores Argyris, Getzels y Etzioni concluyen que existe una interrelación dinámica entre las necesidades del individuo y la organización, proporcionando generalidades sobre el entorno social de la vida

organizativa. Señala Owens (1976), que Argyris afirma que la atmósfera interpersonal dentro de una organización debe ser de confianza, tranquilidad y franqueza si se quiere solucionar los conflictos, mientras que Etzioni señala que el acoplamiento depende de cómo la organización atrae a los participantes y los mantiene interesados en ella. Por su parte, el psicólogo Douglas McGregor, desarrolla el concepto de *managerial climate* (clima de dirección) para describir los efectos indirectos y sutiles de las prácticas de liderazgo en las actitudes y comportamiento de los subordinados, efectos que son originados por el clima psicológico de la relación (Littwin y Stringer, 1968).

Lawrence y Lorsh en sus investigaciones de 1964 y 1967 basadas en el estudio de Homans de 1950, ven al ambiente en tres partes: ambiente físico, ambiente cultural y ambiente tecnológico y suponen que la interacción de estas tres partes imponen o especifican ciertas actividades de las personas en la organización (Littwin y Stringer, 1968).

El investigador Litwin, apoyándose en la definición de Kurt Lewin y con base en una integración teórica (Comportamiento Individual, Liderazgo, y Teoría de la Organización), conjuntamente con Renato Tagiuri definió al *clima organizacional* como una “cualidad relativamente permanente del ambiente interno de una organización que: a) experimentan sus miembros, b) influye en su comportamiento y c) se puede describir en función de los valores de un conjunto particular de características (o actitudes) de la organización” (1968, c.p. Denison, 1991, p. 23). Conjuntamente con Roberto A. Stringer, en 1968, lo puntualizó como un “conjunto de propiedades medibles del ambiente de trabajo, percibida directa e indirectamente por las personas que trabajan en estos ambientes y que tiene influencia en su motivación y comportamiento” (p.29). Señala Fernández (2003a), que posteriormente perfeccionó y clarificó su definición en 1980, sosteniendo que el clima era “el resumen del patrón total de expectativas y valores de incentivos que existen en un medio organizacional dado” (p. 367).

Señala Denison (1991) que en los años 70, los esfuerzos por lograr una definición de **clima integral** se reflejan en las obras de Schneider en los años 1972 y 1975, en Hellriegel y Slocum en 1974; en Payne y Pugh en 1976, y en los escritos de James y Jones en 1974. Estos últimos autores identificaron tres enfoques de la conceptualización y medida dentro de la investigación del clima, que desde la perspectiva de Brunet (1987), no son mutuamente excluyentes:

1. **La medida múltiple de los atributos organizacionales** considera el clima como un conjunto de características que describen a una organización y la distinguen de otras, y que son relativamente estables en el tiempo, e influyen en el comportamiento de los individuos. El clima **es sinónimo de ambiente organizacional**.
2. **La medida perceptiva de los atributos organizacionales** postula, inspirada en la teoría de Lewin, la influencia conjunta de la personalidad del sujeto y del entorno, en su comportamiento. La estructura de la organización, los procesos, la personalidad del individuo interactúan para originar las percepciones.
3. **La medida perceptiva de los atributos individuales** vincula la percepción del *clima* a los valores, actitudes u opiniones personales de los empleados, considerando incluso, su grado de satisfacción, es decir, el individuo percibe el *clima* en función de las necesidades que la empresa le puede satisfacer. Aquí el *clima* se identifica con la opinión personal.

Para Brunet (1987), el *clima organizacional* en su estudio debe contener: a) las variables del medio, como estructura de la organización, tamaño y administración que son exteriores al empleado, b) las variables personales, como son aptitudes, las actitudes y las motivaciones del personal, y c) las variables resultantes, como la satisfacción y la productividad que reciben la influencia de las variables del medio y las variables personales.

En los años noventa, Brow y Moberg manifiestan que el *clima* se refiere a una serie de características del medio ambiente interno de la organizacional tal y como lo perciben los miembros de ésta (1990. c.p. Álvarez, 2001). Por su parte Schneider visualiza al clima como: a) la percepción compartida de políticas organizacionales, de prácticas y procesos tanto formales como informales de la organización y b) como un concepto molar que es indicativo de las metas de la organización y que apropia el significado de logro de meta (Fernández 2003a).

Autores como Bryk, Lee y Holland (1993), le dan al *clima* o atmósfera una connotación sociológica, en sus estudios de escuelas católicas, equiparándolo con el concepto de *organización social* entendido como las pautas recurrentes de interacción social no formalizadas y generadoras de expectativas. Para ellos, el *clima u organización social de la escuela* tiene como rasgos: a) la definición de las fronteras que constituyen una *comunidad* (unidad social con ciertas características); b) el sistema de creencias organizacionales que estructuran un propósito compartido; c) actividades sociales que le dan vida a esos propósitos y; d) la organización difusa y extendida de los roles (adultos) que facilitan esta dinámica social.

Rodríguez (2005) menciona que *clima organizacional* se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan al trabajo, por lo que basándose en la teoría de sistemas autopoiético de decisiones lo define como “el conjunto de apreciaciones que los miembros de la organización tienen de su experiencia en y con el sistema organizacional” (p.161).

Hall (1996) define al *clima* como un conjunto de propiedades del ambiente, percibida directa e indirectamente por los trabajadores, que se suponen son una fuerza que influye en su conducta.

Hoy y Feldman, basándose en la aportación Miles⁶, fueron los primeros en desarrollar el concepto de *clima organizacional saludable*, y lo definieron “como la dinámica interpersonal positiva entre los miembros de la organización” (1997, c.p. Hoy, Smith y Sweetland, 2002, p. 39).

Como se puede apreciar en estas definiciones, el concepto de *clima* evoluciona, pasando de ser una percepción, a ser *la personalidad* de la organización, hasta un *sentido de comunidad*; transformarse en un concepto **multidimensional**. Pero a pesar de la evolución en la conceptualización del clima organizacional existen aspectos que siguen siendo similares en las distintas formas de abordarlo, como son los instrumentos y escalas construidos para medir las percepciones subjetiva de los miembros, que ayudan a examinar la relación entre los atributos de comportamiento de los sistemas organizacionales y su impacto sobre el rendimiento y la efectividad.

1.4.2 El desarrollo de la Teoría del Clima Organizacional

Señala Fernández (2003a) que luego de una extensa revisión de la bibliografía a fines de los ochenta, los connotados investigadores del *clima organizacional* Arnon Reichers y Benjamin Schneider demostraron que podían establecerse tres grandes etapas del desarrollo de la teoría.

La primera etapa que comenzó a fines de los años treinta y llega hasta inicios de los setenta (1939-1972), denominada de *introducción y elaboración del concepto*. La segunda etapa *de evaluación y extensión* a otras disciplinas (sociología de la escuela y sociología de hospitales, teorías de las organizaciones) se desarrolló durante finales de los sesenta y en los años setenta fundamentalmente. Las revisiones críticas y debates internos entre los distintos enfoques dan el tono de las

⁶ Miles definió la organización saludable como una que “no solo sobrevive en su ambiente, sino continúa arreglándose suficientemente sobre el largo trayecto, y continuamente desarrolla y expande sus habilidades innovadoras” (1969, c.p. Hoy, Smith y Sweetland, 2002, p. 39).

publicaciones del período. La tercera etapa comenzó a mediados de los ochenta y se define por la consolidación en distintas disciplinas, a la vez que su centralidad en la agenda investigativa es puesta a discusión por el surgimiento de los estudios de **cultura organizacional** con la consiguiente polémica epistemológica y teórica denominada *guerra de los paradigmas*.

1.4.3 Teorías relevantes del Clima Organizacional

Entre las teorías que cobraron mayor relevancia en la etapa de *introducción y elaboración del concepto* se encuentran la Teoría de Motivación de Kurt Lewin en 1930, la cual procuró describir dinámicas esenciales que vincularan el comportamiento humano a estímulos generalizados del ambiente. Señalan Letwin y Stringer (1968), que Lewin, junto con Lippit y White estudiaron al *clima* o “atmósfera” como “realidad empírica” (p. 36) y que Kahn y sus asociados en el año de 1964 propusieron la Teoría de ‘*juegos de roles*’ (teoría explicada en psicología) como alternativa para explicar este concepto (p. 37). En esta teoría el clima no se concibe como un elemento integrador, sino como un factor más al igual que la motivación y el comportamiento de individuos ya que se considera que la configuración del rol institucional, el desarrollo de un clima dentro del sistema social y la misma personalidad de los participantes interactúan entre sí dinámicamente (Owens, 1976).

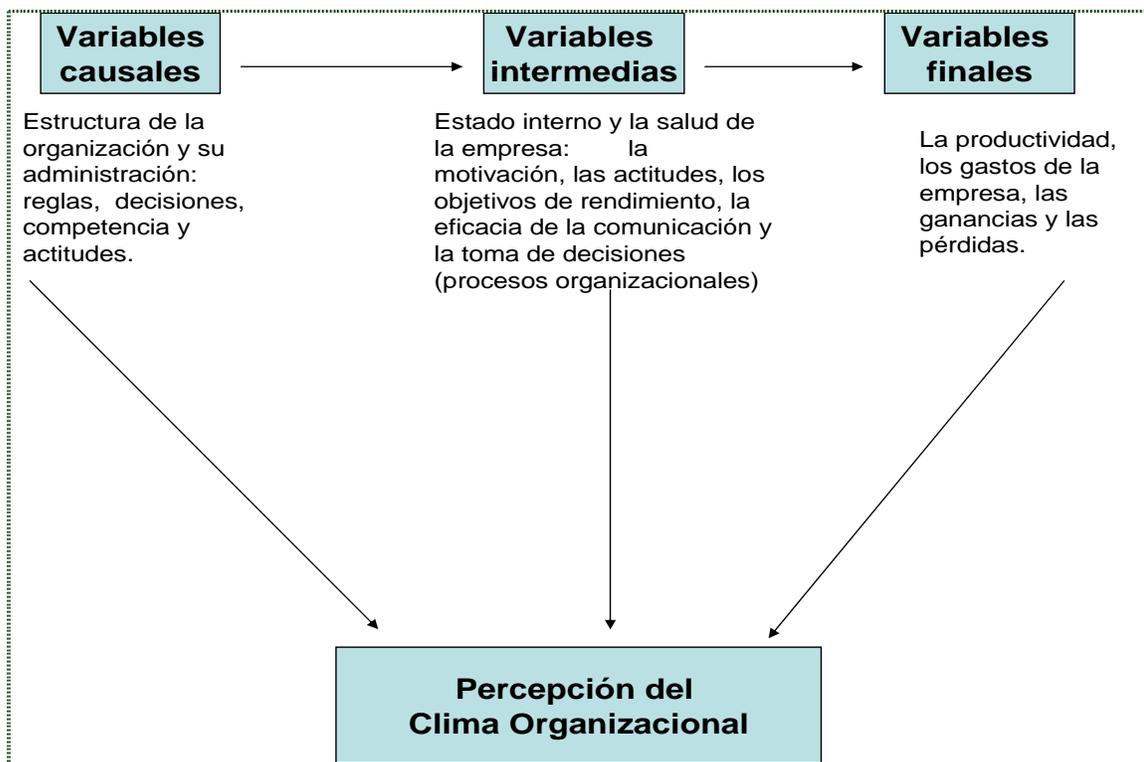
Andrew W. Halpin basándose en la teoría de Kurt Lewin, expuesta anteriormente, en colaboración con B. Croft, de la Universidad de Utah, elaboró un cuestionario para medir el clima organizacional. Estos autores clasificaron al clima como: *clima abierto* por su flexibilidad funcional, y *clima cerrado* como el que se distingue por su rigidez funcional.

En la etapa de *evaluación y extensión* de la Teoría del Clima Organizacional la noción de clima se extiende a otros tipos de organizaciones no productivas, tales como bancos, escuelas, oficinas de administración central de los gobiernos, agencias de empleo y hospitales. Se introducen en el plano teórico conceptos como

estabilidad, percepción compartida y atributos de la organización, y en el plano metodológico dimensiones referidas a la percepción que la persona tiene de las estructuras (jerarquías, tareas, tecnologías) y de las relaciones interpersonales (trato, control, sanciones, colaboración).

Dentro de este periodo se encuentra la teoría de Rensis Likert (1961,1967 y 1974, c.p. Brunet, 1987), quien, con base en las investigaciones sobre procesos administrativos presentó una de las teorías más completas por su nivel de explicación y extrapolación. Enfatiza que el comportamiento de los subordinados es causado por el comportamiento administrativo y las condiciones organizacionales que perciben, así como por sus informaciones, sus percepciones, sus esperanzas, sus capacidades y sus valores (ver Figura 1.2), concluyendo que el individuo reacciona a cualquier situación en función de la percepción que tenga de tal situación.

Figura 1.2 Teoría del Clima Organizacional de Likert

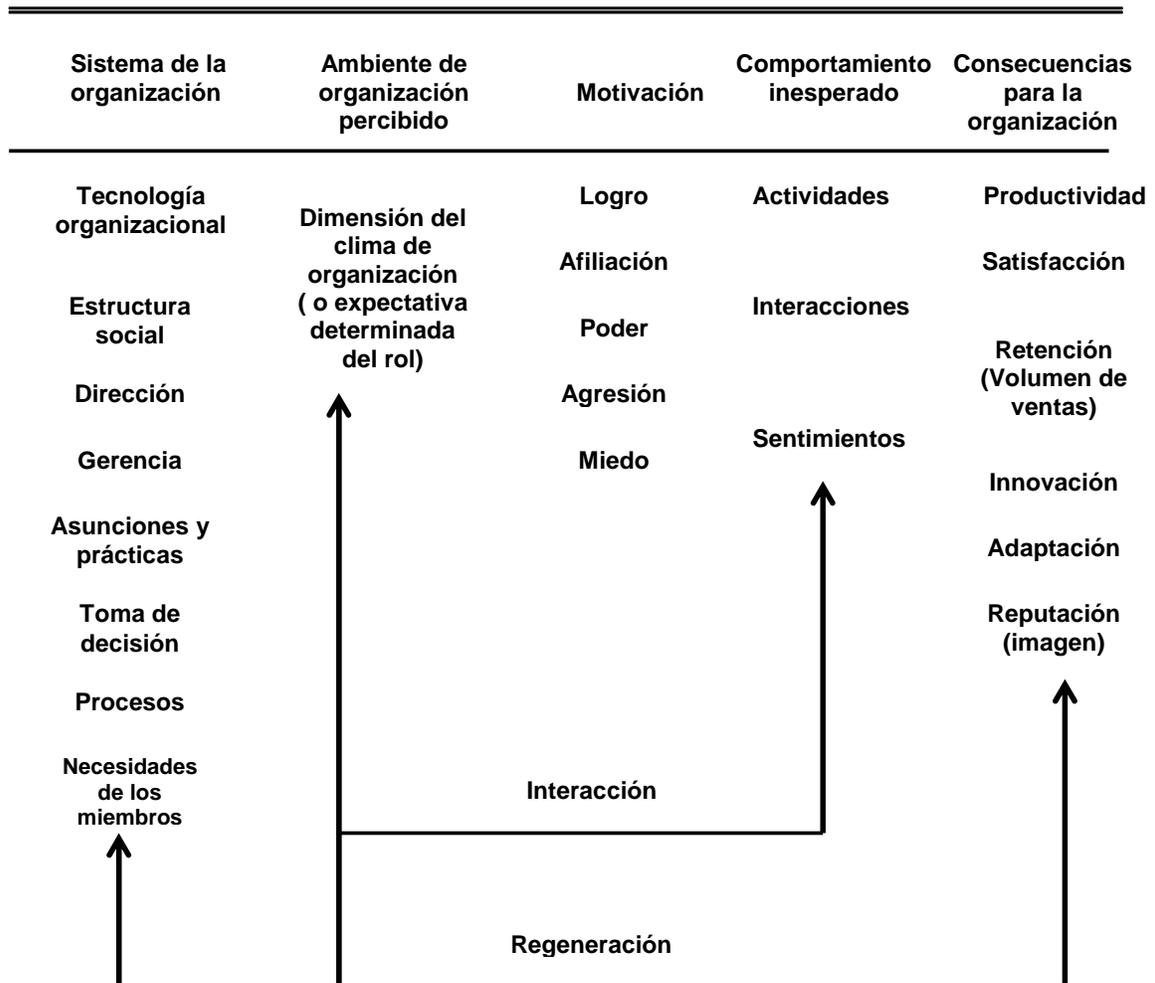


Fuente: Brunet (1987, p. 30)

Likert destaca que hay dos tipos de clima: el *autoritario*, que se caracteriza por el uso de castigos y recompensas y el *participativo* que se distingue por el ejercicio de un poder de experto que da al superior la imagen de un jefe de equipo ante los ojos de sus empleados. Cada tipo de clima tiene dos subdivisiones con la siguiente clasificación: a) Sistema I.- autoritarismo explotador, b) Sistema II.- autoritarismo paternalista, c) Sistema III.- Consultivo y d) Sistema IV.-Participación en grupo.

Otra aportación teórica a destacar dentro de esta etapa, fue la de Litwin y Stringer (1968). Estos autores señalan en su aportación que los factores como prácticas de liderazgo, procesos de decisiones, tecnología, estructura de la organización formal y la estructura social (que surge de la interacción de la tecnología, la estructura organizacional y las necesidades individuales) se perciben con base en respuestas subjetivas de sus miembros. Según estos autores los factores del sistema organizacional son vistos como generadores del *clima organizacional* los cuales despiertan tendencias particulares de motivación en los trabajadores, que a su vez son determinantes de una variedad de consecuencias de la organización como: productividad, satisfacción, retención, adaptabilidad y reputación (ver Figura 1.3).

Figura 1.3 Modelo de comportamiento organizacional (motivación y clima) de Litwin y Stringer (1968).



Fuente: Litwin y Stringer (1968, p. 35)

En esta etapa de evaluación y extensión la preocupación fundamental radicó en cómo medir el clima. Este desplazamiento del interés hacia lo metodológico se sustenta en un consenso relativamente extendido sobre la medición del clima hacia la construcción de un concepto multidimensional que exigía del diseño de instrumentos metodológicos más sofisticados. Entre los aportadores más sobresalientes en este sentido se encuentran, Litwin y Stringer (1968), Pritchard y Karasick (Brunet, 1987), James y Jones, Lawler entre otros (Denison, 1991).

En la tercera etapa llamada de *consolidación del concepto* las formas de medir el clima se modifican por el impacto de la sociología del conocimiento, de la psicología genética y de la fenomenología, que provocan cambios en los conceptos de percepción y en la interpretación de los fenómenos referidos al clima. Se incluye en el concepto de clima organizacional los rasgos: experimentación y vivencia cotidiana (Schneider, 2000 c.p. Fernández, 2003). Para Brunet (1987) la forma como el clima interactúa con los diferentes componentes organizacionales y el resultado que éste produce en la organización causa efectos que pueden ser clasificados como *efectos directos* y *efectos de interacción*. Los efectos directos se refieren a la influencia de las propiedades o atributos propios de la organización sobre el comportamiento de la mayoría o de una parte de los miembros de la organización. El efecto de interacción se refiere a la influencia de los atributos de la organización en personas diferentes, así como a todos aquellos apoyos que el ambiente de trabajo le ofrece al individuo. Este efecto de interacción ha sido abordado por Bryk, Lee y Holland (1993) y por sociólogos como Darío Rodríguez (1995).

Durante las distintas etapas de estudio del clima organizacional, el concepto se ha utilizado en investigaciones de todo tipo de organización, entre ellas las escolares. Dichos trabajos han tenido como propósito principal examinar la relación entre los atributos de comportamiento de los sistemas organizacionales y su impacto sobre el rendimiento y la efectividad de las escuelas, entrelazando estas teorías con las teorías de escuelas eficaces que serán tema del capítulo siguiente y de nuestro estudio.

1.4.4 Dimensiones del clima organizacional

En las etapas expuestas anteriormente y en particular, la de *evaluación y extensión*, la preocupación por medir el clima siempre estuvo presente. Para ello, fue necesario proponer modelos con base en dimensiones que caracterizaran a la organización como una especie de microsociedad (sistema social), susceptible de

afectar el comportamiento de los individuos. Estas dimensiones han sido operacionalizadas para la elaboración del cuestionario como instrumento metodológico de medición que permite medir la percepción de las personas dentro de una organización:

a) El modelo de Likert, uno de los más importantes, trabajó ocho dimensiones que constituyen para este autor ***el perfil de las características organizacionales***:

- **Los métodos de mando.**- La forma en que se utiliza el liderazgo para influir en los empleados.
- **Las características de las fuerzas motivacionales.**- Los procedimientos que se instrumentan para motivar a los empleados y responder a sus necesidades.
- **Las características de los procesos de comunicación.**- La naturaleza de los tipos de comunicación en la empresa, así como la manera de ejercerlos.
- **Las características de los procesos de influencia.**- La importancia de la interacción superior/ subordinado para establecer los objetivos de la organización.
- **Las características de los procesos de toma de decisiones.**- La pertinencia de la información en que se basan las decisiones así como el reparto de funciones.
- **Las características de los procesos de planificación.**- La forma en que se establece el sistema de fijación de objetivos o de directrices.

- **Las características de los procesos de control.**- El ejercicio y la distribución del control entre las instancias organizacionales.
 - **Los objetivos de rendimiento y de perfeccionamiento.**- La planificación así como la formación deseada.
- b)** El Modelo de Rodolfo H. Moos y Paul Issues, destaca que cuando el clima organizacional actúa como una fuente de refuerzo de la experiencia de un individuo en un programa de perfeccionamiento las dimensiones pueden proveer refuerzos sociales muy importantes como: reconocimiento, retroalimentación, participación en la toma de decisiones, reconocimiento de su condición y de su identidad, las oportunidades anticipadas de promoción o recompensa monetaria.
- c)** El Modelo de Andrew Halpin y Don Croft. Se basa en el instrumento Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ), que es un instrumento que parte de la percepción que los profesores y el director tienen del espíritu de su escuela y califica:
- Cuatro características del grupo: desapego, impedimento, motivación e intimidad.
 - Cuatro características del líder educacional: aislamiento, énfasis en la productividad, confianza y consideración.
- d)** El Modelo de Roy Payne supone generalmente de 4 a 6 dimensiones en el clima organizacional, las cuales se relacionan con la percepción que las personas tienen de las estructuras -jerarquías, tareas, tecnologías- y de las relaciones interpersonales -trato, control, sanciones, colaboración. Se aplican al personal de línea, al staff de apoyo o cuadros intermedios pero raramente a los directores.

e) El Modelo de Stern y Steinhoff (OCI; Organizational Climate Index). Se basa en la presión de desarrollo, que es la capacidad del entorno de la organización para alentar, satisfacer o recompensar la conducta autorrealizadora; y la presión de control, que es la característica de presión ambiental que inhibe o restringe la expresividad personal. Supone las siguientes dimensiones:

- **Clima intelectual.**- Cierta interés por la actividad intelectual, la acción social y la eficacia personal.
- **Niveles de exigencia.**- La presión y el rendimiento, donde se hace hincapié en el trabajo, la perseverancia y una entrega total y diaria a los fines de la institución. Se define por la contracción, la energía, el logro, la emotividad y la realización del ego.
- **Prácticismo.**- Sugiere este factor una dimensión que indica el saber hacer bien las cosas con base en la práctica y en lo que se ha aprendido durante nuestra crianza. De prácticismo (saber hacer de las cosas) acomodado con la amistad de los colegas. Se define por lo práctico y no lo profundo de los conocimientos, y por la forma en que fueron educados en su infancia.
- **Aliento.**- Se refiere a aspectos del ambiente organizativo, de la integridad del profesor como persona, pero con la implicación que se deben alentar las necesidades de dependencia antes que enfatizar la autonomía personal. Se puede considerar como una medida de paternalismo democrático. La escala: la seguridad, la tolerancia, la objetividad, la afiliación, el trabajo conjunto, las súplicas, la evitación de la culpa, la evitación del daño y la *crianza*.
- **Orden.**- Sus componentes se relacionan con la presión por una estructura organizativa, los procedimientos, el orden y el respeto a la autoridad, la conformidad con las presiones de la comunidad y el esfuerzo por mantener

una imagen institucional adecuada. Se basa en el orden, el narcisismo, la adaptabilidad, el trabajo conjunto, la atención y la evitación del daño.

- **Control de impulso.**- Implica un alto nivel de constreñimiento, imposición y restricción organizativa. Apenas hay oportunidad para la expresión personal o para cualquier forma de conducta impulsiva. Se basa en el trabajo, la gatzmoñería, la evitación de la culpa, la deliberación, la apacibilidad y la evitación de la inferioridad.

1.4.5 Instrumentos metodológicos para medir el clima organizacional

El instrumento metodológico para medir el clima organizacional es el cuestionario escrito, donde por lo general las preguntas se escriben con oraciones de hechos particulares de la organización, sobre los cuales los individuo deben indicar hasta qué punto están de acuerdo con la descripción. Las escalas que presentan estos cuestionarios son de tipo nominal o de intervalo. A través de ellos se recoge la percepción de las prácticas y los procedimientos organizacionales.

Entre los cuestionarios elaborados a lo largo de las etapas del clima, mencionadas anteriormente podemos citar:

El cuestionario elaborado por Likert titulado *Perfil Organizacional de Likert (POL)* para verificar los fundamentos de su teoría. Este cuestionario mide la percepción del clima en función de 8 dimensiones y originalmente se componía de 51 preguntas y sus escalas de respuesta en 20 puntos, pero para facilitar la respuesta de los encuestados apareció una versión abreviada de 18 puntos.

En el año de 1968 aparecieron otros cuestionarios para medir el *clima*, tales como: el elaborado por Litwin y Stringer quienes midieron la percepción en función de 6 dimensiones: *estructura, responsabilidad individual, remuneración, riesgo y toma de decisiones, apoyo y tolerancia al conflicto*, y el cuestionario de Schneider y Bartlett formulado para medir el *clima* en las compañías de seguros, también con 6

dimensiones con base en 80 preguntas en torno a asuntos como apoyo patronal, estructura, implicación de los nuevos empleados, conflictos inter-agencias, la autonomía de los empleados, y el grado de satisfacción general.

Pritchard y Karasick en el año de 1973, elaboran un cuestionario que no sólo media la percepción, sino que fue desarrollado para medir el *clima* como si estuviera compuesto por dimensiones independientes, completas, y descriptivas. Este cuestionario medía 11 dimensiones: *autonomía, conflicto y cooperación, relaciones sociales, estructura, remuneración, rendimiento, motivación, status, flexibilidad e innovación, centralización en la toma de decisiones y apoyo.*

Existen cuestionarios para medir el *clima* especialmente en los centros escolares como el cuestionario *Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)* propuesto por Andrew Halpin y Don Croft en el año de 1962, instrumento que parte de la percepción que los profesores y el director tienen del espíritu de su escuela para calificar: a) Cuatro características del grupo: desapego, impedimento, motivación e intimidación, b) Cuatro características del líder educacional: aislamiento, énfasis en la productividad, confianza y consideración.

El *Perfil de una escuela*, elaborado por Jane y Rensis Likert con la finalidad de utilizarlo, no sólo para medir el *clima* en las escuelas, sino también para evaluar los cambios que puedan darse, tras las intervenciones del tipo de desarrollo organizacional o de perfeccionamiento; Roy Payne y D. Pheysey, en 1971, elaboraron el cuestionario *Business Organization Climate Index (BOCI)*, cuyos reactivos se refieren a hechos que suceden en la organización. Este instrumento comparte junto con otros creados para medir el *clima escolar*⁷ varias características a resaltar: los reactivos se refieren a hechos que regularmente suceden en la organización; y suponen generalmente de cuatro a seis dimensiones en el clima organizacional, y que están referidas a la percepción que las personas tienen de las estructuras -jerarquías, tareas, tecnologías- y de las relaciones interpersonales -trato,

⁷ El clima escolar es usado por muchos investigadores como sinónimo de *clima organizacional* en las organizaciones escolares.

control, sanciones, colaboración-; se aplican al personal de línea, al *staff* de apoyo o cuadros intermedios, pero raramente a los directores; y controlan la confiabilidad de las escalas a través de un análisis de la relación entre temas y escalas, o de análisis factoriales. En el año de 1974, Moos e Insel elaboraron un modelo para medir el *clima organizacional* que incluyó diez dimensiones, las cuales fueron medidas con el cuestionario titulado *The Work Environment Scale* que contenía 90 preguntas. Este cuestionario no sólo fue utilizado en organizaciones escolares sino también en empresas privadas y públicas.

El *Organizational Health Inventory for High Scholl* (OHI), elaborado por Hoy Feldmann, utilizado en su investigación para conocer la salud de una institución educativa, se formuló con base en ocho dimensiones.

Cuadro 1.2 Dimensiones del clima organizacional en tres instrumentos de medición

Organizational Climate Descriptive Questionnaire (OCDQ)	Business and Organization Climate Index (BOCI) Payne y Mansfield (1973)	Organizational Health Inventory for High Scholl (OHI) Hoy y Feldman (2003)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de compromiso. 2. Bloqueos, entorpecimiento, molestias, interrupciones den el trabajo. 3. Espíritu de cuerpo. 4. Amistad, proximidad (intimidad). 5. Distanciamiento. 6. Énfasis en la producción y en los resultados. 7. Confianza. 8. Consideración, respeto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distancia psicológica con los líderes. 2. Cuestionamiento de la autoridad. 3. Igualdad en el trato. 4. Preocupación de la gerencia por la participación de los empleados. 5. Libertad de pensamiento. 6. Control emocional. 7. Orientación al futuro. 8. Orientación científico-técnica. 9. Orientación intelectual. 10. Desafíos de trabajo. 11. Orientación a la tarea. 12. Laboriosidad. 13. Altruismo. 14. Sociabilidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integridad institucional. 2. Influencia del director. 3. Consideración y respeto 4. Orientación hacia la tarea y el desempeño. 5. Asignación de recursos. 6. Moral colectiva, espíritu de cuerpo. 7. Cohesión, integración, compañerismo. 8. Énfasis académico.

Fuente: Factores que afectan el aprendizaje (Fernández, 2003a, p. 369).

Para Luc Brunet (1987), los cuestionarios elaborados hasta los años ochenta, presentaban características comunes:

- a) Se basaron en la percepción de las **prácticas y los procedimientos** organizacionales sobre el desarrollo global o sumario de las percepciones individuales de la organización.
- b) Se evaluaba la situación actual y la situación ideal y estaban orientados a ver hasta que punto el interrogado estaba a gusto con el clima en el que trabajaba, y también como le gustaría percibirlo idealmente.
- c) Se pudo ver la tasa de rotación y la de ausentismo.
- d) Se evaluaba también la percepción individual de los estímulos, de las obligaciones y de las posibilidades de refuerzo que dirigen el comportamiento de un individuo en el trabajo.

La validez de estos instrumentos se mide a través de la validez del concepto y mediante técnicas estadísticas como el análisis factorial, que permite verificar con datos empíricos que los reactivos usados en cada una de las dimensiones y subdimensiones del modelo se encuentren fuertemente asociados unos con otros representando un único concepto (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

1.4.6 El clima y la relación con otros conceptos organizacionales

A pesar de los cambios en la conceptualización y de la medición del *clima organizacional*, aún persisten aspectos similares en las distintas investigaciones realizadas actualmente, que permiten que este concepto sea confundido con otros. Entre estos conceptos se encuentran: la cultura, la satisfacción y la estructura organizacional.

Con relación a la satisfacción y al liderazgo, la confusión radica en que para medir el clima los investigadores utilizaron ítems de instrumentos que vienen en cuestionarios para medir satisfacción o liderazgo y se sirvieron de metodologías usadas para estudios de satisfacción –*describa su situación de trabajo*- en la que la emotividad influye sobre las percepciones. Pero menciona Denison (1991), que lo sensato es considerar al *clima* como el vínculo entre la satisfacción y el liderazgo, y no sólo como el estudio de una sola variable. Para Brunet la diferencia entre estos conceptos radica en:

- a) Nivel de la abstracción utilizada. *Clima*: macropercepciones del ambiente de trabajo y satisfacción: micropercepciones.
- b) Nivel afectivo implicado.- La medida del clima es una descripción, mientras que la medida de la satisfacción no es más que una evaluación afectiva.
- c) El nivel de análisis implicado. La organización para el clima, el individuo para la satisfacción.

Al igual que con la satisfacción y el liderazgo, la confusión entre ***cultura***⁸ y ***clima*** organizacional se debe, principalmente, a la utilización de metodologías inadecuadas para llevar a cabo la investigación, dado que el ***clima*** fue estudiado antes que la ***cultura***, por medio de instrumentos elaborados –cuestionarios-, y fue así como se empezó a estudiar a la cultura organizacional (Hofstede,) y no a través de los métodos utilizados en la Antropología, que es de donde viene este concepto. Otro aspecto a señalar, son las modas en la investigación, pues actualmente la inquietud por estudiar la ***cultura*** ha propiciado que haya quedado rezagado el estudio del ***clima organizacional*** por ser confundidos ambos términos por distintos autores.

⁸ El término cultura referido en esta investigación es alusivo al concepto de *cultura organizacional* utilizado en el campo de estudio de la administración.

Denison (1996), en su trabajo *Clima y Cultura* hace una clara diferenciación de estos conceptos que van desde la definición hasta la metodología para abordarlos. Con base en Tagiuri y Litwin afirma que ambos tienen similitudes en la naturaleza holística del contexto social, en la organización, en lo referente a creencias, valores y suposiciones, pero también presentan grandes diferencias dado que: el clima se refiere a una situación vinculada con pensamientos, sentimientos y el comportamiento de los miembros de la organización, es temporal, subjetivo y el líder puede influir por medio de su poder y manipulación, mientras que la cultura hace referencia a los valores básicos, las creencias e hipótesis que están presentes en la organización, los patrones de conducta que resultan de estos significados o propósitos compartidos y los símbolos que expresan los vínculos entre hipótesis, valores y conducta para los miembros de una organización.

Brunet (1987) con base en estos estudios de Tagiuri y Litwin hace las siguientes precisiones de diferencia entre un concepto y otro, las cuales se resumen en:

- a) El ***clima organizacional*** tiene cierta connotación de continuidad, pero no de forma tan permanente como la *cultura organizacional*, por lo tanto puede cambiar después de una intervención particular.
- b) El ***clima*** está determinado en su mayor parte por las características, las conductas, las actitudes, las expectativas de otras personas, por las realidades sociológicas y culturales de la organización.

En suma, el clima organizacional hace referencia al *ambiente* de trabajo propio de una organización, el cual influye directamente en el comportamiento y la conducta de sus miembros. El clima determina la forma en que el trabajador percibe su trabajo, las relaciones entre sus miembros, su rendimiento, su productividad y satisfacción en la labor que desempeñan, es decir, el clima determina la *personalidad* de la organización como lo señala Litwin y Stringer (1968), la organización social

(Bryk, Lee y Holland 1993) ó la salud de la organización como lo señalan Hoy, Smith y Sweetland (2002).

El *clima* es un elemento que no se puede tocar ni ver, que sólo se siente y que sin embargo tiene una existencia real que afecta lo que sucede en la organización y viceversa. Por lo tanto se trata de un fenómeno circular, que afecta a la organización y se ve afectado por ella. En otras palabras podemos decir que existe un intercambio causal entre el clima y los factores de la organización. Es por lo tanto crucial para una organización que sus miembros perciban un clima adecuado que incida de manera positiva a través de los procesos de la organización y de las relaciones interpersonales en el rendimiento y la efectividad de la organización.

La medición del clima se realiza a través de la percepción de los miembros de la organización, la cual sirve para interpretar la realidad que les rodea. Esta percepción se ve influenciada por las características de cada uno de los miembros que la integran, que actúan como un filtro a través del cual los fenómenos objetivos de la organización y el comportamiento de su personal son interpretados y analizados.

El concepto de *clima*, su teoría y su metodología serán usados en esta investigación como un concepto integrador entre las percepciones colectivas de los empleados de la organización y los factores de éstas, tal como lo señalan Litwin y Stringer (1968), Roberto Guion (1973, c.p. Denison, 1991), e incluyendo el aspecto sociológico de las relaciones interpersonales, descrito por Rodríguez (2005), con la finalidad de estudiar las organizaciones escolares que serán tema del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

La organización escolar

El estudio de las escuelas, al igual que el de todas las organizaciones se realiza con la finalidad de conocer las características, los procesos, los fines y algunos otros atributos adicionales. No fue sino hasta mediados del siglo XX que, con base en las teorías de la organización comenzaron los estudios de la organización escolar a causa, en primer lugar, por el distanciamiento de las escuelas de la creciente complejidad adquirida en el ámbito de los negocios, la administración pública y la militar; y segundo por la exclusión de los investigadores escolares de las discusiones sobre las proposiciones teóricas, y de las ideas y métodos de investigación desarrollados por la ciencia de la conducta (Owens, 1976).

A inicios de los años cincuenta, gracias al impulso de las empresas privadas en Estados Unidos, se crearon programas cooperativos para promover la capacitación de los administradores educativos en activo, así como la investigación educativa interdisciplinaria con la finalidad de desarrollar nuevos conocimientos sobre educación y administración.

Los conocimientos desarrollados en este ámbito han dado lugar a definir a la organización escolar de distintas manera, y al desarrollo de corrientes como las *escuelas eficaces*, *la mejora de la escuela*¹ y *de la gestión basada en el centro*², corrientes que comprenden las diferentes concepciones teóricas de la organización.

¹ La corriente de mejora de la escuela es conceptualizada como un “enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Hopkins en Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll y Lagerweij, 1998, p.80). Este movimiento difiere del movimiento de eficacia escolar, en que se centró en estrategias que permitieran asumir como propio el desarrollo profesional colegiado (profesores individuales o grupos de profesores), quedando en segundo lugar los resultados de los aprendizajes de los alumnos. Otra diferencia radica en la metodología utilizada, mientras los estudios de escuelas eficaces se realizan con metodología cuantitativa, los estudios de mejora de la escuela lo hacen con metodología cualitativa.

² Esta corriente tiene sus inicios en los años noventa, y esta basada en la administración escolar, sus objetivos han sido distintos: una delegación administrativa de competencia, un control de educación por parte de la comunidad local o de la propia escuela para fortalecer su capacidad y el incremento de la profesionalidad.

Es por ello que en las políticas educativas de los noventa tanto de los países europeos como en los de la región latinoamericana, se subraya la importancia de los niveles de incidencia que tiene la escuela en el sistema organizacional³, sosteniendo la idea central de la efectividad escolar en el sentido de que “las escuelas importan, que las escuelas sí afectan de manera importante, el desarrollo de los niños” (Reynolds y Creemers, 1990 c.p. Sammons, Hillman y Mortimore, 1998, p.18) y se enfocan en la importancia de estudiar los factores organizacionales que afectan el aprendizaje de los estudiantes, entre los que destacan la gestión escolar a nivel de la escuela y la práctica pedagógica en el aula.

El ambiente de aprendizaje en la escuela, las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, docente-director, escuela-comunidad; los valores de respeto y cordialidad de los profesores, que favorecen la conformación de colectividades, la presencia de un liderazgo que comparte la toma de decisiones con sus profesores, son algunos de los rasgos propuestos para estudiar la gestión escolar, y constituyen factores que caracterizan a una escuela como una *comunidad escolar* (Bolívar, 2000; Bryk, Lee y Holland, 1993; Hoy, Smith y Sweetland, 2002; Fernández, 2003). Factores que pueden ser estudiados a través de un elemento que globalice los significados compartidos *por docentes*, o por un conjunto de apreciaciones de los miembros de la escuela y de su sistema organizacional, o a través de un elemento que retrate la personalidad de la escuela. El elemento a que nos referimos es el *clima organizacional*, llamado también organización social de la escuela.

2.1 La escuela como organización

La escuela como toda organización, puede ser entendida desde múltiples perspectivas (Montaño, 2004), o desde distintos enfoques o planos (Greer, 1975), por lo que lo que distintos investigadores del ramo educativo han definido a la

³ “El nivel de conocimiento y destrezas adquiridas depende de la extensión con que los estudiantes tienen acceso a entornos efectivos de aprendizaje, tanto en la escuela como en el hogar” (Pisa 2001, p. 160)

escuela como: *organización compleja, sistema social, burocracia, comunidad, estructura débilmente articulada* o como *organización flexible*.

Las escuelas se consideran *organizaciones complejas* porque presentan un conjunto de roles que comprenden su estructura formal, desempeñados por docentes, directivos, alumnos, y personal administrativo, los cuales permanecen invariables aunque haya cambio de personal, y porque presentan una estructura informal que se desarrolla a partir de los roles informales originados por la interacción entre las personas que tienen los roles formales (Owens, 1976).

La escuela como *sistema social* se basa en la teoría de sistemas traída al ámbito organizacional por Katz y Kann (1966, c.p. Rodríguez, 2005). Puede describirse como un *sistema abierto* que toma recursos del medio, los procesa y los devuelve al medio.

Las escuelas consideradas como burocracia, con fundamento en la aportación del alemán Max Weber en 1921, se conciben como organizaciones que están al servicio de la consecución de metas determinadas -en este caso, las educativas- a través de un conjunto de funciones formales establecidas mediante reglas legales, racionales, escritas y exhaustivas, lo cual favorece la seguridad y permite prever el comportamiento del individuo (Ramió, 1999). Para algunos autores la burocracia invita a entender a la escuela en su estructura con formas de autoritarismo individual emanadas de roles formales, más bien que de las personas.

La conceptualización de las escuelas como sistemas *débilmente articulados* describe la integración de dos núcleos: el técnico y el administrativo (maestros y administrativos) que desarrollan tareas, territorios, posiciones y sanciones bajo tensiones, conflictos y autonomías (Fernández, 2001). Para Escudero (1992) la *estructura débilmente articulada* de la escuela dificulta el ejercicio jerárquico de la autoridad, propicia la ineficacia de los mecanismos formales de coordinación y priva

de tiempo libre para la autorrevisión, la reflexión y el trabajo profesional en colaboración.

El concepto de las escuelas como comunidades⁴, se refiere a una organización social fundada en relaciones cooperativas entre adultos que comparten un propósito común y donde la vida diaria tanto de los adultos como de los estudiantes esta organizada de forma que impulsa el compromiso de sus miembros (Bryk y Driscoll, en Bryk, Holland y Lee, 1993; Sergiovanni, citado en Bolívar 2000).

Para Bolívar (2000), la organización escolar no es una realidad natural, sino una construcción cultural configurada por significados, intenciones humanas, modos de ver y comprender. Lo que quiere decir que las escuelas pueden equipararse a realidades subjetivas y compartidas socialmente por el grupo, dando origen a ver a la organización como una expresión de cómo la gente expresa, percibe y vive en la institución.

García (1997), le da una visión más amplia al concepto de *organización escolar* dentro del campo de la ciencia de la educación, y no mira sólo a la escuela como un conjunto de elementos que se integran para una adecuada gestión, sino que incluye el comportamiento de los equipos docentes, a los cuales denomina *centros docentes* que, desde su punto de vista, son requisito indispensable para una adecuada gestión que desemboque en espacios de mayor calidad educativa en los que se facilite la enseñanza-aprendizaje.

⁴ Se puede decir que el concepto de comunidad abarca un tipo de relación, lazos emotivos por parte de los individuos, la idea de compromiso y el principio de solidaridad. El sociólogo alemán Ferdinand Tönnies diferenciaba *gemeinschaft* (comunidad) y *gesellschaft* (sociedad). La primera es una unidad personal y sentimental, y la segunda una organización finalista; en la comunidad se da una vinculación esencial y ontológica, es una voluntad natural; mientras que en la sociedad se da una libre voluntad orientada a la relación fin-medios que crea estructuras artificiales. Para Tönnies la volición humana puede ser *wesenwille* (voluntad natural o esencial) y *kurwille* (voluntad de elección racional). La primera surge del temperamento del individuo, de su carácter y de sus hábitos, la segunda, la volición, está dominada por la razón y distingue entre medios y fines. La comunidad como producto social es una forma de relación humana en la que la gente se integra, muestra una actitud de solidaridad, en donde la cooperación es el medio para lograr el fin (Diccionario de Sociología, 2002).

Como se puede notar en las definiciones arriba citadas, la organización escolar ha pasado de ser clasificada como una organización moderna, por inscribirse en la perspectiva de la racionalidad cuantitativa, circunscrita al enfoque de la eficiencia ó resultado (Montaño, 1993 c.p. Barba, 2002); hasta ser considerada como una organización postmoderna que se basa en conocimientos, tareas complejas e intelectuales, en nuevas tecnologías electrónicas, estructuradas altamente de manera orgánica (flexible), con relaciones cooperativas entre sus miembros y valores compartidos. Este cambio de concepción de la escuela desde una visión burocrática hasta una visión orgánica ha puesto de manifiesto cómo las características organizativas como clima organizacional, estructura organizativa, grado de integración, relaciones entre los miembros, estilo de liderazgo son elementos críticos que van a determinar la innovación y la eficacia del centro educativo.

2.2 La función de las escuelas y los elementos que las componen

Las escuelas⁵ o centros escolares son realidades estables, con una determinada estructura, con unos planteamientos que se ocupan en definir y delimitar metas, roles, proyectos, medios y recursos, y cuyo objetivo debe centrarse en propiciar una cultura común, un sentido de pertenencia y fomentar el desarrollo individual y los niveles de satisfacción personal.

La función de la escuela, señala Carlos Ornelas (1995), es la de contribuir a la reproducción de la sociedad por medio de sus actividades teóricas y prácticas, que se dan a través de la transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para ser miembros activos de una sociedad y poder desempeñar un trabajo productivo.

⁵ El termino escuela procede del griego *escole*, latín *sholla*, lugar donde se realiza la enseñanza- aprendizaje. El origen en griego procede de la palabra ocio, descanso, lo que se apartaba del *nec gotio* se dedicaba al cultivo del espíritu. Es decir escuela en griego tenía una connotación de ocio culto, ocio cultivado, la dedicación al noble ejercicio del pensamiento. Sociología de la Educación

Pero la función de la escuela debe ir más allá de la orientación académica y del desarrollo de habilidades y destrezas, porque la escuela debe proporcionar una fuerte atención al desarrollo social y personal de los estudiantes tal como lo señalan Bryk, Lee, Holland (1993), que contribuya a convertirlos en ciudadanos capaces de desenvolverse en un mundo cambiante.

Para cumplir su función, la escuela se compone de elementos tales como: a) elementos materiales, que fijan el lugar, las condiciones de espacio y los medios más idóneos para que la actividad académica se desarrolle en las mejores condiciones, auxiliada por los instrumentos más favorecedores y apropiados para cada situación; b) elementos personales que son el capital humano de las instituciones escolares, los que confieren sentido a las actuaciones organizativas, los protagonistas de la actividad diaria; c) elementos formales y funcionales que son los factores que marcan las pautas y regulan las actuaciones de manera coordinada, proporcionando el marco idóneo del trabajo, la relación y la convivencia y; d) elementos auxiliares y complementarios que contribuyen a un mejor desarrollo que los anteriores y complementan a las instituciones educativas, desde instancias externas.

Desde esta perspectiva, señala García (1997), cobra importancia el centro escolar como un espacio abierto, respetuoso de las iniciativas comunitarias y emisor de las opciones culturales.

Cuadro 2.1 Elementos que integran la organización escolar

CONTENDIO CIENTIFICO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR			
Elementos materiales	Elementos personales	Elementos formales y funcionales	Elementos auxiliares y complementarios
<ul style="list-style-type: none"> - Espacio - Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado - Familias - Alumnado - Personal de Administración y servicios 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema escolar - Planificación - Equipos de trabajo - Órganos de gobierno y participación - Clima disciplinario - Horarios - Evaluación - Relaciones humanas 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades extraescolares - Servicios complementarios de apoyo a la escolarización - Relaciones centro-comunidad - Servicio de apoyo externo

Fuente: García (1997, P. 27).

2.3 Planos de análisis de una organización escolar

Las escuelas, como todas las organizaciones, existen porque tienen que cumplir con ciertos objetivos propuestos y para alcanzarlos la organización escolar debe prestar atención a:

- *El sistema interno* para mantener un equilibrio entre las necesidades y satisfacción de los participantes y la organización.
- *El sistema externo* para amoldarse a las presiones y cambios de su entorno

Para prestar atención a estos dos componentes de la organización escolar Fernández (2003a) menciona tres planos de análisis:

- En primer lugar, el enfoque que trata a la organización escolar como **un sistema adaptativo** que procesa determinaciones originadas en las propiedades del entorno como los grados de incertidumbre, las restricciones institucionales y las estructuras comunicativas específicas de la localidad y de los alumnos.
- El segundo enfoque agrupa las teorías que enfatizan las **estructuras internas** de la organización definidas por la integración, diferenciación y especialización de los roles funcionales expresadas en los estudios de Max Weber en 1988; de Selznik en 1948 y de Woodward en 1965.
- El tercer enfoque reúne a las teorías sobre **la gestión y el clima en las organizaciones** desarrolladas al desplazarse el interés de estudiar las estructuras, por el análisis del sistema de pautas de orientación que organizan los distintos tipos de interacciones observadas expresadas en los estudios de Waller en 1932; Bryk & Driscoll en 1988 y Parsons en 1956.

2.4 El estudio del clima organizacional en las escuelas

La concepción de una organización escolar como sistema flexible u orgánico -comunitario- ha puesto de manifiesto el estudio del *clima organizacional* como una característica organizativa que influye en la escuela para que ésta alcance con éxito los objetivos propuestos.

Los estudios del *clima organizacional* en las escuelas datan desde el surgimiento de este concepto, y han tenido distintos enfoques de acuerdo a la connotación que se le ha dado al mismo. Señala Fernández (2003a) que los primeros estudios de los que se tiene registro se producen en los años sesenta, con la publicación de investigaciones que, utilizando diferentes conceptualizaciones, indagaron los efectos del *clima organizacional* sobre los comportamientos futuros de los alumnos.

El primer estudio realizado⁶ sobre *clima* fue el de Halpin y Croft, realizado en 1963, y titulado *The Organizational Climate of Schools*. Este estudio tuvo como finalidad en principio abrir un área de investigación no explorada, conocer los efectos de la conducta del director sobre el *clima organizacional* de la escuela y probar el cuestionario diseñado para medirlo al cual denominaron *Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional* (las dimensiones fueron expuestas en el capítulo 1). Las aportaciones más importantes de este autor, desde mi punto de vista, son el considerar *la habilidad del director* como un factor que modifica al *clima* y que puede contribuir a que sea un clima *abierto* o *cerrado* y también el concebir al clima como un factor de *eficacia escolar*.

En el mismo año (1963), el psicólogo George Stern al igual que Halpin, desarrolló dos métodos de cuestionarios para determinar los factores necesidad-presión que, según ellos, influían en el desarrollo del *clima organizacional* en los centros

⁶ Señala Roberto G. Owens (1976), que el estudio del clima organizacional en las escuelas tiene su antecedente en los trabajos de Argyris, Getzels y Etziane y más tarde en el estudio realizado sobre escuelas por Donald J. Willover y Ronal G. Jones, titulado *When Pupil Control Becomes and Institutional Theme* publicado en 1963, los cuales se ocupaban de generalidades y no de datos para juzgar una escuela de 'alta' o 'baja' calidad.

universitarios: el Índice de Actividades (AI), que se refería a las necesidades de los individuos, y el Índice de Características de Escuelas Universitarias (CCI) que exploraba la presión en la organización. Para el año 1965 George Stern, apoyado por Carl R. Steinhoff realizaron una adaptación del CCI, llamado Índice de Clima Organizacional (OCI), donde las dimensiones preliminares se renombraron para ser nominadas *presión del desarrollo-presión de control*, modelo que fue aplicado por primera vez en estudiantes de escuelas públicas de Syracuse, New York. La aportación de este modelo fue el establecer *las relaciones entre la capacidad del entorno de la organización para alentar, satisfacer y recompensar la conducta autorrealizadora con la presión ambiental que inhibe o restringe la personalidad ambiental* (Owens, 1976).

Boocock, Davis y McDill, quienes estudiaron el clima en las escuelas preparatorias, utilizaron conceptos diferentes al indagar los efectos que tenía el clima sobre los comportamientos de los alumnos (1963, 1973, 1969 c.p. Fernández, 2003a). Lee y Smith refieren que estos estudios fueron elaborados con poca aproximación teórica, pero con cuidadosa elección de indicadores (1993, c.p. Fernández, 2003a).

Más tarde, la pertinencia de conceptualizar este fenómeno, incluyó la definición teórica de nuevos problemas. Podría decirse que el producto de la discusión fueron los hallazgos realizados por la corriente de las *Escuelas Eficaces* desde fines de los años setenta (Edmonds, 1979; Rutter, Maugham, Mortimore, Houston y Smith, 1979; Richards, 1991; Reynolds 1994 c.p. Davis y Thomas, 1999) que consideraban al *clima organizacional* como una variable que contribuía de manera importante para que las escuelas presentaran altos rendimientos.

Otra investigación para el estudio del *clima* organizacional en las escuelas americanas fue la realizada por Hoy, Smith, y Sweetland (2002), la cual hace uso de metáforas de *personalidad y salud* de la organización. Estos autores hacen suyo el pensamiento de Miles sobre las *organizaciones saludables*, incluyendo al clima

organizacional de una escuela como un atributo de salud de la organización. En este marco, los estudios de Hoy y Feldman (1987) enfatizan que un clima saludable es resultado de la relación positiva entre estudiantes, maestros y administradores. Los maestros están a gusto con sus colegas, sus escuelas, sus trabajos y sus estudiantes, los cuales son dirigidos hacia la búsqueda de la excelencia académica. Ellos creen en ellos mismos y en sus estudiantes y ponen metas altas, aunque alcanzables. El comportamiento del director es positivo, es decir, amigable y comprensivo. El director tiene altas expectativas de sus docentes y les proporciona todo el apoyo. La salud de la escuela significa las buenas relaciones con la comunidad. En resumen, las dinámicas interpersonales de la escuela son positivas. Fernández (2004) considera que la aportación de este modelo es la articulación del concepto con una teoría social y con una teoría de las organizaciones bien delineada, la de Parson, que señala que para que un “sistema social sobreviva y sea efectivo, debe resolver en un grado suficiente los cuatro problemas funcionales de adaptación, logro de metas, integración y mantenimiento de pautas” (1956, c.p. Fernández 2004, p. 51).

Los estudios del clima organizacional en las escuelas a lo largo del tiempo, se han realizado como un diagnóstico o una evaluación de la (s) escuela(as), bajo distintos enfoques, como se puntualizo anteriormente, para:

- Establecer correlaciones significativas entre variables como el tamaño de la institución (número de alumnos, profesores, etc), remuneraciones, espacio físico disponible, canales de comunicación, rendimiento escolar entre otras, con variables del orden conductual y actitudinal.
- Conocer las características de los sujetos en un ambiente dado entre las que se encuentran: la edad, el nivel de destreza, estrato socio-económico, rendimiento escolar, antecedentes familiares y vinculaciones o pertenencia a grupos, ideología, política y otros, las cuales pueden ser consideradas como variables situacionales, susceptibles de medir alguna característica del clima.

- Conocer las características psicosociales y organizacionales que proporcionan una imagen de la escuela, y por ende, del ambiente en que se desarrollan sus actividades.

Investigadores como Kim en 1985, Bracho de López en 1989, Soto en 1990 y Fermín en 1991, han realizado estudios donde se ha abordado de manera directa e indirecta la relación entre el *Clima Organizacional* y las expectativas, el desempeño y la satisfacción laboral del docente (Martín, 1994).

2.4.1 El movimiento de escuelas eficaces y el clima organizacional

El movimiento de las escuelas eficaces tuvo sus orígenes en las conclusiones de los trabajos de Coleman en el año de 1966, donde se afirmaba que la escuela, los profesores, y sus características organizacionales eran variables menos importantes en el rendimiento final de los alumnos, que aquellas que parecían marcar la diferencia, y que realmente influían, como el origen familiar del alumno, la clase social, la ubicación de la escuela, en zona urbana o en zona rural. Debido al impacto y a la gran difusión de estos informes, los investigadores educativos se vieron obligados a demostrar que existían escuelas eficaces en zonas urbanas pobres y marginadas donde se lograba que los alumnos alcanzaran niveles de aprendizaje similares a los logrados por los niños de las clases medias (Davis y Thomas, 1999; Fernández, 2001).

Este movimiento nacido en los Estados Unidos de América fue clasificado en dos etapas: la de los años 70 y principios de los 80, que insistía en elevar los niveles de Matemáticas, Ciencias y Lengua, en utilizar libros de texto mejor estructurados, en exigir la responsabilidad de profesores y estudiantes, en prolongar la jornada escolar y el período académico, en elevar los niveles de obtención de títulos y, en general que se traducía en exigir mayor rigor a la educación americana; y la *reforma de*

segunda ola que incluía entre sus objetivos la enseñanza de habilidades de razonamiento, el enseñar a los estudiantes a entender el por qué, y el favorecer un **ambiente** de estudio entre alumnos y personal de la escuela (Davis y Thomas, 1999).

Las investigaciones realizada por los integrantes de este movimiento demostraron que las escuelas eficaces tenían en común características que estaban relacionadas con el éxito escolar, las cuales podían ser modificadas por los educadores directamente, por lo que rescataron la idea de la importancia que tienen las escuelas sobre el desarrollo de los niños, afirmando categóricamente que “las escuelas marcan la diferencia” (Reynolds y cols, 1998, p.29).

Puntos fundamentales que hacían diferentes-**eficaces**-a las escuelas urbanas pobres de las grandes ciudades, que obtenían resultados por encima de lo esperado, en razón de la composición social del alumnado, encontradas por los investigadores y que fueron consideradas como clásicos, eran (Davis y Thomas, 1999):

- Activo liderazgo en la enseñanza,
- Grandes expectativas sobre el rendimiento del estudiante,
- Un entorno seguro y ordenado para el aprendizaje,
- Énfasis en las habilidades básicas, seguimiento y evaluación continuados del progreso del alumno y
- Objetivos claros y bien asimilados de la escuela.

El *clima organizacional* es un factor característico de una escuela eficaz, y en las diferentes investigaciones realizadas dentro de esta corriente ha sido señalado como ordenado, con fuerte énfasis en el desempeño académico, positivo y alentador para los estudiantes, entre otros conceptos. Para ejemplificar lo anteriormente expuesto, a continuación se presenta la conceptualización dada al *clima organizacional* por la corriente de la *segunda ola* de escuelas eficaces.

En el análisis realizado por Weber, en el año de 1970, en cuatro escuelas urbanas identificadas como escuelas eficaces por su comprensión-lectora, se detectó que, entre otros factores -enumeró ocho- que las volvían eficaces, un ambiente de orden, agradable, de trabajo con objetivos, de placer por el aprendizaje, de relativa tranquilidad y en donde existían expectativas elevadas.

En las investigaciones de Ronald Edmons, se enumera entre los factores de eficacia de una escuela: las creencias en las posibilidades de los alumnos para aprender, un alto nivel de colegialidad profesional entre el profesorado, un fuerte sentimiento de identificación y de relación de los alumnos con la escuela y un entorno bien estructurado de aprendizaje. Posteriormente, en la segunda fase de sus estudios, este autor incluyó los factores de liderazgo, ambiente de expectativas académicas y de una atmósfera de “orden, sin ser rígido, de sosiego, sin resultar opresivo y generalmente favorecedor de la instrucción que se está llevando a cabo” (1979, c.p. Davis y Thomas, 1999, p. 117). En estas investigaciones también especifican los factores que constituyen *al clima organizacional* en su sentido de *comunidad escolar*.

Para Brookover y sus colaboradores, una escuela eficaz debería tener un *clima* en la escuela basado en un conjunto de concepciones, normas, expectativas y otras ideas y sentimientos sobre la escuela. Un problema que presentó esta investigación, señala Davis y Thomas (1999), fue que las variables de entrada como: la composición del cuerpo estudiantil, la estructura social de la escuela y el *clima* de la escuela, estaban tan interrelacionados que era imposible sacar conclusiones sobre los efectos de cada una de ellas.

En el trabajo realizado por Rutter, Maugham, Mortimore, Houston y Smith, de corte longitudinal, en escuelas secundarias urbanas de Londres, concluyeron que existía una relación causal, no correlacional, entre los procesos de la escuela y los resultados obtenidos, es decir, que la combinación de estos factores creaba *una identidad (ethos) de la escuela*, un conjunto de actitudes valores y formas de actuar

que potenciaban el rendimiento y la conducta positiva, en otras palabras, un clima escolar apto para el aprendizaje. Fue por ello que Newman, Rutter y Smith, posteriormente analizaron una submuestra de escuelas preparatorias públicas, extraídas de la *Encuesta para Administradores y Maestros (ATS)* y aplicada con el afán de profundizar en las dimensiones que la perspectiva de las *escuelas eficaces* había identificado como relevantes para explicar el aprendizaje, y conocer cuáles eran los factores que incidían en el *clima* escolar. El aporte significativo de estos autores fue el abandono de la definición unidimensional de *clima organizacional* como **personalidad**, para incluir el sentido de eficacia, el sentido de comunidad y el nivel de expectativas.

Entre las investigaciones que se consideran más extensivas y profundas sobre la eficacia escolar, en los años ochenta, se encuentra la de Purkey y Smith. Los resultados obtenidos en sus estudios les permitió proponer nueve variables *organizativas y estructurales* (gestión en el aula, un fuerte liderazgo directivo, estabilidad del profesorado, programa planificado y con objetivos claros, programas efectivos de desarrollo para todo el personal de la escuela, participación y apoyo de los padres, reconocimiento generalizado del éxito académico y maximización del tiempo de aprendizaje) y cuatro variables de proceso (planificar en equipo, sentimiento de comunidad común a toda la escuela, objetivos claros y elevadas expectativas aceptadas por todos y mejor control, orden y disciplina en el aula). Purkey y Smith definieron al clima de la escuela, como “una estructura, proceso y clima de valores y de normas que canalizan al profesorado y al alumno en la dirección de la enseñanza y de un aprendizaje de éxito, aumentando la eficacia organizativa de la escuela” (1983, c.p. Davis y Thomas, 1999, p. 92). Esta definición supone visualizar al clima escolar como un elemento integrador de todo lo que pasa dentro de la escuela.

Otro estudio importante de mencionar, fue el realizado por Bryk y Driscoll en el año de 1988 y el de Bryk, Holland y Lee en 1993, los cuales se enfocaron en conocer los rasgos de eficacia de las escuelas católicas en los Estados Unidos. Ellos

encontraron entre los factores de eficacia la imposibilidad de “ignorar una atmósfera distintiva en ellas descrita por estudiantes y adultos, como *comunidad*, que captura la esencia de la *organización social de la escuela*” (Bryk, Lee, Holland 1993, p.127).

Se puede apreciar en las investigaciones citadas anteriormente, que el punto de partida de las escuelas eficaces, está fundamentado en que la realidad observable de la escuela y su organización, es susceptible de ser estructurada en un sentido razonable, y puede encausarse hacia el establecimiento de metas determinadas que ayudarán a un desarrollo pleno y a su mejora. Por lo que las escuelas deben disponer de objetivos claramente definidos, de una adecuada planificación, de fuerte liderazgo por parte de los miembros del equipo directivo, de claros mecanismos de control, de una plantilla de profesores estables, de normas nítidas que colaboren en el mantenimiento del orden y la disciplina en el centro escolar, y de relaciones cooperativas entre sus miembros que impulsen el compromiso hacia una mejora de la escuela.

Adicionalmente podemos decir, que las aportaciones realizadas en el movimiento de escuelas eficaces de la segunda ola, el concepto de *clima organizacional* en las escuelas ha venido a ser conceptualizado como un concepto multidimensional e integrador que puede equipararse a la organización social de la escuela y que por lo tanto su estudio podrá ser de gran utilidad para conocer características específicas y singulares como son: los sistemas de valores (creencias) compartidos, la cooperación grupal, el cuidado que se tiene de los niños, los efectos de un liderazgo directivo así como las relaciones de cooperación que existen entre profesores-alumnos, profesores-profesores, profesores-directivos y escuela-comunidad (geográfica).

2.4.2 Efectos del clima en el comportamiento de los docentes

En las escuelas eficaces el factor ambiente o *clima* fue desarrollado en el contexto de los educandos (Montimore, 1998, Teddlie y Stringfield, 1993). Sin embargo, para otros investigadores como Levine y Lezotte, este factor también incluía los comportamientos de los profesores, en dimensiones tales como: su compromiso con una misión compartida y claramente expresa, centrada en la consecución de objetivos, cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo del profesorado (Reynolds y cols, 1998).

Ya investigaciones anteriores como las de Newman, Rutther y Smith habían profundizado sus estudios con base en una encuesta de diseño longitudinal aplicada a los docentes mediante la cual fue posible relacionar los efectos rezagados de un conjunto de factores sociodemográficos e individuales del alumno con la organización escolar. Estos autores definieron al *clima* como el “grado de alineación de los docentes” (1989, c.p. Fernández 2003a, p. 376). El modelo propuesto por Newman y colaboradores incluyó las dimensiones siguientes:

- **El sentido de eficacia**, hace referencia a las percepciones de los docentes de la medida en que ‘*vale la pena el esfuerzo por enseñar*’ y que este esfuerzo conduce al éxito académico de sus estudiantes y de sus propia satisfacción personal.
- **El sentido de comunidad**, se remite al grado en que los maestros perciben que existe una relación de unidad, afiliación, cooperación e interdependencia entre los colegas; una relación que hace posible quebrar el aislamiento característico de la tarea docente en las escuelas⁷.

⁷ El estudio de Newman, Rutther y Smith se realizó en escuelas preparatorias de los Estados Unidos, pero ha sido considera válida para los estudios de escuelas primarias realizadas por Tabaré Fernández y por lo tanto las consideraré validas para estudiar a las escuelas secundarias.

- **El nivel de expectativa**, comprende las percepciones de los docentes sobre la capacidad que tendrían sus alumnos para entender y dominar las temáticas que les enseñan.

2.4.3 El clima como la relación social de la escuela

Los trabajos de campo realizados en el movimiento de escuelas eficaces mostraron que en todas las escuelas se encontraban características organizacionales que se oponían a la concepción de las escuelas concebidas como burocracias (ver cuadro 2.2). Estas características hacían referencia al concepto de *comunidad*, que empezó a ser recuperado para caracterizar un tipo de organización escolar.

El concepto de organización escolar como *comunidad*, ha sido utilizado por Bryk, Driscoll, (1988, c.p. Fernández 2003a), Bryk, Holland y Lee (1993) y por Fernández (2003), como sinónimo de *clima organizacional* y de *organización social de la escuela*, a partir de sus investigaciones. Con base en ello, propusieron dimensiones del clima organizacional que lo convierten en un concepto multidimensional. Entre estas dimensiones se encuentran: las *relaciones cooperativas entre adultos y estudiantes*, *propósitos comunes*, *la colegialidad académica y social*, *así como la afiliación y el logro de los adultos dentro de la escuela*.

Cuadro 2.2 Centros escolares como organizaciones burocráticas vs. comunidades de colaboración

Los centros como estructuras formales burocráticas	Los centros escolares como comunidades de colaboración
<ul style="list-style-type: none"> • Regulada por reglas, procesos de trabajo estandarizados, sin peculiaridad propia. Coherencia de objetivos, neutralidad, racionalidad, uniformidad. • Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en el aula. • Los profesores son vistos como técnicos, gestores 'eficientes' de prescripciones externas. • No están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones. • La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente con distribución funcional de tareas. Patrones de relación en canales predeterminados de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela como realidad construida socialmente. Valores compartidos, responsabilidad personal, conducta profesional. • Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas. • El profesor como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad. • Toma de decisiones compartidas. Invierte tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la enseñanza del centro. • Organización que aprende/ desarrolla conjuntamente, promueve la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional. Trabajo en colaboración.

Fuente: Antonio Bolívar (2000; p. 88)

Señalan Bryk, Holland y Smith (1993), que los primeros en articular hipótesis sobre escuelas comunitarias fueron Coleman, Hoffer y Kilgore en 1981, con la finalidad de entender como la organización de escuelas⁸ puede producir consecuencias sociables deseables. A continuación se presentan los modelos propuestos por estos investigadores.

⁸ Estos estudios se realizaron para encontrar los efectos de eficacia de las escuelas católicas y se compararon con las escuelas públicas en los Estados Unidos. Por lo que este abordaje ha sido utilizado para estudiar las escuelas públicas en países como México, Uruguay, Chile y Argentina, realizado por Tabaré Fernández.

a) Modelo de Bryk y Driscoll

Bryk y Driscoll en su modelo, elaborado en 1988, formularon como primera aproximación, un concepto de **clima u organización social** seleccionando cuatro rasgos que parecían centrales para las escuelas católicas de Estados Unidos en los años ochenta, y que fue utilizado posteriormente para estudiar a las escuelas publicas. Las dimensiones propuestas por estos autores en su modelo de clima organizacional son:

- **Definición de las fronteras físicas y simbólicas que constituyen la comunidad:** Los miembros exhiben las distintas formas de expresión que comparten y están comprometidos con un conjunto de comprensiones o concepciones del mundo
- **Sistema de creencias organizacionales que estructuran un propósito compartido:** Pautas de orientación para la acción manifiestas y visibles en los compromisos diarios de los miembros. Se hace énfasis en: que los niños, sin importar su origen o destino social, alcancen a dominar un currículo académico; la formación del carácter personal en la escuela y que la tarea de educar en esa escuela se inscribe en una misión.
- **Actividades sociales que dan vida a los propósitos compartidos:** Las actividades compartidas tienen una función instrumental y una función ritual; proveen a los participantes de encuentros personales en los cuales se hacen explícitas las creencias comunes, profundizan los acuerdos, se desarrolla mayor confianza y lealtad entre las personas y, finalmente, se gestan también obligaciones recíprocas y difusas de cooperación y cuidado.
- **La organización difusa y extendida de los roles adultos que facilitan esta dinámica social (*Ética de cuidado*).** Se origina por tres tipos de interacciones recíprocas entre los miembros. La colegialidad académica cooperativa -*ética*

de trabajo- entre los docentes implica una disposición visible y concreta de cooperación para la enseñanza en la clase, la planificación conjunta, el asesoramiento y el apoyo en los problemas con los grupos de alumnos.

b) Modelo de Bryk, Lee y Holland

Posteriormente a la propuesta de Bryk y Driscoll, Bryk, Lee y Holland (1993) formularon un modelo para analizar el *clima* o la relación social de la escuela como *comunidad*, a través de observaciones de campo, y un análisis teórico por medio del cual propusieron tres componentes básicos: 1) Un conjunto de valores compartidos por los miembros de la escuela (administradores, maestros estudiantes y padres), 2) Un conjunto de actividades compartidas, académicas y no académicas; 3) Un conjunto de relaciones sociales distintivas entre los miembros de la escuela adoptada por dos rasgos organizacionales claves: *el difuso rol del maestro y la colegialidad del grupo docente*.

- **Valores compartidos:** Esta dimensión incluye creencias acerca de los propósitos de la escuela y del aprendizaje de los estudiantes, de cómo los estudiantes y los maestros se deben comportar y sobre la conducta de los estudiantes y su capacidad para aprender. Se resumen en el compromiso que tanto los adultos como los estudiantes deben de adoptar con la comunidad.
- **Actividades compartidas:** se refiere a la agenda común de actividades, la cual se divide en los requerimientos de cursos académicos, además de las experiencias de la escuela en eventos extraescolares como juegos deportivos y concursos. Dicha atención a las actividades programadas proporciona a los participantes de la escuela un encuentro cara a cara por medio del cual llegan a conocerse unos a otros, lo que a su vez les permite asumir las normas escolares. Estas actividades favorecen la convivencia entre estudiantes, familias, maestros y administradores con las tradiciones de la escuela y tienen significados simbólicos para quienes comparten estas tradiciones.

- **Relaciones sociales:** Se refiere a la '*ética de cuidado*' descrita por Nel Noddings que tipifica la relación social en una escuela comunitaria. El cuidado es un reflejo de la afiliación visible entre los maestros, quienes se sostienen unos a otros a través de una alta estima y de un interés personal fuerte del maestro por los estudiantes. Este tipo de relación social no sólo caracteriza el comportamiento sino también a un objetivo de instrucciones explícitas, de valores y referentes morales de gran significado para los alumnos que la escuela debe esforzarse al máximo por adoptar.

Entre los tipos de relaciones sociales, que incluye esta dimensión se encuentran **las actividades de la colegialidad académica**, mediante las cuales los maestros buscan ayudarse unos a otros en los problemas del salón de clases y en sus planes de actividades, y alimentar una ética de trabajo cooperativo; **las actividades de la colegialidad social** adoptan relaciones de valores personales y animan a los maestros a ver su escuela como un lugar amigable y solidario. Estos dos rasgos, señalan los autores, forman parte de la organización formal y permiten la interacción social con dos componentes, el académico y el social (ver cuadro 2.3). Esta dimensión incluye la subdimensión denominada **rol difuso de los maestros**, que significa que los profesores tienen amplias responsabilidades, más allá de sus obligaciones normales en el salón. La escuela en la cual los adultos desempeñan un rol difuso reconoce que los objetivos de la escuela, tanto implícitos como explícitos, se extienden más allá de lo intelectual, e incluso del desarrollo social y personal de los estudiantes. Es decir, los profesores buscan el cuidado y la atención de sus alumnos, dedican tiempo y cuidado a revisar sus tareas, los apoyan fueran del horario escolar, se preocupan por la deserción y reprobación de sus alumnos, por sus problemas personales, en suma, son solidarios con ellos, tanto en su vida académica como en la personal.

Cuadro 2.3 Dimensiones del clima definidas por Bryk, Lee y Holland

Dimensiones	Sub-dimensiones
I. Creencias compartidas	1. Creencias de los adultos sobre el propósito de la escuela. 2. Creencias de los adultos sobre las capacidades de los estudiantes. 3. Creencias sobre los comportamientos de los alumnos y los profesores (disciplina y roles)
II. Actividades Compartidas	4. Agenda académica 5. Agenda extracurricular
III. Relaciones sociales	6. Colegialidad académica 7. Colegialidad social 8. Roles docentes extendidos (enriquecidos, difusos)

Fuente: Bry, Lee y Holland (1993a: 280-281, tabla 11.2)

c) Modelo de Valery Lee y Smith

En 1993 y 2001 Valery, Lee y Smith mediante los análisis empíricos de las escuelas preparatorias norteamericanas, cambian la propuesta unidimensional e identifican al clima organizacional con un enfoque multidimensional. Así, el *clima* es dimensionado en 3 rasgos: **la responsabilidad colectiva por el aprendizaje, la cooperación docente y el control docente sobre el currículo** (Fernández, 2003a).

- **La responsabilidad colectiva por el aprendizaje** se refiere al grado en que los maestros se creen capaces de influir en el aprendizaje de sus estudiantes. La relación entre creencias colectivas y comportamientos docentes tiene su fundamento en la teoría de las profecías autocumplidas que a fines de los años setenta presentaron Rosenthal y Jacobsen. Para conceptuar el promedio de estas creencias como una propiedad de la organización, es necesario suponer que el acuerdo en estas creencias es un indicador de que tales creencias

conforman una expresión colectiva, es decir, normas compartidas por los miembros de la organización.

- **El grado de cooperación docente** cubriría la frecuencia y el grado en que el director consulta a los docentes para la toma de decisiones pedagógicas, y en que los profesores intercambian ideas sobre problemas didácticos, planifican conjuntamente el desarrollo de clases, intercambian materiales didácticos y se apoyan mutuamente en el desarrollo de una innovación. Acciones que, al no estar reguladas ni codificadas, su fuerza dependerá de los vínculos recíprocos entre los docentes. La cooperación parecería ser una función de la red intra-organizacional y de la centralidad que tenga en ella la comunicación profesional.
- **La dimensión de control** considera el sentido de control que los docentes tienen sobre las principales decisiones relativas a la enseñanza: temáticas, extensión, profundidad y materiales didácticos a utilizar.

d) **Modelo de Tabaré Fernández**

El procedimiento metodológico de este modelo, utilizado para clasificar a las escuelas según su *clima organizacional*, se aproximó más a la propuesta metodológica de la investigación realizada por Newman y colaboradores, que a la propuesta original realizada por Bryk y Driscoll en 1988. En su planteamiento teórico introduce el concepto de *Mundo de Vida*, propuesto por el sociólogo Jürgen Habermas, estructurado en tres dimensiones: las tradiciones culturales, las solidaridades grupales y los componentes de identidad (Fernández 2003a, p. 384-385) y el constructo de *escuela como comunidad* propuesto por Bryk, Lee y Holland (1993). El modelo considera que “*las escuelas son sistemas sociales simbólicamente integrados, cuyo funcionamiento requiere de tradiciones, solidaridades y motivaciones sobre las cuales se puede respaldar un argumento y alcanzar un acuerdo de acción*” (Fernández, 2003a, p. 28). Retoma la teoría organizacional y menciona que el concepto de ***clima organizacional*** es “*una herramienta analítica*

prometedora para superar la racionalidad burocrática y ensayar un abordaje globalizador sobre los significados compartidos por las personas que trabajan dentro de una misma organización” (Fernández, 2001, p.91).

Las dimensiones y subdimensiones que propone son las siguientes:

- La **dimensión cultural** constituida por las representaciones que los miembros hacen de la educación en la escuela en la que trabajan. Dichas representaciones implican significados compartidos por los miembros de la escuela respecto a la finalidad de su tarea **-la misión-**, los objetivos que se proponen para la escuela (académicos, morales, laborales, sociales, y otros.) y las expectativas que se han construido colectivamente sobre la posibilidad que tienen los alumnos de aprender y de avanzar, es decir existe una valoración del nivel de rendimiento que alcanzan los alumnos, la motivación que tienen para aprender y sus potenciales trayectos académicos futuros.
- La **grupalidad**, que se refiere a un estado de integración normativa característico de la escuela, a través del cual se registran actitudes de asistencia, cooperación, reciprocidad y solidaridad predominantes entre los miembros. Se trata de ordenamientos legítimos -normatividades morales más que jurídicas- a través de las cuales los participantes en la organización regulan tanto el desarrollo de sus propios trabajos, como las prioridades colectivas, obteniendo así ciertos niveles de solidaridad. Este modelo distingue tres subdimensiones:
 1. La primera referida al grado en que se observa una **ética cooperativa del trabajo** que retoma del modelo de Bryk, Lee y Holland (1993).
 2. La segunda subdimensión se refiere a la existencia de **acuerdos vinculantes** para el trabajo docente que los maestros dan por sentado que se cumplen: i) criterios de promoción /repetición; ii) perfiles de

ingreso/egreso de los alumnos, iii) criterios de trabajo con los padres, iv) acciones específicas que se realizan con los alumnos que presentan mayores dificultades,

3. La tercera subdimensión, denominada por Bryk Driscoll en 1988 **ética del cuidado**, se refiere a la disposición y conducta de los maestros y directivos referida: i) a responsabilizarse de los logros y dificultades académicas de sus alumnos sin descargarlas en otros actores o factores; ii) atención personalizada a los alumnos (supervisión, tutorías o consejos) iii) atención de situaciones académicas individuales de alumnos que tienen asistencia irregular o ausencias prolongadas a la escuela. Todas las medidas anteriores reportan el grado de interés y responsabilidad de los adultos por la situación educativa tal como se sugiere en el modelo de Bryk, Lee y Holland (1993).

- **La dimensión motivacional** tiene relación con la auto-percepción de la que un sujeto echa mano para afirmar o no su identidad. En esta dimensión se propone que, en el análisis de una escuela, se tomen en cuenta las autopercepciones de las personas acerca del lugar que les corresponde en el grupo que conforma esa organización. Y bajo el sustento teórico que una *escuela organizada comunitariamente debiera desarrollar fuertes lazos afectivos y satisfacer así las necesidades*, introduce las subdimensiones de **afiliación grupal** y **logro de fines** Letwin y Stringer (1968). La primera subdimensión se caracteriza por: i) relaciones de amistad entre maestros; ii) percepción de que su trabajo es valorado en la escuela, iii) voluntad de permanecer en la escuela aún si tuvieran la oportunidad de cambiarse a otra. La segunda, *logro de fines*, la relaciona directamente con la evaluación del maestro de los logros obtenidos durante su desempeño profesional, y de los reconocimientos profesionales que cada maestro obtiene; de su papel docente en relación con sus objetivos vocacionales iniciales, así como de los objetivos que la sociedad difusamente deposita en las escuelas. Para ello propone

cubrir los campos semánticos siguientes: i) satisfacción vocacional a raíz de lo que han aprendido sus alumnos; ii) la existencia de oportunidades y espacios de crecimiento y desarrollo profesional en la escuela, iii) reconocimiento social por su tarea.

Existen otras Investigaciones que hacen referencia a una teoría social semejante a la *comunitaria* como la de Hoy y Feldman (1987) que enfatizan el concepto de la organización social en la escuela a través de la metáfora de la *salud* y señalan que un *clima saludable* es resultado de la relación positiva entre estudiantes, maestros y administradores, que se traduce en buenas relaciones con la comunidad. Retomando el concepto de *clima saludable*, más tarde, Hoy, Smith, y Sweetland (2002) propusieron un modelo para medir el *clima organizacional* en escuelas preparatorias y conocer su salud mediante las siguientes dimensiones:

- **Presión Ambiental:** la relación entre la escuela y su comunidad.
- **Liderazgo Colegial:** la apertura del comportamiento del líder o del director.
- **El profesionalismo del maestro:** apertura en la relación docente-docente.
- **Presión Académica:** la relación entre la escuela y sus estudiantes.

2.5 Clasificación de tipos de climas escolares

Los estudiosos del *clima organizacional* en las escuelas, han clasificado los climas en distintas categorías que, a pesar de llamarse de distintas maneras, coinciden en sus definiciones. Entre estas clasificaciones encontramos las de Halpin y Croft en 1963, y la de Bryk, Lee y Holland propuestas en el año de 1993.

Las clasificaciones de Halpin y Croft (1963, c.p. Owens, 1976) fueron:

Clima abierto -de participación y máxima cooperación-: Se caracteriza por una flexibilidad funcional; describe una organización de carácter dinámico y vivo, que se moviliza en función de metas, y que proporciona satisfacción a las necesidades sociales de sus miembros. El liderazgo emerge fácil y apropiadamente. Los miembros del grupo no están demasiado preocupados ni de la productividad, ni de la satisfacción de las necesidades sociales. La satisfacción en estos dos frentes se da casi en forma natural. Su principal característica es la autenticidad de la conducta surgida en el seno del grupo.

Clima Autónomo.- Se describe como aquel en que el liderazgo emerge primariamente del grupo. El líder ejerce escaso control sobre los miembros del grupo. El valor alto en la variable *entusiasmo* resulta de la satisfacción de las necesidades sociales. La satisfacción proveniente de la tarea cumplida está presente en menor grado.

Clima controlado. - Se puede definir como impersonal y muy orientado al rendimiento. La conducta del grupo está fundamentalmente orientada a la productividad, en tanto que se concede menor cabida a las conductas que se relacionan con la satisfacción de las necesidades sociales. El *entusiasmo* es alto pero es reflejo de una realización a costa de la satisfacción de las necesidades sociales. Este clima carece de autenticidad de conducta y de apertura porque el grupo está desproporcionadamente preocupado con el rendimiento de su labor.

Clima familiar.- Se trata de un clima muy personal, pero con escaso control. Los miembros de este tipo organizacional satisfacen sus necesidades sociales, pero conceden poca atención al control social requerido para el cumplimiento de la tarea. En consecuencia, el *entusiasmo* es mediano, simplemente, porque el grupo no tiene mucha satisfacción del cumplimiento

de sus tareas. De aquí que gran parte de la conducta en el interior de este clima pueda caracterizarse como *inauténtica*.

Clima paternal.- Se caracteriza sobre todo por el hecho de que el líder limita la emergencia de actos de liderazgo por parte del grupo e intenta iniciar la mayor parte de esos actos él mismo. Las destrezas del liderazgo, dentro del grupo, no son utilizadas para complementar la habilidad del líder en el inicio de actos de liderazgo. En consecuencia, algunos actos de liderazgo, ni siquiera se intentan. Es decir, el grupo no obtiene mucha satisfacción ni en su trabajo mismo, ni en sus aspiraciones sociales, de manera que el *entusiasmo* es bajo.

Clima cerrado por una rigidez funcional. Se caracteriza por un alto grado de apatía por parte de los miembros de la organización. No se va a ninguna parte. Existe un bajo nivel de *entusiasmo* porque los miembros del grupo no obtienen satisfacción ni social, ni profesional, en cuanto se cumple eficientemente una tarea. La conducta de los miembros se puede conceptuar como *inauténtica*; la organización parece estancada.

Con base en los estudios de Bryk, Lee y Holland (1993), el clima organizacional se equipara al término de *organización social de la escuela*, que puede clasificarse en:

Comunitario.- Que hace referencia a los vínculos afectivos entre los miembros. En vez de simples relaciones sociales, se manifiesta en: formas de interacción, visión, normas compartidas, colegialidad en el trabajo, participación de los profesores en la toma de decisiones, y se introducen mecanismos de integración y cohesión en la acción educativa.

Clima conflictivo o patológico. Hace referencia a que en las escuelas se presentan serios problemas de coordinación de reglas de conducta de los profesores, alumnos y directivos que integran la escuela.

Intermedio.- Cuando los profesores perciben distintos niveles de acuerdo en las creencias, en las relaciones cooperativas, la ética de cuidado de los alumnos, o las motivaciones que reciben de su director.

2. 6 Índices de clima organizacional en las escuelas

Dado que el *clima* se refiere a un fenómeno latente -subjetivo- que es algo más que un atributo de la organización, se requiere una medida objetiva.

Para estudiar el clima organizacional y su relación con otras variables, los investigadores han elaborado índices para tener una medida objetiva del clima. La elaboración de estos índices difiere de un investigador a otro, de acuerdo a los indicadores seleccionados para medir cada una de las dimensiones que integran el modelo planteado.

La propuesta de Newman, Ruther y Smith para la construcción de los índices de clima consistió en: seleccionar de los cuestionarios aplicados tres subconjuntos de reactivos que cubrían las dimensiones propuestas en su modelo de clima. Realizaron tres análisis factoriales por separado a nivel maestro, construyeron sus índices de forma ponderada utilizando las cargas factoriales y finalmente agregaron a la escuela las medidas así construidas mediante promedio. Ellos argumentaron que su posición de realizar por separado cada análisis estaba en la idiosincrasia del clima escolar que debería ser tomada en cuenta en el desarrollo de una estructura factorial entre ítems (1989, c.p. Fernández, 2003a).

Bryk, Driscoll propusieron una metodología que difería de la de Newman, Ruther y Smith, en cuanto a la agregación de las respuestas. Ellos consideraron que la ésta debería realizarse con la suma de las respuestas de cada maestro por indicador, para después realizar el análisis factorial (Fernández, 2003a).

Bryk, Lee y Holland (1993), desarrollaron un índice que nombraron *Índice de comunidad* (COMINDEX), que mide el grado en que la integración de la escuela se fundamenta en solidaridades mecánicas, creencias compartidas y afiliaciones grupales difusas. Este índice lo construyeron utilizando veintitres medidas separadas de las dimensiones que componía su modelo, usando varias manipulaciones estadísticas. Primero escalaron los indicadores negativos a medidas positivas. Después, trasformando por medio de la normalización y estandarización los diferentes tipos de medidas existentes finalmente compusieron la medida COMINDEX, que es el promedio de la escuela a través de las veintitres medidas. En la agregación de las respuestas por escuela, utilizaron la agregación propuesta por Bryk y Driscoll, sumando las respuestas de los profesores en cada medida y obteniendo el promedio por escuela.

Hoy, Smith y Sweetland (2002), señalan que lo principal de su estudio es la agregación colectiva de las percepciones de los profesores, dado que la unidad de análisis, en su estudio, fue la escuela y no el maestro individual. Por lo que se utilizaron las medias de las respuestas de los profesores de la escuela y no las respuestas individuales, es decir, las respuestas individuales fueron agregadas a nivel escuela. La agregación que sugieren estos autores es la misma propuesta por Bryk y Driscoll en 1988.

La revisión realizada a lo largo del capítulo de los distintos modelos de clima dentro de las organizaciones, sus dimensiones, tipos y clasificaciones, fruto de la variedad de enfoques e investigaciones de distintos autores, ha permitido ver lo mucho que ha evolucionado el concepto de *clima organizacional*, y evidencia el carácter determinante que poseen los distintos tipos de clima en la realización de los

logros o fracasos de una escuela como organización; subrayan la importancia de las funciones y papeles que desempeñan los distintos elementos y actores que intervienen en la organización. Hemos visto también que el concepto se presta a vincularlo a la corriente y al concepto de *escuelas eficaces*, el cual al describir una serie de componentes y características muy precisas de formas de organización orientadas al logro de metas, permiten establecer y definir las características que debe tener el clima organizacional de una escuela exitosa.

En otras palabras, ha quedado claro que un fuerte liderazgo del director; altas expectativas en el aprendizaje de todos los niños, una atmósfera ordenada sin ser rígida; la prioridad en la adquisición de habilidades básicas, y mecanismos de monitoreo y evolución periódicos, son características que no corresponden a una organización burocrática sino que corresponden a las de una *comunidad escolar*, es decir, una organización social fundada en relaciones cooperativas entre adultos que comparte un propósito común y donde la vida diaria tanto de adultos como de estudiantes está organizada en formas que impulsan el compromiso de sus miembros (Bryk, Lee y Holland, 1993), tipo de organización a la que toda escuela, si quiere ser exitosa, debe aspirar.

Debido a la problemática que presenta el sistema educativo de Tabasco en educación básica, en particular en el nivel secundario, y a la presión existente producto de la inminente reforma en educación secundaria (RES) pareciese, considero, que el concepto de clima organizacional resultaba un enfoque útil para analizar los distintos aspectos organizativos de las escuelas. En este sentido, cabe plantearse las preguntas siguientes:

¿Cómo es el clima en las escuelas secundarias en Tabasco?

¿Las escuelas secundarias con mejores resultados en Matemáticas y Español presentan en mayor grado, características de una escuela entendida como comunidad?

¿Qué factores externos y externos se encuentran relacionados con el clima organizacional que se percibe en las escuelas secundarias?

¿Existe relación entre el clima organizacional de las escuelas secundarias técnicas y generales, con las variables estructurales y de eficiencia interna de la escuela?

Para contestar estas preguntas fue necesario establecer un modelo de clima organizacional que permita de manera globalizadora conocer los significados compartidos por los docentes acerca de su organización escolar y que a la vez *retratan* a la escuela. El modelo que se plantea retoma el modelo de Bryk, Lee, y Holland (1993), así como el modelo propuesto por Hoy, Smith, y Sweetland (2002).

2.7 Modelo de Clima Organizacional: comunitario y saludable

El modelo que se propone en este trabajo está basado en el modelo propuesto de Bryk, Lee y Holland (1993), e incluye una de las dimensiones propuestas por Hoy, Smith, y Sweetland (2002). Se pretende conocer las percepciones que sobre el *clima escolar* tienen los docentes de las escuelas secundarias del estado de Tabasco, y así poder identificar el modelo organizacional que tiene la escuela: *burocrático* o *comunitario*. Las dimensiones del modelo son las siguientes:

- **Creencias Compartidas**, esta dimensión se refiere a las creencias del personal docente sobre el propósito de la escuela, sobre las capacidades de los estudiantes para entender y dominar los contenidos y sobre la disciplina que deben observar los alumnos y los profesores dentro de la escuela.
- **Sentido de Comunidad**, se refiere a la cooperación en la tarea docente y los niveles de acuerdo acerca de criterios de trabajo, tal como menciona Valery Lee (2001), es decir, la percepción de los docentes sobre la frecuencia y extensión con la que el director los consulta para la toma de decisiones

pedagógicas, la colaboración entre ellos mismos para la planificación de actividades y el desarrollo de las clases, el intercambio académico y el apoyo mutuo en el desarrollo de innovaciones. Hace referencia además a la colegialidad académica mediante la cual los maestros buscan apoyarse unos a otros y a la *ética de cuidado* de Bryk, Lee y Holland (1993), a través de la que se puede conocer la percepción que se tiene sobre el cuidado y atención de los alumnos. Finalmente incluye la satisfacción personal del docente por el aprendizaje de los alumnos, y por las espacios y oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional que son parte de la dimensión motivacional propuesta por Fernández (2003a) denominada afiliación y logro.

- **Liderazgo directivo.** Hace referencia a las características que debe tener el director para propiciar una *colegialidad entre maestros, estudiantes y padres* entre las que se encuentran la capacidad de aliento hacia los docentes, la capacidad de impulsar lazos de amistad – ser carismático- y la capacidad de ser un reforzador como lo señala Hoy, Smith, y Sweetland (2002) y Bryk, Lee y Holland (1993).

2.8 Factores que favorecen la comunidad escolar

Con la finalidad de facilitar la comprensión del modelo propuesto, y conocer el *clima* o la organización social de la escuela, así como saber, con base en la percepción de los docentes, si la escuela es una *comunidad*, o tiene una condición patológica o de conflicto, o se encuentra en un continuo de integración social, se incorporan al modelo cuatro factores relevantes que favorecen el proceso de convertir a la escuela en una comunidad escolar y de aprendizajes.

- a) *Valores institucionales compartidos:* se valora el aprendizaje, la interdependencia y el trabajo en equipo, la expresión abierta de las diferencias, el compromiso y el apoyo mutuo.

- b) *Recursos*: el compromiso está en la base como recurso y como resultado del trabajo conjunto. Este hace que los profesores dediquen tiempo a innovaciones y actividades fuera del aula, o a construir materiales, a apoyar a los alumnos fuera del horario de clase.

- c) *Liderazgo*: Se cuenta con el apoyo, refuerzo e impulso de la dirección, existe un liderazgo múltiple del profesorado, los maestros tienen responsabilidad en la coordinación de proyectos y otras iniciativas.

- a) *Estructuras organizativas*: toma de decisiones descentralizadas, proyectos de trabajo conjuntos, enseñanza en *doble tutoría* y en equipos, son elementos que favorecen el desarrollo del currículum por toda la escuela.

Con la finalidad de conocer el clima en las escuelas secundarias generales y técnicas, utilizando el modelo propuesto, en el capítulo siguiente se plantea la metodología utilizada para tal efecto.

CAPÍTULO 3

Consideraciones metodológicas del estudio

De las numerosas estrategias metodológicas existentes para estudiar una realidad social como la que ocupa este trabajo, se ha escogido la que más conviene a las particularidades del objeto de estudio.

Debido a que el fenómeno a estudiar es el *clima organizacional*, este trabajo constituye una investigación por encuesta, con el fin de medirlo a través de las percepciones de los miembros de la organización. Como se mencionó en el capítulo dos, fue necesario recurrir a los cuestionarios elaborados con base en las dimensiones propuestas para abordarlo.

A través de esta investigación se busca describir el *clima organizacional* en las escuelas secundarias generales y técnicas del estado de Tabasco, para conocer la organización social de estos centros y explicar tentativamente, con base en datos del contexto educacional, las causas tanto internas como externas, que originan en las escuelas tipos de conductas motivadas y restringidas por la necesidad de cooperación entre los docentes (Greer, 1975). Para llegar a contar con el nivel de integración social fue necesario establecer los grados de aproximación o distanciamiento de las escuelas a las forma comunitarias (Fernández, 2001).

La justificación de este trabajo reside fundamentalmente en que la generación de conocimientos detallados de lo que sucede dentro de las organizaciones escolares representa una información valiosa para ser devuelta a las escuelas y examinada y discutida por profesores y directivos, con el fin de que ellos puedan visualizar sus debilidades y fortalezas. Con este conocimiento, las autoridades educativas del estado a su vez, pueden contar con información para formular políticas o estrategias que permitan la transformación de los centros escolares en organizaciones comunitarias que contribuyan al mejoramiento de los rendimientos escolares.

3.1 Definición del Problema de Investigación

Los indicadores educativos en México como la matrícula y los años de escolaridad han aumentado en México, gracias a que la educación ha sido una prioridad de las políticas públicas. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala que después del sistema de Estados Unidos, el sistema educativo mexicano es el más grande de los países de América, miembros de esa organización. Sin embargo la calidad de los servicios educativos no ha aumentado al mismo ritmo, pues las cifras de deserción y repetición son altas y los logros de los estudiantes mexicanos, medidos en pruebas nacionales e internacionales, son más bajos que en otros países de la OCDE, por lo que los expertos de esta organización concluyen que el sistema educativo mexicano aún no proporciona a sus estudiantes las habilidades que necesitarán para enfrentar el mundo competitivo en que les toca vivir. Durante los últimos 15 años se han propuesto reformas a la calidad, principalmente en la educación básica. Sin embargo, señalan que a pesar de la aplicación de dichas reformas no se ha logrado que los estudiantes egresen con las habilidades para afrontar este mundo competitivo.

El sistema educativo de Tabasco, como parte del sistema educativo mexicano, presenta esta problemática. La Educación Básica muestra resultados de logro debajo de la media nacional en las pruebas estandarizadas nacionales, en particular la educación secundaria es la que ostenta indicadores de logro y de eficiencia interna (deserción y reprobación) que requieren de atención por parte de las autoridades educativas y los actores involucrados en el proceso educativo.

Debido a que la problemática en las escuelas secundarias se presenta a nivel nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP), estableció como política pública un programa de Reforma en la Educación Secundaria (RES) para ser implantado en el ciclo escolar 2005-2006. Este programa de reforma, en sus inicios incluía la necesidad de transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la

escuela, pero debido a la urgencia de las autoridades federales, por echarla andar ante el inminente cambio de gobierno, se eliminaron de la reforma los aspectos orientados a modificar la gestión institucional de las escuelas y su planteamiento se redujo a alcanzar la justicia y la equidad educativas y mejorar la calidad del proceso y el logro educativos a través de un cambio en su plan de estudios.

Por lo anterior, es importante retomar la tesis expuesta por la corriente de escuelas eficaces, sobre la importancia que tiene la escuela, y sobre los cambios que éstas pueden lograr en su organización escolar. Es por ello que en esta investigación se propone estudiar a la escuela como organización para conocerla y comprenderla mejor, al mismo tiempo que saber como incide la organización sobre el rendimiento de los alumnos, sobre las variables estructurales y la eficacia interna de la escuela. Esto a través del estudio de un elemento globalizador como el *clima organizacional*, para capturar a la organización social de la escuelas a través del consenso acerca de una imagen-objetivo de la escuela y de la integración social de los adultos; así como saber el grado de *aproximación o distancia que tiene la organización de la escuela de una organización comunitaria* (Fernández, 2003a).

Adicionalmente, los datos obtenidos a través del *clima organizacional* representan valiosa información que puede ser devuelta a los centros escolares y a las autoridades educativas como parte del proceso de mantenimiento de una organización saludable -desde un enfoque Parsoniano- descrito en el capítulo 2-, y para establecer políticas y acciones que permitan que el nuevo currículo propuesto en la Reforma a la Educación Secundaria (RES) pueda cumplir con sus propósitos.

Objetivo General

- ❖ Conocer el *clima organizacional* de las secundarias públicas, técnicas y generales del estado de Tabasco y explicar los factores internos y externos que lo producen, con el fin de identificar los aspectos organizacionales que permiten o impiden el aprovechamiento de los alumnos y la eficacia de las escuelas.

Objetivos específicos

- ❖ Conocer el grado de aproximación o distanciamiento de una organización escolar a la forma comunitaria de organización social a través de las dimensiones de creencias compartidas, sentido comunitario y liderazgo directivo que caracterizan a una forma comunitaria de organización social dentro de los centros escolares.
- ❖ Explicar las causas internas y externas, que producen el *clima organizacional* en las escuelas secundarias.
- ❖ Conocer la relación que tiene el *clima organizacional* con los resultados de rendimiento escolar en matemáticas y español, con los indicadores de eficiencia interna del centro escolar así como con otras variables estructurales de la escuela.

3.2 Hipótesis de estudio y operacionalización de las variables

Señala Denison (1991) que para estudiar al clima organizacional, es necesario abordarlo desde el positivismo, es decir, utilizando la metodología cuantitativa para relacionar causas y efectos. En concordancia con ello para este estudio fue necesario formular hipótesis con base en el cuerpo teórico del concepto de clima

organizacional (hipótesis conceptual), y utilizarlas como guía o meta, testándolas con los datos obtenidos de la investigación empírica para ser rechazadas o confirmadas.

Así, con esta base teórica se pueden plantear las *hipótesis* siguientes:

H1: El clima organizacional de las escuelas secundarias generales y técnicas del estado de Tabasco, presenta características que las hacen ver como escuelas con poco grado de aproximación de una organización escolar comunitaria, si se visualizan a través de las dimensiones de creencias compartidas, sentido comunitario y liderazgo directivo.

H2: Una mayor fortaleza en la integración comunitaria de las escuelas secundarias generales y técnicas se traduce en mejores resultados de aprovechamiento escolar de los estudiantes.

H3: Las variables estructurales de la organización escolar influyen en los diferentes aspectos que componen el clima organizacional de la escuela.

H4: La permanencia de los profesores en la escuela contribuye a que exista una mayor integración social en la escuela, y por ende, un mayor grado de aproximación a la forma comunitaria de organización social.

H5: Los diferentes aspectos del clima organizacional de la escuela se encuentran asociados con las variables de eficiencia interna del centro escolar.

H6: El nivel socioeconómico del lugar en que se ubica la escuela influye en su clima organizacional y en la integración social de la escuela.

3.2.1 Las variables de estudio

De acuerdo a las hipótesis de investigación anteriores, se identifican las variables de estudio y se presentan sus definiciones conceptuales y operacionales. En la definición operacional se identifican las subdimensiones y los indicadores que permitirán medir el concepto de clima, cuantificar las dimensiones propuestas y volverlas utilizables a efectos de manipulación estadística. Los indicadores propuestos también nos permitirán *explicar* y prever la realidad social de la escuela (González, 2000).

Para la primera hipótesis, se incluye una sola variable, que es *organización social comunitaria* la cual se compone de tres características, *creencias compartidas*, *sentido de comunidad* y *liderazgo compartido*. La definición conceptual de esta variable es la siguiente:

La organización social comunitaria se refiere a una organización social fundada en relaciones cooperativas entre adultos que comparten un propósito común y donde las actividades diarias, están organizadas en forma que impulsan el compromiso de sus miembros (Bryk, Lee y Holland, 1993). Esta organización social esta compuesta por las creencias compartidas, el sentido de comunidad y el liderazgo directivo.

- a) *Creencias compartidas: Se refiere a las creencias que los profesores del centro escolar tienen sobre el propósito de la escuela, la capacidad de los estudiantes para entender y dominar los contenidos, Creencias sobre los comportamientos de los alumnos y los profesores (disciplina y roles); y sobre el comportamiento y el papel que juega la comunidad.*

- b) *Sentido de comunidad: hace referencia a las relaciones de colegialidad entre profesores y de colaboración con directivos y actores educativos externos al*

centro como son el supervisor escolar y los sindicatos de profesores. Es un sentido que aboga por una cultura de colaboración, porque contribuye a reducir el individualismo y el aislamiento de los profesores,, satisfaciendo su necesidad de apoyo mutuo. Además de una vía de desarrollo profesional, puede ser una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos, ya que los profesores crecen profesionalmente cuando intercambian experiencias y conocimientos.

c) Liderazgo directivo: se refiere a las características que debe tener el director para propiciar una colegialidad entre maestros, estudiantes y padres las cuales son: la capacidad de aliento hacia los docentes, la capacidad de impulsar lazos de amistad (ser carismático) y la capacidad de ser un reforzador.

Para la segunda hipótesis, la variable es *aprovechamiento escolar* que se entenderá como la *eficacia escolar en Matemáticas y Español*. Su definición conceptual es la siguiente:

El aprovechamiento escolar se mide por los conocimientos alcanzados por los alumnos de educación secundaria en las pruebas estandarizadas de español y matemáticas.

Para la tercera hipótesis, la variable utilizada es: *variables estructurales*. Las variables estructurales de una organización son demasiado numerosas y específicas para enumerarlas en este espacio. Sin embargo, una variable estructural que se encuentra directamente relacionada con el clima organizacional es el tamaño de la organización (Brunet, 1987), por lo que la definición conceptual de esta variable es la siguiente:

Las variables estructurales se refieren al tamaño de la organización, que en la escuela se mide a través del tamaño de la escuela y del número de maestros en el plantel

a) *El tamaño de la escuela se refiere al número de alumnos que se encuentran en el plantel escolar.*

b) *El número de maestros en el plantel hace referencia a los maestros de materias académicas, artísticas y de taller que laboran en el centro educativo.*

Para la cuarta hipótesis se identificó la variable *estabilidad del personal docente*, variable que puede considerarse como una causa del clima organizacional, su definición conceptual es la siguiente:

La estabilidad del personal se refiere a la permanencia o estancia del personal docente en las escuelas secundarias, que se traduce en números de años que el docente tiene de trabajar en el centro escolar.

Para la quinta hipótesis la variable a que se hace referencia es: *eficiencia interna de la escuela*, que se compone de los *índices de deserción, reprobación y de eficiencia terminal*.

a) *deserción es un indicador que se refiere al total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como porcentaje del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar.*

b) *reprobación. Es el porcentaje de alumnos que no han obtenido los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudios de cualquier grado o curso y que, por lo tanto, se ven en la necesidad de repetir este grado o curso. Este indicador muestra el porcentaje de alumnos en un nivel educativo o grado escolar que, habiendo llegado al final del ciclo escolar, no acreditan la posesión de los*

conocimientos establecidos en los planes y programas de estudio, necesarios para ser promovidos al grado escolar siguiente.

c) eficiencia terminal. Se refiere al número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular dentro del tiempo establecido.

Para la sexta hipótesis, la variable identificada hace referencia *al grado de marginación de la zona donde se encuentran ubicadas las escuelas*, entre las que se encuentra: marginación alta, marginación baja y marginación muy baja.

De la hipótesis de asociación planteadas – de la dos a la hipótesis seis -, el clima organizacional es la variable independiente en la hipótesis dos, a diferencia de las hipótesis enumeradas, de la tres a la seis; donde el clima organizacional se considera como variable que depende de otros aspectos que pueden considerarse, teóricamente como causa que provocan que sea favorable o desfavorable para la organización.

Cuadro 3.1 Operacionalización de las variables estudiadas

Variable	Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Instrumento de medición	
Clima Organizacional ó Integración social	Creencias Compartidas	1. Creencias del personal o colectivo escolar sobre el propósito de la escuela.	- Propósitos de la escuela: misión objetivos.	Cuestionario autoaplicado elaborado con base a reactivos y escala de percepciones de Likert. 1 = Totalmente de acuerdo. 2= Muy de acuerdo. 3= De acuerdo 4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 5= en desacuerdo. 6= totalmente en desacuerdo.	
		2. Creencias de los adultos sobre las capacidades de los estudiantes para entender y dominar los contenidos.	- Capacidad de los estudiantes para entender y dominar los contenidos. - Logro de los objetivos. - Nivel de preparación de ingreso.		
		3. Creencias sobre los comportamientos de los alumnos y los profesores (disciplina y roles)	- Disciplina del alumno dentro y fuera del salón de clase. - Disposición del alumno por aprender - Prevención de la indisciplina por parte del profesor. - Eficacia de la práctica docente. - Puntualidad y asistencia del docente.		
		4. Creencias de los adultos sobre el comportamiento y el papel que juega la comunidad.	- Acciones motivadoras de la escuela. - Respuesta del padre de familia.		
	"Sentido de Comunidad"	5. Cooperación en la tarea docente y nivel de acuerdos en criterios de trabajo	- Apoyo y orientación entre docentes. - Esfuerzo colaborativo para las acciones académicas reguladas: - Desarrollo de clase - Planificación curricular - Asesoramiento técnico-pedagógico. - Academias y Consejo escolar. - Apoyo de otros actores educativos: director, supervisor y sindicato.		Cuestionario elaborado con base a reactivos y escala de percepciones de Likert. 1 = Totalmente de acuerdo. 2= Muy de acuerdo. 3= De acuerdo 4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 5= en desacuerdo. 6= totalmente en desacuerdo.
		6. Cuidado y atención de los alumnos.	- Trabajo académico del cuerpo docente. - Evaluación y progreso del alumno - Atención de alumnos en riesgo. - Protección contra la deserción escolar.		
		7. Afiliación grupal y logros de fines.	- Lazos de amistad entre docentes - Logro personal en la actuación como docente. - Reconocimiento de los padres de familia a su labor.		
Liderazgo Directivo.	10. Conducta del director hacia los docentes.	- Impulsor de lazos de amistad. - Alentador - Reforzador.	Cuestionario elaborado con base a reactivos y escala de percepciones de Likert. De 1 a 6.		

Continuación del cuadro 3.1 (Operacionalización de las variables)

Variable	Indicador	de medición
Aprovechamiento Escolar	Puntaje promedio de la escuela calculado con base a las respuestas correctas en la prueba estandarizada de español y matemáticas llamada ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares).	Se medirá a través de los promedios obtenidos por la escuela en la aplicación de la prueba denominada ENLACE.
Variables Estructurales	Número de alumnos en la escuela Número de maestros en la escuela.	Los datos de las variables estructurales se obtendrán con base a la revisión documental de los resultados de las estadísticas básicas de fin de ciclo escolar 2005-2006, en la cual se encuentran detallados la información referente al sistema educativo de Tabasco.
Permanencia en la Escuela	Número de años en servicio dentro de la escuela	El número de años se obtuvo a través del cuestionario con una escala de razón para obtener los años de servicio de los docentes en el plantel escolar y se medirá para la escuela a través del promedio aritmético.
Eficiencia Interna	Indicador de Deserción Indicador de Reprobación Indicador de Eficiencia Terminal.	Los datos de la eficiencia interna serán obtenidos a través de las estadísticas básicas de fin de ciclo escolar 2005-2006, en la cual se encuentran detallados la información referente al sistema educativo de Tabasco.
Zona Socioeconómica	Indicador de grado de marginación de la zona geográfica en la que se encuentra ubicada la escuela: muy alto (4), alto (3), bajo (2), muy bajo (1).	Los datos de la eficiencia interna serán obtenidos a través de las estadísticas básicas de fin de ciclo escolar 2005-2006, en la cual se encuentran detallados la información referente al sistema educativo de Tabasco.

Fuente: Elaboración propia

3.2.2 Delimitación de las unidades de análisis

El universo de estudio en esta investigación, serán las 103 secundarias públicas generales y 72 secundarias públicas técnicas, ubicadas en el estado de Tabasco, durante el ciclo escolar 2005-2006. La información de la escuela fue suministrada a través de los docentes de materias académicas, de tecnologías y de educación artística.

No se tomaron en cuenta las escuelas secundarias para trabajadores, porque debido a la necesidad de trabajar que tienen los alumnos de este tipo de escuelas, asisten a la escuela en turnos vespertinos y nocturnos, por lo que se consideró que las diferencias entre los niveles de aprovechamiento escolar de los estudiantes pueden deberse a factores distintos e independientes al *clima organizacional*.

Las escuelas telesecundarias tampoco fueron consideradas dentro de la muestra porque su modelo educativo es totalmente distinto al modelo formal, por lo que esta diferencia puede ser un factor fundamental en los resultados de aprovechamiento escolar de los estudiantes y no así la variable estudiada.

3.3 Diseño metodológico de la investigación

Con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos y comprobar las hipótesis planteadas para la investigación es necesario plantear la *estrategia de investigación*, el diseño de la muestra y la elección de las técnicas de recolección y análisis de la información.

Para obtener información sobre los factores externos e internos que pueden afectar al *clima organizacional* se utilizó como estrategia de investigación el uso de fuentes documentales y estadísticas que se encuentran en la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco.

Se recurrió a la encuesta como estrategia de investigación para determinar el *clima organizacional* medido por el grado de integración social en las escuelas secundarias públicas técnicas y generales en Tabasco, porque el concepto de clima organizacional a diferencia del concepto de cultura en las organizaciones, utiliza el cuestionario como estrategia metodológica para medir la percepción de los docentes sobre las creencias, el sentido de comunidad y las características del liderazgo directivos en cada centro escolar; además de ser una estrategia que proporciona información de tipo descriptivo, explicativo y exploratorio, de acuerdo al nivel de profundidad que se busque en el estudio.

Las características de la encuesta fueron las siguientes:

- a) De corte transversal, debido a que la información para conocer el *clima organizacional* de las escuelas secundarias fue recolectada en un único momento, durante el ciclo escolar 2005-2006.
- b) Cuestionario autoadministrado a los docentes de las materias básicas, talleres y educación artística.
- c) Incluyó aspectos *objetivos* como son las características de los docentes de la escuela así como aspectos *subjetivos* como fueron sus percepciones.

3.3.1 Diseño del cuestionario

Con el objeto de registrar la percepción de los docentes acerca del *clima organizacional* en las escuelas secundarias del estado de Tabasco, así como los datos generales de los docentes que laboran en la escuela se revisaron los ítems formulados en los cuestionarios elaborados por Lee (1999) y Fernández (2003, p. 383), los formulados en el instrumento de *Autoevaluación en los centros escolares de*

*Educación Básica*¹ propuesto por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública, reactivos del “*Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)*”, elaborado por Andrew Halpin y Don Croft en el año de 1962, escogiéndose aquellos que expresaban los indicadores seleccionados para medir las tres dimensiones propuestas y elaborando algunos otros reactivos para los casos faltantes. Con base en estos reactivos (proposiciones) se elaboró un borrador de cuestionario con 65 reactivos redactados en términos *fácticos*: enunciados sobre lo que las situaciones que se percibirían *regularmente* en una escuela con organización comunitaria para que fuera calificado de acuerdo a lo que cada uno percibe en su centro de trabajo (Owens, 1976).

Para la validación del cuestionario se consultó con expertos en sociología y en educación secundaria para conocer la pertinencia de las proposiciones, hacer más claras las proposiciones con un lenguaje accesible para los docentes y eliminar aquellas que pudieran causar inquietudes innecesarias entre los docentes.

El cuestionario final para implementar la prueba piloto fue de 65 reactivos para medir el *clima organizacional* a través de una escala de Likert (Cea, 1996) con categorías que van desde un amplio acuerdo hasta un amplio desacuerdo:

Adicionalmente el cuestionario consideró variables de perfil demográfico organizacional como el tipo de nombramiento, la antigüedad en la escuela, edad, escolaridad, género, cada una de ellas medidas a través de las escalas de medición nominal y de razón. Se les proporcionó a los docentes una hoja adjunta para que colocaran comentarios relacionados con la vida en la escuela.

1 El instrumento de autoevaluación en los centros escolares de Educación Básica, se diseñó para establecer áreas claves de interés que denotan los principales ámbitos organizativos de los centros escolares, tales como: aplicación del currículo, enseñanza y aprendizaje, logros, apoyos para los alumnos, identidad y clima escolar u organizacional, recursos, dirección, liderazgo y garantía de calidad. Fue publicado por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública en octubre de 2002.

3.3.2 Validez y fiabilidad del instrumento

Para comprobar el grado en que el conjunto de reactivos del cuestionario representa correctamente el concepto de *clima organizacional*, en otras palabras, el grado en que está libre de errores sistemáticos o no aleatorios se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- a) Como primera fase de prueba de validez del cuestionario se consultó a expertos en educación y especialistas en el nivel educativo de secundaria para conocer su opinión sobre el instrumento, es decir, si las proposiciones se expresan bien, mal o no tienen que ver con la actitud que se requiere medir.
- b) Con la finalidad de poner a prueba el instrumento de medida *del clima organizacional o escolar*, probar la validez del constructo y confiabilidad del cuestionario se realizó una prueba piloto con una muestra de tres escuelas secundarias, donde se autoaplicaron un total 49 cuestionarios a profesores que tuvieron a bien responderlo. Con base en esta prueba de validez se reestructuraron algunos de los reactivos (los definitivos aparecen en el anexo 1).
- c) Con los datos obtenidos en la prueba piloto, se realizó una prueba de escalamiento para identificar la estructura subyacente, obteniendo valores de alfa de Cronbach iguales o superiores al 0.70 en todos los casos, por lo que se puede considerar que son aceptables los indicadores planteados para medir cada una de las dimensiones del *clima organizacional* de las escuelas secundarias técnicas y generales. Esto permitió a la vez mostrar la fiabilidad del instrumento de medición.
- d) Usando los datos obtenidos en la prueba piloto se obtuvieron valores superiores al 0.7 del coeficiente KMO (medida Kaiser-Meyer-Olkin), por lo que

es factible utilizar la técnica de análisis factorial para obtener el índice del *clima organizacional* con los reactivos planteados.

3.3.3 Marco Muestral

Se tomó la información de la Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal a inicio del curso 2005-2006, con la cual se determinó que existen en el estado 175 secundarias técnicas y generales, sin considerar las escuelas secundarias para trabajadores donde acuden alumnos mayores de 15 años, de las cuales 47 son de doble turno, por lo que la población objetivo se reduce a 128 escuelas en total. Por medio de esta información se pudieron tener los nombres de las escuelas, su clave, su ubicación y su turno.

Cuadro 3.2 Universo de estudio

Modalidad/ Municipio	Federales Generales	Estatales Generales	Técnicas	Total/Municipio
Balancán	2	4	1	7
Cárdenas	5	1	12	18
Centra	3	4	3	10
Centro	14	2	28	44
Comalcalco	2	8	4	14
Cunduacán	0	2	3	5
E. Zapata	2	2	1	5
Huimanguillo	2	14	3	19
Jalapa	1	2	0	3
Jalpa de Méndez	2	1	2	5
Jonuta	0	1	1	2
Macuspana	3	4	5	12
Nacajuca	5	2	0	7
Paraíso	2	1	4	7
Tacotalpa	1	0	2	3
Teapa	2	2	1	5
Tenosique	2	4	2	8
Total	49	54	72	175

Fuente: Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal. Fin de cursos 2005-2006. Secretaría de Educación de Tabasco. Coordinación de Estadística.

3.3.4 Diseño de la muestra

Se utilizó un muestreo *aleatorio sistemático* por contar con la lista de escuelas secundarias generales y técnicas, ordenadas según el promedio de aciertos obtenido por puntajes del factor de “aprovechamiento escolar”, y los puntajes resultantes del examen EXANI 1. Se escogió este tipo de muestreo, pues produce un menor error de estimación cuando la población se encuentra ordenada de acuerdo a una variable que se relaciona con la variable de interés (Scheaffer, Mendenhall y Ott, 1981). En este caso, se recurrió a los planteamientos del movimiento de escuelas eficaces donde se afirma que el aprovechamiento escolar se encuentra relacionado con un clima ordenado, agradable y que se perciba como comunitario (Davis y Thomas, 1999). Una vez escogida la muestra se realizó un listado con el nombre de la escuela, su turno, el número de maestros y su ubicación.

3.3.5 Selección de la muestra

Se determinó el tamaño de la muestra considerando que hay una la probabilidad del 50% que *el clima en las escuelas secundarias sea comunitario* ($p=0.50$), un error de estimación de 0.08 y una probabilidad de confianza del 95%. Por razones de tiempo a finales del ciclo escolar sólo se estuvo en la posibilidad de obtener información de **38 secundarias entre técnicas y generales**. En cada una de las escuelas se autoaplicaron los cuestionarios a los docentes que asistieron a laborar en el día de aplicación, obteniéndose una muestra de profesores por escuela del 50% del total que allí laboran. Se obtuvo un total de **564** cuestionarios contestados sobre el clima organizacional de su escuela.

3.3.6 La organización del trabajo de campo

Para realizar el trabajo de campo, se solicitó un oficio de presentación firmado por el Director de Secundarias de la Secretaría de Educación con la finalidad de tener el acceso a los planteles educativos.

Como la aplicación del cuestionario fue en los municipios y en las localidades del estado de Tabasco, se realizaron rutas por municipio, con la finalidad de reducir los costos de transporte y el tiempo que se invertiría en el trabajo de campo. Para respetar los horarios escolares e interrumpir lo menos posible las clases, la entrega de la encuesta a los profesores comenzó antes del inicio de clases, recibéndolas hasta el cierre de labores en la escuela, de modo que todos los profesores que asistieran a laborar a en horas subsecuentes pudieran contestar el cuestionario.

Para la entrega y recepción de los cuestionarios se requirió seleccionar y capacitar personal de apoyo.

3.3.7 Procedimiento de análisis de datos

Las preguntas del cuestionario de los datos generales del docente y de los reactivos, medidas a través de la escala nominal y la de Likert utilizada para medir la integración social en la escuela, fueron codificadas a través de números, para facilitar su procesamiento en la base de datos diseñada con el paquete estadístico SPSS+ (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 12 para computadora personal. Los datos se capturaron por escuela para poder realizar las etapas de procesamiento estadístico.

Con la finalidad de evitar sesgos y errores de respuestas en el cuestionario la codificación de la escala de Likert se realizó en forma descendente en los cuestionarios.

- (1) Totalmente de acuerdo.
- (2) Muy de acuerdo.
- (3) De acuerdo.
- (4) Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- (5) En desacuerdo.
- (6) Totalmente en desacuerdo.

Para identificar el grado de aproximación o distanciamiento de una organización escolar a la forma comunitaria de organización social fue necesario recodificar la escala (cambiando los valores en forma ascendente), para que los mayores puntajes representaran más cercanía a una organización social comunitaria y los menores puntajes representaran la lejanía de la forma comunitaria de organización social.

Con las respuestas de los 564 docentes, se realizó la prueba de la dimensionalidad para comprobar que en cada una de las dimensiones, los reactivos que la componen estén fuertemente asociados unos con otros representando un único concepto.

3.3.8 Criterios de análisis para la comprobación de las hipótesis

Para corroborar la primera hipótesis fue necesario obtener los datos sobre la *integración social de la escuela ó clima organizacional*, para lo cual se realizó un análisis de estadísticas univariadas que permitiera conocer los porcentajes de respuesta de los 564 docentes que contestaron el cuestionario. El criterio utilizado para obtener los rangos fue el siguiente:

Nivel de acuerdo	Límite	
	Inferior	Superior
Optimo	5	6
Aceptable	4	4
Deficiente	3	1

Con la finalidad de comprobar la segunda hipótesis se tomó la decisión de obtener la información por cada escuela con base a la propuesta de Bryk, Lee y Holland (1993), agregar cada uno de los reactivos por separado en forma de promedios (con las respuestas de los profesores) a las escuelas. Es decir, se optó como estadístico de agregación en todos los casos al promedio de las respuestas en cada ítem dentro de cada escuela una vez que se probó la validez de la escala aditiva de cada una de las subdimensiones.

Con base en los resultados de la prueba ENLACE se realizó una estratificación después de haber obtenido la muestra (Mendehall, 1971). Las escuelas muestreadas se dividieron en dos estratos: escuelas cuyos puntajes promedios en la prueba ENLACE fueron mayores o iguales a la media nacional (Media nacional= 500² puntos). Las características de los estratos se describen en el cuadro 3.4.

Cuadro 3.4 Características de los estratos

Estrato	Criterio de estratificación	Número de escuelas
Escuelas con mejores rendimientos	Puntaje menores a 500 puntos	33
Escuelas con bajos rendimientos	Puntajes iguales o mayores a 500 puntos	5
	Total	38

² En los resultados de la prueba ENLACE del año 2006, donde se evaluó el ciclo escolar 2005-2006, la media nacional de alumnos de tercero de secundaria de 500 puntos (www.enlace.sep.gob.mx).

Para comprobar las hipótesis H3, H4, H5 y H6, se elaboró un índice del *clima organizacional* a través de las siguientes etapas de procesamientos estadísticos:

- a) Se agregaron cada uno de los reactivos por separado en forma de promedios a las escuelas. Con los promedios por escuela de las respuestas de cada reactivo se obtuvieron sumatorias de los reactivos por cada una de las subdimensiones y dimensiones propuestas, y se analizaron las correlaciones dentro de cada una de las dimensiones teóricas del concepto de clima. Las correlaciones mostraron evidencia para sostener que existiría una covarianza importante para construir el índice de organización comunitaria.

- b) Con base al coeficiente KMO cuyos resultados fueron superiores al 0.70, se procesó un análisis factorial para cada una de las dimensiones propuestas por separado utilizando las puntuaciones factoriales³ para la elaboración del índice de *organización comunitaria o de clima*. Las decisiones adoptadas, para los análisis factoriales procesados para probar la dimensionalidad y los realizados para obtener puntajes factoriales fueron las siguientes:
 - La extracción de los factores se hizo con el método de *máxima verosimilitud*, porque es un método estadístico de extracción de factores que se encuentra basado estrictamente en la teoría de la inferencia, y que produce parámetros estimados más probables que los observados en la matriz de correlación.

³ Las puntuaciones factoriales constituyen una medida compuesta de cada factor calculadas para cada escuela. Conceptualmente representan el grado en el cual cada escuela puntúa en el grupo de reactivos que cuentan con cargas elevadas sobre un factor (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999: 107)

- La rotación siguió el método Varimax que impone la restricción de que los factores sean entre sí independientes estadísticamente.
- Finalmente, la interpretación se centró en los reactivos con cargas iguales o superiores a /0.50/, dado el tamaño muestral de 564 docentes (Martínez, 1996, p. 496).

CAPÍTULO 4

La educación secundaria en Tabasco

El estudio de la escuela secundaria en México es trascendental debido a que en este siglo XXI, su población es mayoritariamente joven, y se presentará para el año 2010 el más alto porcentaje en la historia de nuestro país. Además, la población juvenil enfrenta nuevos problemas asociados con la complejidad de los procesos de modernización y otros derivados de la acentuada desigualdad socioeconómica que caracteriza al país. Problemática que ha originado que los estudiantes matriculados en la escuela secundaria –entre 12 y 15 años de edad-, formen un segmento poblacional heterogéneo en cuanto a las características que componen su capital cultural, por lo que se requieren reformas educativas que asuman seriamente los complejos problemas que se presentan en este nivel educativo, que aún no ha logrado garantizar el derecho de todos los mexicanos a recibir una educación de calidad.

El éxito de estas reformas educativas, en buena medida depende de que, en su diseño se incluyan las necesidades reales de los planteles escolares conocidas a través del estudio de lo que pasa dentro de la escuela; e implementadas con base a la aceptación de los actores involucrados: como directivos, profesores y alumnos. Es decir, se requiere construir colectivamente una sólida idea pública que justifique y oriente el cambio.

Es por ello y con el afán de contribuir al conocimiento de lo que pasa en la realidad dentro de las escuelas secundarias generales y técnicas del estado de Tabasco, es decir, en aquéllas organizaciones formadas con el objetivo de crear ciudadanos con conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para participar en la construcción de una sociedad democrática, para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con su país; fueron seleccionadas como objeto

de estudio para intentar retratarlas con base al producto de actitudes y expectativas de los docentes.

4.1. El Sistema Educativo en Tabasco

Tabasco es una entidad federativa ubicada en la región sureste de la República Mexicana que se extiende sobre la llanura costera del Golfo de México. Colinda al norte con el Golfo de México y el estado de Campeche, al este con Campeche y la República de Guatemala; al sur con Chiapas; al oeste con Veracruz. Políticamente está dividido en 17 municipios, los cuales se asientan en una superficie de 24,661 km² que representa el 1.3% de la superficie del país.

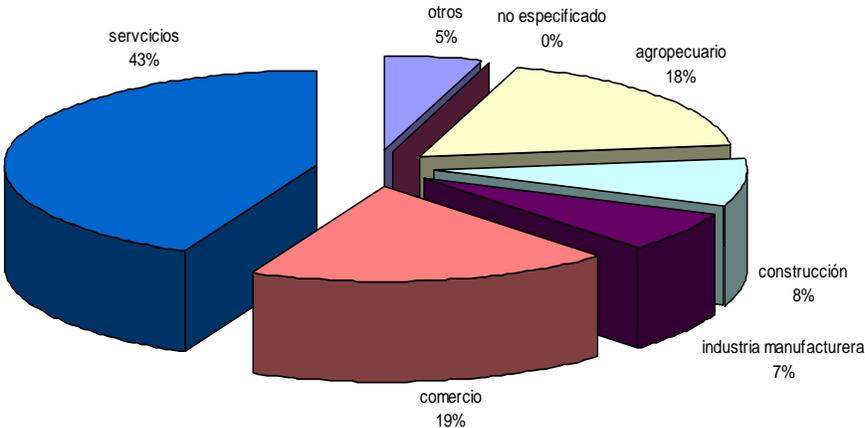
La población en el estado, según el conteo de 2005 realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2006) fue de 1, 989,969 habitantes; con una tasa de natalidad de 19.3 nacimientos por cada mil habitantes al año, y una tasa de mortalidad de 4.0 muertes por millar al año. Según los grupos de edad, la población con menos de 30 años es de 60%. El municipio con mayor densidad de población es el de Centro donde se ubica la capital del estado, Villahermosa, con una población de 558, 524 habitantes.

Tabasco, no es un estado fuerte desde el punto de vista económico; su contribución al producto interno bruto nacional es tan sólo del 1.2%. En la entidad el sector servicios es el más dinámico, ya que contribuye con un 66.4% al producto interno bruto estatal; seguido por la industria –petrolera principalmente- con un 28.8% y por último el sector primario con una contribución del 4.8%. De la misma forma, la población económicamente activa tiene su mayor proporción en el sector servicios con un 43% y en el comercio con un 19%; que juntos tienen el 62% de la población ocupada, pero a diferencia del producto interno bruto el sector agropecuario ocupa el segundo lugar en este indicador (ver figura 4.1).

Para el tema de este trabajo, vale la pena destacar, que de la población económicamente activa, el 19% se encuentra laborando en instituciones públicas,

cuya contribución, junto con los trabajadores del sector minero (PEMEX) representa el 44.24% del total de las remuneraciones de la mano de obra en el estado. Esta proporción nos hace ver la importancia que tiene la administración pública estatal en la oferta de empleos mejores remunerados que los ofrecidos por el sector económicos de comercio o servicios en el estado de Tabasco.

Figura 4.1 Población ocupada del estado de Tabasco, distribuida según el sector de actividad económica



Fuente: Elaboración propia con base a los datos del anuario estadístico del Estado de Tabasco. Edición 2006.

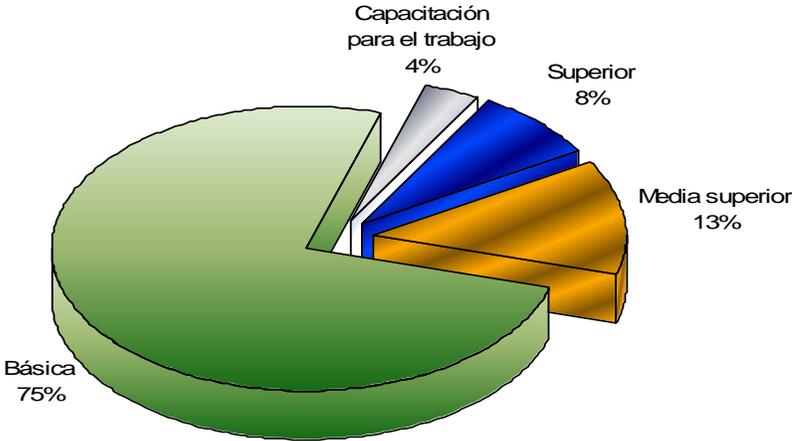
La dinámica del crecimiento poblacional, la concentración urbana y la estructura económica en Tabasco, son factores que determinan la demanda de los servicios, especialmente de los educativos. En la actualidad, Tabasco registra una población predominantemente joven, ya que la mitad es menor de 19 años y el 38.1% es menor de 15. Estos datos permiten dimensionar la demanda de servicios educativos en la entidad.

El Sistema Educativo en Tabasco se caracteriza por una expansión sostenida durante las últimas décadas, tanto en matrícula, número de docentes, y población escolar, como en inversión gubernamental y privada. Actualmente cuenta con 713 mil 408 alumnos en la modalidad escolarizada, atendidos por 31 mil 284 docentes en 5 mil 312 escuelas. En otros servicios educativos se beneficia a 38 mil 518 educandos,

con la participación de 1 mil 886 docentes en 235 planteles; ocupando la educación básica el porcentaje más alto de la matrícula atendida en la entidad, equivalente al 75% (ver gráfica 4.2).

Para fin de cursos del ciclo escolar 2005-2006 se tenía una cobertura del 96.4 por ciento en educación básica. La Secretaría de Educación Pública (2004) estima¹, que con un comportamiento constante de las variables de la educación preescolar, primaria y secundaria, la cobertura en educación básica ascenderá al 96.0% en 2012-2013. En educación media superior la cobertura es del 68.9%, proporción que ubica a Tabasco en la tercera posición a nivel nacional en este indicador, y que, para el mismo periodo, se espera se amplíe al 76.4%. En relación con la cobertura en educación superior, se tiene una cobertura de 22.3%, es decir, 2.4 puntos porcentuales por arriba de la media nacional.

Figura 4.2 Educación en Tabasco, ciclo escolar 2005-2006



Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. Subsecretaría de Planeación de Servicios Educativos y Descentralización

¹ La estimación del comportamiento de la matrícula de educación básica se realizó utilizando la opción de un pronóstico de tendencia lineal, con base al comportamiento histórico de la matrícula. El cálculo se hizo a través del Sistema para el Análisis de la Estadística Educativas de la SEP (www.snie.sep.gob.mx).

En lo que se refiere a la eficiencia interna del sistema educativo se tiene, por ejemplo, que de los 53 mil 548 alumnos de nuevo ingreso a primer grado de primaria a inicio de cursos 1994-1995, el 38.31% (20,516 alumnos) lograron concluir su bachillerato y el 2.58% (1,383 alumnos) concluyeron sus estudios de profesional técnico, es decir, un total de 21 mil 516 alumnos, que representan sólo el 24.88% de los que ingresaron a primer grado de primaria, concluyeron la educación media y superior en el tiempo previsto². El porcentaje restante lo constituyen los alumnos que reprueban o desertan, con las implicaciones de fracaso escolar y decrecimiento de oportunidades laborales, así como mínimas posibilidades de superar la pobreza que tienen al llegar a la edad adulta.

La reprobación y la deserción escolar, comienza a agudizarse en la educación secundaria, nivel en que se presentaron, para ciclo escolar 2005-2006, tasas de 7% en deserción y 18.90% en reprobación, superiores a las presentadas en el ciclo escolar inmediato anterior. Debido al número de alumnos matriculados en este nivel estas cifras representan el mayor número de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado de secundaria, así como el mayor número con fracaso escolar. De ahí la conveniencia de realizar análisis e interpretaciones sobre las posibles variables que pueden estar incidiendo en la problemática de la educación secundaria en Tabasco.

4.2 La educación secundaria

La escuela secundaria en México, como se conoce actualmente, desde sus inicios en 1925 enfrentó, como señala Meneses (1986, c.p. Sandoval, 2000), diversos problemas, entre ellos la carencia de una ley orgánica que garantizara su estabilidad, precisara sus objetivos y unificara criterios sobre su funcionamiento y organización. Además de presentarse diversas críticas sobre los requisitos para el ingreso y la deficiencia de la preparación para que este nivel sirviera de puente para la preparatoria, se originaron conflictos por el control de entre la recién creada

² Coordinación del Sistema de Información Estadística. Subsecretaría de Planeación de Servicios Educativos y Descentralización. Secretaría de Educación de Tabasco. Febrero 20, 2007.

Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional, que a través de movimientos estudiantiles que buscaban la incorporación de la secundaria a la Universidad.

La escuela secundaria nace ligada a la escuela preparatoria - encargada de continuar la cultura de los egresados de primaria superior- que al modificar sus planes de estudio (en 1913, 1915, 1918, 1920 y 1923) para atender a las necesidades sociales y económicas del país, introdujo los objetivos que se proponían para la educación secundaria. Fue por ello, que en el año de 1915 se planteó en la Cámara de Diputados la necesidad de crear una etapa intermedia entre la etapa superior de la primaria y el ciclo de preparatoria³ que permitiera *preparar para la vida*, y que sirviera como preparación para las profesiones. Así, en 1918, el secretario de educación de la época, Moisés Sáenz, introdujo cambios⁴ en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) con la finalidad de que la educación impartida adquiriera una doble condición: propedéutica y terminal, que preparará para la vida y para las profesiones. Estos cambios del currículo en la preparatoria dieron origen a favorecer una educación a la que pudieran acceder un mayor número de egresados de la primaria, más apegada a la realidad y necesidades sociales en que se desarrollaban.

El año de 1923 la Universidad Nacional de México, propuso dividir los estudios de preparatoria en dos ciclos: la *secundaria* que abarcaba tres años y se consideraba como ampliación del nivel primaria y la *preparatoria* con uno o dos años de preparación para el estudio de carreras universitarias. Los objetivos propuestos del ciclo de *la secundaria* eran:

- 1) Realizar la obra correctiva de defectos y desarrollo general de los estudiantes iniciada en la primaria,

³ A principio del siglo pasado el esquema educativo estaba constituido por la escuela primaria, dividida en dos etapas: elemental y superior. El siguiente nivel académico era la preparatoria que abarcaba cinco años. (Sandoval 2000:39).

⁴ En el currículo de la preparatoria se introdujeron junto a las materias de cultura general, cursos optativos de carácter práctico para ocupaciones diversas, que se impartirían en segundo y tercer año dejando para el cuarto y quinto año materias electivas para las profesiones. Con esta modalidad los últimos años de la preparatoria preparaban "para la vida y para las profesiones". (Sandoval 2000, p.39).

- 2) Vigorizar en cada uno, la conciencia de solidaridad con los demás,
- 3) Formar hábitos de cohesión y cooperación social; y
- 4) Ofrecer a todos una gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas a fin de que cada cual describiera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla (Meneses, 1986 c.p. Sandoval, 2000, p. 40).

En consonancia con estas medidas, en el año de 1925, gracias a dos decretos presidenciales, uno de agosto de 1925, con el que se crearon dos planteles de escuelas secundarias, y otro de diciembre del mismo año que creaba la Dirección de Escuelas Secundarias y promulgaba la vida independiente de la ENP y personalidad propia del ciclo secundario, la Secretaría de Educación Pública, consolida este nivel educativo en el país (Meneses, 1986 c.p. Sandoval, 2000).

Para el año de 1930 funcionaban siete escuelas secundarias, dos años más tarde, la Dirección de Escuelas Secundarias, dependiente de la SEP, se convirtió en una instancia de coordinación para todas las secundarias del país, tanto públicas como particulares y sus funciones eran fomentarlas, organizarlas y dirigir las: articular el sistema de secundaria con el de preparatoria y revalidar los estudios. En los años cuarenta, se planteó como un ciclo con estructura básica y principios generales que permitieran una preparación para cualquier tipo de bachillerato.

En el periodo de 1958 a 1964 a la educación secundaria se le definió como educación media, junto con la preparatoria. Esta etapa comprendió el ciclo entre el término de la primaria y el inicio de la educación superior. La educación media se subdividió en educación media básica (secundaria) y media superior (preparatoria). Con ello la secundaria nuevamente se vinculo más con la preparatoria que con la primaria. Fue hasta las reformas de 1993 cuando la educación secundaria forma parte de la Educación Básica.

En Tabasco, la educación pública secundaria, tuvo sus inicios a principios del siglo XX, como en todo el país, ligada a una preparatoria que funcionaba en el

Instituto Juárez, fundado en 1879, y encargado de extender la educación preparatoria y superior en el Estado. Es hasta la época del gobierno de Tomás Garrido Canabal (1920-1934) que la educación en Tabasco se activa en forma preponderante, promoviendo la enseñanza racionalista en donde se decía que la educación no progresaba a raíz del fanatismo católico, por lo mismo cerró iglesias y las convirtió en centros educativos.

A causa de este empuje, en la década de los cuarenta del siglo XX, en Tabasco surgen las dos primeras escuelas federales por cooperación *Moisés Sáenz Garza* y *Félix Fulgencio Palavicini* en Comalcalco y Frontera Tabasco respectivamente, impulsadas por Don Moisés Sáenz Garza, quién promueve la escuela secundaria pública hacia los estados con sostenimiento por cooperación. En la década de los cincuenta del siglo XX aparece en el panorama de educación secundaria la Técnica 58 que al igual que la escuela secundaria *Rafael Concha Linares* hacen historia en la Educación pública Secundaria en Villahermosa.

En la década de los años sesenta del siglo XX, cuando Tomas Garrido Canabal promueve la educación popular. Crea un proyecto educativo que se da a conocer en todo México que se basa en los principios laicistas y racionalistas y es visto como el principal promotor de la educación socialista en México. En este período se fundan escuelas técnicas nocturnas, centros de actualización, escuela Normal Rural *La Granja* (su lema era *aprender a utilizar las riquezas naturales del Estado para transmitir la luz de la letra, despertar y formar conciencias*). Es así como la cobertura de la educación secundaria crece y es atendida con las modalidades de secundarias técnicas, federales, y las creadas por el estado. En 1974, las escuelas telesecundarias inician su servicio para contribuir en mucho a la solución de la demanda de este nivel educativo en el medio rural estatal.

4.2.1 Reformas recientes de la educación secundaria en México

Entre las reformas más importantes a destacar en el nivel secundaria se encuentran:

- a) La reforma educativa de 1974 cuyo objetivo fue el de dar continuidad a la labor de la educación primaria, la formación humanística, científica, técnica, artística y moral, proporcionar las bases de una educación sexual orientada a la paternidad responsable y a la planificación familiar, desarrollar la capacidad de aprender a aprender y ofrecer los fundamentos de una formación general de preingreso al trabajo y para el acceso al nivel inmediato superior.
- b) La reforma educativa de 1993, que reforma el artículo tercero constitucional y establece el carácter obligatorio de la educación secundaria, elevándose a nueve años la educación básica (primaria y secundaria). Se adopta el enfoque de conocimientos básicos que permea la educación primaria y se reducen las horas dedicadas a la educación tecnológica que pasa en las escuelas generales de seis a tres horas y en las técnicas de ocho a cinco horas.
- c) La Reforma de la Educación Secundaria, (RES⁵), propuesta en el año 2004, y derivada de los resultados del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA)⁶ donde México ocupó los últimos lugares en comprensión lectora y habilidades matemáticas. Esta reforma fue piloteada durante el ciclo escolar 2005-2006 y oficializada mediante Decreto Oficial en mayo del 2006, para ser implementada en todo el país a partir del ciclo escolar 2006-2007. El objetivo fundamental de esta última reforma, es el siguiente: *proporcionar una*

⁵ La Reforma en Educación Secundaria (RES), recibió en su inicio de pilotaje el nombre de RIES, ya que no sólo considera la reforma de plan y programa de estudios, sino consideraba además cambios en la organización escolar, en los programas de formación docente y la evaluación de aprovechamientos escolares.

⁶ Esta evaluación se lleva a cabo en los 32 países miembros de la OCDE (incluye a México) y cuatro no miembros. Su objetivo es evaluar qué tan lejos han llegado los jóvenes, al finalizar la escolaridad obligatoria (secundaria), en la adquisición de conocimientos y habilidades —lectoras, matemáticas y científicas— que se consideran esenciales para una participación completa en la sociedad y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

educación secundaria que forme a los jóvenes para su participación en la construcción de una sociedad democrática, integrada, competitiva y proyectada al mundo, a través del fortalecimiento progresivo de la secundaria, atendiendo los aspectos de:

- **Cobertura:** *ampliarla sustancialmente, hasta conseguir su universalización, en el menor tiempo posible.*
- **Permanencia:** *reducir sensiblemente los niveles de deserción y fracaso.*
- **Calidad:** *incrementar los resultados en materia de logros de aprendizaje.*
- **Equidad:** *diseñar modelos adecuados que atiendan las distintas demandas y necesidades y produzcan resultados equivalentes para todos los alumnos, independientemente de su origen y condiciones.*
- **Articulación:** *una escuela secundaria que se asuma como el último tramo de la educación básica y que se articule con los otros dos niveles educativos, tanto en su gestión como en su modelo curricular.*
- **Pertinencia:** *transformar el ambiente y las condiciones de la escuela para lograr un genuino interés y gusto de maestros y alumnos por la tarea que realizan (Publicación del 26 de Mayo de 2006 del Diario Oficial de la Federación).*

La escuela secundaria, señala Sandoval (2000), nace con la finalidad de articular intereses políticos, sociales y educativos, y de caracterizarla como: popular, vocacional y para los adolescentes, puente entre la primaria y la preparatoria, normal o estudios técnicos y con el fin de permitir que quien abandonara la escuela contara con conocimientos útiles para insertarse en el mundo laboral. Tratar de concentrar todas estas características en un currículo, no fue en las épocas anteriores, ni en las actuales, tarea fácil, por lo que los planes y programas propuestos en para el nivel secundaria (1925, 1932, 1936, 1945, 1960, 1975 y 1993) se caracterizaron por su vinculación con las orientaciones de políticas educativas del gobierno en turno, así como mantener un alto número de materias que cubrieran conocimientos de cultura general, como de capacitación para el trabajo (*para la vida*). El plan curricular de la

RES, presenta una disminución en la carga académica, conservando el número de horas; permitiéndose así una mayor profundidad en los conocimientos y una menor recarga innecesaria de trabajo a los alumnos. La Reforma Educativa de Secundaria, al igual que las reformas anteriores, aún está inconclusa y su futuro es todavía incierto, pues ha tenido poco consenso entre los maestros, por deficiencias en su diseño e implantación, que no incluyeron las características organizacionales de los planteles educativos en cada estado.

4.2.2 Las modalidades en la educación secundaria en Tabasco

Al igual que en el resto de la República Mexicana, la Institución en Tabasco encargada de administrar la educación secundaria es la dependencia gubernamental nombrada Secretaría de Educación; las modalidades escolarizadas que la integran son: la secundaria técnica, general y telesecundaria. El gobierno federal coadyuva con la atención en comunidades dispersas a través de la modalidad de secundaria comunitaria rural atendida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Su financiamiento proviene de los gobiernos federal, estatal y por particulares. El gobierno federal, desde el año de 1988, transfiere los recursos mediante el Fondo de Aportaciones para la Educación Básica del Ramo 33⁷ y del CONAFE. La mayor contribución al nivel secundaria proviene del gobierno federal, el cual atiende al 78.48% de los alumnos inscritos en las modalidades técnicas y general y al 31.5% en telesecundaria⁸ y educación secundaria rural⁹. Con recursos estatales en secundaria

⁷ Es uno de los fondos de aportación incluidos en el Capítulo V de la Ley de Coordinación Fiscal vigente al año 2006.

⁸ La educación telesecundaria fue convenida con el gobierno federal para que sus trabajadores sean contratados con plazas estatales, pero bajo un régimen de subsidio. Por lo que el gobierno federal envía a través del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal del Ramo 33, los recursos para cubrir el pago al magisterio y el estado aporta el 8.5% del pago de la Seguridad Social. En las estadísticas básicas del Sistema Educativo estatal, por estar sus trabajadores en un régimen estatal los montos erogados son considerados dentro del rubro estatal.

⁹ La Educación secundaria rural es operada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo –CONAFE– en 34 comunidades de la entidad (ciclo escolar 2005-2006). Estos servicios compensatorios han contribuido a incorporar al mayor número de niños de comunidades dispersas, de difícil acceso y grupos marginados, sin servicio educativo.

se atiende al 16.12% de los alumnos y el 5.4% restante es atendido por particulares (ver cuadro 1.1).

Cuadro 4.1 Estadística de las Escuelas Secundarias en Tabasco, alumnos, docentes y escuelas.

Modalidad	Alumnos	Docentes	Escuelas	% de sostenimiento
Total	131,883	6,775	695	100%
Comunitaria Rural (federal)	235	24	22	78.48%
Federal transferido	57,386	2,979	117	
Telesecundaria	45,881	1,978	439	
Estatal	21,270	1,128	62	16.12%
Particular	7,111	666	55	5.4%

Fuente: Elaboración propia con datos de las Estadística del Sistema Educativo Estatal, fin de ciclo 2005-2006. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Planeación de los Servicios Educativos y Descentralización.

a) Secundaria Generales

La escuela secundaria en la modalidad general nació con el propósito de contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país, y que sólo la escuela puede ofrecer. En esta modalidad, la educación tecnológica se incorpora con la finalidad de coadyuvar en la formación integral del educando propiciando el desarrollo armónico de sus capacidades a través de una vinculación real de las tecnologías con su comunidad.

En el estado, hasta el ciclo escolar 2005-2006, esta modalidad sigue administrativamente separada en dos grupos: las secundarias federales (transferidas), las secundarias para trabajadores y las secundarias estatales. La división en estatales y federales se debe al sostenimiento económico de las escuelas traducido en plazas asignadas a los docentes. Las 148 escuelas

secundarias de esta modalidad, integradas por 49 escuelas federales trasferidas, 4 nocturnas para trabajadores federales trasferidas, 54 escuelas estatales y 41 escuelas particulares; atendieron al 36.8%, 48 mil 670 estudiantes de educación secundaria, con un promedio de 35.42 alumnos por grupo.

Las tecnologías que se imparten en la secundaria general en el estado de Tabasco son: dibujo técnico, electrónica, computación, electricidad, productos alimenticios, conservación de alimentos, electricidad, taquimecanografía, carpintería, corte y confección, estructuras metálicas, técnico en explotación ganadera, agropecuaria, artesanías, bordados y tejidos.

b) Secundarias Técnicas

La secundaria técnica nace como una opción adicional a las escuelas generales con el propósito de proporcionar al educando, además de la formación científico-humanística y artística, los principios básicos y conocimientos teórico-prácticos en las diferentes actividades tecnológicas, para permitirles el preingreso al trabajo, vinculándolo con la realidad de su región por medio de las actividades productivas.

Aparentemente no existe diferencia con respecto al programa de estudio vigente en las Secundaria Generales y en las Técnicas con relación a las materias académicas. La diferencias están marcadas por las tecnologías que se imparten, y por las horas que les dedican a la semana, que en el caso de las técnicas son ocho y para las generales tres horas semanales, lo que implica que el horario en las secundarias técnicas sea más amplio por agregarse una diaria de tecnología.

Las tecnologías que se imparten en la secundaria técnica en el estado de Tabasco son: dibujo industrial, electrónica, computación, electricidad, conservación e industria de alimentos, agricultura, pecuaria, apicultura,

contabilidad, pesca, acuicultura, proceso de productos pesqueros, preparación y conservación de alimentos, mecánica automotriz, industria del vestido, carpintería, soldadura, aire acondicionado y refrigeración y ductos y controles. El número de escuelas con esta modalidad en Tabasco durante el ciclo escolar 2005-2006 fue de 86 escuelas: 64 federales transferidas, 8 estatales y 14 particulares. La matrícula atendida en esta modalidad para alcanzó el 28.2%, 37 mil 97 alumnos, atendidos en 86 escuelas, con un promedio de 39 alumnos por grupo.

c) Telesecundarias

Las telesecundarias en Tabasco aparecen en el año de 1974 ante la necesidad de incorporar al mayor número de adolescentes a la secundaria, mediante una oferta que llegara a todos los rincones del territorio estatal y principalmente, a los lugares con núcleos de población más pobres y excluidos.

Sus objetivos desde entonces han sido ofrecer a la población que no tiene acceso a secundarias tradicionales, un servicio educativo con resultados similares, pero apoyado en los medios de comunicación masiva y atender la demanda de educación secundaria en zonas donde por razones geográficas y económicas, no es posible establecer secundarias generales o técnicas.

El modelo de telesecundaria difiere totalmente de la secundaria técnica y general en su plan y programa de estudio, en que el servicio lo proporciona un solo maestro por grupo, quien asesora en todas las materias y en su estructura escolar. Los apoyos didácticos se componen de programas de televisión con libros de conceptos básicos, y la guía de aprendizaje. En Tabasco, la telesecundaria atiende el 34.9% de los estudiantes, 45 mil 881 alumnos de educación secundaria en 439 escuelas, con un promedio de 22.7 alumnos por grupo.

Cuadro 4.2 Estadística de las Escuelas Secundarias en Tabasco, alumnos, docentes y escuelas por modalidad

Fuente de Financiamiento	Alumnos	Docentes	Escuelas	% de atención
Total	131,883	6,775	695	100%
Comunitaria Rural (federal)	235	24	22	1%
General	48,670	2,984	148	36.8%
Técnicas	37,097	1,789	85	28.2%
Telesecundaria	45,881	1,978	439	34.9%

Fuente: Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal a Fin de Cursos 2005-2006. Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. Subsecretaría de Planeación de Servicios Educativos y descentralización; Dirección de Planeación, Programación y Presupuesto; Coordinación del Sistema de Información Estadística.

Nota: Las escuelas secundarias generales incluyen 4 escuelas secundarias para trabajadores.

4.2.3 Planes de estudios en Secundaria

Al igual que en el resto del país, los planes y programas de estudio para educación secundaria en el estado de Tabasco son los que en uso de sus atribuciones federales la Secretaría de Educación Pública ha establecido como, vigentes y obligatorios.

Le corresponde solamente a la Secretaría de Educación del estado, proponer contenidos regionales, que no se contradigan con los planes nacionales, sobre historia, costumbres, tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipios según lo marca la Ley Estatal de Educación del Estado de Tabasco en su Artículo número 48.

Las secundarias generales y técnicas adoptaron, hasta el ciclo escolar 2005-2006, el plan de estudios de 1993, publicado por la SEP, que tiene como propósito: “dotar a todos los ciudadanos de una formación general que les permita desarrollar las competencias básicas para enfrentarse a un mundo complejo, en constante cambio, e incorporarse a la vida social para contribuir en la construcción de una sociedad democrática” (p.5). El plan establece 35 horas semanales para primero,

segundo y tercer grado. Este plan de estudio estará vigente en las escuelas de educación secundaria hasta el ciclo escolar 2005-2006, ya que a partir del ciclo 2006-2007 se pondrá en marcha en todas las secundarias generales y técnicas el nuevo plan curricular que establece las RES, con la finalidad de tener una menor fragmentación del tiempo de enseñanza para los tres grados de educación secundaria y promover una mayor integración entre campos disciplinario. La diferencia entre los dos planes de estudio se denota en la reducción en número de materias, mientras, el programa de estudio de 1993 establece once para primer año, doce para segundo, once para tercero; el plan de estudio de la RES establece 9 materias para primero, segundo y tercer año, en igual número de horas, 35 en total.

En la escuela telesecundaria, la información es derivada de los contenidos programáticos del Plan de Estudios oficial de 1993, transmitido por medio del televisor y el libro de Conceptos Básicos. Utiliza fundamentalmente en el sistema de la RED EDUSAT, con un programa televisivo por hora –clase, con un solo maestro o asesor que coordina por grupo las propuestas de trabajo para cada materia incluida en el programa y materiales de apoyo, el trabajo escolar en las aulas se desarrolla en un horario establecido para las escuelas secundarias generales. La distribución por materia en esta modalidad es la siguiente: 15 minutos de lecciones televisadas por asignatura y grado, 15 minutos de reforzamiento y 15 minutos para la resolución de dudas y auto evaluación de lo aprendido.

La diferencia entre la escuela telesecundaria y las otras modalidades de educación secundaria: técnicas y generales; a pesar de seguir el mismo plan de estudio (ciclo escolar 2005-2006), se presenta en los profesores. Mientras en la escuela secundaria, un solo profesor debe tener la habilidad para asesorar las distintas materias, en las otras modalidades cuentan con profesores especializados por cada una de ellas. Esta diferencia exhibe la política educativa mexicana, traducida en ampliar la cobertura, al menor costo posible sin importar la calidad de los aprendizajes.

4.2.4 Los indicadores de la educación secundaria en Tabasco

Los alumnos inscritos en educación secundaria en el estado, representaron el **18.55%** de la matrícula del sistema escolarizado en el ciclo escolar 2005-2006, compuesto por preescolar, primaria, secundaria, profesional técnico, bachillerato, Normal, educación superior y capacitación para el trabajo.

La equidad de género, referente a las oportunidades para ingresar al nivel secundario, es un asunto superado en el estado y, reflejado en el aumento de los porcentajes de mujeres que integran la matrícula escolar, ejemplo de ello, es la comparación entre el ciclo escolar 1996-1997 de los alumnos atendidos, donde el 53.56% eran hombres y 46.44% mujeres, comparado con el periodo lectivo 2005-2006 que muestra un equilibrio en la proporción de hombres y mujeres que cursan dicho nivel, en razón de 50.6 y 49.4 por ciento, respectivamente.

Es importante mencionar que en relación al número de estudiantes inscritos durante el ciclo escolar 1990-1991, y hasta el ciclo escolar 2005-2006 se presentó una tendencia ascendente. La comparación de la matrícula de finales de curso del ciclo escolar 2005-2006 con la matrícula del ciclo inmediato anterior 2004-2005, se observa que el aumento del número de alumnos atendidos fue de sólo el 0.01%. El incremento entre estos dos ciclos escolares, y la disminución de la tasa de natalidad en el Estado hacen suponer que en el ciclo escolar 2005-2006 y hasta el ciclo escolar 2008-2009, la matrícula en secundaria será la mayor registrada en Tabasco.

La capacidad del sistema educativo de Tabasco, con relación a las oportunidades de acceso y de conclusión de este nivel, es evaluada a través de sus indicadores de cobertura, absorción para el primer caso y por indicadores de eficiencia interna para la conclusión.

4.2.5 Oportunidades de acceso en el nivel secundario

Con relación a la atención a la población de 13 a 15 años en secundaria, en Tabasco fue de 96.5¹⁰% en el ciclo escolar 2005-2006, lo que ubica al estado, en cobertura, en la tercera posición a nivel nacional y 6.6 puntos arriba de la media nacional que es de 89.2%: En cuanto a la absorción de egresados de primaria el indicador muestra que se atiende el 99.3% de los niños que se graduaron durante el ciclo escolar 2004-2005, por lo que Tabasco ocupa la quinta posición a nivel nacional (94.9%).

Ambos indicadores muestran, no obstante la expansión tardía de la educación en Tabasco, las fortalezas del sistema educativo para atender a los alumnos egresados de primaria, así como a la población en edad escolar oficial para asistir a este nivel educativo (13-15 años).

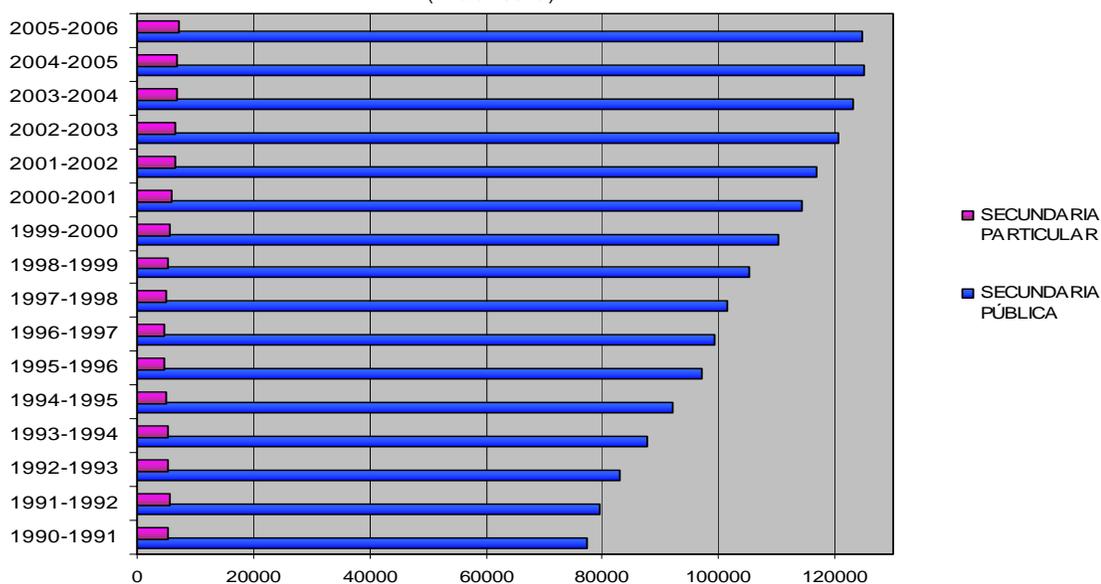
El comportamiento de los indicadores de cobertura y absorción en los últimos quince años, revelan el cuidado prestado por la administración educativa estatal para incrementar la educación pública en Tabasco, que se ha traducido en una alta inversión económica, conjunta entre estado y federación en este rubro: incremento en el número de plazas en profesores de asignaturas, de talleres y de educación artística; incremento en el número de escuelas y equipamiento de escuelas (ver cuadro 4.3).

La matrícula atendida en educación secundaria es mayoritariamente pública en el estado. Para el ciclo escolar 2005-2006, el 94.6% de los estudiantes asistieron a escuelas con sostenimiento público, mientras que sólo el 5.4% estudiaron en escuelas particulares. En la figura 4.3 se destaca la enorme diferencia que existe en este nivel educativo entre la educación pública y la privada en Tabasco durante las

¹⁰ El indicador de Cobertura (95.8%) mostrado en la estadísticas Básica del Sistema Educativo Estatal, de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco y calculado con base a las estadísticas de inicio de curso del ciclo escolar 2005-2006 (130,947). El indicador de 96.5% se recalculó con base al número de alumnos matriculados que presentan las estadísticas de fin de ciclo 2005-2006 de 131,883 alumnos y una población de 136,688 personas entre trece y quince años.

últimas 2 décadas. Se puede observar que la educación privada ha mantenido constante el número de alumnos, mientras que en la pública la matrícula creció en un 59.08% del ciclo escolar 1990-1991 al ciclo escolar 2005-2006.

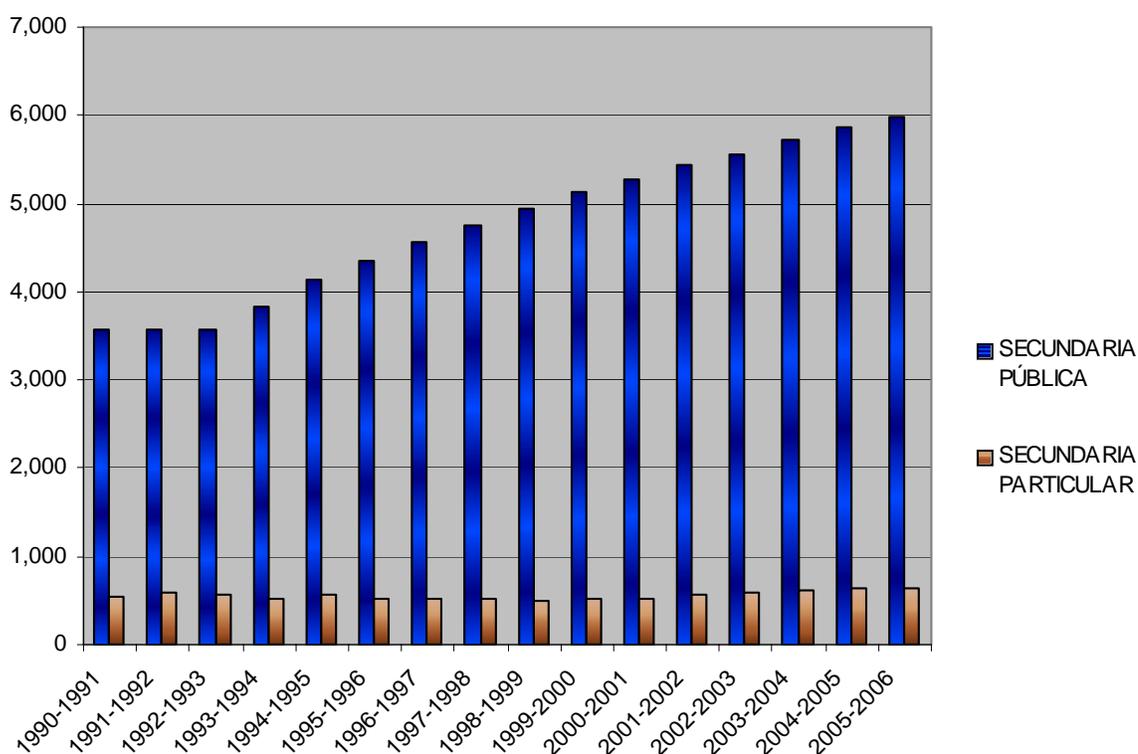
Figura 4.3 Comparación Secundaria Pública-Particular (matrícula)



Fuente Elaboración propia a partir de Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal

En cuanto al número de docentes empleados en cada tipo de escuela durante el mismo periodo, de igual manera en la gráfica subsiguiente se puede observar una gran diferencia: mientras que en las secundarias particulares trabajaron alrededor de 6,000 docentes, en las secundarias públicas este número se eleva a 120,000 (ver figura 4.4).

Figura 4.4 Comparación Secundaria Pública-Particular (docentes)



Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal.

4.2.6 Oportunidades de conclusión del nivel secundario

Los indicadores de eficiencia interna del nivel secundario: *eficiencia terminal*, *deserción*, *reprobación*, muestran la capacidad del sistema educativo para retener la población matriculada hasta que termine con los grados de secundaria, y para promover esa población de un grado a otro sin pérdida de tiempo. Derivado que los resultados de estos indicadores dependen de los obtenidos en cada escuela, también denotan la capacidad que tiene cada organización escolar para alcanzar los objetivos establecidos en los programas y planes de estudio.

En la educación secundaria en Tabasco, las tasas de eficiencia terminal, reprobación y deserción para el ciclo escolar 2005-2006 fueron de: 7%, 18.9% y

79.9% respectivamente. Estas tasas suponen una baja calidad educativa en este nivel: casi el 80% termina la secundaria de manera regular -en los tres años-, mientras un 20% no lo realiza, el 18.9% de alumnos no acreditaron la posesión de conocimientos establecidos en los planes y programas de estudio necesario para ser promovidos al grado escolar siguiente y el 7% de alumnos equivalente a 6,464 alumnos abandonaron la escuela secundaria en Tabasco.

Los indicadores de eficiencia interna en el nivel secundario (ver cuadro 4.3), durante los últimos dieciséis años, muestran el comportamiento errático que éstos tuvieron en dicho periodo. En el indicador de eficiencia terminal se observa recuperaciones en este indicador entre ciertos períodos de tiempo y bajas entre otros; siendo el porcentaje mayor alcanzado del 82.3% durante el ciclo escolar 1994-1995 y el menor del 76% durante el ciclo escolar 1997-1998. Mientras que indicador de reprobación, el menor índice de 15%, se presentó en el ciclo escolar 1999-2000 y el mayor, durante el ciclo escolar 1992-1993. El indicador de deserción presentó sus menores cifras en los ciclos escolares 1992-1993 y 1993-1994, de 5.2% y fue mayor durante el ciclo escolar 1997-1998, de 9.3%.

La eficiencia terminal y la reprobación en el nivel secundario, a través del tiempo, exhiben un alto porcentaje de adolescente destinados a la repetición de algún grado en secundaria, principalmente en las zonas más pobres del estado, trayendo como consecuencia que los alumnos tengan que ocupar un tiempo mayor para terminar sus estudios que se traduce en menos oportunidades para ingresar en el nivel inmediato superior. Entre los factores mayormente relacionados con este indicador se encuentra el nivel académico de ingreso de los estudiantes, así como la poca gestión educativa por parte de los profesores y de los directivos que se está llevando a cabo al interior de las escuelas. Dicha problemática estaría ligada a la deficiente calidad de la instrucción escolar, que desmotiva a los estudiantes a terminar su grado para pasar a otro superior y terminar en el tiempo establecido.

La pérdida en eficiencia interna, por concepto de deserción escolar, en Tabasco, está relacionada con innumerables factores como la emigración de la población a otros estados, la alta marginación que existe en algunas comunidades del Estado y elementos educativos: la inadecuada pertinencia de los currículos, el insuficiente tiempo efectivo de clase para los estudiantes, la poca relación entre la capacitación de los docentes y los currículos, la falta de materiales y textos educativos, la ausencia del cuidado de los profesores hacia sus alumnos así como las bajas expectativas que los directivos y profesores puedan tener sobre la capacidad del alumno para aprender.

Cuadro 4.3 Indicadores de cobertura, absorción, eficiencia terminal, deserción y reprobación de los ciclos escolares 1990-1991 a 2005-2006.

Ciclo escolar	Cobertura (%)	Absorción (%)	Eficiencia Terminal	Deserción	Reprobación
1990-1991	66.5	81.9	77.2	7.2	20.1
1991-1992	67.1	85.5	78.6	7.2	19.9
1992-1993	68.8	86.6	79.4	5.2	21.6
1993-1994	71.4	89	80.4	5.2	19.3
1994-1995	73.5	92	82.3	6.3	18.7
1995-1996	76.2	90.7	76.2	8.3	18.0
1996-1997	77.2	90.1	76.2	9.2	16.1
1997-1998	78.8	86.4	76.0	9.3	19.5
1998-1999	81.3	94.2	76.6	8.1	18.7
1999-2000	85.1	94.8	76.7	7.1	15.0
2000-2001	88.2	95.5	78.5	7.4	18.9
2001-2002	90.2	97.5	78.9	6.2	18.0
2002-2003	93.2	98	81.4	6.4	18.4
2003-2004	95.4	98.9	80.9	6.9	18.6
2004-2005	96.6	99.0	80.3	6.4	18.2
2005-2006	96.5	99.3	79.9	7.0	18.9

Fuente: Elaboración propia con base a datos de las Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal de los años citados.

La evaluación del sistema educativo estatal a través de sus indicadores de cobertura, absorción y eficiencia interna, presentan en su evolución, un esfuerzo diferenciado del sistema para atender la problemática relacionada con su eficiencia

interna. Mientras se observa en las series de tiempo de los indicadores de cobertura y la absorción una tendencia lineal -movimientos graduales hacia valores relativamente mayores-; en la serie de los indicadores de eficiencia terminal, deserción y reprobación sólo se observan movimientos cíclicos pequeños a lo largo de los dieciséis ciclos estudiados (ver anexo 2). La no observancia del componente de tendencia en las series de tiempo de los indicadores de eficiencia interna revela que no hay movimientos hacia valores menores para la deserción y reprobación escolar. A la vez permiten pronosticar su estabilidad en los mismos niveles para años futuros, de permanecer los esfuerzos y recursos dedicados para incrementar la eficiencia terminal. Lo que invita a preguntarse ¿Qué esfuerzos se realizan por parte de la institución educativa central para avanzar en este rubro? ¿Qué perspectivas y mejoras se tienen para el futuro?

El punto álgido de este tópico es: tal vez no existe otra salida más adecuada para lograr la eficacia en los centros escolares que elevar la eficiencia interna en cada uno de ellos y hacer autosostenibles los servicios que, precisamente, brinda el sistema educativo del estado. Por tal razón, la administración educativa en Tabasco, como lo señala García (1997), debe concentrar sus esfuerzos en sustituir su política cuantitativa o *política de ladrillo*¹¹, por medidas cualitativas de mejora sustancial de elementos materiales, personales y funcionales para aspirar a convertirse en un *Sistema escolar de calidad*" (p.37). Para ello, es necesario saber lo que acontece realmente dentro de las escuelas secundarias, mediante investigaciones que despierten la conciencia de la mejora de la escuela secundaria en el estado. Y que a la vez, proporcionen información valiosa a las autoridades educativas para establecer nuevas políticas institucionales dirigidas a brindarles a las escuelas, las medidas *cualitativas de mejora sustancial*, que no sólo mejorarán la calidad educativa, sino también evitaban el fracaso escolar , pobreza y pérdida de oportunidades para los que desertan (Davis y Thomas, 2000, Bryk, Lee y Holland, 1993).

¹¹ "La política de ladrillo" es un término que utiliza García (1997), para referirse a la "gran cantidad de centros escolares para albergar alumnos, aunque no tengan los recursos convenientes" que operan en España (p.37).

4.3 La Evaluación de los Aprendizajes en Secundaria

La evaluación educativa, como toda evaluación, es un proceso de inferencia hacia un atributo que no es inmediatamente observable, es por ello, que nace con la finalidad de conocer la realidad del sistema educativo mexicano, con la mayor objetividad y precisión posible, para ser un punto de partida y, al mismo tiempo, para contrastar la nueva medición con el punto de referencia establecido. Su objetivo: *ofrecer a las autoridades educativas federales y estatales y al sector privado herramientas idóneas para evaluar los diferentes elementos que integran sus sistemas educativos*, entre ellos, los aprendizajes escolares. La evaluación de los aprendizajes escolares puede entenderse como el momento de la verdad, porque descubre lo que los alumnos aprendieron efectivamente y, porque el enfoque adoptado para evaluar, refleja una concepción de la intervención pedagógica (Laurier, 2006).

En el nivel secundario, al igual que los otros niveles que integran la educación básica, la inclusión de los factores de rendimiento escolar y profesional en el esquema de Carrera Magisterial, en 1994, trajo consigo la necesidad de aplicar anualmente pruebas de conocimientos a números considerables de maestros y a sus alumnos; actividad que completó la evaluación realizada por medio de la aplicación de exámenes de ingreso de educación secundaria y a la educación normal a inicio de los noventa por la Secretaría de Educación Pública. En el periodo 1995-2000, sus actividades incluyeron, además, la evaluación de programas compensatorios; evaluaciones cualitativas; impulso a las Áreas Estatales de Evaluación; constitución del Comité Técnico Interestatal de Evaluación; evaluación del aprendizaje de los alumnos en relación con estándares curriculares nacionales, para primaria y secundaria; procesos de selección de alumnos para las instituciones de nivel medio superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y de otros estados de la República Mexicana, junto con el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

Hasta el año 2003, la Dirección General de Evaluación de la SEP fue la única instancia encargada de desarrollar y aplicar las pruebas, para medir el aprovechamiento escolar, a través de dos grandes áreas o dominios curriculares en la educación secundaria: la comprensión lectora y las matemáticas principalmente porque a) son dominios curriculares particularmente importantes que sobresalen entre las capacidades que la escuela debe desarrollar y; b) porque se prestan más que otras para la elaboración de instrumentos de medición estandarizados, contruidos con base en preguntas de opción múltiple, las cuales pueden procesarse rápidamente mediante aparatos electrónicos. Desde el año 2004, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE)¹² se suma a la tarea de desarrollar y aplicar nuevas generaciones de pruebas que permitan medir series temporales comparables para analizar de manera consistente la medida de los avances o retrocesos en el nivel de aprendizaje de los alumnos del sistema educativo nacional.

En el contexto internacional, existen otras pruebas para medir el aprovechamiento escolar, la más conocida y en la cual México participa como miembro de la OCDE es el instrumento utilizado en el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA). Los puntajes promedios, alcanzados en el año 2003, por los estudiantes de 15 años situaron a México detrás de todos los países de la OCDE. La diferencia en las asignaturas evaluadas: matemáticas, ciencias y solución de problemas y lectura, es significativa con el resto de países de la OCDE. Fue por ello, que la Dirección General de Evaluación de la SEP, a partir del ciclo escolar 2005-2006 agregó a las mediciones existentes una prueba de aptitudes para todos los alumnos de tercer grado de secundaria, incluidas las escuelas particulares, denominada prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico (ENLACE).

En Tabasco, hasta el ciclo escolar 2005-2006, el aprovechamiento escolar de los alumnos de secundaria fue evaluado a través del examen del factor aprovechamiento escolar, utilizado para asignarles puntos a los profesores que participan en el

12 El INEE fue creado por Decreto Presidencial el 8 de agosto de 2002, comenzando su funcionamiento el el año 2003, una vez designado el Director General y los miembros del consejo Técnico por la Junta Directiva, y aprobada la primera versión del Estatuto Orgánico.

programa de Carrera Magisterial; la aplicación de la prueba 'Exani 1' utilizada para el ingreso a la educación media superior y, con la prueba ENLACE aplicada a los alumnos de tercer año de secundaria.

Los resultados obtenidos en las diferentes pruebas aplicadas para medir el rendimiento escolar de los alumnos de educación secundaria en el estado, que a continuación se presentan, muestran los niveles de eficacia de las escuelas secundaria y de la enseñanza que se imparte tanto a nivel de Centro de Trabajo, como de Zona escolar, Municipio y Estado; necesarios para ser considerados en la planeación de contenidos y desarrollo de los cursos de actualización y superación del magisterio tabasqueño.

4.3.1 Prueba del Factor de Aprovechamiento Escolar y sus resultados en secundaria

La prueba del Factor de Aprovechamiento Escolar, se realiza con alumnos de los tres grados de secundaria generales y técnicas cuyos profesores participan en el programa de Carrera Magisterial¹³. Se evalúa a los alumnos de primero, segundo y tercer grado, de los maestros de las diferentes asignaturas del plan de estudios, con excepción de educación física, educación artística, educación tecnológica, orientación educativa y asignaturas optativas.

La Dirección General de Evaluación de la SEP diseña e imprime las pruebas, que son aplicadas por el personal de la Dirección de Seguimiento y Evaluación de la Secretaría de Educación de Tabasco. Dichas evaluaciones están constituidas por reactivos de opción múltiple y se califican por medios electrónicos.

¹³ El programa de Carrera Magisterial tiene como objetivo "estimular a los profesores de Educación Básica que obtienen mejores logros en su desempeño para mejorar sus condiciones de vida, laborales y sociales con la finalidad de coadyuvar a elevar la calidad de la educación" (SEP-SNTE, 1998, p.7). Entre los requisitos de desempeño se encuentran: los puntajes del Factor de Aprovechamiento Escolar (35%), Exámenes Nacionales de Acreditación (15%), preparación profesional (25%), antigüedad (10%) y grado académico (15%).

Los resultados obtenidos por los alumnos de secundaria en la prueba del Factor de Aprovechamiento Escolar, aplicada desde el año 1997 hasta el 2005, muestran con base a los puntajes estandarizados (entre 97.7 y 99.5), que el aprovechamiento alcanzado por los estudiantes en Tabasco es inferior al aprovechamiento promedio nacional, medido con una media estandarizada de 100 puntos. Adicionalmente, revelan, a través de un modelo de regresión lineal, que la relación entre el número de alumnos sustentantes y los puntajes alcanzados en el periodo analizado no es significativa (alfa= 0.05) (anexo 3). Es decir, de permanecer las condiciones actuales, un incremento del número de alumnos no significará un incremento o decremento de las puntuaciones obtenidas. Lo anterior invita a cuestionar el impacto del programa de Carrera Magisterial, como medio para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Cuadro 4.4 Resultados del Factor de Aprovechamiento Escolar en Tabasco, 1997 a 2005 de los alumnos de secundaria

Educación secundaria	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Número de Alumnos	33,581	31,798	32,165	1,464	24,477	32,810	33,355	17,684	32,494
Puntaje Estandarizado	98.9	98.4	98.4	97.7	99.5	98.8	98.5	98.7	97.8

Fuente: Resultados del Factor de Aprovechamiento escolar en el Estado de Tabasco 1999 al 2005. Dirección General de Evaluación de Políticas. SEP.

Nota: Resultados en escala estandarizada de 70 a 130 con media nacional de 100 y Desv. Estándar de 10.

Al realizar un análisis de los resultados de esta prueba durante el periodo 1999-2000, por centro escolar, se puede observar que en el año 2000 se presentó el mayor porcentaje de escuelas secundarias en los niveles más alto y alto. En el año 2005, sólo el 11% de las escuelas participantes pudo ubicarse en estos rangos.

Cuadro 4.5 Porcentaje de escuelas en cada nivel de aciertos de 1999 a 2005

Año	% de escuelas en cada Nivel de aciertos					Total de escuelas Evaluadas
	Más alto	Alto	Medio	Bajo	Más bajo	
1999	6	19	38	27	10	s/d
2000	10	10	30	20	30	s/d
2001	12	17	32	31	8	147
2002	7	13	39	26	15	150
2003	7	13	34	29	17	137
2004	9	11	38	29	12	139
2005	6	12	40	20	10	162

Fuente: Resultados del Factor de Aprovechamiento escolar en el Estado de Tabasco 1999 al 2005. Dirección General de Evaluación de Políticas. SEP.

Los resultados obtenidos en la prueba en las distintas modalidades que componen la educación secundaria en Tabasco, muestran que la secundaria técnica presentó resultados ligeramente superiores a la secundaria general desde 1998 al año 2005. Debido a que la modalidad de telesecundaria no participa en esta prueba, no es posible la comparación con las secundarias técnicas y generales.

Cuadro 4.6 Resultados del Factor de Aprovechamiento Escolar en Tabasco, Alumnos de secundaria por modalidad. 1998-2005

Modalidad	Índice de aciertos							
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
General	97.5	97.5	94.6	98.2	98.2	98.0	98.0	97.3
Técnica	99.8	99.7	102.2	101.1	99.6	99.3	99.6	98.6
Total	98.4	98.4	97.7	99.5	98.8	98.5	98.7	97.8

Fuente: Resultados del Factor de Aprovechamiento escolar en el Estado de Tabasco 1999 al 2005. Dirección General de Evaluación de Políticas. SEP.

4.3.2 Resultados de las evaluaciones del Exani 1

El Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior del CENEVAL (EXANI-I), es una prueba de aptitud académica que tiene como propósito evaluar las habilidades intelectuales básicas, así como habilidades y conocimientos disciplinarios

específicos que tienen los alumnos que concluyen su educación básica (tercero de secundaria).

Este instrumento no establece punto de corte o de aprobación con base en los resultados, es decir, no califica, sino que ordena a los individuos de acuerdo a su desempeño en el examen. Dicho ordenamiento permite tener una visión individual y colectiva del *estado académico* en el que las instituciones de educación básica *entregan* a los alumnos a las de educación media superior.

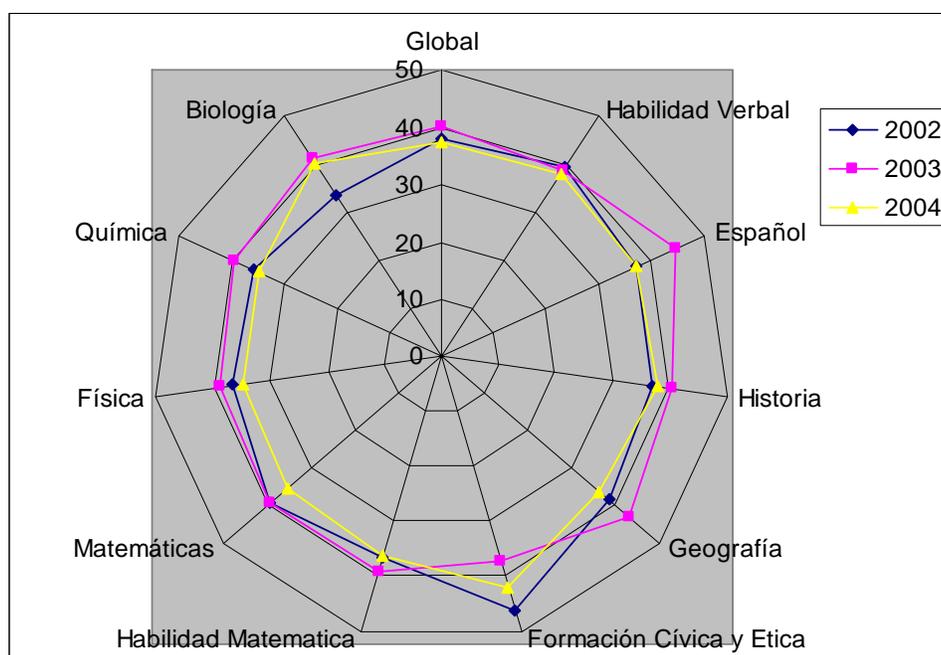
En Tabasco, esta prueba se aplicó por primera vez en el año 2002, con un promedio global de aciertos de 38%. Los resultados del desempeño global de la totalidad de la población de la aplicación Tabasco 2002, 2003 y 2004 muestran que la media de los resultados se ubicó debajo de la media nacional en los tres periodos. Al comparar la media en porcentaje de aciertos de 40.0% de la aplicación Tabasco en 2003 con las medias de los demás estados de la República en ese mismo ciclo, se observa que dicha entidad ocupa el lugar treinta y uno y con la aplicación de 2004, el estado obtiene el último lugar con una media en porcentaje de aciertos de 37.2%.

En la aplicación del año 2005, la media de aciertos, fue de 40.4%, resultado que dista de la media nacional que alcanzó el 47.4% de aciertos. El 57% de los sustentantes se ubicaron en una puntuación de entre 20 y 39 puntos, el 18% se ubicó entre 40 y 49 puntos, mientras que solamente el 6% alcanzó una puntuación entre 60 y 69 puntos.

Los estudiantes más destacados fueron el 2% con una puntuación entre 70 y 79 puntos. Pero a pesar de los bajos resultados, dos de las escuelas secundarias técnicas públicas del Estado, lograron ubicar a algunos de sus alumnos dentro del 1% del nivel más alto del país.

La comparación de las medias de Tabasco 2002, Tabasco 2003 y Tabasco 2004 respecto a las distintas áreas del examen, indican que los sustentantes en la tercera aplicación mencionada, casi conservaron el mismo porcentaje de aciertos en Biología con el 40.0%, mientras que en las secciones de matemáticas y español se nota el descenso más significativo. De manera global se ve que en el 2004 los alumnos presentaron un rendimiento menor en el examen que en el año 2002 y 2003.

Figura 4.5 Resultados de la Prueba EXANI I en Tabasco, ciclo escolar 2002, 2003, 2004



Fuente: Elaboración propia con base a los resultados de aplicación de EXANI-I en el Estado de Tabasco. Informe Ejecutivo, 2002,2003, 2004. CENEVAL.

En el año 2005 hubo una sensible mejoría, con relación al año 2004, en Habilidad Verbal (de 932 a 944), Historia (de 929 a 937), Matemáticas y Física (de 914 a 927). El 57% de los sustentantes se ubicaron en una puntuación de entre 20 y 39 puntos, el 18% se ubicó entre 40 y 49 puntos, mientras que solamente el 6% alcanzó una puntuación entre 60 y 69 puntos. Los estudiantes más destacados fueron el 2% con una puntuación entre 70 y 79 puntos. Pero, a pesar de los bajos resultados, dos de

las escuelas secundarias técnicas públicas del Estado, lograron ubicar a algunos de sus alumnos dentro del 1% del nivel más alto del país.

En la aplicación de esta prueba, en los cuatro años estudiados, de acuerdo a las claves de la Secretaría de Educación Pública que ubica a los sustentantes en cinco diferentes subsistemas de procedencia: generales, técnicas, telesecundaria, par trabajadores y abierta. Las secundarias generales tienen la media más alta a nivel global y en algunas subáreas del examen, seguida por las secundarias técnicas, aunque con menor ranking que las generales en Habilidad Verbal, Formación Cívica y Ética y Habilidades Matemáticas, en la aplicación de 2005. Las escuelas telesecundarias se ubican en cuarto lugar, después del grupo de escuelas para trabajadores, aunque presentan mejores resultados que éstas en Matemáticas.

4.3.3 ENLACE, resultados del ciclo escolar 2005-2006

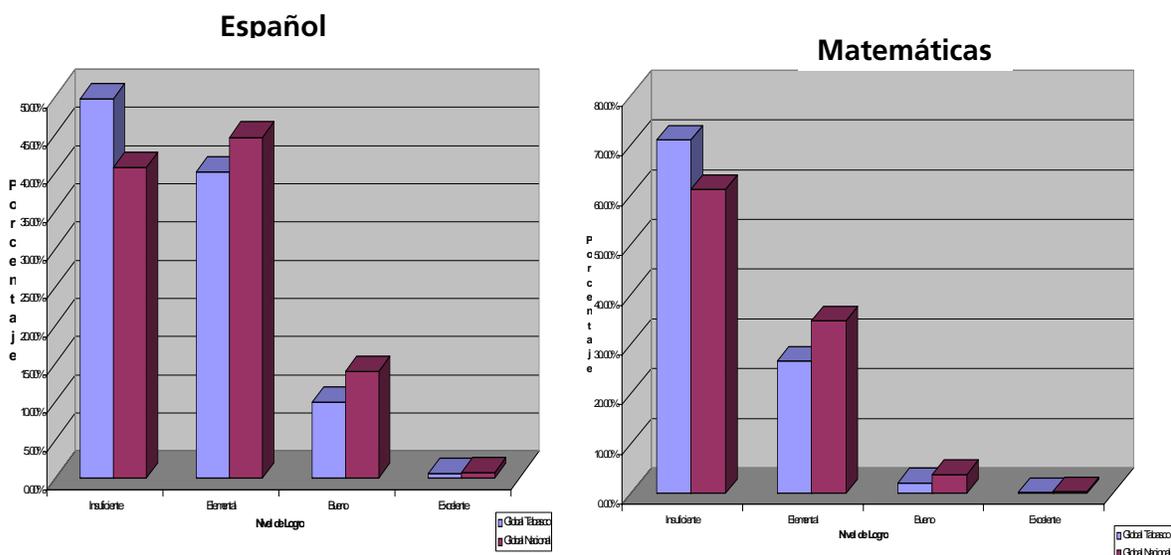
La evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es un examen de español y matemáticas que se aplica a todos los alumnos inscritos en 3°, 4°, 5° y 6° grados de Educación Primaria y 3er grado de Educación Secundaria, de todas las escuelas públicas y privadas del país. Nace con la finalidad de evaluar los conocimientos y las habilidades en Matemáticas y Español de los alumnos, para proporcionar información válida y confiable a los maestros, alumnos, padres de familia, directivos, autoridades educativas y a la sociedad en general.

Es aplicada por primera vez en el ciclo escolar 2005-2006, dando a cada alumno un cuadernillo con preguntas de opción múltiple sobre Español y Matemáticas, que anota sus respuestas en una hoja para lector óptico. Para su aplicación participa el coordinador de aplicación, responsable del traslado y resguardo de los materiales y del cumplimiento de las normas establecidas; el director de cada escuela que junto con el coordinador de aplicación es corresponsable de hacer cumplir la normatividad establecida, los docentes *aplicadores*, quienes aplican las pruebas en un grupo diferente al que atienden, todos los alumnos, quienes presentan la prueba siguiendo

las normas, y los padres de familia, que validan las condiciones de realización y el cumplimiento de las normas generales de aplicación. Con dicha información se pretende promover la reflexión, orientar el apoyo escolar de los educandos y contribuir a la mejora continua.

Los resultados obtenidos en esta prueba en el año 2006, muestran de una manera más completa que la evaluación EXANI 1, el perfil de egreso de los alumnos de secundaria debido a que se evaluó al 89.2% de los alumnos matriculados en el sistema educativo estatal en el nivel secundario en las modalidades de secundarias generales, técnicas y telesecundaria. Según los resultados presentados por la Secretaría de Educación Pública, los alumnos de secundarias en Tabasco, el 71.1% se ubica en el nivel de insuficiencia, el 26.6% en el nivel elemental, el 2.1% en el nivel bueno y el 0.1% en el nivel excelente. Al compararlo con los promedios nacionales, los resultados mostrados ponen al estado debajo de la media nacional en los niveles de elemental, bueno y excelente; y por encima de la media nacional en los niveles de insuficiente (ver Figura 1.5).

Figura 4.6. Resultados de la prueba ENLACE en Secundaria tercer grado: español y matemáticas



Fuente: Elaboración propia con base a los resultados de la prueba ENLACE en Tabasco, ciclo escolar 2005-006.

Al realizar la comparación entre los tipos de modalidad de secundaria, evaluados en esta prueba, en **español y matemáticas**, los alumnos de las escuelas secundarias técnicas, presentan resultados ligeramente superiores que los alumnos de las escuelas generales. Los alumnos de las escuelas telesecundaria, al igual que en la prueba de EXANI I, presentan los resultados más bajos, con un 61.40% de alumnos en el nivel de logro insuficiente en español y, aún más crítico, en matemática con un 75% de alumnos en el nivel de logro insuficiente.

Cuadro 4.7 Resultados de la prueba ENLACE Tabasco: alumnos de secundaria por modalidad, ciclo escolar 2005-2006.

Modalidad	Insuficiente		Elemental		Bueno		Excelente	
	Español	Mate-máticas	Español	Mate-máticas	Español	Mate-máticas	Español	Mate-máticas
General	45.20%	72.30%	43.80%	25.90%	10.60%	1.70%	0.40%	0.10%
Técnica	45.20%	71.50%	42.50%	26.00%	11.90%	2.30%	0.40%	0.20%
Telese Cundaria	61.40%	75.00%	35.10%	24.10%	3.50%	0.90%	0.00%	0.00%
Particular	17.90%	36.00%	37.60%	50.80%	39.30%	12.10%	5.20%	1.10%

Fuente: Informe de resultados de Enlace 2005-2006, Dirección de Evaluación de Políticas. SEP.

Los resultados obtenidos en los periodos analizados en las diferentes evaluaciones realizadas por la Secretaría de Educación Pública, muestran la debilidad de la educación secundaria en Tabasco. Adicionalmente, los resultados obtenidos de los indicadores de eficiencia interna durante dos reformas educativas en secundaria, la de 1975 y 1993, exponen problemas de funcionamiento del sistema educativo estatal aún no resueltos, que repercuten en la propia organización de los planteles educativos que integran el nivel secundario. Por lo que la forma en que se encuentra organizado para atender a las necesidades de apoyo y orientación que requieren las escuelas no garantizan el éxito de la nueva reforma a implementarse (RIES) en Tabasco, por lo que advierten a los diseñadores de políticas educativas, tanto estatales como federales sobre los aspectos que merecen una mayor atención en el corto y mediano plazo.

Es por ello la importancia de explorar más detenidamente algunos aspectos organizacionales del nivel secundario, en particular de conocer la organización escolar de los planteles educativos que lo integran para saber sus necesidades y comportamiento de sus integrantes para que sean consideradas por las autoridades educativas.

Debido a la diferencia en las características de las distintas modalidades que integran este nivel educativo, y al número de escuelas incluidas en cada una de ellas, se estudiarán las modalidades generales y técnicas que atienden al 71.7% de la matrícula total, cuyo funcionamiento implementado institucionalmente comparte características similares, a través de un elemento integrador como es *el clima organizacional* que nos permitirá conocer la integración social en secundaria y en cada uno de los planteles educativos.

CAPÍTULO 5

Gestión y Organización del Sistema y de las escuelas secundarias técnicas y generales

Las escuelas poseen una variedad de componentes que configuran su organización, sin embargo para que puedan trabajar como colectivo, es decir, en un ambiente donde el director y los maestros compartan metas y propósitos educativos e intercambien experiencias, compartan la responsabilidad de los problemas que se generan con respecto a la enseñanza y las relaciones sociales, es necesario valorar cómo están organizados y funcionan dichos elementos pues es en el ámbito de la organización de la escuela donde se originan los principales problemas que obstaculizan el proceso de la enseñanza – aprendizaje.

El ambiente o clima escolar depende, en primer lugar, de los actores de la vida escolar: el director, los docentes y los alumnos. Los maestros, por constituir en una institución educativa el elemento mayoritario, por su especialidad formativa y por su experiencia educativa, tienen el compromiso de permitir la función no sólo de una escuela en particular sino del sistema educativo en general.

Por ello, y para los propósitos de esta investigación, en este capítulo se exponen la gestión y características organizacionales del sistema y de las escuelas secundarias, así como la situación de los docentes y directivos en las secundarias del estado de Tabasco, para que posteriormente puedan ser relacionadas con sus motivaciones, y las funciones que desarrollan dentro de las instituciones educativas.

5.1 La estructura del sistema de educación secundaria en el estado

Actualmente la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (SET) administra los servicios educativos de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria así como las modalidades de educación indígena, especial y educación física, a través de la Subsecretaría de Educación Básica.

Dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica se encuentra la Dirección de Educación Secundaria, la cual está facultada para coordinar, vigilar y supervisar a las escuelas de educación secundaria en el estado. Esta dirección se encuentra dividida en los departamentos de secundarias técnicas, generales (transferidas y estatales), y telesecundarias (Reglamento Interior de la SET 2003). Esta estructura obedece a las modalidades que se imparten y al tipo de sostenimiento de donde provienen los recursos financieros necesarios para su operación. Tabasco fue el primero de cinco estados que a partir de 1992, firmaron el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal, que fusionó al sistema educativo estatal y al transferido por la federación.

Adicionalmente, la estructura funcional -si bien, no establecida dentro del Reglamento Interior -, contempla a, la Subdirección Académica, dependiente de la Dirección de Escuelas Secundarias y encargada de coordinar los trabajos de los asesores técnicos pedagógicos y los técnicos de enseñanza encargados de brindar asesoría técnico pedagógicas a las maestras y a los maestros de las escuelas de educación secundaria técnicas y generales. Durante el ciclo escolar 2005-2006 el número de asesores técnicos pedagógicos y jefes de enseñanza que atienden a las 175 escuelas secundarias generales y técnicas, es de 4 y 8 respectivamente.

La supervisión técnica administrativa de las secundaria técnica y generales cuyo propósito fundamental es procurar el óptimo funcionamiento de las escuelas, esta a cargo de veintisiete supervisores escolares organizados a través de tres coordinaciones de zona que dependen estructuralmente de los Jefes de

Departamento. A través de ellos se da la comunicación entre la administración del sistema educativo y las escuelas.

La estructura funcional de la supervisión descrita en el párrafo anterior llamada municipalización de la escuela secundaria data de 2004, y tuvo como objetivo de agrupar a los supervisores por municipio, independientemente de que sus funciones de supervisión las ejerciera en una secundaria técnica o en una general. Esto ha traído como consecuencia que los canales de comunicación sean aún más verticales, y que la atención a los problemas de las escuelas requieran aún más tiempo para ser resueltos.

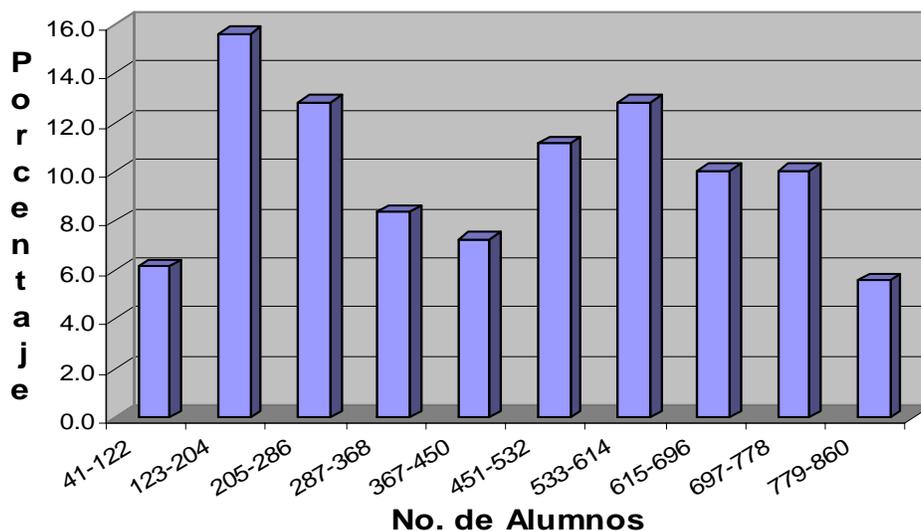
5.2 Tamaño y dimensión de las escuelas secundarias públicas

El número de escuelas secundarias públicas generales y estatales en el estado de Tabasco, excluyendo a las escuelas para trabajadores, hasta el ciclo escolar 2005-2006 fue de 175 escuelas: 103 generales y 72 técnicas. Su matrícula varía considerablemente, de una escuela a otra mientras algunas funcionan con menos de 50 alumnos hay otras que lo hacen con más de 800 estudiantes (ver Figura 5.1). Las escuelas de mayor tamaño se ubican en zonas urbanas, principalmente en el municipio de Centro, y las más pequeñas en zonas rurales.

El tamaño de las escuelas secundarias públicas es un elemento determinante para establecer la estructura escolar, tal como está establecida en la normatividad existente. Es por ello, que las secundarias funcionan con distintos números de personal directivo, docente, administrativo y de intendencia asignado para su operación.

Las relaciones y el funcionamiento al interior de las escuelas puede diferir por el tamaño de cada organización escolar, dificultándose en aquellas con mayor número de matrícula y por ende mayor número de personal, debido a la necesidad de incrementar los controles a los que tienen que ser sometidas.

Figura 5.1 Escuelas secundarias generales y estatales según el número de alumnos inscritos en el ciclo escolar 2005-2006



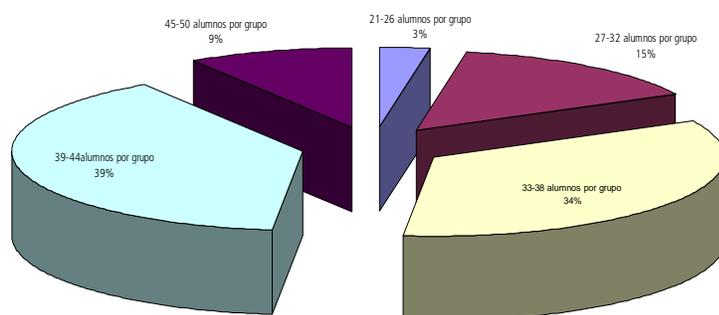
Fuente: Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal fin de ciclo 2005-2006 .Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. Subsecretaría de Planeación de Servicios Educativos y Descentralización.

Al igual que el número de alumnos, las escuelas secundarias generales y técnicas difieren en su conformación de acuerdo al número de grupos, que puede variar de tres hasta 18 grupos –tres grupos por grado- , el 42% de ellas tiene entre 3 y 9 grupos, el 27% de escuelas tiene entre 10 y 15 grupos y el 31% tiene 18 grupos. El número de alumnos por grupo, no es la excepción, también es desigual entre una escuela y otra; Mientras que las secundarias generales –financiadas con recursos federales y estatales- funcionan grupos con grupos de 21 a 49 alumnos en promedio; en las técnicas transferidas y estatales, el número promedio de alumnos por grupo oscila entre 24 y 50 alumnos por grupo. La variabilidad de estos indicadores es originada por la movilidad de los alumnos principalmente, a factores personales y gestiones de las comunidades para incrementar el número de grupo.

La mayor proporción de escuelas, el 73% de ellas, tiene en promedio entre 33 y 44 alumnos por grupo, cumpliendo la normatividad establecida en el Manual de Criterios de la Dirección General de planeación, emitido por la Secretaría de Educación (1991), donde se establecen los límites inferiores y superiores para la creación y el buen funcionamiento de grupos (35 a 40), mientras que un 9% de las

escuelas tiene más alumnos por grupo que lo establecido en la norma (entre 45-50); sólo el 18% de las escuelas secundarias generales y técnicas poseen una relación alumno-grupo menor de 33 (ver figura 5.2).

Figura 5.2 Alumnos por grupo en las escuelas secundarias generales y técnicas



Fuente: Elaboración propia con datos de las estadísticas educativas

El número de alumnos por grupo en las escuelas secundarias, es un factor importante de considerar, dado que un grupo con pocos alumnos permite una educación más personalizada, una mejor gestión del docente en el aula para adecuar con oportunidad las estrategias de aprendizaje a las necesidades y capacidades de sus alumnos así como un mejor control de la disciplina de los alumnos dentro del aula (Davis y Thomas, 1999). Estos factores propiciarían un clima social agradable (Brunet, 1987), necesario para elevar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (UNESCO, 2002; Sammons, Hillman y Mortimore, 1998; Reynolds *et al*, 1998, Davis y Thomas, 1999).

5.3 El personal escolar en secundaria técnicas y generales

Las escuelas secundarias generales y técnicas como toda organización está constituida para alcanzar un fin determinado. Su estructura y funcionamiento, en Tabasco, tanto de particulares y públicas, hasta el ciclo escolar 2005-2006, continúan teniendo como referencia los documentos normativos que datan de los años 80 y que

tuvieron como marco la Ley Federal de Educación de 1973. Estas normas se refieren a los Acuerdos Secretariales sobre la Organización y Funcionamiento de las escuelas Secundarias, No. 97, para las escuelas técnicas y 98 para las secundarias generales; ambos aplicables en escuelas públicas y privadas.

Los acuerdos incluyen en la estructura: personal escolar, personal docente de asistencia educativa, administrativo y de intendencia; los órganos de carácter consultivo de cada escuela conformado por el Consejo Consultivo Escolar y las academias de maestros. Además contienen funciones de la sociedad de alumnos y de las asociaciones de padres de familia; y algunas sanciones sobre la disciplina escolar.

La estructura autorizada en las secundarias técnicas y generales desde la fundación de la escuela hasta el ciclo escolar aludido, ha variado considerablemente por necesidades del servicio -el incremento en el número de alumnos-. Pero también existen factores políticos y sociales que propician la movilidad del personal de su centro de trabajo a otras instituciones educativas, gubernamentales o sindicales reduciendo el número de personal asignado a cada una de ellas.

A continuación se presenta un análisis de la conformación del personal escolar en las escuelas de educación secundaria públicas generales y técnicas en su estructural organizativa y funcional, excluyendo a las escuelas secundarias nocturnas para trabajadores, diseñadas para atender a personas que por trabajo o deserción no pudieron realizar sus estudios de educación secundaria y que por lo tanto excluyen la educación tecnológica, física y actividades artísticas.

5.3.1 El personal directivo de las secundarias técnicas y generales

El personal escolar en las secundarias generales y técnicas está integrado por personal directivo, coordinadores de actividades y profesores. Los acuerdos secretariales 97 y 98, establecen que en escuelas secundarias el personal directivo

además de director escolar, incluye al subdirector, uno por cada turno, a menos que por disposiciones del servicio la escuela sea atendida únicamente por el director, ó éste deba ser asistido por más de un subdirector en cada turno. El número de personal escolar se autoriza de acuerdo a la matrícula escolar y del número de grupos que funcionan en cada una de ellas. Las funciones, diagramas y descripciones de puestos de todo el personal escolar se precisan en el Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria de 1982 para las escuelas generales y 1983 para las escuelas técnicas (anexo-2).

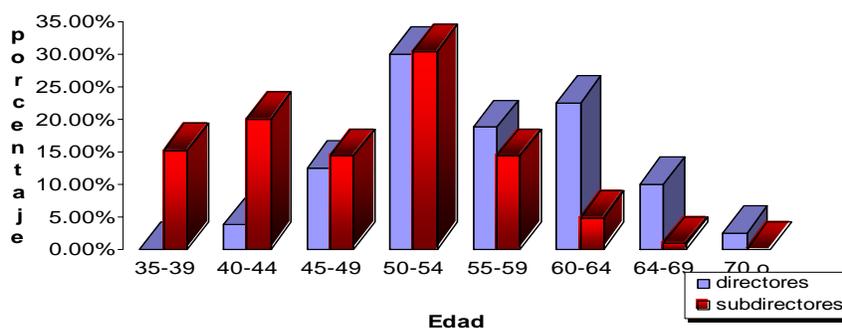
El director escolar es la máxima autoridad de la escuela, y asume la responsabilidad directa e inmediata, tanto del funcionamiento general de la institución, como de uno de los aspectos inherentes a la vida del plantel. Entre las funciones asignadas normativamente se encuentran: la planeación, programación, organización, supervisión y evaluación de las actividades escolares del plantel, cumpliendo las disposiciones normativas existentes, la verificación del cumplimiento de los planes y programas de estudio vigentes, la solución de los problemas de disciplina dentro del plantel escolar, así como la administración del personal y de los recursos materiales y financieros asignados, la propuesta de nombramientos o remociones del personal a su cargo y la representación de la escuela ante instancias educativas y sindicales. A los subdirectores, le corresponden funciones de apoyo y asistencia al director y lo suplen en las actividades escolares en sus ausencias temporales, en cada turno, asumiendo las obligaciones y facultades pero sin poder representarlo ante otras instancias fuera del plantel escolar (Acuerdo Secretarial 98 y 99). Al igual que el director, los subdirectores deben asumir tareas administrativas del centro educativo.

En Tabasco de las 175 escuelas públicas generales y técnicas estudiadas, 48 eran escuelas de doble turno –matutino y vespertino-, 64 de turno matutino y 16 de turno vespertino, requiriendo para su funcionamiento según la normatividad establecida de 128 directores –uno por centro de trabajo- y de 162 subdirectores al no considerar aquellas escuelas con menos de 6 grupos.

El personal directivo, en secundaria, lo integran profesores que por promoción ó por ascenso de escalafón ocupan las plazas directivas, pero en ocasiones debido a la movilidad de los directivos a otras actividades de carácter administrativo en la Secretaria de Educación, los puestos tienen que ser ocupados eventualmente por algún profesor de la escuela. Es por ello que de los 128 directores, el 26% de ellos eran profesores o subdirectores, que durante el ciclo escolar 2005-2006, cubrieron de manera eventual el puesto de director; fue lo mismo en el caso de los 80 subdirectores, que representaron menos del 50% de los requeridos durante el ciclo escolar 2005-2006, el 30% cubrió el puesto sin contar con la plaza autorizada.

El nivel académico de personal directivo en Tabasco, puede presentar una fortaleza para el desarrollo de ambientes de trabajos productivos y satisfactorios, pues el 16.8% de los directores y el 20% de los subdirectores tienen posgrado, el 68% y el 54% respectivamente tienen alguna licenciatura, el resto son profesores de educación media o profesores de primaria que cursaron alguna especialidad en un área determinada después de la educación Normal. En cambio como señala Greenfield, la edad puede representar una debilidad para desempeñar, “una serie interminable de encuentros e intercambios interpersonales con alumnos, profesores, padres, autoridades y otras personas” (1987, c.p. Davis y Thomas, 1999 p.35), ya que el 50.4% de los directores y el 35% de los subdirectores tienen más de 55 años y menos del 20% en ambos casos son menores de 45 años (ver figura 5.3).

Figura 5.3 Edad de los directivos de educación secundaria técnicas y generales. Ciclo escolar 2005-2006



Fuente: Elaboración propia con datos de la plantilla de personal de las escuelas secundarias generales y técnicas, ciclo escolar 2005-2006.

Adicionalmente al personal directivo, algunas escuelas secundarias técnicas tienen profesores comisionados que ocupan el cargo de coordinadores de actividades docentes o de taller, cuyas función es la responsabilidad de coordinar y supervisar el desarrollo de actividades docentes y/o de servicios educativos del plantel, para garantizar la prestación de un servicio educativo de la mejor calidad posible, orientado al logro de los objetivos de la educación secundaria técnica. Además, en aquellas escuelas técnicas de doble turno que no cuentan con subdirectores, a los coordinadores le son asignadas funciones directivas como apoyo a los directores.

Como se subrayó anteriormente, el personal directivo en las escuelas secundarias como administrador del plantel educativo puede influir en la conducta de los profesores, y del personal administrativo y de servicios para lograr en forma óptima los objetivos educativos del estado. Para ello requiere de un mayor tiempo en crear el “clima propicio, establecer los objetivos generales de la escuela, facilitar actividades de formación permanente en técnicas de enseñanza eficaz, contribuir a elaborar y a poner en práctica nuevos programas, y controlar y evaluar los resultados de la escuela.” (Davis y Thomas, 1999, p.39). Empero, si se consideran las características de los directivos de las escuelas públicas en el estado, cabe plantearse las siguientes preguntas: ¿Como lograr un liderazgo y un clima propicio en escuelas de doble turno sin el apoyo de los subdirectores? ¿Cómo influir en los profesores, trabajadores y alumnos si se ocupa un puesto provisional y tener un compromiso con los objetivos de la escuela? ¿Está tomando la Secretaría de Educación, encargada de otorgar a las escuelas el personal para su funcionamiento, las medidas necesarias para suplir con nuevos cuadros directivos frente a la jubilación del 50.4% de los directores con 55 años o más de edad?

5.3.2 El personal docente de las escuelas secundarias

Los profesores, al igual que el personal directivo, tienen un papel preponderante para el éxito académico de los alumnos de secundaria, ellos son los encargados de

la enseñanza de los alumnos y de lograr en el salón de clases “las disposiciones y los procedimientos necesarios para establecer y mantener un entorno en el que pueda darse la instrucción y el aprendizaje” (Duke, 1979 c.p. Davis y Thomas, 1999, p. 114).

En Tabasco, las funciones asignadas al personal docente de las escuelas secundarias generales y técnicas descritas en el Acuerdo Secretariales 97 y 98 (SEP, hacen referencia a: la planeación de sus labores educativas, la determinación de procedimientos, metodologías y utilización del material adecuado para impartir su asignatura así como el control de la asistencia y disciplina de sus alumnos y la evaluación de los mismos. Estos acuerdos describen que los profesores son los responsables de cumplir el plan y los programas de estudio y sus contenidos.

Las funciones que describen ambos acuerdos destacan la interacción entre el profesor y los alumnos, ya que son ellos los que pueden motivar al alumno a través de un trabajo académico que utilice eficazmente el tiempo dedicado al aprendizaje, manteniendo el interés de los alumnos para aumentar su participación. Para lo cual el profesor requiere de orientación académica, de actitud metódica en la escuela y de un ambiente académico en el aula.

En Tabasco, el número de profesores en secundarias técnicas y generales ha crecido conjuntamente con la matrícula escolar, mientras para el ciclo escolar 1990-1991 los profesores 3,020; para el ciclo escolar 2005-2006, las 175 escuelas fueron atendidas por 4,001 docentes de asignatura, talleres y educación artística. En función de que el número de alumnos matriculados en las secundarias públicas de estas modalidades en el ciclo escolar aludido fue de 77,727 la relación numérica maestro/alumno fue de 19.3 alumnos por docente. En cuanto a la relación docente/escuela ésta fue de 23 docentes en promedio por escuela (ver cuadro 5.1).

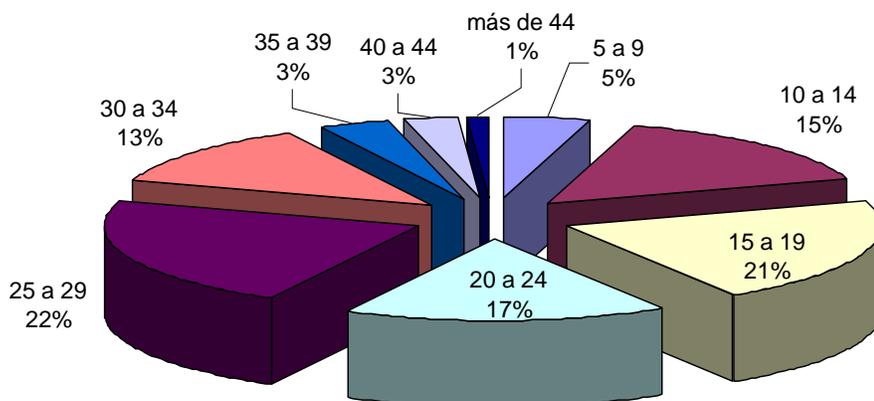
Cuadro 5.1 Estadística de alumnos, grupos y docentes de las escuelas públicas de secundaria generales y técnicas (2005-20006)

Modalidad	Alumnos	Grupos	Docentes	Escuelas
General	42,214	1,144	2,416	103
Técnica	35,513	896	1,625	72
Total	77,727	2,040	4,041	175

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal fin de ciclo 2005- 2006.

Tal como se señaló anteriormente, las escuelas de esta modalidad varían en número de alumnos y de grupo considerablemente, al igual que por número de maestros. Durante el ciclo escolar 2005-2006 funcionaron escuelas desde 5 hasta 48 profesores, observándose que el 42% tiene más de 25 profesores. Algunos investigadores demostraron que el tamaño de la organización esta relacionado negativamente con el proceso social dentro de la escuela y con las relaciones interpersonales (Brunet, 1987). Por lo que a mayor número de profesores dentro de la escuela, el consenso y la cooperación entre ellos, sería más difícil y repercutiría en las relaciones entre docente-directivo y en su clima organizacional (Payne y Mansfield, 1973 c.p. Brunet, 1987).

Figura 5.4 Porcentaje de escuelas secundarias públicas generales y técnicas según el número de docentes frente a grupo.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal fin de ciclo 2005- 2006.

5.4 Condicionales laborales de los profesores

Los profesores de educación secundaria generales y técnicas se encuentran regulados en sus condiciones de trabajo por la Ley Federal del Trabajo, por las condiciones laborales de la Secretaría de Educación y por los manuales de organización vigentes.

Desde la firma del Acuerdo Nacional de Modernización en 1992, los profesores federalizados fueron transferidos al estado, guardando sus condiciones de seguridad social. Por lo que tanto los profesores con plazas estatales como los transferidos se encuentran adscritos a la Secretaría de Educación de Tabasco.

En Tabasco, hasta el año 2002 los profesores de secundaria estaban agrupados en la Sección 29 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pero a partir de 2003, por razones políticas y conflictos sindicales se formó un nuevo sindicato denominado Sindicato Independiente de Trabajadores al Servicio de la Educación (SITET).

5.4.1 Sueldo y percepciones

En el estado de Tabasco, la percepción del docente de secundaria en el ciclo escolar 2005-2006 se integra por el sueldo tabular de \$323.90 mensuales la hora semana mes, hasta el 15 de mayo de 2006, más prestaciones sociales como despensa, material didáctico, previsión social múltiple, asignación docente, servicios co-curriculares y vida cara y dependiendo de los años de servicio, se integra un pago llamado quinquenio (cada 5 años). Adicionalmente reciben prestaciones cuyo periodo de pago es distinto al quincenal, tales como: el aguinaldo, prima vacacional, Bono anual de 10 días, 5 días de ajuste de calendario, bono del día del maestro, bono de ayuda escolar, bono de inicio de curso. Todas estas percepciones adicionales son percibidas si el docente tiene más de un año de servicio, tal como lo estipula la Ley Federal del Trabajo.

Cuadro 5.2 Percepción del docente de secundaria técnica y general, a partir del 16 de Mayo de 2006

CONCEPTO	Plaza Inicial 19 Horas	Plaza Inicial 42 Horas
07 Sueldo Tabular	6,154.10	13,603.80
38 Despensa	143.45	317.10
39 Material Didáctico	82.65	182.70
44 Previsión Social Múltiple	81.70	180.60
E9 Asignación Docente	349.60	772.80
SC Servicios Cocurriculares.	893.00	1,974.00
I7 Vida Cara	10.00	10.00
Percepción Genérica Bruta mensual	7,714.50	17,041.00
85 días Aguinaldo	1,535.60	3,394.48
12 días de (07) Prima Vacacional	205.14	453.46
10 días Bono anual (C-37)	180.66	399.35
5 días de (07) ajuste calendario	85.47	188.94
Bono "Inicio de Cursos"	164.58	164.58
Bono "Día del Maestro" 17 días	293.90	293.90
Bono "Ayuda Escolar" 14 días	242.03	242.03
Percepción Integrada Bruta mensual	10,421.88	22,177.74
Ingreso anual bruto	125,062.53	266,132.88

Fuente: Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. Tabulador de Zona III.

Adicionalmente al ingreso bruto mensual, los profesores en secundaria, pueden participar en el programa de Carrera Magisterial. Esto con la finalidad de ser recompensados económicamente por su desempeño para mejorar el aprovechamiento escolar de sus estudiantes (SEP-SNTE, 1998); y así incrementar sus ingresos hasta más de un 200% con relación a la plaza inicial (ver cuadro 5.3). Para inscribirse al programa es necesario que los profesores cuenten por lo menos con diecinueve horas de plaza base y tenga un mínimo de 2 años si cuentan con una licenciatura terminada.

La participación de los docentes en el programa es voluntaria, pero son beneficiados siempre y cuando hayan alcanzado el puntaje requerido para su incorporación o promoción a niveles superiores. En secundaria, durante el ciclo escolar 2004-2005 el 44.4% de los docentes contaba con algún nivel de carrera magisterial, en tanto que el 55.6% aún no participa.

Cuadro 5.3 Incremento porcentual de la percepción genérica bruta mensual por el impacto de los niveles del programa de Carrera Magisterial

% de incremento respecto a la plaza inicial	NIVELES DE CARRERA MAGISTERIAL				
	Nivel "A"	Nivel "B"	Nivel "C"	Nivel "D"	Nivel "E"
Plaza con 19 Horas	28%	64%	109%	161%	228%
Plaza con 42 Horas	29%	66%	113%	167%	237%

Fuente: Elaboración propias con datos proporcionados por Secretaria de Educación del Estado de Tabasco.

5.4.2 Asignación de plazas de profesores

La asignación de plazas para profesores de secundaria se encuentra regulada en la Ley Estatal de Educación. Un 50% de las plazas disponibles le corresponden a la sección 29 del SNTE y un 50% de las propuestas a la Secretaría de Educación, la cual, desde el año 2003 ha tenido que compartir con el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación (SITET).

La Secretaría de Educación de Tabasco a través de la Dirección de Recursos Humanos, es la encargada de contratar al personal docente que a propuesta de los sindicatos o de la propia Secretaria de Educación sean seleccionados. La contratación se realiza de acuerdo a los perfiles profesionales requeridos para impartir cada una de las materias que integran el plan de estudio de educación secundaria vigente, pero no existe dentro del proceso de contratación ningún instrumento diseñado para la evaluación de las competencias descritas en el documento de *Perfiles de Preparación necesarios para formar parte del personal*

docente de las Escuelas Secundarias Técnicas (ver cuadro 5.4), emitido por Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica de la Dirección General de Educación Técnica en 1998. A diferencia de los otros niveles de educación básica y de educación telesecundaria que utilizan como instrumento de selección un examen de oposición, para ocupar las plazas vacantes, en este nivel educativo no se realizan examen alguno.

Cuadro 5.4 Competencias del personal docente de las escuelas secundarias generales y técnicas

Competencia	Descripción
Habilidades intelectuales específicas	Se refiere a capacidades de comprensión y crítica tanto de lo que lee como de la realidad en la que vive. La expresión de las ideas en forma oral y escrita, el planteamiento y la solución de problemas, así como la localización y utilización de la información de diversos tipos.
Dominio de los contenidos de enseñanza	Se refiere al conocimiento que se debe tener sobre los planes y programas de estudio de la educación secundaria (vigente), sobre el campo disciplinar y sobre el desarrollo de sus alumnos.
Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.	Se refiere a los valores que debe tener el docente sobre la apreciación de la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, de la función educativa de la familia, de la solidaridad y apoyo de la comunidad hacia la escuela y del reconocimiento de los problemas que enfrenta esta comunidad.

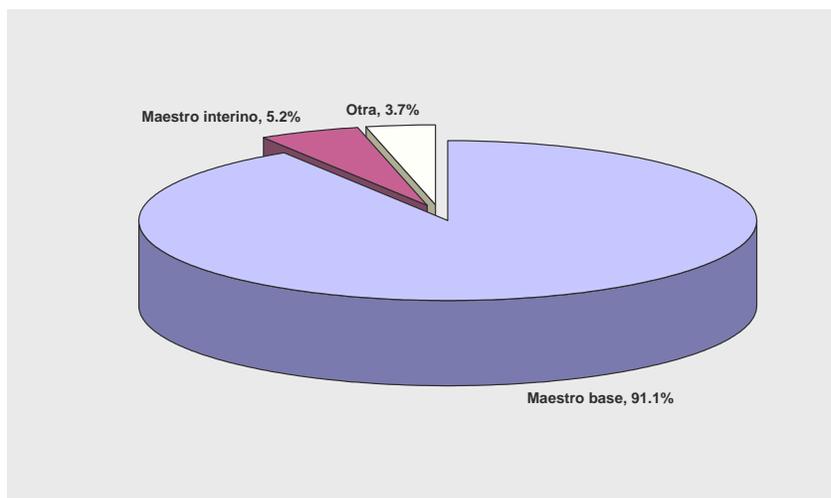
Fuente: Perfiles de Preparación necesarios para formar parte del personal docente de las Escuelas Secundarias Técnicas emitido por la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (p.6)

La contratación de los docentes de educación secundaria técnica y general de nuevo ingreso puede ser de *base con plaza limitada o interina* al cubrir interinatos por gravidez, licencia o cambio de actividad de docentes en servicio. La contratación de nuevo profesores esta en función de que el personal en servicio en una escuela no pueda cubrir las horas vacantes del plantel escolar.

Con base en los resultados obtenidos de la encuesta aplicada en mayo y junio del 2005, se encontró que el 91.1% de los docentes de secundaria cuenta con plaza de base, el 5.2% es maestro interino y el 3.7% esta por contrato limitado, es decir, no tiene plaza asignada, dado que cubre la ausencia de docentes que están

comisionados al sindicato o se encuentran con licencia con goce o sin goce de sueldo (ver figura 5.5).

Figura 5.5 Tipo de plaza profesores de secundarias generales y técnicas



Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal fin de ciclo 2005- 2006.

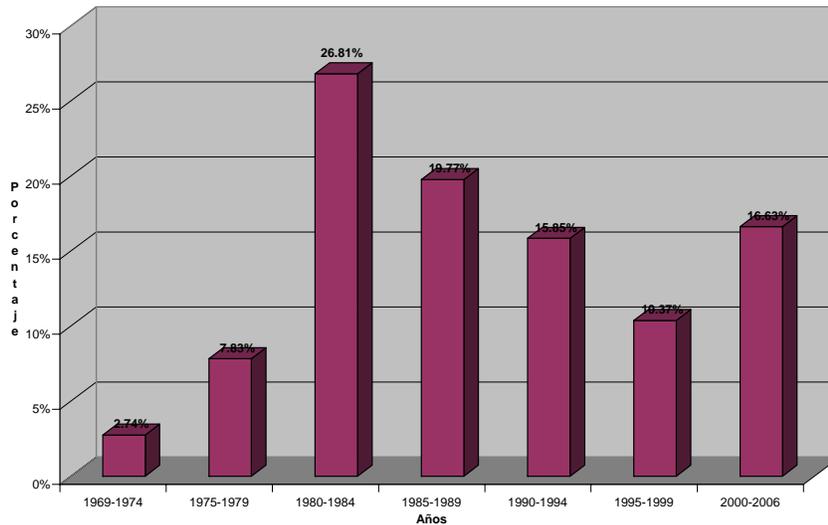
Como la contratación de los docentes en secundaria se realiza por horas, un docente puede cubrir horas en distintos centros de trabajo dependiendo de la demanda u horas disponibles. La encuesta aplicada a los docentes en el ciclo escolar 2005-2006 reveló que el 90% de los docentes encuestados trabajan en una sola secundaria y el 10% restante lo hace cuando menos en dos, datos que concuerdan con la encuesta aplicada por la Secretaría de Educación de Tabasco a 3,985 docentes de educación secundaria durante el ciclo escolar 2002-2003. Cabe precisar que de los maestros que trabajan en una sola secundaria, algunos de ellos laboran en escuelas primarias, y también algunos en escuelas del nivel medio superior y superior.

5.4.3 Permanencia de los profesores en sus centros de trabajo

La estabilidad de los profesores en los centros escolares es considerada por Purkey y Smith (1983, c.p. Davis, 1999) como una fortaleza de la escuela, cuando contribuye a favorecer un clima académico y rendimientos elevados, ya que trae consigo buenas relaciones interpersonales, buen ambiente de trabajo, objetivos compartidos de mejorar la enseñanza, y el desarrollo de mejores programas.

La estabilidad del profesorado tabasqueño se puede medir a través de los años de servicio en el nivel de secundaria y por medio de los años que tienen laborando en una escuela secundaria en particular. Con relación a los años de servicio en las secundarias generales y técnicas se observa que la mayor proporción de profesores tiene entre 17 y 26 años de servicio, lo que indica una alta permanencia en el servicio docente.

Figura 5.6 Permanencia de los docentes en escuelas técnicas y generales en educación secundaria. Ciclo escolar 2005-2006



Fuente: Encuesta aplica en mayo-junio de 2006

Con relación a los años que llevan laborando en su centro de trabajo. Se puede decir que el 33.14% tiene de 1 a 10 años de antigüedad, el 36.86% tiene entre 11 y 20 años, el 28.04% tiene entre 21 y 30 años y el 1.96% tiene más de 30 años. La antigüedad en la escuela de los profesores concuerda con la fecha de ingreso al nivel secundaria, esto hace suponer que los docentes pocas veces cambian de centro de trabajo, y por lo general permanecen en la escuela donde fueron contratados por primera vez.

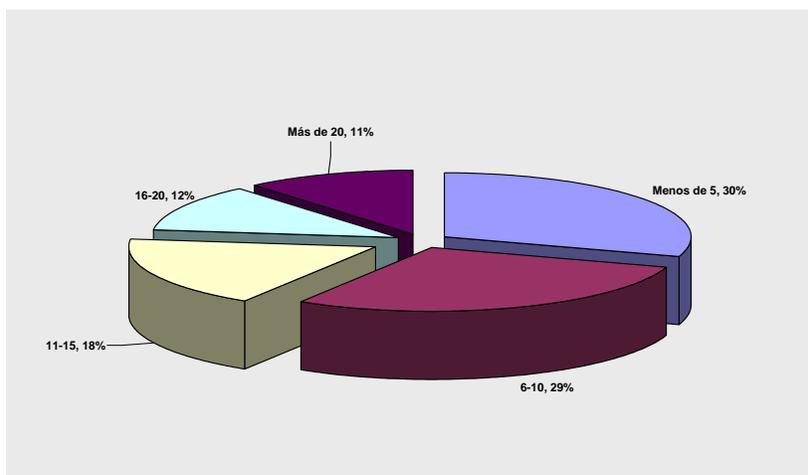
Cuadro 5.5 Permanencia del personal docente de las escuelas secundarias generales y técnicas

Antigüedad	Porcentaje
1-5	20.00%
6-10	13.14%
11-15	15.49%
16-20	21.37%
21-25	21.76%
26-30	6.27%
31-35	1.96%

Fuente: Encuesta aplicada en mayo-junio de 2006

La permanencia en el centro de trabajo donde laboran los docentes se refuerza aún más con las expectativas que ellos mismos tienen, debido a que el 41% piensa quedarse en su escuela por más de 11 años y el 29% lo hará entre 6 y 10 años. El 30% restante piensa permanecer menos de 5 años, ya que muchos de ellos se solicitarán su jubilación. Sólo el 7% de los encuestados no se encuentra a gusto en su centro de trabajo por lo que quisiera permutar a lugares más cercano a su residencia u a otra escuela donde existan mejores condiciones de trabajo.

Figura 5.7 Tipo de plaza profesores de secundarias generales y técnicas



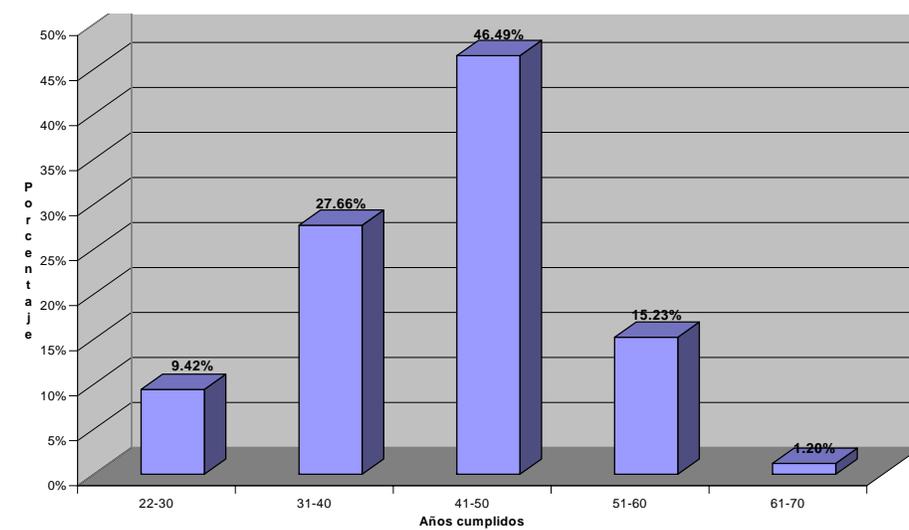
Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal fin de ciclo 2005- 2006.

La estabilidad del profesorado podría presentar una fortaleza para el sistema educativo en el nivel secundaria, siempre y cuando contribuyan al mejoramiento de la escuela subrayado anteriormente, pero con base en los resultados de pruebas estandarizadas, los resultados de aprovechamiento escolar en secundaria generales y técnicas no exhiben a las escuelas como eficaces. Más bien podría decirse que la estabilidad del personal se encuentra más ligada a las condiciones laborales de los docentes que al deseo de colaborar conjuntamente.

5.4.4 Perfil demográfico del profesorado

La plantilla del personal docente de las escuelas secundarias técnicas y generales para finales del ciclo escolar estaba compuesta por hombres en el 55.9% y el 43.7% de ellos son mujeres. La edad de los docentes varía de los 22 hasta los 70 años de edad. La mayoría de los maestros, el 46.49% tiene entre los 41 y 50 años de edad, mientras que el 27.66% tiene entre 31 y 40 años y sólo el 16.46% tiene más de 50 años.

Figura 5.8 Edades de los profesores de las escuelas secundarias generales y técnicas



Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal fin de ciclo 2005- 2006.

Con relación al sexo de los profesores, más del 50% son hombres debido a que aún se refleja en este nivel educativo la poca participación de las mujeres para prepararse más allá de la educación Normal, o ingresar a la educación superior. Esta situación se ha revertido actualmente y se espera para un futuro próximo una mayor participación del sexo femenino en secundaria. La edad de los profesores del nivel secundario muestra que el 62% del profesorado tabasqueño se encuentra es mayor de 40 años, posiblemente con poca capacitación en las nuevas tecnologías de la información.

5.4.5 Perfil profesional de los profesores

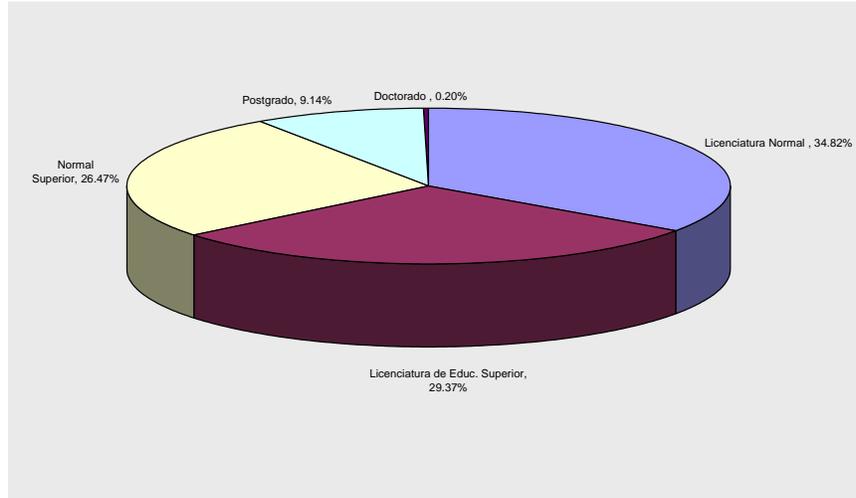
El perfil profesional del profesorado es variado y tiene relación con el crecimiento de la matrícula y a políticas establecidas desde 1925, año de inicio de este nivel tal como lo conocemos ahora. Profesionalmente se preparó a profesores de primaria que querían incursionar en este nivel a través de especialidades, también algunas Normales ofrecieron las carreras de profesores de educación media. Pero debido a los requerimientos de personal por el aumento acelerado de la matrícula en todo el país se optó por contratar a los egresados de educación superior de aquellas

licenciaturas que tienen relación con alguna de las asignaturas que integran el plan de estudio de secundaria. En Tabasco, se presenta un caso particular con la licenciatura de Ciencias de la Educación ofrecida por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, cuyos egresados no pueden ser contratados como profesores de secundaria en estas modalidades, sólo pueden ser contratados para Telesecundaria, al no contemplarse dentro de su plan de estudio una especialización en un área determinada, como español, matemáticas o ciencias sociales, etc.

El perfil profesional de los profesores en servicio en las secundarias técnicas y generales se encuentra compuesto por el 34.8% con licenciatura en escuela Normal Superior o son normalistas de educación media, el 29.4% tiene estudios de otra licenciatura de educación superior, son ingenieros, contadores, licenciados en ciencias de la comunicación, idiomas entre otros. El 26.5% son maestros de educación primaria que estudiaron la Normal Superior para poder impartir clases en secundaria, el 9.1% tiene algún postgrado y solamente el 0.2% tiene Doctorado (Ver figura 5.7).

Como se observa, casi el 50% de los profesores son egresados de las escuelas Normales, es decir, han tenido preparación pedagógica para la enseñanza. Pero se observa que un 40% de ellos son egresados de universidades de educación superior cuya preparación fue encaminada a otro tipo de actividad y no a la docencia, por lo que cobra importancia la formación pedagógica y continúa del profesorado tabasqueño con la finalidad de incrementar los niveles de aprovechamiento de los alumnos.

Figura 5.9 Nivel académico docentes de las secundarias generales y técnicas



Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal fin de ciclo 2005- 2006.

5.5 Formación continua del personal escolar

La adquisición de conocimientos teóricos y prácticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las destrezas y habilidades para hacer frente a los cambios sociales, económicos, científicos, políticos, culturales y tecnológicos; es de suma importancia para el personal escolar en las escuelas secundarias, en particular las técnicas y generales. El personal escolar debe ser competente tener capacidad para enfrentar los problemas que se presentan dentro de la escuela, proponiendo soluciones y tomando decisiones pertinentes que redunden en el aprendizaje de los educados.

El programa de desarrollo profesional de todo el personal de la escuela, debe ser consensuado y planeado por el personal escolar, además de estar orientado a cambiar actitudes, expectativas y formas de conducta, a la vez que los profesores sean formados en nuevas técnicas docentes; para contribuir a lograr los objetivos escolares (Purkey y Smith, 1983 c.p. Davis y Thomas,1999).

En Tabasco, actualmente, los programas de desarrollo para el personal escolar en educación básica se establecen de acuerdo a los lineamientos por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicios de la Secretaría de Educación Pública. Dentro de estos lineamientos se establecen las pautas para la elaboración del Programa Estatal de Formación Continua, en particular, del ciclo escolar 2005-2006. Además se cuenta con una unidad desconcentrada de la Universidad Pedagógica Nacional y de un Centro de Actualización al Magisterio (CAM) que dependen de la Secretaría de Educación del estado que ofertan diplomados, licenciaturas y maestrías.

El Programa Estatal de Formación Continua para la educación básica establece dos campos de acción: 1) En la escuela: dirigida a colectivos y 2) fuera de la escuela: dirigida a los maestros en lo individual y a colectivos docentes. Además cuentan con un mecanismo de aseguramiento de la calidad de la capacitación, que certifica el conocimiento del maestro: Examen Nacional para Maestros en Servicio.

En el nivel secundaria, los programas de formación continúa en el campo de acción en la escuela contemplan: el servicio de asesoría académica por parte de los *jefes de enseñanza* adscritos a este nivel educativo, los Talleres Generales de Actualización (TGA) a inicios del ciclo escolar y mediante una serie de cuadernillos de estrategias didácticas emitidos por la SEP. El campo fuera de la escuela contempla cursos nacionales y estatales, talleres seminarios, diplomados propuestos por las instancias federales y estatales.

5.5.1 Cursos nacionales y estatales

Los cursos nacionales y estatales, como lo marca la normatividad, son dirigidos a maestros, directivos escolares y a los jefes de enseñanza como apoyo técnico pedagógico. Entre los contenidos que se ofrecen se contemplan temáticas sobre: las asignaturas que se imparten, estrategias didácticas y de enseñanza, habilidades del pensamiento, procesos de comunicación, uso de nuevas tecnologías, desarrollo de

valores, relaciones interpersonales, adolescencia, entre otros; así como temas relacionados con el desarrollo del personal directivo en su gestión y en el liderazgo dentro de la escuela. Estos cursos a diferencia de los TGA, no son obligatorios pero tienen puntaje para la incorporación o promoción dentro del Programa de Carrera Magisterial para los profesores afiliados al SNTE y en el Programa de Desempeño Académico para los profesores incorporados al SITET a partir del ciclo escolar 2004-2005.

A pesar de tener puntajes dentro de los programas citados, no todos los profesores inscritos en ellos, acreditan la participación a dichos cursos. En el periodo comprendido del ciclo escolar 1996-1997 al ciclo escolar 2005-2006 se observa, que los porcentajes de profesores de educación básica que cursan cuando menos un curso estatal o federal, es menor del 70% del total inscrito al programa. Si bien mantiene un porcentaje ascendente desde el ciclo escolar 2001-2002, los incrementos son pequeños, a pesar de haberse aumentado el número de cursos nacionales y estatales que se ofertan con puntajes para carrera magisterial (ver cuadro 5.6). La baja participación de los profesores en los cursos puede explicarse a que la cobertura y la calidad que demandan no está satisfecha por razones tales como: la desorganización de los centros de maestros, la escasez de materiales y de asesores, y la promoción de los cursos entre los profesores (Zantarín, 2007).

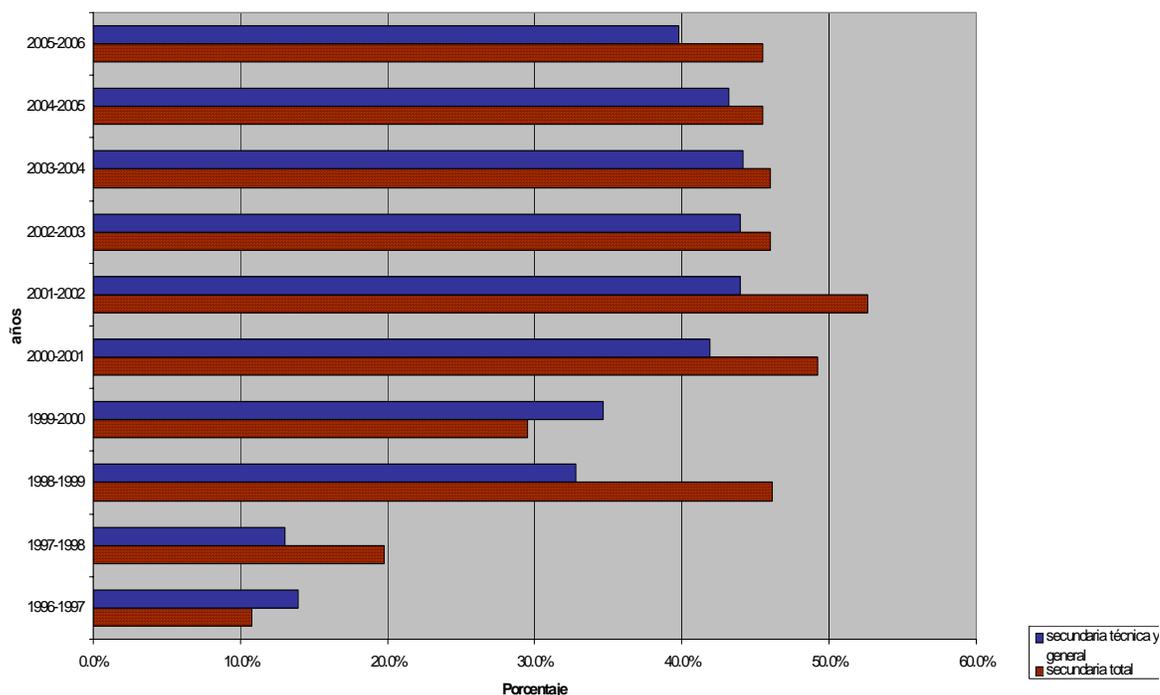
Cuadro. 5.6 Porcentaje de participación en los cursos nacionales y estatales de los docentes inscritos en el Programa de Carrera Magisterial y Desempeño Académico

Ciclo escolar	Total de inscritos en el programa	Capacitados	% de participación
1996-1997	13995	3034	21.68%
1997-1998	14386	4660	32.39%
1998-1999	15105	8814	58.35%
1999-2000	15406	9398	61.00%
2000-2001	15622	10636	68.08%
2001-2002	15893	9588	60.33%
2002-2003	15761	9405	59.67%
2003-2004	15561	9076	58.33%
2004-2005	15361	9142	59.51%
2005-2006	15615	9550	61.16%

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco.

En secundaria la participación de los profesores en los cursos de capacitación, inscritos a los programas es aún menor en porcentaje, menos del 55%, que el conjunto de docentes de educación básica durante los ciclos escolares analizados. En particular en las escuelas secundarias generales y técnicas, el porcentaje de docentes inscritos que acreditaron cuando menos la participación en un curso estatal y nacional, fue menor al 45% (ver figura 5.10). La poca participación de los docentes de secundaria en los cursos estatales y nacionales, muestra, sin duda, magros resultados del PRONAP y del organismo estatal encargado de la operación de este programa en Tabasco, y a la vez de las políticas públicas que se implementan.

Figura 5.10 Porcentajes de profesores de secundaria que acreditaron al menos un curso nacional o estatal de 1996 al 2006



Fuente: Elaboración propia con datos de las etapas de carrera magisterial y del Estímulo al Personal Docente.

5.5.2 Talleres Generales de Actualización (TGA)

Los talleres generales de actualización (TGA) se imparten en las escuelas de educación básica. Tienen como propósito detonar procesos de estudio y aprendizaje colectivo, su carácter es informativo y obligatorio para todos los profesores, directores, jefes de enseñanza o personal técnico pedagógico (ATP), supervisores y coordinadores. Se lleva a cabo en las escuelas, al inicio del ciclo escolar con una duración de 12 a 15 horas durante tres o cuatro días.

En el nivel secundario, en Tabasco, los talleres que se imparten son establecidos por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección de Superación Académica de la Secretaría de Educación con un equipo de trabajo multiplicador en tres fases: Supervisores y coordinadores de ATP, directores y

asesores técnicos pedagógicos (ATP), y docentes. Es decir, los talleres son impartidos a los docentes por medio de personal directivo, asesores que previamente tomaron dicho taller; y que por lo tanto no acreditan la calidad suficiente para la atención de los profesores.

Al inicio del ciclo escolar 2005-2006, el número de escuelas secundarias generales y técnicas que participaron en el taller fue de 139, incluidas las secundarias nocturnas, con 3,296 docentes, 129 directivos, 26 supervisores, 11 jefes de enseñanza y 3 jefes de sector. La participación de los docentes en estos talleres se observa alta a diferencia de la que presentan los programas que no tienen carácter obligatorio y que a la vez se imparten fuera del plantel escolar.

Lo anterior invita a reflexionar sobre la disponibilidad de los directivos y profesores para formarse y actualizarse constantemente ¿Serán factores externos que inhiben su participación?, Para dar respuesta a esta pregunta sería necesario realizar una investigación sobre esta problemática. Lo que sí está comprobado a través de diversas investigaciones, es que el desarrollo del personal docente a través de su preparación es un factor que puede incidir positivamente en crear un clima escolar propicio para los aprendizajes, y en mejorar el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

5.5.3 Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio

Los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio, como se señaló anteriormente, son instrumentos utilizados para denotar la calidad de la actualización del magisterio. Al mismo tiempo tienen como propósito ayudar a los profesores a identificar sus logros y necesidades en las áreas evaluadas y brindarles la oportunidad de acreditar oficialmente la mejora y actualización de sus conocimientos y competencias docentes y directivas.

Al igual que los cursos nacionales y estatales, participan en los exámenes profesores de educación básica frente a grupo, los asesores técnicos-pedagógicos y los directivos de las escuelas, aunque también pueden participar todos los profesores que así lo deseen, independientemente de que estén inscritos o no en algún curso nacional de actualización del PRONAP.

En Tabasco, la participación del personal escolar de educación básica en los exámenes ha tenido incrementos desde el ciclo escolar 1997-1998 a 2005-2006, pasando de 768 a 5,015 profesores. El porcentaje de aprobación de los profesores en servicio es inversamente proporcional al incremento en el número de participantes que paso del 57.68% al 40.6% de aprobación en los ciclo escolares referidos.

En educación secundaria la participación en los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio durante el ciclo escolar 2004-2005 y 2005-2006 fue de 861 y de 978 profesores respectivamente. Los porcentajes de aprobación durante estos dos ciclos fue 41.11% para el primero y de 42.90% para el segundo, apreciándose un incremento en el número de profesores que acreditan las asignaturas evaluadas de educación física en secundaria, matemáticas, química, física, geografía, biología, español así como habilidades en la enseñanza y el aprendizaje. El mayor porcentaje de participación y acreditación son aquellos relacionados con la ecología y las actividades de comunicación, mayores al 43%; en cambio en los exámenes de la enseñanza y el aprendizaje de español y matemáticas, se observar porcentajes de acreditación menores al 40% en ambos ciclos escolares.

La capacitación de los directivos relacionada con la administración de la escuela fue abordada en los cursos nacionales y en los exámenes nacionales hasta el ciclo escolar 2004-2005. La participación del personal directivo en el examen de acreditación de este curso con relación a los directivos en servicio es aún baja, en total suman 96 directivos participando y 41 acreditados que representan el 42.70%.

Cuadro 5.7 resultados de exámenes nacionales de maestros en servicio de los profesores del estado de tabasco. Ciclo escolar 2004-2005 y 2005-2006

Ciclos escolares	2004-2005		2005-2006	
Materias	Número de sustentante	% de aprobación	sustentante	% de aprobación
Biología	38	34.21%	53	30.19%
Español	43	34.88%	n.a	n.a
Geografía	54	27.78%	n.a	n.a
Matemáticas	38	23.68%	n.a	n.a
Lengua Extranjera	18	61.11%	n.a	n.a
Química	15	20.00%	23	43.48%
Física	47	46.81%	42	45.23%
Educación ambiental	410	46.34%	465	42.37%
Habilidades comunicativas	71	32.39%	156	52.56%
Aprender y enseñar ciencias naturales	16	18.75%	40	30.00%
Aprender y enseñar matemáticas	26	38.46%	79	38.00%
Conocimiento del espacio geográfico y cuidado del ambiente.	36	44.44%	73	49.30%
Curso Nacional para Directivos	49	48.98%	47	36.17%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la página www.formacioncontinua.sep.mx

La participación y resultados obtenidos por los profesores y directivos de las escuelas secundarias de Tabasco en los Exámenes Nacionales de Maestros en servicio, ponen en tela de juicio el diseño, el asesoramiento y la efectividad de los mismos así como la gestión que realiza la instancia encargada de instrumentar nacional y estatalmente los cursos nacionales evaluados a través de estos exámenes. Es probable que los instrumentos utilizados no correspondan a la capacitación recibida por los docentes, que es la misma situación que puede estar

pasando con las pruebas de aprovechamiento escolar estandarizadas. Un divorcio entre enseñanza e instrumentos evaluativos.

5.6 Los órganos consultivos en las escuelas secundarias técnicas y generales

En las escuelas secundarias generales y técnicas se establece el funcionamiento de dos órganos consultivos conformados por el Consejo Consultivo Escolar y las academias de maestros. Esto con la finalidad de articular las actividades de profesores, directivos y alumnos dentro e la escuela.

Las academias de maestros se conforman de profesores que atienden una misma área o asignatura académica o tecnológica en el plantel escolar, para ser consultada en materia de planes de estudio, programación docente, orientación técnico pedagógica, investigaciones y estudios especiales. Para ello se requiere que los profesores que la integran intercambien conocimientos y experiencias, planteen mejorar en las prácticas pedagógicas y propongan alternativas de solución a las deficiencias que observan en la práctica docente de sus miembros (Acuerdo Secretarial 97 y 98). En este organismo se plantean criterios para trabajar con éxito en la institución y para la solución de los problemas que afectan al aprovechamiento de los alumnos u otros de cualquier tipo que se originen dentro del centro escolar.

El Consejo Consultivo Escolar ó Consejo Técnico Escolar, es un organismo de colaboración y consulta, destinado a auxiliar al director en la planeación, programación y evaluación de las actividades educativas y en la solución de los problemas concretos que pudieran presentarse así como proponer las acciones necesarias para la superación del servicio educativo y del trabajo docente de la escuela. Se encuentra integrado por el director, los subdirectores, los coordinadores de actividades académicas y tecnológicas y profesores de actividades académicas y tecnológicas, un representante del personal técnico especializado, y un representante de los alumnos por cada grado escolar en las escuelas secundarias técnicas y representantes de los padres de familia (Acuerdo Secretarial 97 y 98).

Como se observa, para el funcionamiento de ambos órganos se requiere un trabajo conjunto, en las academias entre profesores y en el Consejo entre profesores, directivos, alumnos y padres de familia. Es decir fueron diseñados con la idea de fomentar la cooperación docente y el apoyo entre profesores y directivos de las escuelas así como una mayor participación de los padres de familia. Pero habría que preguntarse si en las secundarias generales y técnicas del estado.

Las características de la administración del sistema de secundarias en el estado, del personal directivo y docente que integran las modalidades de escuelas secundarias generales y técnicas da muestra de la existencia de la naturaleza vertical de la estructura y de la carencia de funciones claramente definidas de cada puesto dentro de la organización, lo que dificulta la comunicación entre la escuela y el sistema educativo.

La normatividad establecida originalmente por la federación en los años ochenta y noventa, no responde a las realidades actuales de los centros escolares. Debe ser reformada para imponer nuevos derechos y obligaciones necesarios para mejorar el funcionamiento de la escuela y elevar la calidad educativa en el estado.

Los programas de formación continua, según los resultados mostrados, no son adecuados a los requerimientos de los profesores, principalmente porque los cursos son diseñados sin conocer sus necesidades de capacitación, pero también puede ser por la poca motivación que reciben los profesores por parte de directivos y del sistema educativo para mejorar el desarrollo de sus capacidades. Por otra parte, si bien se ha comenzado el desarrollo directivo a través de estos instrumentos, es necesario que al iniciar sus labores los nuevos directivos sean adiestrados para los desafíos reales tanto administrativos como pedagógicos que tienen que enfrentar en cada centro de trabajo.

Principalmente, se requiere una capacitación al directivo que desarrolle en él habilidades fomentar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores y que favorezca la madurez y aprendizaje del alumno, traducido en un clima académico con valores, normas, objetivos, relaciones interpersonales que impulsen un compromiso compartido entre sus miembros para alcanzar los objetivos de la educación secundaria (Davis y Thomas, 1999).

CAPÍTULO 6

Las Dimensiones del Clima Organizacional

Las creencias compartidas, el sentido de la comunidad y el liderazgo directivo son las dimensiones que, siguiendo la propuesta de Bryk, Lee y Holland, (1993), Hoy, Smith, Sweetland (2002) y Fernández (2003a) se han utilizado en este trabajo para medir el *clima organizacional* en las escuelas secundarias generales y técnicas en el estado de Tabasco, en México. Una vez probada la dimensionalidad del modelo propuesto por medio de la validación empírica a través de la técnica de análisis factorial, se describe en este capítulo cada una de ellas.

A través de estas tres dimensiones se detallan, utilizando la estadística univariada de los datos, las relaciones entre la escuela y la comunidad, entre los maestros y directivos de la escuela, entre la escuela y los estudiantes, así como las relaciones interpersonales al interior del cuerpo docente de la escuela. Los resultados obtenidos de las dimensiones permiten analizar las causas o razones que originan las percepciones de los docentes, las cuales pueden provenir de factores tanto exógenos como endógenos, entre los cuales se pueden encontrar: la gestión de la escuela, el liderazgo directivo, la estabilidad del profesorado, programas planificados y con objetivos claros, programas de desarrollo del personal docente y directivo, la participación de los padres, el reconocimiento generalizado del éxito académico, el tiempo de aprendizaje en la escuela y el apoyo institucional por parte de la dependencia estatal; que han sido considerados en los estudios realizados por Purkey y Smith (1983, c.p. Davis y Thomas, 1999) como *variables organizativas y estructurales* que contribuyen a la eficacia de la escuela.

6.1 Validación empírica de la dimensionalidad del modelo

Con la finalidad de demostrar la dimensionalidad del modelo y conocer la agrupación de los reactivos en cada una de las subdimensiones propuestas, se realizaron tres análisis factoriales, uno por cada dimensión. Los análisis factoriales fueron satisfactorios dado que se obtuvieron KMO superiores a 0.7, se utilizó el método de extracción de máxima similitud y la rotación varimax, encontrándose los siguientes resultados:

El análisis de la dimensión de *creencias compartidas*, determinó 3 factores que explican el 60% de la varianza de dicha dimensión. En el primer factor, los reactivos con mayores cargas factoriales fueron aquellos reactivos relacionados con la subdimensión de *creencias sobre el comportamiento de los docentes y de los alumnos*, este factor explica el 26% de la varianza. El segundo factor que contribuye con un 17.5% de la varianza explicada se refiere a la subdimensión de *creencias sobre propósitos de la escuela*. En el tercer factor, los reactivos con mayores cargas factoriales fueron los relacionados con la subdimensión *capacidad de los alumnos*, este factor contribuye con el 16% de la varianza explicada de la dimensión, y por último encontramos que el factor 4, que contribuye con el 9.72% de la varianza explicada se relaciona con la subdimensión de *creencias sobre el papel y comportamiento de la comunidad*.

Para la dimensión de *sentido de comunidad* se obtuvieron tres factores que explican en su totalidad el 71% de la varianza en la dimensión aludida. El primer factor, los reactivos con mayor carga factorial se refieren a la subdimensión de *afiliación grupal y logros de fines y cooperación entre docentes*, su contribución a la varianza explicada es del 34%. El segundo factor, agrupa los reactivos de la subdimensión *Cuidado y atención de los alumnos*, que explica el 29% de la varianza. El tercer factor que explica sólo 7% de la varianza, el reactivo con mayor carga factorial es el de la *protección del alumno con relación a la deserción escolar*.

Tal como se previó en el modelo, el análisis factorial agrupó a la dimensión del liderazgo en una sola subdimensión a través de un factor obtenido que explicó el 80% de la varianza. Los resultados expuestos permiten comprobar la validez y confiabilidad de los datos obtenidos en los cuestionarios autoaplicados a los docentes en cada una de las escuelas secundarias públicas generales y técnicas del estado de Tabasco, por lo que se procedió a explicar los resultados en cada una de ellas.

6.2. La dimensión de las creencias compartidas

La dimensión de las creencias del personal o colectivo escolar es una dimensión que ha sido abordada en distintas investigaciones sobre eficacia escolar, pues, para lograr la calidad educativa es necesario *llegar a convencimientos profundos* como lo expresa Schmelkes (1992), los cuales se pueden alcanzar, si se comparten deseos, es decir, si existe un conjunto común de entendimientos entre los miembros de la escuela.

Señala Fernández (2003a) que la relación entre creencias colectivas y comportamiento docente tiene sus fundamentos en la teoría de las profecías autocumplidas que Rosenthal y Jacobson, presentaron a fines de los años sesenta¹; las cuales no son sólo opiniones o preferencias personales, sino que deben tener el *status* de pautas de orientación para la acción y, por tanto, deben estar expresadas y visibles en los compromisos diarios de los miembros, por lo que se Incluyen dentro de de esta dimensión las subdimensiones de: visión de escuela y expectativa sobre

¹ En la investigación realizada por Rosenthal R y Jacobson en el año de 1974, titulada *Pigmalión en el aula*, a un grupo de profesores de primaria se les proporcionó una serie de datos extraídos supuestamente de un test para conocer las capacidades intelectuales de los alumnos. Con estos resultados, se podían predecir en ciertos niños un futuro esperanzador en cuanto a rendimiento se refiere. Lo llamativo de este estudio, es que los niños habían sido escogidos al azar por lo que no existía ninguna razón para esperar un rendimiento académico mejor que otros niños. Al final del curso, estos niños seleccionados, habían obtenido un mayor rendimiento por lo que los investigadores concluyeron que la información falsa que habían recibido había llevado a los profesores a crearse unas expectativas más altas de los niños seleccionados y consecuentemente, actuar de modo que se favoreciese el rendimiento de estos. Por tanto, las expectativas actúan como profecías que pueden cumplirse en un futuro por el impulso de unas actuaciones cuya finalidad sería que se cumpliesen dichas expectativas. (Ruiz, 2004)

el nivel de logro de los estudiantes. Bryk, Lee y Holland (1993) en su investigación en escuelas católicas, incluyeron las subdimensiones de creencias compartidas acerca de: los propósitos de la escuela, del aprendizaje de los estudiantes, de cómo se deben comportar los estudiantes y los maestros y sobre quiénes son los estudiantes y en qué tipo de personas son capaces de convertirse -creencias acerca de la naturaleza de lo individual y social. Bryk, Lee y Holland (1993) enfatizan que cuando existen fuertes normas institucionales y creencias compartidas se produce “una filosofía educacional que esta bien alineada con objetivos de equidad social” (p.140).

Para conocer las creencias compartidas entre los docentes de las escuelas secundarias técnicas y generales de Tabasco, se abordaron dentro de esta dimensión las subdimensiones que se refieren a: (1) creencias sobre el propósito de la escuela; (2) creencias sobre las capacidades de los estudiantes para entender y dominar los contenidos; (3) creencias sobre los comportamientos de los alumnos y los profesores de la escuela y (4) creencias sobre el comportamiento y el papel que debe desempeñar la comunidad.

6.2.1 Creencias sobre el propósito de la escuela

Las creencias sobre el propósito de la escuela implican significados compartidos por los miembros de la escuela respecto a la finalidad de su tarea - *su misión*- y los objetivos que se proponen para ella. Un consenso de los docentes sobre estos propósitos, tiene como consecuencia que aumenten las aspiraciones del centro educativo y se fomente un propósito común para alcanzar los objetivos difíciles que se asocian con mejores resultados educacionales (Fernández, 2003).

Los indicadores establecidos en esta investigación para medir las creencias que existen sobre los propósitos de la escuela, entre los profesores de secundarias técnicas y generales, muestran que el 33.30% de ellos perciben que realmente se comparte la misión y los objetivos de la escuela, el 43.25% considera que se

comparte aceptablemente y el 23.46% considera que la misión y los objetivos no son compartidos por los docentes de la escuela.

Los resultados obtenidos muestran que entre los docentes existe un bajo consenso (33.30%) sobre el *propósito que tiene la escuela secundaria* dentro del sistema educativo, lo que trae como consecuencia bajas aspiraciones en la escuela y la ausencia de propósitos comunes para alcanzar objetivos difíciles, que se asocian con mejores resultados educacionales (Fernández, 2003). Este bajo consenso puede ser además un factor relacionado con los bajos puntajes que obtienen los alumnos de este nivel en exámenes que miden el aprovechamiento escolar tales como Factor de Aprovechamiento Escolar, EXANI 1 y ENLACE, descritos en el capítulo 4, y cuyos resultados durante muchos años han ubicado al estado en los últimos lugares a nivel nacional.

6.2.2 Creencias sobre las capacidades de los estudiantes para entender y dominar los contenidos

Las creencias sobre la capacidad de los niños para aprender, hacen referencia a la importancia de que todos los niños alcancen a dominar un currículo académico, sin importar su origen o condición socioeconómica (Davis y Thomas, 1999). Es por ello, que al estudiar esta subdimensión en las secundarias públicas generales y técnicas de Tabasco se incluyen indicadores como la capacidad de los estudiantes para entender y dominar los contenidos, los logros de los objetivos del plan de estudio de la educación secundaria, y los niveles de preparación previa del alumno al ingresar al nivel o grado siguiente, indicadores propuestos por Bryk et al (1993) y Fernández (2003).

En las escuelas secundarias del estado de Tabasco, los resultados de los indicadores establecidos para conocer las creencias de los docentes sobre las *capacidades de los estudiantes* muestran que el 27.64% considera que los alumnos poseen la capacidad óptima de aprendizaje, el 41.45% considera que la capacidad

de sus alumnos es aceptable y el 30.91% que los alumnos no cuentan con la capacidad para aprender y lograr altos rendimientos.

Las creencias de los docentes es menor, cuando se hace referencia al logro, por parte de los alumnos, de los objetivos de las asignaturas que integran el plan de estudios de la educación secundaria, pues solamente un 18.69% opina que es óptimo, el 48.94% que es *aceptable* y un 32.37% consideran el logro como *no aceptable* o deficiente. Cabe destacar que existe un 71.6% de correlación (correlación significativa al 0.01), entre la subdimensión de creencias sobre los propósitos de la escuela y la percepción de *éxito* de los alumnos en relación con los conocimientos que deben adquirir en la secundaria. Esto quiere decir, que a medida en que aumenten las creencias de los profesores sobre el propósito de la escuela, se incrementará la percepción de logro de los estudiantes.

En cuanto al *nivel adecuado de preparación para el aprendizaje con el que ingresan los alumnos*, los resultados son aún más desalentadores, sólo el 9.88% considera que los alumnos tienen un óptimo nivel de preparación, el 22.87% considera que es *aceptable* y el 67.25% considera que es deficiente (ver cuadro 6.1).

Cuadro 6.1 Indicadores de creencias sobre la capacidad de los estudiantes

Indicador	Óptimo	Aceptable	Deficientes
Creencias sobre las capacidades de los alumnos	27.64%	41.45%	30.91%
Creencias sobre el logro de los objetivos por parte de los alumnos	18.69%	48.94%	32.37%
Creencias sobre el nivel de preparación adecuado al ingreso.	9.88%	22.87%	67.25%

Fuente: Elaboración propias con datos de cuestionarios aplicados en mayo-junio 2006.

Los resultados muestran que en las escuelas secundarias del estado de Tabasco, las expectativas de los docentes son bajas en lo que se refiere a las capacidades de los alumnos.

Estas creencias, como señalan Davis y Thomas (1999), provocan que los docentes tengan expectativas pobres que tienen como consecuencia una menor interacción de los maestros con los alumnos, y que les exijan a los alumnos menos de lo requerido, además que los maestros se dedican más a dirigirlos que a ofrecerles oportunidades de aprendizaje.

En suma, las bajas expectativas de los docentes sobre las capacidades de los alumnos es causa de que actúen, sin darse cuenta, de modo que no favorecen el rendimiento de los alumnos. Rendimiento que según su propia opinión no es adecuado, al considerar sólo 18.69% de los docentes que el logro de los objetivos de la educación secundaria por parte de los alumnos es óptimo, contra un 32.37% que lo considera deficiente.

¿Cuáles son las causas de estas expectativas tan pobres?, ¿Se deben a prejuicios de los docentes? Con base en los datos obtenidos de las escuelas secundarias generales y técnicas, se tiene que el 70% de los docentes radica en los municipios donde se encuentran ubicadas las escuelas. Esto hace suponer que no existen prejuicios raciales ni de clase social, ya que se comparten aspectos culturales, económicos y étnicos entre profesores y estudiantes porque la mayoría de los docentes son nacidos en Tabasco, y por lo tanto, tienen el mismo origen étnico – color de la piel, cabello, ascendencia lenguajes, origen nacional- provienen de clases sociales baja o media, e incluso, la mayoría de ellos han egresado de las secundarias públicas.

Considero más bien que lo que puede estar provocando expectativas pobres de los docentes sobre las capacidades de los estudiantes deben de estar influenciado principalmente por las generalizaciones que surgen, producto de las deficiencias en

los conocimientos y habilidades básicas que presentan los alumnos al ingresar a la escuela secundaria. Por ello, en este trabajo se expone como causa de las bajas expectativas en los docentes *el nivel de conocimientos que tienen los alumnos al ingresar a la escuela secundaria*. Analizar esta causa es importante porque se ha comprobado en distintas investigaciones que el profesor que cataloga a sus alumnos de bajas capacidades y habilidades para desarrollarse en la educación secundaria trata de exigirles menos que lo que haría con los alumnos con mejores habilidades, o como señalan Sammons, Hillman y Mortimore (1998) induce en los profesores una sensación de falta de control sobre las dificultades de los alumnos. Además esta problemática provoca una actitud pasiva hacia la enseñanza que se traduce en poco ánimo y esfuerzo por parte del profesor, al considerar que tendría que realizar un trabajo adicional para enseñarles lo que no aprendieron los alumnos en el grado anterior.

La percepción compartida que tienen los docentes sobre el bajo nivel de preparación de los alumnos al ingresar a secundaria, se debe principalmente a sus experiencias a través del tiempo en su centro de trabajo. Se trata de un hecho real que se evidencia en los resultados de las distintas evaluaciones estandarizadas realizadas para medir el aprovechamiento escolar en educación primaria en el estado. Entre estas mediciones se encuentran los resultados obtenidos en el factor *Aprovechamiento Escolar* de las etapas del programa ***Carrera Magisterial*** en las cuales, desde el año 1996 hasta 2005, el número de aciertos alcanzado por los niños fue inferior al de la media ($\mu=100$), que ubican al estado entre los últimos lugares en aprovechamiento escolar, en el nivel nacional.

Cuadro 6.2 Puntajes de acierto del factor de aprovechamiento Escolar en Tabasco de 1996 al 2005

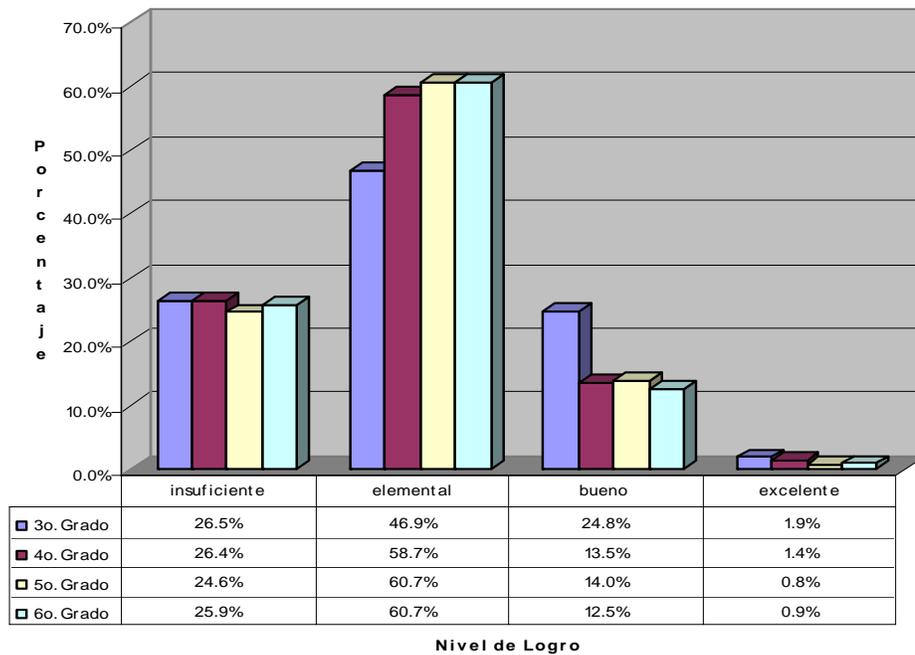
Nivel Primaria	
Año	Índice de Aciertos
1996	98.2
1997	98.3
1998	98.7
1999	98.4
2000	99.5
2001	98.4
2002	97.3
2003	97.9
2004	98.0
2005	98.2

Fuente: Elaboración propia con base a los datos obtenidos del factor a nivel estatal. Coordinación Nacional de Carrera Maqisterial.

Estos resultados no son los únicos que evidencian la baja preparación de los alumnos que egresan de la educación primaria en Tabasco. También los resultados de aprovechamiento escolar en matemáticas y español obtenidos en la prueba **ENLACE** de 3º a 6º grado de primaria, muestran que a medida que los alumnos avanzan de grado, los resultados de su aprovechamiento escolar son menos satisfactorios, y en sexto grado presentan el más bajo nivel de eficacia escolar.

En la evaluación de *Español*, el porcentaje de los alumnos de primaria que alcanzaron los niveles de logro *bueno* y *excelente* es el 26.7%: en 3º grado, en 4º grado el 14.9%, en 5º grado el 14.8% y en 6º grado 13.4%. Como se observa, el porcentaje del último grado de primaria equivale a la mitad del porcentaje de alumnos de 3º grado con capacidades y habilidades óptimas (ver figura 6.1).

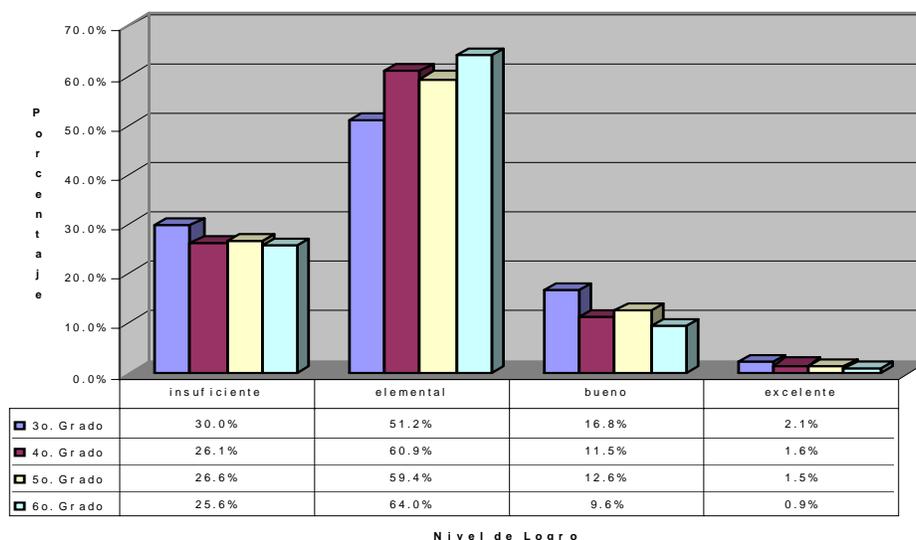
Figura 6.1 Porcentajes obtenidos por todas las escuelas primarias de Tabasco evaluadas en el Examen ENLACE en Junio de 2006, en Español.



Fuente: Elaboración propia con resultados de ENLACE 2005-2005.

En la evaluación de *Matemáticas*, la evolución es aún más desalentadora, ya que el porcentaje de alumnos que se encuentran en los niveles de logro bueno y excelente disminuye, y en 3º grado es sólo el 18.9%, en 4º grado el 13.1%, en 5º grado el 14.1% y en 6º grado 10.5%.

Figura 6.2 Porcentajes obtenidos por todas las escuelas primarias de Tabasco evaluadas en el Examen ENLACE en Junio de 2006, en Matemáticas.



Fuente: Elaboración propia con resultados de ENLACE 2005-2005.

Estos resultados muestran que en *Español* solamente el 13.4% de los alumnos cuentan con los conocimientos y habilidades requeridas para la educación secundaria, y que en *Matemáticas* sólo el 10.5% de los alumnos que egresan de primaria cuentan con las habilidades y conocimientos matemáticos para continuar y lograr con éxito los objetivos de la educación secundaria.

Como se puntualizó anteriormente, una de las características de las escuelas eficaces señaladas por Weber, Brookover y Lezotte, Edmonds, son *las altas expectativas de los profesores: que todos sus alumnos pueden aprender y aprenderán*, característica que no muestran los profesores de las escuelas secundarias públicas técnicas y generales (Davis y Thomas, 1999). Si se quiere motivarlos y coadyuvar a que eleven sus expectativas se requiere la atención inmediata a los procesos de formación que los alumnos reciben en la educación primaria por parte de todos los actores involucrados en el sistema educativo del estado.

Dado que este es un problema que por su complejidad no será resuelto en el corto plazo, se requiere establecer un programa de formación para los profesores de las escuelas secundarias enfocado en propiciar en ellos, un cambio de actitud para que interpreten *el poco conocimiento y escasas habilidades de los alumnos al ingresar a secundaria* como una necesidad de “más instrucción, más explicación y más oportunidades de aprendizaje” (Good y Weinstein, 1986 c.p. en Davis y Thomas, 1999, p.165).

6.2.3 Creencias sobre los comportamientos de los alumnos y los profesores de la escuela, disciplina y roles

Se han investigado las características que hacen a una escuela eficaz; factores de eficacia escolar como la disciplina de los alumnos dentro y fuera del salón de clase y el comportamiento que tienen los docentes para realizar su trabajo y mantener el orden en la escuela.

Una buena disciplina es un concepto muy amplio, que incluyen **un ambiente académico** en el aula y **prácticas docentes eficaces** que favorecen una alta participación y buenas actitudes, las cuales intrínsecamente previenen malos comportamientos. La buena disciplina supone también fijar límites a los alumnos y reducir las oportunidades de conducta inadecuada (Davis y Thomas 1999). Estas practicas docentes eficaces se lograrán en la medida que los docentes actúen de antemano para prevenir, entre otras cosas, el ausentismo, la falta de trabajo o la distracción de los alumnos, así como las oportunidades de conductas inadecuadas a través de la fijación de límites, y sean un ejemplo de motivación por el interés que muestran por la función que desempeñan y por sus expectativas positivas hacia el logro de los aprendizajes (Rutter y cols., 1979 c.p. Davis y Thomas, 1999).

Estudiar el comportamiento de los actores principales de la escuela secundaria ha sido de primordial importancia en este trabajo. Por ello, y con la finalidad de conocer la percepción que los profesores de las escuelas públicas secundarias tienen sobre la disciplina de la escuela, tal como se manifiesta en el comportamiento

de los alumnos, y sobre las acciones que realizan como buenos maestros para prevenir la indisciplina, se incluyeron en la subdimensión de *creencias sobre los comportamientos de los alumnos y los profesores-disciplina y roles*, los indicadores de disciplina, motivación y roles del alumno; así como las características de un buen maestro, tales como las expectativas positivas que tienen de sus alumnos y el interés que muestran por la función que desempeñan, además de la prevención de la indisciplina, manifestada en ausentismo, falta de trabajo o distracción de los alumnos.

Los resultados obtenidos sobre las creencias de los docentes sobre el comportamiento de los alumnos de la escuela secundaria, muestran que el 25.21% considera que la disciplina de los alumnos en el aula y fuera de ella es óptima, el 7.99% considera que es adecuada y el 66.80% percibe que existe indisciplina dentro y fuera de las aulas. La mayoría de los docentes de las escuelas secundarias del estado (más del 50%) consideran además que la indisciplina dentro de las aulas y fuera de ellas, es un factor que afecta y reduce el aprendizaje escolar. Adicionalmente reconocen que la disposición que muestran los alumnos por aprender no es óptima ya que el 42.17%, la consideran deficiente y el 40.23% la considera aceptable (ver cuadro 6.3).

En las *creencias sobre el comportamiento de los estudiantes y de los profesores sobre la disciplina y roles*, al igual que las *creencias sobre las capacidades de los estudiantes para aprender*, se puede observar que el profesor de las escuelas secundarias, cree que en el comportamiento de los alumnos se presentan características que no permiten la eficacia en la escuela, y que reducen el aprendizaje escolar. Situación descrita en investigaciones como la realizada por Sandoval (2000) en las escuelas secundarias en la ciudad de México, donde señala que desde el punto de vista de los docentes, los alumnos de secundaria pasan por una etapa conflictiva y de cambio que es la adolescencia, en la que presentan características negativas para el aprendizaje, y por tal motivo se les cataloga como

“irresponsables” y se les imponen restricciones a través de los reglamentos escolares. (p. 215).

Cuadro 6.3 Indicadores de creencias sobre el comportamiento de los estudiantes

Indicador	Optimo	Aceptable	Deficientes
Disciplina del alumno dentro y fuera del salón de clases	25.21%	7.99%	66.80%
Disposición del alumno por aprender.	17.60%	40.23%	42.17%

Fuente: Elaboración propias con datos de cuestionarios aplicados en mayo-junio 2006.

Cabe precisar que en la escuela secundaria, existen otros factores adicionales a las características negativas que puedan presentar los estudiantes por los que puede verse afectada la disciplina. Los docentes de este nivel deben prepararse para hacer frente, mediante una adecuada gestión dentro del aula, a las reacciones y a los procesos de adaptación de los alumnos a un contexto muy distinto al de la primaria, marcado por los cambios en horarios de clase, número de maestros², contenidos de los programas, control de calificaciones, entre otros.

El conjunto de comportamientos y de actividades que los profesores deben de adoptar para que los alumnos muestren una conducta adecuada y presten la atención requerida en la clase, tiene como nombre *gestión del aula* (Emmer, 1987 c.p. Davis y Thomas, 1999). Los resultados muestran que las creencias que tienen los profesores sobre el comportamiento del grupo docente dentro de la escuela, para prevenir o disminuir la indisciplina dentro del salón de clase, el 50.87% de ellos consideran óptimas las acciones que realizan para prevenir la indisciplina, el 44.45% las considera aceptable y el 10.60% señala que se realizan de forma deficiente. Estas acciones son la *actitud favorable que muestran por atender a sus alumnos*, la

² Etelvina Sandoval, se apoya en la investigación realizada por Quiroz en el año de 1991, que argumenta que el número de materias y maestros a los que se tienen que enfrentar los alumnos de secundaria generan obstáculos para la apropiación del conocimiento académico, al existir un nivel de significación de los contenidos muy diferente entre quien los trasmite y quien lo recibe.

atención que prestan a las inasistencias de sus alumnos y las prácticas pedagógicas que promueven la comunicación y los aprendizajes.

Con relación a las creencias que tienen los docentes sobre la *eficacia de la práctica docente*, caracterizada por el control y aseguramiento del aprendizaje de los alumnos, y necesaria para prevenir la indisciplina, pues favorece la participación de los alumnos, se encontró que el 43.42% considera la *eficacia* como óptima, el 32.96% aceptable y el 23.82% la considera deficiente (ver cuadro 6.4).

Tanto la prevención de la indisciplina y la eficacia que presumen los docentes poseer en su práctica, deben estar acompañadas del interés por la función que desempeñan, pero se observa que el porcentaje, en el indicador utilizado para medir esta función *puntualidad y asistencia a clase de los profesores*, es percibido como óptimo en el 37.21%, como aceptable en el 44.54% de los casos y deficiente en el 25.39% de ellos. Lo que indica que existe heterogeneidad en las respuestas, lo cual refleja un bajo consenso de los docentes en este rubro.

Cuadro 6.4 Indicadores de creencias sobre el rol de los docentes en la prevención de la indisciplina dentro del salón de clases

Indicador	Óptimo	Aceptable	Deficiente
Prevención de la indisciplina	50.87%	44.54%	10.60%
Eficacia de la práctica docente	43.42%	32.96%	23.82%
Puntualidad y asistencia del docente.	37.21%	37.40%	25.39%

Fuente: Elaboración propias con datos de cuestionarios aplicados en mayo-junio 2006.

Es importante recordar, que la disciplina, llamada clima ordenado, es un factor eficacia escolar relacionado con la gestión del profesor dentro del salón de clases (Davis y Thomas, 1999). Ya que si existe un ambiente académico y buenas actitudes escolares, se mantendrá un alto nivel de ocupación en las tareas académicas, se

prevendrá la falta de atención, las distracciones de los estudiantes y todo lo que no sea el trabajo de aprendizaje (Bryk, Lee y Holland, 1993).

Sin embargo, los profesores perciben que estas condiciones no se dan: 66.80% opina que existe indisciplina por parte de los alumnos, a pesar de la buena disposición que dicen tener para evitarla (50.87%). Pero, como puntualiza Emmer, “la clave de la buena disciplina es, en primer lugar, la prevención de las conductas inapropiadas, y cuando éstas se producen, abordarlas de inmediato y sin dilación, antes de que se extiendan o se agraven” (1987, c.p. Davis y Thomas, 1999, p. 119). No obstante, para prevenir la indisciplina se requiere del interés genuino del profesor expresado en diversas formas, especialmente en la asistencia y puntualidad a su clase, y en su formación y desarrollo para mejorar la enseñanza.

Pero como se observa en los resultados de las escuelas secundarias, la asistencia no es una característica que distinga a los maestros, según las opiniones sobre esta característica, donde sólo el 37.21% consideran que la asistencia y la puntualidad de los docentes de la escuela es la óptima.

Los resultados de la percepción del docente reflejan serios problemas de ausentismo en las escuelas secundarias, problemática que ha sido abordada por organismos internacionales como la OCDE. El ausentismo de los docentes a la escuela es provocada en muchas ocasiones por las mismas autoridades educativas, al no establecer mecanismos de pago al magisterio que eviten que los docentes se ausenten medio día para la recepción de su cheque y firma de la nómina; y, en algunas localidades donde no existen bancos, la suspensión de un día adicional para trasladarse a la cabecera municipal y cambiar su cheque por efectivo. Adicionalmente, existen una serie de eventos programados para los maestros, como foros, cursos y conferencias, que se contraponen a los horarios escolares y que reducen su asistencia a la escuela. El sindicato de maestros también contribuye en este problema de inasistencia de los docentes, con diversas actividades y reuniones en horas de clase.

Otro aspecto importante de considerar, es la formación que reciben los docentes para mejorar la enseñanza en las escuelas secundarias públicas generales y técnicas. Los programas establecidos para desarrollar al personal docente en secundarias iniciados en los años noventa con la implementación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP) y el otorgamiento de puntos a los cursos estatales y nacionales para participar en el Programa de Carrera Magisterial, si bien se han ido perfeccionando no han sido acogidos por la mayoría de los profesores, por razones como una inadecuada articulación entre las necesidades de actualización del docente en secundaria y de la oferta estatal de formación continua así como por las estrategias utilizadas su difusión y operación.

Entre los cursos de formación de los profesores más estructurados se encuentran los cursos nacionales y estatales, los cuales dan puntaje para incorporarse o promocionarse dentro del programa de Carrera Magisterial, lo que significa una mayor percepción salarial. Sería de esperarse que estos cursos se consideraran connotados como de mayor importancia para cursarlos. Sin embargo, en Tabasco sólo el 40% de los profesores de las modalidades de secundarias técnicas y generales que participó en las etapas de este programa en el ciclo escolar 2005-2006, que equivale a menos del 30% de los profesores activos, llevaron cuando menos un curso nacional o estatal. Es decir, del total de los profesores de las escuelas secundarias técnicas y generales sólo el 10% de ellos fueron actualizados a través de estas opciones de formación.

Los Talleres Generales de Actualización (TGA), como se señaló en el capítulo cuatro, también forman parte de la oferta existente de formación continua en el estado y por su carácter de obligatoriedad ante la Secretaría de Educación Pública, son los únicos en los que participan casi la totalidad de los docentes de secundarias técnicas y generales, por lo que su participación a inicios del ciclo escolar fue del 82%, Sin embargo, en su operación se visualizan problemáticas derivadas de la metodología utilizada para su implementación, al ser impartidos por personal que no

cuenta el perfil y las habilidades para coordinar los talleres y porque éstos carecen de evaluaciones objetivas para identificar, ajustar, y en su caso modificar las acciones realizadas .

Por lo tanto, el reducido porcentaje de participación de los docentes en los cursos de actualización no obligatorios. Así como la evaluación de los profesores a través de los exámenes nacionales para maestros en servicio, donde sus resultados mostraron una aprobación menor del 50% en promedio, en el ciclo escolar 2005-2006, hacen cuestionar la eficacia de los cursos de formación continúa que se imparten en Tabasco. Los resultados obtenidos sobre las opiniones heterogéneas vertidas sobre la eficacia de la práctica docente dentro de la escuela, también cuestionan la pertinencia de la formación de los profesores, principalmente para empujar cambios en sus actitudes, sus expectativas y sus formas de conducta para favorecer una mejor enseñanza dentro del salón de clases (SEP, 2006).

Es evidente que en la relación profesor-alumno en las escuelas secundarias técnicas y generales los profesores encubren las fallas en su formación y la no maximización del tiempo de aprendizaje, y atribuyen el bajo rendimiento en el aula a la conducta y pocas habilidades de los alumnos. Esta característica, aunque no es exclusiva de las escuelas secundarias en Tabasco, como se ha señalado en otras investigaciones, como la realizada por Sandoval (2000), es un atributo que distingue al profesor de secundaria, y que se debe en gran parte a la heterogeneidad en su formación profesional de origen entre las que se encuentran normal superior, licenciatura en normal y maestros-profesionistas.

6.2.4 Creencias sobre el comportamiento de la comunidad

Las creencias sobre el comportamiento y el papel que juega la comunidad, se centran en la participación de los padres de familia en la escuela, pues distintas investigaciones, como las realizadas por Coleman en 1966, Purkey y Smith en 1983, Ubben y Hughes en 1987 y el *Estudio cualitativo de escuelas con resultados*

destacables (Machado y cols., 2002), ofrecen evidencias de que la participación de los padres o miembros de la familia en la educación y aprendizaje de los estudiantes tiene efectos positivos en el aprovechamiento escolar, especialmente si *controlan y evalúan el progreso de los alumnos*.

Si bien los docentes son los agentes más importantes porque son los causantes de la calidad, no son los únicos integrantes que desempeñan papeles importantes en una escuela. En ella deben participar activamente alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad, para que exista *la calidad educativa* que debe concernirles a todos (Schelmer, 1992). Los padres activos son aquellos que asisten a las reuniones de la escuela o cooperan con ella, los que se integran mejor en lo que acontece en la escuela e incluso en el salón de clases.

En las escuelas secundarias la participación de los padres de familia es distinta al de una escuela primaria debido a que la relación escuela-hogar y la participación de los padres en el aprendizaje de los hijos, se encuentra directamente relacionada con la edad de los alumnos, es decir, la participación es, por lo general, menor en la secundaria. Sin embargo, se puede suponer que cuando padres y maestros tienen objetivos y expectativas similares para los menores, el apoyo combinado al proceso de aprendizaje puede ser una fuerza poderosa de mejoramiento.

Debido a la importancia de la relación escuela-hogar para lograr escuelas efectivas, se incluyeron en la investigación los indicadores: *participación de los padres*, y *acciones motivadoras por parte de la escuela*, ya que la participación de los padres se dará siempre y cuando los docentes y directivos los involucren.

Los resultados muestran que en las escuelas efectivamente se realizan actividades motivadoras para que los padres participen³ (51.60% considera óptima,

3 A los padres de familia se les informa sobre el avances y conducta de sus hijos en las juntas periódicas para firma de boletas de calificaciones, que son reuniones utilizadas también para reafirmar y concretar el apoyo de los padres al aprovechamiento de sus hijos.

el 30.26% aceptables y el 18.14% considera deficientes). Sin embargo, la participación de los padres de familia es limitada (el 16.22% considera óptima la participación, el 9.10% aceptable y el 74.68% deficiente). Entre las opiniones recogidas sobre esta participación, uno de los docentes entrevistado señala que:

Profesor 1 *“Los padres de familia deben apoyar con mas empeño a sus hijos sobre todo estar pendientes de las tareas y actividades fuera del salón de clases, así como vigilar el rendimiento”.*

Cuadro 6.5 Indicadores de creencias sobre el comportamiento de la comunidad

Indicador	Optimo	Aceptable	Deficientes
Acciones Motivadoras de la Escuela	51.60%	30.26%	18.14%
Respuesta del padre de familia	16.22%	9.10%	74.68%

Fuente: Elaboración propias con datos de cuestionarios aplicados en mayo-junio 2006.

Los resultados obtenidos en la repuesta *participación de los padres de familia*, permiten retomar los señalado por Sandoval, en una investigación realizada en tres escuelas secundarias de la ciudad de México, en la cual concluye que “la responsabilidad que la escuela adjudica a los padres se ve limitada por condiciones objetivas de éstos, entre las que se encuentran lo numeroso de la familia, el tiempo dedicado al trabajo y la baja escolaridad que tienen” (Sandoval 2000, p.321). Tesis que, parece corroborarse en las respuestas proporcionadas por los docentes en sus respuestas a los ítems y en sus opiniones proporcionadas en el cuestionario:

Profesor 2: *“Es importante que los padres de familia se incluyan de manera permanente en la preparación de sus hijos para que conjuntamente maestro-alumno-padre de familia se logre alcanzar los objetivos propuestos en su preparación”*

Profesor 3: *“Para que existan mejores resultados en la educación es necesario que los padres de familia se involucren en el proceso educativo de sus hijos, no nada mas los maestros”*

Profesor 4: *“Es primordial que lo que la escuela enseñe sea reforzado en el hogar”*

Profesor 5: *“La falta de participación de los padres de familia en los asuntos de sus hijos es la causa de la reprobación escolar, así como también de la desintegración familiar”.*

Sin embargo, las características de las familias tabasqueñas, no permiten el grado de involucramiento que estos docentes esperan de ellos. Aunque la tasa de crecimiento de la población ha disminuido en los últimos años, aún es de 2.3% en el estado y el número promedio de hijos es de 4.2. Por otro lado, la escolaridad promedio de los hombres en el año 2005 fue del 8.3 y de 7.8 la de las mujeres. Estos datos nos revelan que el número de hijos por familia así como el grado de escolaridad de los padres son todavía factores que limitan la participación y la capacidad de la familia para apoyar en la escuela y en el hogar las actividades de sus hijos.

Este análisis nos indica, que es necesario promover que se conciba a la participación de los padres de familia en las secundarias, como un apoyo y un principio básico que debe normar la relación con los padres de los alumnos, que se refleje en acciones que contribuyan a su educación. Estas acciones pueden ser las de ayudar a la escuela para que pueda brindar a sus hijos mejores condiciones materiales para su aprendizaje, -pintar salones, reparar bancas o hacer aportaciones económicas (Sandoval, 2000), pero también debería involucrarseles en caso de que haya dificultades en la escuela, como podría ser en inasistencia o problemas de comportamientos de los alumnos. Sin embargo, la participación de los padres en la escuela no significa que ellos deban resolver los problemas de disciplina en el interior de la misma, ni que se deban de ocupar de la enseñanza, responsabilidad que es de los docentes.

6.3 Dimensión de sentido de comunidad

La dimensión de *sentido de comunidad* ha sido abordada en diferentes investigaciones de escuelas eficaces, como las realizadas por Bryk, Lee y Holland (1993), Davis y Thomas (1999), Bolívar (2000), Fernández (2003a) y otras más, en las que se ha demostrado que cuando los profesores trabajan juntos, se desarrolla

una vigorosa colegialidad y sólidas relaciones profesionales, además de un renovado entusiasmo, que trae como resultado que la enseñanza mejore, que los niveles de innovación sean superiores, y que se mejoren y se modifiquen otros componentes de la enseñanza. Entre estos se encuentran, señala Davis y Thomas (1999), por ejemplo, las habilidades de gestión del aula, los procesos de aplicación de exámenes y de agrupamiento de alumnos.

Para conocer el sentido de comunidad en las escuelas secundarias técnicas y generales de Tabasco, se incluyeron las subdimensiones de (1) *cooperación en la tarea docente y nivel de acuerdos en criterios de trabajo* (Lee, 2001 c.p. Fernández, 2003a), (2) *el cuidado y atención de los alumnos* llamada 'ética de cuidado' por Bryk, Lee y Holland (1993). Finalmente se incluye la subdimensión de *logros y fines* que incluyen el desarrollo de fuertes lazos afectivos y el reconocimiento y aceptación de sus propios colegas y de los padres de familia, que ha sido incluida en el estudio realizado por Litwin y Stringer (1968) y por Fernández (2003a).

6.3.1 Cooperación en la tarea docente.

La cooperación y el trabajo colegiado entre los docentes son condiciones importantes para la unidad de propósitos en la escuela, tal como la describen los estudios realizados en el movimiento de escuelas eficaces y los realizados por Lee (2001, c.p. Fernández 2003a) y Fernández (2003) para conocer el clima organizacional en las escuelas. Estos autores hacen referencia a las acciones que no son reguladas ni codificadas entre los docentes, y cuya fuerza depende de los vínculos recíprocos entre ellos. Esta subdimensión fue incluida en el proyecto *Search for Effective Schools* elaborado por Ronal R, Edmonds en 1979 y retomado por McCormack-Larkin y Kritek en 1983, en el proyecto *Milwaukee Project Rise* (Davis y Thomas, 1999:75), y fue llamado *principio de colegialidad profesional entre todo el profesorado*. También se incluyó como una subdimensión para estudiar la "comunalidad" dentro de la escuela por Bryk y Driscoll (1988, c.p. Fernández, 2003a) y después por Holland y Lee (1993), denominándola *colegialidad académica*.

Basándose en los modelos de las investigaciones anteriormente citadas, en esta subdimensión se incluyeron indicadores que destacan la cooperación de los docentes en el desarrollo de las clases, la planificación curricular en el aula, el asesoramiento técnico-pedagógico de las academias, la realización de jornadas de trabajo técnicas entre maestros de un mismo grado, asignatura o de toda la escuela, es decir, relaciones recíprocas de apoyo y respeto, así como la cooperación que reciben de otros actores educativos que forman parte de la escuela y que buscan alimentar la ética de trabajo cooperativo. Todas estas relaciones de trabajo colaborativo en equipo, las describe Fernández (2003a), en su dimensión de *grupalidad*.

Los resultados de la investigación muestran que el 32.07% de los docentes consideran que la cooperación entre ellos para el desarrollo de las clases, la planificación curricular en el aula, el asesoramiento técnico-pedagógico de las academia, la realización de jornadas de trabajo técnicas entre maestros de la misma asignatura, el trabajo que realizan las academias y el consejo técnico escolar es óptima, el 35.40% la considera aceptable y el 32.53% la considera deficiente (ver cuadro 6.6)

Cuadro 6.6 Indicadores de la cooperación en la tarea docente

Rubro	Óptimo	Aceptable	Deficientes
Cooperación entre docentes	32.07%	35.40%	32.53%
Cooperación de actores educativos (supervisor, director, sindicato)	27.25%	32.02%	40.73%

Fuente: Elaboración propias con datos de cuestionarios aplicados en mayo-junio 2006.

Los resultados heterogéneos de esta subdimensión, permiten inferir que no existe consenso en cuanto a la colaboración que se da, entre los profesores de las secundarias públicas de una misma asignatura, o la que se debería de dar entre los

miembros de las académicas escolares. Por lo que se puede pensar en un trabajo en equipo limitado, que coadyuve a la mejora de las capacidades del profesor para entender y aplicar nuevas ideas curriculares, nuevos métodos y nuevos materiales; realizar mejoras en técnicas de gestión del aula, en los sistemas de exámenes, y en los criterios de agrupamiento de alumnos. Como señala Little, en las escuelas donde existe un alto nivel de colaboración profesional “... *Algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen*”, y suponemos que lo que se está perdiendo, en este caso, son los aprendizajes de los educandos (1987, c.p. Davis y Thomas, 1999:224).

En las escuelas la colaboración y la ayuda mutua no sólo se genera entre docentes, sino que intervienen otros actores que impulsan o inhiben esta cooperación como los directivos de la escuela, el delegado o representante sindical, y el supervisor escolar⁴. La percepción que se tiene del apoyo que puedan brindar estos actores para los docentes mejoren su enseñanza y trabajen en equipo dentro de la escuela es considerado por el 27.25% de los docentes como óptimo, el 32.02% lo considera aceptables y el 40.73% lo considera deficiente (ver cuadro 6.6). Estos resultados significan que los docentes de las escuelas secundarias técnicas y generales, no perciben un apoyo decidido de los directores para estimularlos a una buena actuación en la enseñanza, de los supervisores escolares para orientarlos, ayudarlos en la solución de problemas que se pudieran presentar y así como de las autoridades sindicales para trabajar conjuntamente con ellos para el bienestar de los alumnos de la escuela. Situación que se puede ilustrar a través de la opinión de los siguientes profesores de secundaria:

Profesor 6: “La práctica docente es muy difícil de acuerdo al ambiente en que desarrollamos nuestra labor, existen muchos factores que impiden lograr un objetivo como es el de educar al alumno. Ejemplo: En nuestra Institución no existe consejo técnico consultivo, desafortunadamente encontramos problemas en los alumnos como la conducta, inasistencias, etc. que en ocasiones se tiene que tomar una decisión en

⁴ El supervisor escolar en las escuelas secundarias técnicas y generales es un enlace entre las altas autoridades del Sistema Educativo Estatal (Secretaría de Educación de Tabasco), y directores de escuelas y docentes de grupos bajo su supervisión. Entre sus funciones está las administrativas, de vigilancia y de asesorías técnicos-administrativa y técnico-pedagógica a los directores y docentes (Calvo 2002:45-46)

conjunto pero como no existe consejo técnico no se logra. Es importante rescatar este consejo, es decir, no únicamente sean los presidentes de academias si no todos los profesores que están frente al grupo. Nunca existen reuniones para ver los avances de los alumnos y si lo hacemos es cada fin de ciclo escolar y solo unos cuantos. El ambiente de relaciones humanas con la actividad educativa (Dirección) es totalmente nula, parecemos no profesores sino esclavos”.

Profesor 7: “El Consejo Técnico Escolar existe pero no funciona por no darle el valor y su papel de gran importancia. Los tratos para nosotros los maestros son muy diferentes”.

Profesor 8: “Siempre he considerado que mucha culpa de los problemas que vivimos en nuestros centros de trabajo se debe a la falta de una real supervisión, existe demasiada burocracia, todo el tiempo de los supervisores se les va en llenar y recibir documentación pero no existe un verdadero apoyo para que el docente mejore su trabajo ni una supervisión adecuada del funcionamiento de las escuelas”.

El proceso de asignación de las horas vacantes en los centros de trabajo puede ser un factor que este originando la interpretación que le dan los profesores a la cooperación en la tarea docente, ya que al no haber normas establecidas para la promoción de los docentes en servicio por parte de la Secretaría de Educación, son los representantes sindicales los que seleccionan a las personas que ocuparan las horas vacantes, en ocasiones a través de criterios poco equitativos que dan origen a que se presenten inconformidades entre los profesores; lo que ocasionan conflictos que disminuye el sentido de comunidad en la escuela.

Los resultados nos llevan a concluir que la baja colaboración que existe entre los docentes (35.40%), y el poco apoyo que perciben de sus superiores (25.25%), como señala Little, no permite que se fomente un caudal expansivo de ideas, materiales y métodos y una habilidad colectiva en la escuela que favorezcan la generación de soluciones de alta calidad para los problemas que se presentan (1987, c.p. Davis y Thomas, 1999). Esta situación es también un obstáculo para que en la escuela existan:

- Niveles superiores de innovación, coherencia y vitalidad del currículo
- Mayor frecuencia y profundidad de los debates sobre temas de instrucción y gestión, es decir, mayor colegialidad.

- Niveles superiores de entusiasmo por la enseñanza
- Un enfoque razonablemente tutorial para ayuda a los profesores nuevos.
- Mejores resultados demostrados en el rendimiento de los alumnos y en el área afectiva y social.

Cabe destacar, que este problema de no cooperación en las escuelas secundarias en México, ha sido destacado en la investigación realizada por Sandoval (2000), quien considera que el problema es originado por la forma de trabajo reglamentado en las escuelas, que propicia la individualidad y el aislamiento de los profesores, lo cual contrasta con los modelos interactivos dinámicos, en los que se acentúan los esfuerzos colectivos por aprender y aplicar nuevas ideas, métodos y materiales, y que tienen mejores resultados.

En Tabasco, dentro del sistema educativo, hay que remplazar las normas que propician el aislamiento por normas que propicien la colaboración entre los profesores, y que logren aprendizajes organizativos en las escuelas que favorezcan la colaboración entre los docentes.

Sin embargo, en relación con esta dimensión de la colaboración entre docentes, el estado de Tabasco presenta actualmente, una situación muy particular y un poco compleja. La afiliación de los docentes, desde el año 2004, en dos sindicatos magisteriales distintos, ha generado nuevos problemas que es necesario enfrentar con soluciones creativas y capacidades de negociación. Entre estos problemas destaca, por ejemplo, el hecho que las relaciones entre los docentes en las secundarias se han vuelto más hostiles, al pertenecer una parte del cuerpo docente al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y otra al Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de Tabasco (SITET). Entre los problemas originados por la división gremial, se observa en opinión de los docentes: la división entre los docentes, el favoritismo por parte de los directores hacia una organización sindical en particular, el aumento del ausentismo, y del paternalismo, todo lo cual provoca disminución de la eficacia escolar. Es elocuente la preocupación

de los docentes por el divisionismo que se vive en la escuela, tal como la expresan las palabras de dos profesores:

Profesor 9: “Esta escuela esta dividida sindicalmente y eso ha afectado la buena marcha del aprovechamiento escolar. Ojala que los superiores pongan más atención para resolver la buena marcha de esta institución”

Profesor 10: “Desde que se formaron los dos sindicatos SITET - SENTE se dividió la manera de trabajar y todo repercute en los alumnos”

Por tanto, se requiere un trabajo arduo por parte de las autoridades de la escuela y de la Secretaría de Educación para que los profesores refuercen las relaciones entre ellos, para que no trabajen aisladamente, sino que se logre que en las escuelas haya grupos de profesores hábiles y bien organizados, que tengan claros sus objetivos y sus obligaciones, y que se esfuercen por dar forma a su trabajo y al producto del mismo, y para conseguir resultados mucho mejores que los que puede conseguir el profesor individual. Es decir, se requieren normas claras de una *carrera profesional* que tenga en cuenta las expectativas de los docentes, una adecuada supervisión escolar y directores eficaces que los motiven para que se sientan tomados en consideración y útiles al colectivo docente.

6.3.2 Cuidado y atención de los alumnos

Los profesores eficientes son aquellos que, además de realizar una buena práctica de gestión en el aula -no permiten la indisciplina- e imparten una enseñanza eficaz que contribuye al rendimiento de sus alumnos. Esta enseñanza eficaz se basa en el fuerte interés personal del maestro en sus estudiantes, demostrado en el tiempo que les dedican a ellos y a la enseñanza, en que los atienden personalmente en términos de supervisión, tutorías o consejo; ponen especial cuidado en aquellos en riesgo de reprobación, se responsabilizan de los alumnos más allá de las actividades y del tiempo curricular de cada asignatura y de sus logros y dificultades académicas, sin descargarlas en otros actores o factores (Fernández 2003).

El *cuidado y atención de los alumnos* es también una característica de las escuelas *eficaces* señalada por Edmonds en el año de 1979, por Brookover y Lezzote en 1979, por McCormack-Larjin y Kritek en el año de 1983, entre otros (Davis y Thomas, 1999). Estos autores hacen referencia a que alta preocupación por lo académico, el seguimiento y evaluación del progreso del alumno y la mejora de la enseñanza como prioridad de la escuela, tienen como consecuencia la eficacia escolar. Este factor y la subdimensión de *cooperación entre docentes*, son características de una escuela comunitaria, basada en la *ética de cuidado* descrita por Nel Noddings en 1988, y señalada en Bryk, Lee, Holland, (1993) y en los *roles difusos*, con los cuales el trabajo del docente debe derivarse de un compromiso social genuino, que trae como consecuencia relaciones sociales y solidarias ordenadas que soportan la vida organizacional de la escuela.

Para conocer el *cuidado y atención a los alumnos* de las escuelas secundarias técnicas y generales, se utilizaron los indicadores propuestos por Bryk, Lee y Holland (1993) y Fernández (2003a) entre los que se encuentran el trabajo académico del docente, la evaluación y progreso del alumno, la atención a alumnos en riesgo de reprobar y el compromiso social del docente. Los resultados de estos indicadores señalan que el 43.21% de los docentes consideran que el cuidado y atención de los alumnos en las escuelas secundarias es óptimo, el 38.24% que es aceptable y el 18.55%, que es deficiente. Estos resultados nos muestran, al igual que lo que sucede con los resultados de los indicadores referidos a la práctica docente como son el de *prevención de la indisciplina* y el de *eficacia de la práctica docente* que los profesores de secundaria consideran *adecuada* su actuación dentro de la escuela, en particular con el *cuidado y atención que prestan a sus alumnos* -preocupación por lo académico, por el seguimiento y evaluación de los alumnos, por la atención a aquellos que están en riesgo y por tener un compromiso social genuino más allá de lo académico-. Esta reflexión puede ser la causa que los profesores al contestar estos reactivos tienden a considerarse como punto de referencia cuando tratan de percibir al grupo docente de la escuela. Al no existir en las escuelas estrategias eficaces para evaluar el progreso y la repercusión de las políticas e iniciativas

escolares, así como al no difundirse⁵ los resultados de aprovechamiento escolar que se obtienen en la escuela en las pruebas estandarizadas de Exani 1 y del factor de aprovechamiento escolar de carrera magisterial, los docentes no poseen un conocimiento objetivo de su desempeño. Por lo que consideran que la función que realizan es suficiente para que los alumnos aprendan. Situación que se muestra con los resultados obtenidos en el indicador de *eficacia de la práctica docente* donde el 43.42% de los docentes consideran que la eficacia en las escuelas secundarias técnicas y generales es óptima.

Al realizar un análisis de cada indicador que integra esta subdimensión, nos percatamos que el 38.08% de los profesores de escuelas secundarias, consideran óptimo el trabajo académico que desempeñan, cuando aplican los enfoques pedagógicos y las estrategias de enseñanza para que los alumnos aprendan, el 43.07% lo considera aceptable y sólo el 18.85% lo considera deficiente. El indicador en el que existe un consenso mayor es el relacionado con *la evaluación y progreso del alumno* donde el 61.90% de los profesores consideran óptima su actuación en cuanto al seguimiento de los alumnos sobre el rendimiento escolar, el 32.20% aceptable y sólo el 5.90% deficiente. En cuanto al interés por los alumnos con problema y la ayuda que se les presta fuera del horario escolar -llamado al *rol difuso* del docente por Bryk, Lee y Holland (1993)-, el porcentaje decrece de tal manera que sólo el 24.95% de los profesores, consideran que la atención del alumno es óptima, contra un 41.39% de ellos que considera deficiente esta práctica. Otro reflejo del cuidado y atención de los alumnos se puede percibir en la importancia que tiene para el docente el proteger al alumno de la deserción escolar. En esta investigación resultó que el 39.45% considera óptima la protección, un 40.43% que es aceptable y un 20.12% que la considera deficientes (ver cuadro 6.7).

⁵ Los primeros resultados de aprovechamiento escolar que se difunden en las escuelas son los de la prueba ENLACE del ciclo escolar 2005-2006, a través de cartulinas empresas con los resultados y datos por cada una de las escuelas participantes que fueron distribuidas para ser exhibidas en cada plantel educativo.

Cuadro 6.7 Indicadores del cuidado y atención de los alumnos

Indicador	Óptimo	Aceptable	Deficientes
Trabajo académico del docente	38.08%	43.07%	18.85%
Evaluación y progreso del alumno	61.90%	32.20%	5.90%
Atención del alumno en riesgo	24.95%	33.66%	41.39%
Protección contra la deserción escolar	39.45%	40.43%	20.12%

Fuente: Elaboración propias con datos de cuestionarios aplicados en mayo-junio 2006.

Los resultados expuestos anteriormente, que reflejan el conocimiento que tienen los docentes sobre su propia práctica docente, muestran que al abordar aspectos didácticos y pedagógicos, la percepción sobre el estado óptimo de esta práctica disminuye, comparada con el indicador sobre la evaluación y progreso del alumno. Esto se explica porque dentro de las escuelas secundarias la entrega de las calificaciones a los alumnos y a los padres de familia es una norma obligatoria y un requerimiento de los directores, supervisores y la Secretaría de Educación. Por el contrario no existen lineamientos sobre la exigencia de contar con planes y programas de formación continua para los profesores, en particular para aquellos que han egresado de las escuelas de educación superior –que representan el 30% de los docentes en servicio- y que, por lo tanto, no cuentan con una formación pedagógica y didáctica sólida.

Los resultados de los indicadores referidos a la atención de alumnos en riesgo de reprobar o desertar⁶ por dificultades con el rendimiento escolar entre otros factores; hacen suponer que las acciones que se desarrollan en las escuelas secundarias generales y técnicas para apoyar la problemática del abandono y la repetición en las

6 La deserción escolar en México no sólo a causa de las dificultades académicas, existen otras tales como la drogadicción. Esta causa fue señalada por Lorenzo Gómez Morín, subsecretario de Educación Básica y Normal de la SEP. El universal. Viernes 29 de julio de 2005.

escuelas son escasas, por lo que se está contribuyendo a segregar a los estudiantes con bajas calificaciones, con el estigma del fracaso escolar (indicador que en el estado se ha mantenido en 7% en promedio durante los últimos tres ciclos escolares).

Los resultados obtenidos en esta subdimensión, y la referida a las creencias sobre la capacidad de los estudiantes y al comportamiento de los alumnos dentro y fuera del salón de clase, hacen suponer que el rol del docente en las escuelas secundarias técnicas y generales se limita a la instrucción dentro de los salones de clase y en los horarios establecidos por la escuela, es decir, no se aprecia un *rol difuso o extendido* del docente referido al papel que debe cumplir el profesor dentro de una organización comunitaria “*extenderse más allá de lo intelectual, al desarrollo social y personal de los estudiantes*” (Bryk, Lee y Holland, 1993, p. 278), demostrando así un compromiso social genuino.

6.3.3 Afiliación grupal y logro de fines

La *afiliación grupal y logro de fines*, es una subdimensión incluida, por Bryk Driscoll y Lee (1993) como un rasgo que distingue a una escuela basada en relaciones cooperativas, y es llamado también *colegialidad social*. A esta dimensión también la incluyen otros estudios de *clima organizacional* realizados en escuelas como los de Argyris, Halpin, y que denominan *espíritu y moral de la escuela* (Owens, 1976).

Siguiendo la definición de Littwin y Stringer (1968), la necesidad de afiliación permite que dentro de un grupo lo más importante sea: mantener lazos de amistad entre sus integrantes, prestarse ayuda emocional entre sus miembros y estar atentos unos a los sentimientos de los otros. Por otro lado, describen estos autores, que las necesidades de logro en los individuos los motivan para realizar mejor su trabajo, para realizar cosas inusuales e importantes o progresar en su actividad profesional. En una escuela, una fuerte afiliación y sentido de logro entre los docentes puede

fomentar la colaboración entre ellos, sustituir el liderazgo ineficaz del director y, contribuir a lograr aprendizajes efectivos en los alumnos y su desarrollo integral, ejes fundamentales de la escuela.

Para conocer estas relaciones significativas y el logro de fines entre los docentes de las escuelas secundarias técnicas y generales, se indagó sobre la evaluación que ellos mismos realizan sobre su desempeño profesional en relación con sus objetivos vocacionales y la valoración que la sociedad hace de su trabajo, siguiendo el modelo de Fernández (2003), incluyendo en esta subdimensión los indicadores de *lazos de amistad*, y *logro en la actuación personal y grupal*.

Los resultados obtenidos muestran que los lazos de amistad entre los docentes de las escuelas secundarias son percibidos en un 33.48% como óptimos, el 32.42% los considera aceptables, y el 34.10% los consideran deficientes (ver cuadro 6.8). Estos resultados heterogéneos evidencian que el deseo de pertenecer y formar parte de un grupo no es fuerte, lo que a su vez refleja que la colegialidad social no es sólida, lo que contribuye a que los profesores no vean a las escuelas como lugares amistosos y solidarios.

Según la propia opinión de los docentes, una de las causas de esta ausencia de lazos de amistad es la confrontación entre los dos sindicatos.

Profesor 11: "Hay dos sindicatos por lo que hay compañeros que sienten que porque no somos de su sindicato no nos dirigen la palabra, al contrario somos sus enemigos".

Profesor 12: "Aquí en nuestra institución el otro sindicato que se formó, rompió las relaciones con directivos, administrativos y afecto más a los docentes ya que existe poca relación entre nosotros".

Cuando se aborda el indicador de la satisfacción personal los resultados muestran que el 72.94% de los docentes se consideran satisfechos de sus logros de actuación dentro de la escuela, contra un 6.16% que considera deficiente este logro. Situación que contrasta con la percepción que ellos mismos tienen sobre el

reconocimiento de los padres de familia por esa misma labor, ya que sólo el 33.92% consideran óptimo este reconocimiento y un 32.55% la considera deficiente.

Cuadro 6.8 Indicadores de la afiliación grupal y logro de fines

Indicador	Óptimo	Aceptable	Deficientes
Lazos de amistad	33.48%	32.42%	34.10%
Logro personal en la actuación	72.94%	20.90%	6.16%
Reconocimiento de los padres de familia	33.92%	33.53%	32.55%

Fuente: Elaboración propias con datos de cuestionarios aplicados en mayo-junio 2006.

Los resultados muestran que la satisfacción del maestro con su trabajo personal refleja que, al no tener parámetros de comparación de su desempeño y al no contar con programas de desarrollo personal que los hagan reflexionar sobre su quehacer docente, se han convencido a si mismos que desempeñan su trabajo de manera eficaz. Esta falta de autocrítica impacta en las creencias que tienen sobre el *comportamiento de los docentes en las escuelas* y sobre la percepción que tienen sobre el *cuidado y atención que tienen de los alumnos*. En otras palabras, se refleja una alta moral o espíritu en ellos, a pesar de que la percepción sobre el reconocimiento de los padres de familia a su labor sea baja y los resultados de aprovechamiento escolar no lo corroboren. Por lo general, los docentes consideran que son personas que tienen que luchar en condiciones adversas, al no contar con el apoyo de directivos, padres de familia, estudiantes y las autoridades educativas.

6.4 Liderazgo directivo

El liderazgo efectivo es un factor sobresaliente en las investigaciones de escuelas eficaces, realizadas por Archilles, Purkey y Smith, Greenfield, Lipham, Sergiovanni, Urben y Hughes, y muchos otros en (Davis y Thomas, 1999). Estos autores señalan que la característica principal de los directores eficientes es la de poseer visión y

trabajar en el sentido de aquello que una escuela puede llegar a ser, lo cual se puede lograr a través de realizar cambios claves en el *clima*, en las expectativas de los profesores y de los estudiantes; mediante el abordaje de estrategias de observación de clases y de supervisión; evaluando a los profesores y a la administración, y controlando y valorando las diferentes formas de proceder.

Otros estudiosos de las escuelas, como Bryk, Driscoll, Holland y Lee (1993), argumentan que la meta principal de los directivos es *construir una comunidad entre maestros, estudiantes y padres*. Señalan que para lograrlo los directores deben ser catalogados como agentes de cambio y colegas profesionales que alientan, comprenden y refuerzan a los maestros. Este liderazgo contrasta con el liderazgo de la escuela conflictiva, en la que las prioridades de los directivos son las tareas administrativas y el promoverse a puestos más altos. Ese tipo de directivos son catalogados por sus colegas únicamente como evaluadores o supervisores.

El director que hace a una escuela eficaz, es aquel que realiza las acciones necesarias para lograr la adhesión y cooperación en la escuela; para hacer a la escuela un lugar de trabajo agradable, para crear un clima de colegialidad y responsabilidad de la comunidad educativa en la mejora de la escuela, en la búsqueda por elevar los niveles de aprovechamiento de los educandos.

Dada la importancia del papel que juegan los directores de las escuelas secundarias, se incluyeron en esta investigación, indicadores correspondientes a características del líder que propicia la *colegialidad entre maestros, estudiantes y padres*, entre las que se encuentran la capacidad de alentar a los docentes, la capacidad de impulsar lazos de amistad en la escuela y la capacidad de reforzar a los profesores.

Los resultados muestran que el 35.64% de los docentes consideran que los directores de las escuela secundarias son amigables y comprensivos, el 36.42% los considera amigables pero no suficientemente y el 27.94% considera que carecen de

esta capacidad. En cuanto a ser alentadores, sólo el 34.46% de los docentes consideran óptima esta capacidad de los directores de las escuelas, el 33.13% la considera aceptable y el 33.13% deficiente. En su cualidad de reforzador en la escuela, es decir, que el director sea visto como una persona que reconoce el trabajo del docente y los apoyan, el 31.43% considera que es óptima esta capacidad de los directivos contra un 38.60% que dicen que es deficiente.

Como se observa, estos resultados obtenidos sobre las cualidades de los directores de secundaria son heterogéneos, lo que se traduce en que los directores no son percibidos por los docentes como *eficientes*, ya que, como señala Rutherford y cols. (1979, c.p. Davis y Thomas 1999), no son vistos como personas que intervienen de manera positiva y estimuladora reconociendo el buen trabajo de los profesores y sus aportaciones positivas y ofreciendo la ayuda y el apoyo necesario cuando surgen problemas de enseñanza. No son apreciados, incluso, como agentes de cambio que logren la cooperación y adhesión en la escuela, necesarias para dar como resultado una *comunidad escolar*.

Cuadro 6.9 Indicadores del Liderazgo directivo

Indicador	Óptimo	Aceptable	Deficientes
Amigable y Comprensivo	35.64%	36.42%	27.94%
Alentador	34.46%	32.42%	33.13%
Reforzador	31.43%	29.97%	38.60%

Fuente: Elaboración propias con datos de cuestionarios aplicados en mayo-junio 2006.

Una explicación posible de que los docentes tengan poco consenso sobre las características de los directores se encuentra, en la escasa formación que tienen los directivos para administrar la escuela, desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, y condiciones para el aprendizaje, debido a que son asignados para ocupar estos puestos directivo de acuerdo al escalafón, sin importar su perfil, y a su ingreso a la escuela no se les instruye con respecto a la formas en

que deben administrar y organizar la escuela para lograr el aprendizaje de los alumnos⁷.

A través de los resultados expresados en este capítulo, y debido a que los directores juegan un papel de vital importancia en la creación de una atmósfera adecuada a través de sus creencias, actitudes, expectativas y actuaciones tal como es mencionado por los investigadores de escuelas eficaces, mejora de la escuela y la corriente de gestión de la escuela, el fomento a su formación para que conozcan la forma de realizar una correcta gestión en el aula, es una tarea urgente e impostergable.

⁷ En el trabajo de campo se pudo observar, que eran muy pocos los directores de las escuelas visitadas, que estuvieron presentes durante toda la jornada de clase, y en algunas escuelas los directores sólo visitan la escuela en algún momento dentro del horario escolar, recayendo la responsabilidad de la escuela en los subdirectores o coordinadores

CAPÍTULO 7

El clima escolar y su relación con otros factores

El clima organizacional como un elemento integrador de realidades objetivas y subjetivas de la escuela. Como retrato o imagen de una escuela eficaz, es un aspecto de la organización escolar que nos permite describir cómo las escuelas pueden equipararse a realidades subjetivas y compartidas socialmente por el grupo que las integra. Además, es un elemento mediante el cual se pueden conocer características organizacionales del centro educativo y de sus integrantes: profesores, directores y alumnos. El *clima escolar* nos permite establecer correlaciones entre variables tales como el tamaño de la institución (número de alumnos, profesores, y personal de apoyo, entre otros), remuneraciones, espacio físico disponible, canales de comunicación, rendimiento escolar, las cuales pueden ser causas o efectos de dicho *clima*.

Es por ello, que en este capítulo, después de haber descrito y explicado las dimensiones del modelo de *clima* propuesto, se explicará el clima organizacional de las escuelas secundarias técnicas y generales por medio de la forma en que la realidad social es percibida y compartida en la escuela. Para ello fue necesario conocer el grado de acuerdo de los profesores con sus creencias, sentido de comunidad y de las características del liderazgo directivo en sus escuelas para clasificarlas de acuerdo a su integración social: comunitaria, intermedia o conflictiva. También, para probar las hipótesis planteadas sobre la relación que guarda el clima con el rendimiento escolar, las variables estructurales de la escuela, la permanencia de los profesores, los indicadores de eficacia escolar y el nivel socioeconómico de la zona en el que se encuentra ubicada, se construyó un índice de clima comunitario; se explica además, en el caso del rendimiento escolar, las causas de las diferencias entre los climas que se puedan presentar, y en el caso de las otras variables enunciadas las causas de asociación entre ellas.

7.1 El clima organizacional en las escuelas secundarias del estado de Tabasco

Después de haber descrito las dimensiones propuestas para medir el clima organizacional en las escuelas secundarias generales y técnicas, se describirá la atmósfera que se percibe en forma global en todas las escuelas secundarias generales y técnicas; y posteriormente se clasificaran a las escuelas en comunitarias, intermedias o conflictivas según el grado de integración social en cada una de ellas.

El instrumento para medir el *clima organizacional* en las escuelas secundarias fue construido con 65 reactivos, cada uno con una escala de Likert, para evaluar los aspectos que favorecen un clima académico y laboral que permita la transmisión de los valores necesarios para establecer relaciones cordiales y cooperativas de profesores-alumnos, profesores-profesores, profesores-directivos y escuela-comunidad indispensables para elevar el aprovechamiento escolar en los educandos. En la dimensión de *creencias compartidas* la subdimensión de *comportamiento docente y alumnos* se analizó separadamente en dos subdimensiones, una para *comportamiento docente* y otra para *comportamiento de alumnos* (disciplina) con base en los resultados obtenidos en la prueba de dimensionalidad del modelo, el resto de las dimensiones se comportó como se estableció previamente en el modelo teórico.

7.1.1 Escala de criterios para la integración social

Los criterios utilizados para describir al *clima organizacional* de las escuelas secundarias y conocer el grado de integración social que se percibe en ellas, se muestran en el cuadro 7.1.

Cuadro 7.1 Escala de integración social de la escuela.

Integración social	Valores-Escala	Juicio cualitativo	Interpretación
Comunitaria	5.1 y 6	Totalmente de Acuerdo	Comunitario (opinión muy favorable)
Intermedia	4.1 a 5	Muy de Acuerdo	Integración social fuerte (opinión favorable)
	3.1 a 4	De acuerdo	Integración social aceptable (opinión moderadamente favorable)
Conflictiva	2.1 a 3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Integración social medianamente deficiente (opinión moderadamente desfavorable)
	1.1 a 2	En desacuerdo	Integración social débil (opinión desfavorable)
	Menos de 1.1	Totalmente en desacuerdo	Anómico (opinión muy desfavorable)

Estos criterios se aplicarán a los puntajes promedios de las respuestas de los profesores en cada una de los reactivos que conforman las dimensiones que componen el clima organizacional. Con la finalidad de agrupar a todas las dimensiones, adicionalmente se realizaron las pruebas de validez del constructor de clima, descrita en el capítulo seis, y correlaciones entre cada una de las dimensiones las cuales resultaron significativas, para demostrar que existe asociación en las respuestas de los maestros en cada una de ellas, por lo que las escalas aditivas realizadas fueron consideradas válidas. La correlación entre las dimensiones de *sentido de comunidad* y la de *creencias compartidas* de los docentes resultó ser la más, significativa en este caso.

Cuadro 7.2 Correlaciones entre las dimensiones del clima organizacional en las escuelas secundarias (pearson correlation)

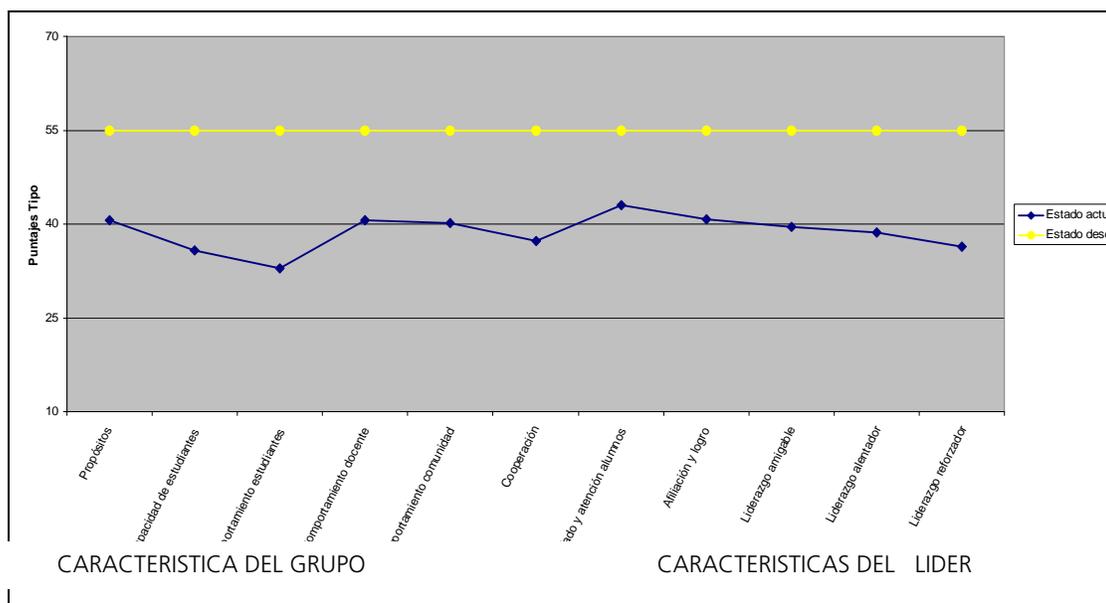
	Creencias	Solidaridad Grupal	Liderazgo
Creencias	1	.876(**)	.605(**)
Solidaridad Grupal	.876(**)	1	.829(**)
Liderazgo	.605(**)	.829(**)	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

7.1.2 El clima o la integración social en las escuelas secundarias

Con base en los resultados obtenidos, se puede afirmar que el *clima* concebido como la forma en que es percibida y compartida en la escuela la realidad social, es “aceptable” ($\bar{X}=3.92$), es decir, la integración social en la escuela y las relaciones entre docentes-alumnos, docentes-docentes, docentes-director y escuela-comunidad, si bien son moderadamente favorables, no son lo optimas que se requiere para lograr con éxito el aprovechamiento escolar. Esto debido a que las acciones que se desarrollan, con base en la percepción de los docentes, no muestran un acuerdo amplio en las dimensiones de creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo. Lo que equivale a que la organización social en las escuelas secundarias públicas generales y técnicas, en conjunto, no puede considerarse *comunitaria*, al no alcanzar los niveles de acuerdo que se presentaría en escuelas comunitarias (ver figura 7.1)

Figura 7.1 Perfil del clima de las escuelas secundarias y el clima ideal



Fuente: Elaboración propia con base a los cuestionarios autoaplicados

Estos resultados son coincidentes con los encontrados en las investigaciones de escuelas eficaces, donde se puntualizaba que “en las escuelas menos eficaces, los profesores no suelen tener una idea común sobre los objetivos y las expectativas generales de la escuela” (Davis, 1999:42).

Se observó en las dimensiones que componen el clima -concebido como la organización social de la escuela- distintos grados de acuerdos entre los docentes sobre cada una de las subdimensiones que la componen por lo que pueden considerarse que presentan un *estado intermedio de integración social*, haciéndose necesario discutir y acordar en forma periódica qué impone las prácticas pedagógicas y administrativas, qué cooperación se requiere para enseñar y evaluar y cuáles son las motivaciones más apropiadas que deberían de recibir tanto directivos, profesores como alumnos para no fracasar en la acción de educar (Fernández 2001:93). A continuación se presentan los resultados en cada dimensión del clima organizacional:

- a) En la dimensión de *creencias compartidas* entre los docentes, el grado más alto de consenso se ubicó sobre los propósitos de la escuela ($\bar{X}=4.1$), sobre el comportamiento que deben tener los docentes para mantener el orden en el salón de clase ($\bar{X}=4.1$) y sobre las creencias sobre el *comportamiento de la comunidad* ($\bar{X}=4.0$). Estos resultados contrastan con los obtenidos en las subdimensiones referidas a las creencias sobre las *capacidades y nivel ingresos de los alumnos* ($\bar{X}=3.5$); y el *comportamiento de los alumnos* ($\bar{X}=3.3$), que presentan un grado de consenso menor a las referidas sobre el colectivo docente. Esto hace suponer que las relaciones entre profesores, e incluso la relación entre escuela-comunidad son mejor percibidas que las relaciones entre profesor-alumnos. Se destaca entonces que las acciones tanto académicas, como de uso eficaz del tiempo programado para la clase, de un buen ritmo de instrucción que mantenga el interés de los alumnos, de las expectativas del profesor sobre el rendimiento de los alumnos –características de un profesor eficiente– no son lo suficientemente fuertes para apoyar el desempeño de los estudiantes.
- b) En la dimensión de *sentido de comunidad* se muestra también un consenso más alto en la subdimensión de *cuidado y atención de los alumnos*, acciones orientadas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y su permanencia en la escuela ($\bar{X}=4.3$). En cuanto a la subdimensión *de colaboración en la tarea docente* ($\bar{X}=3.7$) referida al apoyo y ayuda entre docentes, directivos; autoridades educativas y sindicales para que la tarea docente pueda realizarse eficazmente se observa un grado de consenso menor que el anterior. Los resultados de la subdimensión *de afiliación grupal y logro de fines* ($\bar{X}=3.8$) presentan un grado de consenso semejante a la *colaboración en la tarea docente*, que la ubica como un aspecto de *integración social aceptable*, lo que significa que los profesores juzguen el reconocimiento, la aceptación y vinculación con sus colegas y con sus alumnos como aceptables. Se puede decir entonces que el grupo social del cual son miembros, no les proporciona motivaciones suficientemente fuertes para aportar sus esfuerzos y

sus compromisos en una óptima realización de las tareas de la escuela que redunde en un mayor aprovechamiento escolar de los educandos.

- c) En lo que se refiere a la dimensión de *liderazgo directivo* representada por las características de liderazgo alentador, amigable y reforzador se observa que el desempeño del director como ejemplo para los docentes en actitudes y conductas en su trabajo, su dedicación y su capacidad de innovación y gestión ($\bar{X} = 3.95$) presenta un grado de acuerdo aceptable, pero no lo suficientemente fuerte para afirmar que los directivos sean una *fuentes de aliento* para los docentes en la enseñanza de sus alumnos. Lo mismo sucede con respecto a sus cualidades de *líderes comprensivos y amigables* ya que el grado de acuerdo entre docentes ($\bar{X} = 3.87$) presenta resultados semejantes, lo que representa que los esfuerzos de los directivos por ser accesibles, por tener un trato de igualdad hacia los docentes, por conocer los problemas dentro de la escuela para realizar el trabajo educativo, por comunicar a los docentes lo que se espera de ellos y por atenderlos cuando lo requieren; no son los óptimos para lograr relaciones de cooperación entre los docentes. Por último, la cualidad reforzadora es aquella que se percibe con un grado de acuerdo menor ($\bar{X} = 3.63$), comparada con las cualidades anteriores, ya que los docentes consideran ser poco reconocidos por parte de los directivos de la escuela y, en consecuencia, consultados con menos frecuencia para la toma de decisiones que les afectan.

Como se subrayó anteriormente, las escuelas secundarias generales y técnicas no presentan características en su clima organizacional, que puedan hacer pensar que existan relaciones cooperativas entre adultos, para compartir un propósito común, lo que permite inferir que las actividades que realizan diariamente los profesores, directivos y estudiantes no se encuentran convenientemente organizadas para impulsar un compromiso común que permita elevar el aprovechamiento escolar de los estudiantes. Particularmente se observa que existen acuerdos más altos sobre *las acciones que realizan los profesores para mantener el orden y la disciplina*

en el salón, así como para la enseñanza y protección de los alumnos, pero el acuerdo disminuye cuando se trata de hablar de colaboración entre ellos; lo que da a entender que se privilegia el trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales.

Se muestra también, a través de este factor integrador que retrata a la escuela, que las relaciones que se dan entre profesores-directivo, profesores-profesores, profesores-alumnos y escuela-comunidad no son guiadas por el clima de la escuela, sino que son regidas a través de los gremios sindicales y que tienen influencia en su contexto de trabajo.

Los resultados presentados ponen sobre la mesa la urgencia de restablecer las formas sociales y la actuación de los miembros de la escuela, reorganizando los centros escolares, y encaminando sus actividades al logro de aprendizajes.

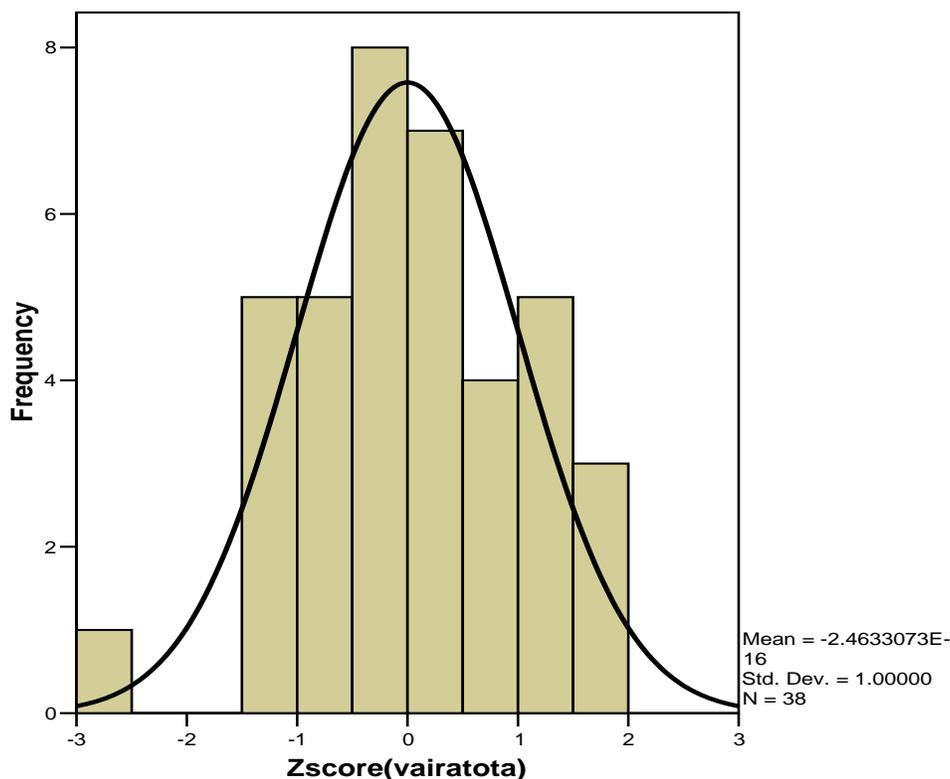
7.2 Las escuelas secundarias de acuerdo al grado de integración social

Siguiendo las ideas de Bryk, Lee, y Holland (1993) y Fernández (2003), las escuelas se ubican en un continuo de dos extremos. Por un lado se observan escuelas con un *clima* de alta integración, a las cuales se les llamará **comunitarias**, en contraposición con las que podemos llamar escuelas *conflictivas*, caracterizadas por un reducido o nulo acuerdo entre los docentes, alto aislamiento, baja motivación y ausencia de compromisos para la atención de alumnos en riesgo socio-académico.

Con la finalidad de clasificar a las escuelas secundarias generales y técnicas de la muestra, con base a su integración social y utilizando la agregación de los resultados obtenidos en los indicadores en cada escuela, se siguió la práctica habitual de utilizar los promedios obtenidos en cada una de las subdimensiones y dimensiones de clima organizacional. Como las pruebas de dimensionalidad del modelo y de correlación entre cada una de las dimensiones confirmaron la validez del modelo propuesto, se calcularon los promedios de integración social de cada

escuela y se optó por utilizar los valores estandarizados para realizar la clasificación (ver Figura 7.2).

Figura 7.2 Histograma de distribución de las escuelas secundarias según su grado de integración social



Los resultados obtenidos muestran una distribución concentrada en la media, tal como se suponía, por los resultados que se expusieron anteriormente, pero con una distribución ligeramente recostada y concentrada sobre el extremo derecho donde se conceptualizan *climas comunitarios*. La cola negativa de la distribución indica los casos donde la integración es menor. De la media de la distribución se puede observar que existen escuelas con leves valores positivos y leves valores negativos, lo que se puede interpretar como *situaciones intermedias* parcialmente comunitarias y otras con menos integración.

Con estos resultados se realizó una clasificación de las escuelas secundarias generales y técnicas que se muestra en el cuadro 7.3.

Cuadro 7.3 Estadísticos descriptivos para el clima según la integración social de la escuela

	Conflictivas	Intermedio débil	Intermedio fuerte	Comunitario	Total
Porcentaje de escuelas secundarias técnicas y generales en cada categoría (*)	2.60%	47.40%	42.10%	7.90%	100%
Valores del promedio estandarizados (puntaje z)	-2.15	-0.66	0.64	1.59	0.00
Valores mínimos y máximos de los puntajes z	-2.29 a -1.35	-1.34 a -0.16	0.095 a 1.34	1.53 a 1.68	-2.29 a 1.68

(*) Este porcentaje corresponde a las escuelas muestreadas

Fuente: Cuestionarios autoaplicados a los docentes en el periodo mayo-julio de 2006.

7.3 Relaciones entre clima escolar, aprovechamiento, eficacia interna y otras variables estructurales de la escuela

Cabe señalar que en los estudios de las escuelas católicas efectivas de los años ochenta del siglo pasado, se destacaba que el logro de los estudiantes se relaciona con un fuerte liderazgo institucional, valores compartidos de los docentes acerca de los propósitos de la escuela, un tranquilo y ordenado entorno, misión y propósitos claros, y se concluía que estas escuelas, por su modelo de organización, se aproximaban a 'una comunidad de escuela ideal'. Estos estudios, al igual que los de escuelas eficaces nos enseñaron, como los aspectos de la organización escolar pueden actuar también para atenuar o exacerbar la relación entre el conocimiento que los estudiantes traen a la escuela y su subsiguiente desarrollo (Bryk, Lee y Holland, 1993).

En las escuelas con un buen *clima* los profesores comparten creencias - valores y normas- y se muestran solidarios para alcanzar el éxito escolar. Ayudados siempre por directivos que estimulan lazos de amistad, que los animan y refuerzan,

además de que los protegen de los problemas que se puedan originar a causa de cambios externos que impacten en la enseñanza; acciones necesarias para incrementar la integración social entre directivos y profesores.

Siguiendo la propuesta de escuelas eficaces sobre la relación que existe entre un buen clima en las escuelas y el rendimiento escolar, se analizó la relación entre el clima de las escuelas secundarias públicas generales y técnicas y los resultados obtenidos por las escuelas en la prueba ENLACE, en el ciclo escolar 2005-2006. De igual forma, para comprobar algunos correlatos existentes entre las dimensiones del clima organizacional, y variables estructurales, tales como estabilidad del profesor, tamaño de la escuela y número de maestros en el plantel; se realizaron algunas pruebas estadísticas de asociación entre estas variables. También, para comprobar algunas de las aseveraciones planteadas sobre el impacto que tiene el nivel socioeconómico del lugar en que se encuentran ubicadas las escuelas se recurrió a la prueba de correlación entre estas dos variables.

7.4 Construcción de los índices del clima organizacional

La construcción de los índices sumatorios simples se realizó para cada dimensión, tomando sólo los reactivos con carga sustantiva en cada factor y siguiendo los criterios para el análisis factorial descrito en el capítulo anterior. Estos índices fueron construidos utilizando el promedio de las respuestas de los reactivos dentro de cada escuela, después realizando el análisis factorial y utilizando las cargas factoriales estandarizadas (puntaje z). Los índices sumatorios pudieron ser construidos una vez que la validez de constructo y la consistencia de los datos permitieron despejar sospechas sobre la sensibilidad al método para las inferencias que se realizan.

7.5 El clima organizacional y su relación con el aprovechamiento escolar

Dada la importancia de la relación entre un buen clima y la eficacia escolar, se abordará la relación de las dimensiones que componen el modelo de clima organizacional estudiadas-*creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo*- con los indicadores de rendimiento o eficacia escolar. Se utiliza el concepto de *eficacia escolar*, como el rendimiento elevado medido siempre mediante pruebas estandarizadas de lectura y matemáticas. Esta definición de eficacia escolar, tomada de Davis (1999) se fundamenta en las siguientes razones: 1) el rendimiento en lectura y en matemáticas son metas obviamente importantes en la educación que casi nadie cuestiona; 2) los administradores de escuelas, profesores, padres y la sociedad en general valoran y aceptan como elementos de referencia las puntuaciones alcanzadas en estas pruebas.

Con los resultados de ENLACE -prueba estandarizada para medir la eficacia escolar-, aplicada en el ciclo escolar 2005-2006, se dividieron las escuelas secundarias en dos estratos: aquellas que tuvieron hasta 520 puntos y aquellas que tuvieron más de 520 (estas puntuaciones son producto de la estandarización de los puntajes obtenidos por los alumnos de cada una con $\mu=500$ y $D.E=1$). Como se señaló en el capítulo uno, las escuelas secundarias en Tabasco, no han destacado por ser eficaces, por lo que en el examen ENLACE solamente una de ellas se ubicó entre las 500 mejores escuelas del país¹. A pesar de ello, existen secundarias destacadas en otros tipos de exámenes a nivel nacional, y cuyos resultados en el Examen ENLACE estuvieron arriba de la media nacional (la escuelas de la muestra con estas características fueron clasificadas en el estrato 2). Con base en estos dos estratos se describe a continuación la relación que existe entre el aprovechamiento escolar en las escuelas secundarias de Tabasco y el *clima organizacional* encontrado en las escuelas que conforman estos estratos.

¹ Entre las mejores 500 escuelas secundarias del país, solamente se encuentra ubicada una telesecundaria del estado de Tabasco, ubicada en la rancharía Patastal del municipio de Comalcalco. La relación de estas escuelas durante el ciclo escolar 2005-2006 se puede obtener en la página de la Secretaría de Educación Pública. <http://www.sep.gob.mx>.

7.5.1 Comprobación de la Hipótesis planteada

Con base en las teorías de Bryk, Lee y Holland (1993), Hoy, Swendeland y (2002 y Fernández (2003) y apoyándose en la percepción de los profesores de las escuelas secundarias públicas generales y técnicas se formuló la hipótesis de trabajo con la que se pretende comprobar que *“en la medida que la integración comunitaria de la organización escolar sea más fuerte, más altos serán los puntajes alcanzados por los alumnos en las evaluaciones realizadas para medir el aprovechamientos escolar en el nivel secundaria”*

Para probar esta hipótesis, se usó una prueba de la diferencia entre las medias de la sumatoria de los puntajes de la escala del clima organizacional de los dos estratos formados según los puntajes obtenidos en el Examen ENLACE (estrato 1: bajos rendimientos, y estrato 2: mejores rendimientos). Esta sumatoria se obtuvo a través del estadístico de agregación en todos los casos, del promedio de las respuestas en cada reactivo dentro de cada escuela. Después de la agregación realizada para obtener los puntajes por escuela, se agruparon los reactivos correspondientes a cada una de las subdimensiones y dimensiones del clima organizacional dentro de cada uno de los estratos construidos (se sumaron los promedios de cada reactivo por escuela y se agregaron nuevamente).

Cuadro 7.4 Medias de los puntajes de la Escala del Clima para los grupos de escuelas de bajos y mejores rendimientos

Dimensión del Clima Organizacional	Escuelas con bajos rendimiento	Escuelas con mejores rendimientos	Diferencia	t
Creencias compartidas	69.69	74.45	4.76	2.04*
Sentido Comunidad.	91.97	101.20	9.23	1.95*
Liderazgo Directivo	49.70	54.93	5.23	1.22

*p< .05

El Cuadro 7.4 contiene las medias de los puntajes de las dimensiones del clima organizacional para los dos estratos en que fueron divididas las escuelas de la muestra, así como su diferencia y el valor del estadístico de prueba, que en este

caso, por tratarse de muestras pequeñas en las que se utilizó la distribución t de Student ($n_1 < 30$ y $n_2 < 30$), con $n_1 + n_2$ grados de libertad, se supuso que ambas poblaciones tenían una distribución normal de probabilidad y que sus varianzas son iguales.

Como se observa en el Cuadro 7.4, dos de las dimensiones del *clima organizacional* **creencias compartidas** y **sentido de comunidad** demuestran una diferencia estadísticamente significativa. La escala de *liderazgo* muestra una diferencia bastante considerable, aunque no es estadísticamente significativa ($p < .10$). Sin embargo, todas las diferencias registradas son consistentes con la hipótesis de que a un clima favorable o a una mejor integración comunitaria dentro de la escuela, corresponden mejores aprendizajes de los alumnos.

La hipótesis se comprueba con los resultados obtenidos en cada una de las subdimensiones utilizadas para medir el *clima organizacional* en las escuelas secundarias públicas, generales y técnicas en el estado. Los resultados y su respectivo análisis por cada dimensión se muestran a continuación.

7.5.2 Creencias Compartidas

Los resultados muestran que en el estrato de las escuelas con mejores puntajes de aprovechamiento escolar en la prueba ENLACE, se presenta un puntaje promedio mayor en relación con las *creencias compartidas* que en el estrato de las escuelas con más bajos promedios de aprovechamiento escolar. Por lo que se puede afirmar que en las escuelas con mayores puntajes en la prueba ENLACE, sus miembros comparten en mayor grado los propósitos de la escuela, sus expectativas sobre la capacidad y el comportamiento de los alumnos son más elevadas, y se cree en mayor grado que los docentes mantienen el orden dentro y fuera de la escuela (ver cuadro 7.5).

Cuadro 7.5 Medias de los puntajes de la escala de Creencias Compartidas de los grupos de escuelas de bajos y mejores rendimientos

Creencias Compartidas	Escuelas con bajos rendimientos	Escuelas con mejores rendimientos	Diferencia	T
Propósitos de la escuela	12.08	13.08	1	1.09
Capacidades de los Estudiantes para entender y dominar los contenidos	14.15	15.61	1.46	2.68**
Comportamiento de los alumnos	9.80	10.58	0.78	1.70*
Comportamiento de los docentes	28.22	29.69	1.47	1.88*
Comportamiento de la comunidad (padres de familia)	11.96	12.62	0.66	1.32

*p< .05

**p< .01

En las subdimensiones de *creencias compartidas* y en particular con la subdimensión de *capacidad de los alumnos para aprender y dominar los contenidos*, se observa que es ahí donde existe estadísticamente una mayor diferencia significativa entre ambos estratos. Las creencias o expectativas de los profesores son inferencias del previsible rendimiento de sus alumnos, y el tipo de trabajo que necesitan; se supone que en estas escuelas, los docentes tienen la esperanza de alcanzar los aprendizajes requeridos por los alumnos, y realizan acciones necesarias para lograrlo, tales como programar mayor tiempo de la clase para la enseñanza y mantener elevado el nivel de trabajo. Además, como señala Lee, las elevadas expectativas de los maestros de los logros de sus estudiantes, trae como consecuencia el compromiso de los alumnos y mayor logro en el aprendizaje escolar (2001, c.p. Fernández 2003a). Esta actitud de los maestros es uno de los rasgos de la organización social de la escuela comunitaria y que se comprueba con los resultados obtenidos.

Numerosas investigaciones educativas han demostrado que las bajas expectativas de los docentes acerca de la capacidad de los alumnos, motiva a un comportamiento diferenciado de los profesores hacia estos alumnos, a quienes consideran con menor habilidad, lo cual incide directa e indirectamente de forma negativa en el rendimiento. El efecto *directo*, señalan Davis y Thomas (1999), es que los profesores, previsiblemente, enseñarán menos y brindarán menos oportunidades para la práctica y el aprendizaje a los alumnos de quienes tienen expectativas pobres.

Además, señalan Good y Weinstein los profesores interactúan y se dirigen a los alumnos con menos frecuencia, dándoles menos tiempo para que respondan a sus preguntas y exigiéndoles menos (1986, c.p. Davis y Thomas 1999). El efecto *indirecto* se da al ser los estudiantes contagiados con expectativas pobres que les provocan desánimo y una baja autoestima y la disminución de su trabajo. Por último las pobres expectativas tienen como consecuencia que los profesores culpen a los propios alumnos de su bajo rendimiento. El desánimo de profesores y alumnos, la baja autoestima que los alumnos tienen de sí mismos y la poca exigencia de los profesores para con ellos son características que pueden estar presentándose en las escuelas secundarias con más bajos rendimientos y en menor grado en las que presentan mejores resultados.

El comportamiento de los docentes sobre la disciplina y los papeles que desempeñan para aplicarla en la escuela, es un factor relacionado con la eficacia escolar, porque sus creencias sobre las acciones de motivación que aplican en clase para que sus alumnos mantengan la disciplina, son más fuertes-existe una diferencia estadísticamente significativa- en aquellas escuelas con mejores rendimientos que en las de rendimientos más bajos. De igual forma se observa que en las escuelas con mejores rendimiento escolar existe un mayor grado de acuerdo sobre el *comportamiento de los alumnos*, es decir los profesores perciben que en estas escuelas la disciplina de los alumnos dentro y fuera de la clase permite un mayor

aprovechamiento escolar, a diferencia de lo que sucede en las escuelas que presentan más bajos puntajes de eficacia escolar.

Los resultados anteriores nos llevan a concluir que en las escuelas secundarias con mejores rendimientos, existe una mejor enseñanza por parte de los docentes, gracias a que los profesores tienen mayores expectativas de sus alumnos, se motivan para dedicar más tiempo a la enseñanza, asisten regularmente a clases y realizan las acciones necesarias para mantener la disciplina dentro del salón de clases. “Poco es posible, -señalaba Torres Bodet-exsecretario de Educación de México- cuando hay algunos que ya están catalogados como vencidos, aún antes de haber participado en ninguna batalla” (1943, c.p. Itkin, 2004, p.34). En suma, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de sus estudiantes influyen en que el aprendizaje significativo en las escuelas secundarias, sea posible o imposible.

Por último, los resultados de las creencias de los docentes en cuanto al *comportamiento y al papel que la comunidad desempeña* muestran que éste es un factor asociado con el nivel de aprovechamiento escolar, aunque en menor grado, ya que la diferencia no es significativa estadísticamente. La poca diferencia puede deberse a que los reactivos seleccionados hacen referencia a una práctica establecida en todas las escuelas secundarias del estado: la entrega de calificaciones y la solicitud de apoyo por parte del profesor al padre de familia cuando se presentan problemas de conducta o de reprobación con los alumnos. Sin embargo, ya se sabe, que en las escuelas secundarias con mejor aprovechamiento escolar esta práctica habitual tiene un grado de acuerdo mayor, por lo que existe una mayor interacción entre padres de familia y profesores.

7.5.3 Sentido de comunidad

En la dimensión de *sentido de comunidad*, los resultados obtenidos en la sumatoria por estrato en que fueron divididas las escuelas (puntajes de aprovechamiento escolar en la prueba ENLACE), muestran que la diferencia es estadísticamente significativa (9.23) entre los dos tipos de secundarias. Esto es

consistente con las afirmaciones realizadas en las investigaciones de escuelas eficaces donde se expone que el sentido de comunidad impulsa una cultura de colaboración, y contribuye a reducir el individualismo y el aislamiento de los docentes, satisfaciendo su necesidad de apoyo mutuo, condiciones que contribuyen a que haya un mayor rendimiento escolar. Esta variable, es además mediadora para mejorar la educación de los alumnos, por ser una vía para que los maestros se desarrollen pues cuando intercambian experiencias y conocimiento crecen profesionalmente. A continuación se presentan las diferencias en cada una de las subdimensiones que integran el *sentido de comunidad* (ver cuadro 7.6).

Cuadro 7.6 Medias de los puntajes de la escala de Sentido de Comunidad de los dos grupos de escuelas de bajos y mejores rendimientos

Sentido de Comunidad	Escuelas con bajos rendimientos	Escuelas con mejores rendimientos	Diferencia	T
Cooperación en la Tarea Docentes	25.88	28.26	2.38	1.32
Cuidado y atención de los alumnos	29.82	32.76	2.94	2.88**
Afiliación grupal y logro de fines	36.27	40.17	3.9	1.86*

*p< .05

**p< .01

Por lo que respecta a la *cooperación en la tarea docente* con el aprendizaje escolar, si se comparan los resultados encontrados en cada estrato, se percibe, aunque en poca medida, un mayor acuerdo de cooperación entre los docentes en las escuelas que presentan mejores rendimientos en el aprovechamiento escolar que en las escuelas con más bajos rendimientos.

Esto significa que en las escuelas con mejores rendimientos existe un mayor acuerdo sobre la colaboración entre los docentes para apoyarse y orientarse en el trabajo diario, para conocer sobre los temas de otras asignaturas relacionadas con su materia, situación que posibilita el refuerzo de las asignatura que imparten, y propicia una mayor motivación y trabajo de los grupos colegiados de la escuela

secundaria, como las academias y el Consejo Técnico Escolar para unir esfuerzos en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente en estas escuelas se percibe que tanto el director de la escuela, como el supervisor escolar y los delegados sindicales dedican parte de su tiempo para apoyar sus actividades.

Esta diferencia, aunque en poca medida, refuerza los hallazgos de las investigaciones realizadas por Bryk, Lee y Holland (1993) donde se afirma que: un grupo de profesores hábiles y bien organizados, con objetivos y obligaciones claras, que trabaja con esmero, mantiene agradables relaciones interpersonales y propicia un buen ambiente de trabajo, favorece rendimientos elevados y produce sin duda resultados mucho mejores que los que puede conseguir el profesor individual. Es decir, los resultados anteriores hacen suponer que, en las escuelas con mejores rendimientos, la colaboración entre docentes está generando una reflexión colegiada sobre las prácticas que se realizan en la escuela, ligada a la resolución de problemas reales, y a través de la cual se, comparten interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias, que propician la innovación en el aprendizaje del centro como institución (Escudero 1992).

Los resultados también muestran que existe una diferencia entre la percepción que tienen los docentes de las escuelas con mejores rendimientos sobre el *cuidado y atención de los alumnos* comparada con las escuelas de más bajos rendimientos. En estos centros educativos, es mayor el *grado de acuerdo* de los maestros sobre la aplicación de enfoques pedagógicos y didácticos de acuerdo a la asignatura que imparten, y de la creación conjunta de unidades de aprendizaje para que los alumnos disfruten aprendiendo. Si sus estudiantes no aprenden buscan estrategias adecuadas de enseñanza, tienen una mejor comunicación con sus alumnos respecto a las evaluaciones, están atentos a los resultados y, cuando lo consideran necesario, solicitan el apoyo de los padres de familia. Además, en estas escuelas existe un mayor consenso sobre el apoyo que se le da al alumno fuera del horario escolar y los docentes tienen previstas las acciones necesarias para evitar que los alumnos abandonen las aulas.

El puntaje promedio de las escuelas con mayores rendimientos fue de 32.76, valor que caracteriza a estas secundarias con una *ética de cuidado* con una fuerte integración, aunque no *comunitaria* (entre 35 y 42) en las que se desarrollan las capacidades necesarias para cultivar relaciones humanas de cuidado; pero en comparación con las escuelas de menores resultados (29.82), sí presenta mayor grado de acuerdo, por lo que se puede aseverar que en las escuelas secundarias que integran el estrato de “escuelas con más alto rendimiento” existe una mayor preocupación de los docentes por sus alumnos, que se traduce en relaciones afectuosas, de diálogo abierto y honesto y de cuidado mutuo; lo que construye mejores relaciones personales que refuerzan el *sentido de comunidad*.

Con relación a la subdimensión de *afiliación grupal y logro de fines*, también se observa que existe un mayor consenso en las escuelas donde los resultados de aprovechamiento escolar son mejores. Se confirma que existen mayores necesidades de afiliación entre los docentes, el deseo de trabajar unidos para la mejora, la tendencia a desarrollar significativas relaciones de colegialidad y profesionalidad, y una imagen de la escuela como un espacio amistoso y solidario, donde se promueven sentimientos de bienestar y satisfacción, que se ven reflejados en el reconocimiento hacia la labor del profesor, por parte de sus alumnos, el directivo de la escuela y los padres de familia.

7.5.4 Liderazgo directivo

En la dimensión de *liderazgo directivo*, se observa también que, si bien no es estadísticamente significativa, es mayor el grado de acuerdo que se tiene en las escuelas con mayores rendimientos acerca de las cualidades que tiene el personal directivo de la escuela.

Los directivos de las escuelas con mejores puntajes de aprovechamiento escolar son reconocidos más frecuentemente, como líderes que alientan a los maestros a través de su ejemplo personal; impulsan lazos de amistad entre los docentes y reconocen su esfuerzo; que en aquellas con puntajes más bajos de aprovechamiento

escolar. Estas características de los directores contribuyen a fomentar buenas relaciones personales entre estudiantes, maestros y padres de familia y son consistentes con una visión más comunitaria de escuela.

Cuadro 7.7 Medias de los puntajes de la escala de Liderazgo Directivo para los grupos de escuelas de bajos y mejores rendimientos

Liderazgo Directivo	Escuelas con bajos rendimiento	Escuelas con mejores rendimientos	Diferencia	T
Liderazgo Alentador	22.84	26.46	3.63	1.74*
Liderazgo Amigable	19.64	20.84	1.20	0.73
Liderazgo Reforzador	7.22	7.62	0.41	0.55

*p< .05

La característica de los directivos que presenta una diferencia estadísticamente significativa es la del *líderazgo alentador* (3.63). Esto se debe a que, en las escuelas con mayores rendimientos, los directivos son vistos como personas comprometidas con los alumnos y con la escuela, dedicadas al trabajo educativo que se involucran y dedican tiempo a las actividades escolares; individuos capaces de proponer ideas para mejorar el servicio, interesados en las innovaciones, y dispuestos a realizar cambios para mejorar el aprovechamiento escolar y la infraestructura de la escuela (ver cuadro 7.7). En otras palabras, en estas escuelas se percibe en mayor grado el cumplimiento por parte de las autoridades educativas de la escuela, con las funciones que les fueron asignadas y las hacen cumplir a los docentes.

Para concluir, y con base en estos resultados podemos afirmar que en las secundarias de Tabasco, los directivos tienen un papel decisivo para elevar el aprovechamiento escolar de los jóvenes tabasqueños; resultados que son congruentes con los expuestos en la teoría de escuelas eficaces donde se explica que los directivos activos y dinámicos, con la visión de conducir una escuela que cumpla con la función social que le fue asignada, tratarán de tener un equipo de

profesores que realicen su trabajo eficazmente, alentándolos, reforzándolos y siendo amigables y cordiales con ellos.

Sin embargo, en las escuelas secundarias de Tabasco la relación profesor-directivo se torna aún más difícil debido a situaciones como:

- La poca o nula intervención que tienen los directivos² para seleccionar a los profesores que serán contratados para impartir clases dentro de la escuela, lo que provoca que los directores no se sientan responsables del trabajo de los profesores, y tornándose difícil crear un ambiente de unidad, en que los profesores y alumnos vean una armonía en el programa de la escuela.
- La profesionalización de los directivos es una decisión personal y no de la institución rectora de la educación en el estado. Hay directores que se ocupan de desarrollar sus habilidades de líderes, y para mantener relaciones de amistad con el personal de la escuela, para fomentar el respeto y la voluntad de cooperación; y habilidades para solucionar problemas. Pero también hay directores que no desarrollan estas prácticas ocasionando que la escuela carezca de un director con competencia interpersonal.

Por las razones planteadas se requiere atención por parte de las autoridades educativas hacia la importancia de que las escuelas tengan un director eficaz dentro de cada escuela, estableciendo programas de formación directiva y acompañamiento, seguimiento y evaluación continua, identificando sus debilidades apoyándolos para que éstas sean superadas.

² Las propuestas de los profesores de secundaria son realizadas por los gremios sindicales existentes en el estado.

7.6 El clima organizacional y su relación con otras variables estructurales de la escuela secundaria

Pretendo concluir este análisis empírico con un estudio que permita validar las escalas construidas, observando las relaciones que pueden existir con factores hipotetizados como causas y efectos. Las teorías revisadas coinciden en señalar que el *clima* está inversamente correlacionado con el tamaño de la escuela y directamente con la estabilidad del personal; también señalan que el *clima* tiene relación directa con los rendimientos que en este caso serán los factores de eficacia interna de la escuela; las teorías no aclaran con qué magnitud ni tampoco cuál es la forma funcional precisa de tal relación, pues pasan de ser causa a efecto o viceversa. Por último se corroborará el impacto que tiene el nivel socioeconómico del lugar en que se encuentran ubicadas las escuelas sobre este factor para comprobar si el nivel de marginación en que viven los alumnos de secundaria influye en el grado de acuerdo de los profesores.

Para probar esta hipótesis se registra sólo: i) la existencia y ii) el sentido de las correlaciones sobre la relación entre variables estructurales y los índices del clima organizacional.

El cuadro 7.8 muestra los hallazgos a través de las correlaciones. Las correlaciones no tienen comportamiento uniforme entre dimensiones, pero resulta razonable al comparar con otras investigaciones realizadas en este contexto por el investigador Tabaré Fernández en escuelas primarias mexicanas (Fernández 2003a, 2004).

Cuadro 7.8 Correlaciones entre el índices de clima contruidos a nivel de la escuela y las variables estructurales de la escuela

Dimensión	No. De Alumnos	No. De Grupos	Zona	Años Promedio de Antigüedad de los Docente en la Escuela
Creencias	-.008	-.062	-.363(*)	.158
Sentido de comunidad	.173	.155	-.129	.264
Liderazgo	.066	.010	-.078	.142

Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta de los docentes de secundaria en el año 2006.

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

En el cuadro 7.8 se pueden observar las correlaciones entre las dimensiones del clima organizacional en las escuelas secundarias del estado de Tabasco. En relación con el número de alumnos y de grupos, vemos que no existen correlaciones significativas, por lo que en las escuelas secundarias estas variables estructurales no afectan negativamente al *clima* como describe Brunet (1987), quien afirma que “a mayor tamaño de la organización debería de haber un efecto negativo sobre las relaciones interpersonales” (p. 56). Al contrario, vemos que en la dimensión de “sentido de comunidad” la correlación se muestra mayor que en la de liderazgo y la de creencias” (aunque no de forma significativa). Este resultado nos permite también rechazar para el caso de las secundarias de Tabasco, las afirmaciones de la teoría de escuelas eficaces, que establecen que el nivel de integración social de la escuela medido a través del clima, está inversamente relacionado con el tamaño de la escuela.

Con relación a la estabilidad del profesorado, medido con el indicador *años de antigüedad de los docentes*, se puede observar que no existe correlación significativa entre ésta variable y los índices contruidos del clima de la escuela. Se puede observar que la correlación mayor se presenta en la dimensión de solidaridad, que bien se puede justificar por los años que tienen los docentes de establecer relaciones dentro de la escuela. Estas pequeñas correlaciones entre estabilidad del profesorado

y clima escolar, corroboran las aseveraciones planteadas por Purkey y Smith (1986, c.p. Davis 1999), quienes establecen que “la estabilidad del profesorado contribuye a la existencia de buenas relaciones interpersonales, de ambiente de trabajo, y de objetivos compartidos para mejorar la enseñanza, desarrollar mejores programas y, en general, favorecer un clima académico” (p. 91).

En cuanto a la ubicación de la escuela en zonas socioeconómicas clasificadas según su grado de marginación podemos observar que existe una correlación significativa inversa del 36.3% con relación a las creencias compartidas que se tienen en la escuela. Lo que significa que a menor grado de marginación de la zona, mayor serán las creencias compartidas de los docentes sobre los propósitos de la escuela, la capacidad de los estudiantes, el comportamiento de los alumnos y de los profesores así como el comportamiento de la comunidad (padres de familia). Este resultado refleja lo mencionado anteriormente acerca de las bajas expectativas de los docentes sobre la capacidad de los alumnos para aprender, que se hacen más pronunciadas cuando la escuela se ubica en zonas marginadas, siendo estas zonas las que presentan menores resultados de aprovechamiento escolar en educación básica –primaria y secundaria-. Otro punto a subrayar se centra en las *creencias sobre el comportamiento de la comunidad* y el poco apoyo que puedan estar brindando los padres de familia a sus hijos en las zonas con mayor marginación, donde la escolaridad promedio es menor y el número promedio de hijos mayor, y donde se presentan mayores problemas de alcoholismo y desintegración familiar, situación que también afecta a los alumnos.

Por último, se presentan en el cuadro 7.9 las correlaciones entre los indicadores de eficacia interna: deserción, reprobación y eficiencia terminal -indicadores que miden también los resultados de cada escuela-, y las dimensiones del clima organizacional. Las correlaciones encontradas no son significativas entre los índices de clima construidos y los indicadores de eficiencia interna de la escuela, es decir no existe una asociación significativa entre estas dos variables. Aún así se observa que las correlaciones mayores se encuentran en el caso de la *reprobación* en la dimensión de *creencias compartidas*; en el indicador de deserción escolar en la

dimensión de *liderazgo*; y en el indicador de eficiencia terminal en la dimensión de *sentido de comunidad*.

Cuadro 7.9 Correlaciones entre los distintos índices de clima construidos a nivel escuela y los indicadores de eficiencia interna de la escuela.

Dimensión	Reprobación	Deserción	Eficiencia terminal
Creencias	-0.218	-0.110	0.184
Sentido de comunidad	-0.070	-0.106	0.212
Liderazgo Directivo	-.108	-0.134	0.159

Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta de los docentes de secundaria en el año 2006.

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Los indicadores de eficiencia interna de la escuela hacen referencia a los esfuerzo realizados en su interior por el personal docente y directivo que allí laboran, para la permanencia de los alumnos, la obtención de conocimientos establecidos en los planes y programas de estudio y al número de alumnos que terminan el nivel educativo.

A diferencia de los resultados de aprovechamiento escolar, que se midieron con pruebas estandarizadas, el indicador de reprobación es un reflejo de los exámenes elaborados por los profesores del plantel, por lo que en algunos casos los exámenes pueden tener un mayor grado de dificultad que en otros. Por lo tanto, se puede inferir, con base a los resultados mostrados en el cuadro 7.9, que las creencias *compartidas sobre la capacidad de los estudiantes* puede ser una de las causas de las tasas de reprobación, pues los profesores harán menos esfuerzos con alumnos que presenten menores competencias. También estos resultados muestran que la deserción escolar no es un factor relacionado grandemente con la escuela. Más bien, se observa que las causas que pueden estar originando este problema en el

estado se encuentran en el nivel socioeconómico de los alumnos, la conducta de los estudiantes y los cambios de ubicación de vivienda de las familias tabasqueñas.

Por todo lo anteriormente expuesto, en este capítulo, se establece que las escuelas secundarias generales y técnicas de Tabasco, presentan un clima escolar u organizacional que se puede caracterizar como *intermedio*, ya que si bien no carecen de algún tipo de integración grupal no logra ser *comunitario*.

También se pudo comprobar que las escuelas secundarias que presentan mejores resultados de aprovechamiento escolar de matemáticas y español en pruebas estandarizadas, en promedio tienen mayor grado de integración social que las que son menos eficaces en estas pruebas, lo que corrobora la hipótesis de que a mayor integración comunitaria en una escuela, los resultados de aprovechamiento escolar son mejores. Cabe aclarar que este factor no es el único con el que se asocia la eficacia escolar, pero si se fomentan mejores relaciones entre alumnos-profesores, profesores-profesores y profesores-directivos y escuela-comunidad, los resultados pueden ser mejores. Así mismo se comprobó que las variables como permanencia del profesor, tamaño de la escuela y eficacia interna son factores que se encuentren altamente relacionados con el clima de la escuela, y más bien, puede ser causas o efectos que se generan por el clima mismo.

La única relación estadísticamente significativa es la que presentó la zona donde se ubica la escuela y la dimensión de creencias del clima de la escuela, lo que invita a reflexionar sobre las razones que motivan a los profesores para tener un menor grado de acuerdo sobre las capacidades de los alumnos, sus conductas y la de sus padres. Situación que debe mejorar porque todos los alumnos, sin importar su condición socioeconómica, tienen idénticos derechos de que se espere de ellos los mejores rendimientos.

CONCLUSIONES

A través de un elemento integrador conocido como clima organizacional en este trabajo de investigación se ha hecho un retrato de las escuelas secundarias generales y técnicas del estado de Tabasco, y de lo que hoy, al concluir el ciclo escolar 2005-2006, perciben los profesores en sus relaciones con los alumnos, los demás profesores, los directivos y los padres de familia. La intención de este trabajo es contribuir al conocimiento de este nivel educativo, para comprender lo que pasa dentro de las escuelas como un paso necesario para su transformación.

La necesidad de explicar algunas causas que afectan al clima dentro de las escuelas secundarias, llevó forzosamente a indagar algunos aspectos del funcionamiento del sistema educativo de Tabasco con relación a este nivel educativo, así como las características de directivos y profesores; y algunos procesos administrativos relacionados con la contratación y desarrollo profesional del personal escolar.

El diagnóstico realizado muestra que el sistema educativo en Tabasco se ha centrado en atender la cobertura y absorción del nivel secundario, obedeciendo a las políticas públicas implementadas por el gobierno federal, alcanzado una cobertura del 96.5%, para el ciclo escolar 2005-2006. A diferencia, los indicadores de eficiencia interna reflejan, que la gestión del sistema educativo para resolver los problemas de deserción, reprobación y eficiencia terminal no ha sido eficaz, y descubren los problemas que tienen los maestros y las escuelas del estado para proporcionar servicios educativos de calidad.

Esto ha conducido al estado de Tabasco a ocupar, en el contexto nacional, el lugar número 18 en reprobación y el número 16 en los indicadores de eficiencia terminal y deserción (SET, 2007), los cuales contrastan con el tercer lugar en cobertura y el quinto en absorción que tiene el estado en el nivel de secundaria.

La reprobación escolar es un problema que se mantiene en secundaria, y los indicadores de deserción y eficiencia terminal no muestran en quince años atrás avances significativos, a pesar de las medidas adoptadas por los gobiernos federal y estatal para otorgar becas a los estudiantes para que éstos continúen con sus estudios, lo que podría indicar que el aspecto económico tiene poca relación con esta problemática.

El hecho que 21 de cada 100 alumnos (SET, 2007) no terminen la escuela secundaria, en algunos casos, puede relacionarse con motivos económicos y sociales, pero seguramente, -como ha intentado demostrar este trabajo- se debe a causas relacionadas con el funcionamiento del sistema educativo estatal y por la organización de los planteles escolares donde la práctica docente y la gestión de los directivos -como ha demostrado este trabajo- requieren ser reformuladas en casi todos sus aspectos.

Por otra parte, las dificultades y obstáculos que tienen escuelas y maestros para lograr la calidad educativa se reflejan, aún más, al ver los resultados de aprovechamiento escolar, medido a través de las pruebas estandarizadas, que ubican en habilidades y conocimientos a los alumnos tabasqueños debajo del promedio nacional, tal como se evidenció con la prueba ENLACE, aplicada durante el ciclo escolar 2005-2006, a los alumnos de tercer año de secundaria. Donde el global nacional en nivel de logro bueno y excelente en español de 14% y 0.70% respectivamente, es superior al global estatal de 9.90% y 0.6%; en matemáticas la diferencia es mayor, 3.80% y 0.40% para el global nacional contra un 2.10% y 0.10% en el global estatal.

Al observar la organización y gestión del sistema educativo estatal en el nivel secundario, se observan dificultades relacionadas con la forma en que se divide el trabajo dentro de la Dirección encargada de administrar la educación secundaria en Tabasco. Entre estas dificultades podemos enlistar las siguientes:

a) La estructura autorizada para la Dirección de Secundarias en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco en el 2003, aún obedece a la estructura departamental derivada de las fuentes de financiamiento de la educación: estatal y federal, y a las modalidades de secundaria generales, técnicas, y telesecundaria. Si bien es explicable mantener separada estructuralmente a la educación telesecundaria por las diferencias metodológicas que, por sus características operativas tiene este subsistema para implementar el plan de estudio, no hay razón alguna para seguir separando las modalidades técnicas y generales. Incluso, no hay justificación para separar- como se las tiene actualmente- las secundarias generales en dos departamentos, porque se contrapone con la homologación que la federación hizo de estas dos modalidades desde 1993, y que se consolida con la reforma educativa de educación secundaria (RES) a implementarse en el ciclo escolar 2005-2006.

b) En el año 2004 se infló la estructura del nivel secundaria, aumentando los niveles jerárquicos con tres coordinadores de las supervisiones escolares, cuyas funciones a la fecha, no han sido establecidas por escrito ni han sido autorizadas normativamente. Esta situación, en mi opinión, constituye una anomalía que provoca que exista duplicidad con las actividades y tareas que realizan los jefes de departamento; además, al no estar por escrito estas funciones, se podrá crear incertidumbre entre los supervisores escolares y el personal administrativo para canalizar las peticiones y los problemas de los planteles escolares. Es por ello necesario revisar qué tan pertinente ha sido la creación de un nivel adicional en la estructura, que en vez de contribuir con el trabajo de la supervisión escolar en el soporte institucional y con la orientación que la administración educativa del estado debe brindar a las escuelas secundarias, dificulta la comunicación entre jefes de departamento, supervisores y escuelas; obstaculiza la toma de decisiones y entorpece las actividades de las diversas áreas, en particular de las actividades de los supervisores.

c) Otras áreas funcionales e importantes dentro de la estructura del sistema educativo en el nivel secundario, como las coordinaciones de jefes de enseñanza y asesores técnico pedagógicos, tampoco están autorizadas dentro del Reglamento, a pesar de que ellas tienen asignadas funciones encaminadas a fortalecer el trabajo educativo y favorecer los procesos de gestión escolar que son de suma importancia para la mejora de la escuela.

En el ciclo escolar 2005-2006, el sistema educativo del nivel secundario contaba con 8 jefes de enseñanza y 4 asesores técnicos para atender las materias académicas en las 175 escuelas secundarias que fueron objeto de estudio. Visitar a los profesores de las 175 escuelas para brindar asesoramiento en cada una de las materias, se torna difícil por razones de tiempo y de recursos económicos del traslado de un asesor por materia para cada escuela. En este sentido considero que las autoridades educativas aún no le han dado importancia al trabajo que podría desempeñar los jefes de enseñanza y los asesores técnicos en la mejora de la escuela y en el fortalecimiento del trabajo educativo de los profesores.

d) Los puestos de trabajo dentro de la estructura del nivel secundario se encuentran ocupados por profesores comisionados a la administración del sistema educativo. Estos maestros, si bien conocen el funcionamiento de las escuelas secundarias no han tenido una formación continuada en administración que les permita desarrollar las habilidades administrativas necesarias para que desarrollen su trabajo eficazmente.

Dado que la Dirección de Escuelas Secundarias es el área encargada de gestionar el personal necesario para el correcto funcionamiento de las escuelas, su problemática organizativa trae como consecuencia respuestas tardías o inadecuadas a las necesidades de las secundarias técnicas y generales. Un ejemplo de estas respuestas incorrectas es la de enviar a profesores o personal administrativo comisionado a suplir las funciones de los directores de las escuelas sin que cuenten con las plazas autorizadas para ocupar dichos puestos. El personal comisionado

puede ser removido o cambiado de escuela a pesar de un buen desempeño dentro de la dirección escolar, situación que se contrapone a la supuesta aspiración del sistema educativo de fomentar la permanencia de los mejores profesores y del personal directivo dentro de la escuela. Además, como se señaló en el capítulo 5, existe un número considerable de escuelas que a pesar de tener más de 5 grupos, el director no cuenta con el apoyo de un subdirector en el cumplimiento de sus funciones.

El perfil de las personas que forman parte del cuerpo directivo es otro elemento fundamental en el funcionamiento de las escuelas, principalmente porque su designación a través de lineamientos escalafonarios, no contempla cualidades de liderazgo, capacidades de resolución de problemas, y habilidades sociales para mantener relaciones de amistad, respeto y cooperación con el personal de la escuela. Si bien, esto es un problema estructural de la educación en México, podría ser superado a través de la formación y desarrollo de las habilidades necesarias para formar directores eficientes. Sin embargo, como se ha observado y se muestra en este trabajo, el sistema educativo estatal de Tabasco, presta poca atención a la formación directiva y al obtener los directores el nombramiento por escalafón no se les induce al puesto a través de algún tipo de capacitación mediante el cual puedan conocer las normas, reglamentos y formas de realizar de mejor manera la labor que desempeñarán.

Como se señaló en el capítulo 5, dentro de los programas de formación continua implementados por la federación se ofrece un curso de *habilidades directivas* y su respectivo examen nacional de acreditación. El número de participantes que se observa en este examen, 49 para 2004-2005 y 47 para 2005-2006; y el porcentaje de aprobación de 48.98% y 36.17% respectivamente, muestran la baja participación para obtener una acreditación de su formación directiva, necesaria para desarrollar una visión clara y conocida de lo que quieren conseguir en sus escuelas y un liderazgo que contribuya a la mejora de la actuación del profesorado y del rendimiento de los alumnos.

Para entender la relación de colaboración entre los profesores y los directivos de la escuela, fue de suma importancia conocer las condiciones laborales actuales de los profesores de secundaria. El procedimiento utilizado para contratar a los nuevos profesores deja al descubierto al poder sindical, los mecanismos de contratación utilizados y la poca participación de los directivos para evaluar a sus nuevos colaboradores, pues son los sindicatos quienes proponen a los candidatos a ocupar las plazas vacantes. La ausencia de un examen de oposición y psicométrico para la contratación reducen la posibilidad de contratar a individuos con sólidos conocimientos académicos y con vocación para realizar el trabajo docente, además de las fuertes presiones que existen debidas a la lucha cada vez más aguda por obtener las pocas plazas vacantes en un estado donde trabajar fuera del sector público y PEMEX es condenarse a obtener un salario bajo al egresar del nivel universitario.

Desde su ingreso, los docentes de secundaria se ven envueltos en conflictos y luchas de poder por alcanzar las 19 horas de clases necesarias para participar en el programa de Carrera Magisterial, en el caso de profesores afiliados al SNTE, o su equivalente para los profesores afiliados al SITET y obtener remuneraciones que eleven su percepción inicial desde un 28% la ingresar al programa, hasta un 237% al promocionarse en el último nivel de carrera magisterial.

Las prácticas del sistema educativo expuestas anteriormente, -en parte herencia de una descentralización educativa emprendida en 1992, desarticulada e incompleta inhiben que tanto profesores como directivos impulsen un trabajo conjunto, tengan una comunicación efectiva y metas compartidas en las escuelas para lograr altos rendimientos en sus alumnos. Conocer las necesidades reales, tal como surgen en el seno de las organizaciones escolares, permitirá entender cómo el funcionamiento del sistema educativo afecta al colectivo escolar en su integración social y, cuáles acciones de mejora podrían asegurar los apoyos que cada escuela requiere para cumplir su misión formadora y lograr que todos los alumnos tengan una educación de buena calidad con equidad.

Los resultados obtenidos del clima organizacional en las escuelas secundarias en sus dimensiones de creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo, a través de la inferencia estadística realizada; muestran que en conjunto las escuelas secundarias tienen un clima con una integración comunitaria moderadamente favorable, pero sin mostrar un amplio acuerdo en las dimensiones de creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo.

Al comparar la organización y el clima de las escuelas secundarias de Tabasco, con base en la bibliografía revisada, en especial aquella relacionada con la corriente de escuelas eficaces donde se registra un mayor grado de integración sociocultural de profesores, directivos y alumnos, y altos niveles de aprovechamiento escolar, se deduce que los profesores en estas escuelas secundarias carecen de una idea común sobre los objetivos y las expectativas generales de la escuela lo cual tiene como resultado que no se alcancen los objetivos deseados.

Las características del clima encontrado en las escuelas secundarias estudiadas nos muestran que las creencias de los profesores sobre la *capacidad de los estudiantes y su comportamiento* son aquellas que presentan los más bajos niveles de acuerdo entre ellos. El nivel más alto de acuerdo entre los docentes se presentó en la subdimensión de *cuidado y atención de los alumnos* incluida en la dimensión de *sentido de comunidad*. Estos resultados contrastan con los planteamientos elaborados por los investigadores de las escuelas eficaces que argumentan, que alta preocupación por lo académico por parte de los profesores, un seguimiento y evaluación del progreso del alumno y mantener como prioridad la mejora de la enseñanza; están relacionadas con las altas expectativas, por parte de los profesores, en las capacidades de sus alumnos por aprender y con su eficacia para conservar la disciplina dentro del salón de clases.

El clima escolar muestra en su conjunto también, que aquellas subdimensiones donde se describe el trabajo de los profesores, tienden a presentar el mayor

acuerdo, a excepción de las que se relacionan con la cooperación que debe existir entre ellos para la tarea docente. En las subdimensiones referentes a la cooperación de los padres de familia, existe un mayor grado de acuerdo que en la subdimensión de las características de los directivos y por último, se encuentran el acuerdo sobre las características de los alumnos para ser capaces de aprender.

Además, en esta investigación se ha insistido en la importancia de un clima comunitario dentro de las escuelas. Por ello, con base en los hallazgos de Valery Lee y Tabaré Fernández tomé la decisión de comparar el clima encontrado en secundarias que obtuvieron 500 puntos o menos en el examen ENLACE (con base a promedios), con secundarias cuyos puntajes mayores a 500 puntos para comprobar si una mayor integración social de la escuela tiene relación con los aprovechamiento escolares. El resultado obtenido mostró que no todos los aspectos del clima organizacional tienen relación estadísticamente significativa; dos de las dimensiones en particular, resultaron ser las más importantes: el grado en que se desarrollan las creencias compartidas de los profesores y el sentido de comunidad. Dentro de las creencias compartidas la subdimensión de *creencias sobre la capacidad de los estudiantes para entender y dominar los contenidos* fue la que presentó una diferencia mayor entre los promedios de los dos grupos de escuelas. En la dimensión de sentido de comunidad y las subdimensiones de *cuidado y atención de los alumnos* y *comportamiento docente* fueron las más significativas.

Estos resultados hacen referencia al impacto que tienen las expectativas en la capacidad de los alumnos en el aprovechamiento escolar, situación que influye en un mayor interés de los profesores por la atención que brindan a sus estudiantes. A la vez, estos resultados refuerzan la tesis que presentan diferentes autores que sostienen que las bajas expectativas de los profesores provocan que los alumnos se desanimen y tengan baja autoestima y disminuyan su trabajo. Dado que los profesores podrían estar justificando los bajos resultados al mostrar bajas expectativas de la capacidad de sus estudiantes, se puede concluir que en las

escuelas con mejores resultados los profesores asumen aún más la responsabilidad que tienen en el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

En la dimensión de sentido de comunidad, las subdimensiones que presentaron diferencias significativas entre un y otro grupo de escuelas, fueron el *cuidado y atención de los alumnos y la afiliación grupal y logro de fines*. Lo que indica que en aquellas escuelas donde hay mejores resultados, se aprecia un mayor interés por una enseñanza eficaz y por atender a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje; además los profesores perciben mayores lazos de amistad y una mayor satisfacción por la tarea que desempeñan y, por ende, un mejor reconocimiento hacia la labor que desempeñan.

En la dimensión de liderazgo directivo, es donde se presentan menores diferencias entre los dos grupos de escuelas. La característica de líder alentador es aquella que presenta diferencia estadísticamente significativa, significando que los directivos de las escuelas con mejores resultados son vistos por sus profesores, como personas más comprometidas con los alumnos y con la escuela. A diferencia de las escuelas con menores puntajes de aprovechamiento escolar.

Considero, que la poca diferencia encontrada entre ambos grupos de escuelas se debe a que los directivos, en su conjunto, tienen pocas oportunidades de seleccionar a profesores comprometidos y capaces y de formarse como líderes de la instrucción. Esta poca diferencia también puede indicar, que los directores no juegan un papel importante para impulsar la reflexión compartida en torno a las necesidades de mejora, elevar las expectativas de rendimiento, conseguir consensos sobre los cambios a introducir, asumir un papel activo e introducir ellos mismos mejoras concretas. También los directores tendrían que poseer las competencias para favorecer activamente la participación de los padres en los esfuerzos que realizan los docentes, crear sistemas de incentivos para alumnos y profesores para favorecer una orientación académica y estimular la buena actuación de unos y otros, así como

para dar seguimiento y evaluar el progreso del alumno, y crear un ambiente escolar seguro y ordenado.

¿Cómo pueden los directores realizar las funciones anteriores cuando tienen una comisión temporal, o cuando no reciben el apoyo de los supervisores y asesores técnicos, cuando no cuentan con un subdirector que los apoye y cuando no son desarrolladas sus habilidades para realizar éstas tareas? Apoyos y orientaciones que deberían de recibir por parte del sistema educativo del estado y que no se les ofrecen en su oportunidad.

Al probar la relación que existe entre el clima organizacional encontrado con el tamaño de la escuela, la eficacia interna de la escuela, la permanencia de los profesores y el nivel socioeconómico de los alumnos. Se encontró que existe correlación estadísticamente significativa entre el nivel socioeconómico y las creencias compartidas de los profesores, indicando que hay una asociación inversa entre el grado de marginación donde viven los alumnos y el grado de creencias compartidas de los profesores. A menor grado de marginación de los estudiantes los profesores comparten en mayor grado los propósitos de la escuela, las altas expectativas sobre la capacidad de los alumnos y su disciplina, sobre el comportamiento del colegiado docente y sobre el compromiso de los padres de familia.

Los rasgos encontrados del clima escolar, en este trabajo, retratan a las escuelas secundarias generales y técnicas, y muestran las características que están inhibiendo su eficaz funcionamiento. Las causas que ocasionan este clima dentro de las escuelas son múltiples, y por ello, esta investigación corrobora que el clima es un concepto integrador entre lo que acontece en el sistema social, en el sistema educativo estatal y lo que ocurre dentro de las escuelas.

Tras el análisis del clima organizacional, se observa que entre los integrantes de la sociedad, el sistema educativo y los adultos de la escuela no se comparten los

mismos valores, normas y pautas ideológicas referentes a la importancia de brindar una educación de calidad. Es por ello, la urgencia de realizar investigaciones sobre cultura escolar, para conocer los valores y las pautas ideológicas de los colectivos docentes en cada una de las escuelas secundarias generales y técnicas.

También se exhibe, la debilidad del sistema educativo para adaptarse a los cambios originados, primero por la descentralización educativa que suponía una articulación entre dos instituciones que tenían sus propias creencias, normas y expectativas; y segundo por el impulso de políticas de masificación de la educación donde lo único que importa son los números no la calidad de la educación. El gobierno estatal aún no consolida una visión propia, y el sistema educativo estatal todavía se mueve impulsado por las reglas establecidas por la federación, es decir, trata de cumplir con estos mandatos sin considerar, sí las actividades que se desarrollen o las normas que se aplican se adecuan a las realidades del estado o si tienen un impacto positivo en el logro de la calidad educativa. A pesar de haber transcurrido más de una década de la descentralización educativa en el país, en Tabasco la educación secundaria sigue normada por leyes, reglamentos y lineamientos obsoletos para los tiempos actuales. El estado cuenta con una Ley Estatal de Educación que debe ser revisada y actualizada de acuerdo a las necesidades de las escuelas.

La ingerencia sindical en las funciones que le corresponden al sistema educativo, influye en tener un clima poco propicio para elevar el aprovechamiento escolar. Además la decisión de aceptar un nuevo sindicato, trajo consigo mayor divisionismo entre los profesores y directivos en muchas escuelas, principalmente por la asignación de las horas que quedan vacantes por alguna incidencia del personal en servicio dentro de la escuela; desalentando el trabajo colegiado para lograr mejor aprovechamiento escolar en sus alumnos. Además la injerencia sindical en la gestión escolar trae como consecuencia pérdida de autoridad para los directores en servicio.

Las evidencias mostradas en el capítulo 5, sobre la pertinencia de los programas de desarrollo del personal docente y directivo para formar profesores y directivos con actitudes, habilidades y conocimientos que favorezcan el aprendizaje de los educandos. Los resultados obtenidos en la encuesta realizada, considero son en parte, derivados del desconocimiento que los profesores tienen sobre una práctica eficaz de su labor docente, es por ello, que al creer que realizan su mejor esfuerzo, responsabilizan a los alumnos de los bajos rendimientos obtenidos.

Es por ello que las autoridades educativas deben asumir la tarea de contemplar dentro del Programa Rector Estatal de Educación Continúa, para el ciclo escolar 2006-2007, cursos que interesen a los profesores, que estén dirigidos a cambiar las actitudes y expectativas de profesores y directivos, que proporcionen a los profesores conocimientos, no sólo académicos, sino también de conocimiento sobre las características que hacen a los profesores y directivos eficientes.

Por último concluiré expresando, que favorecer un clima organizacional dentro de la escuela surgirá en la medida en que los directivos escolares conozcan y asuman la tarea que les fue encomendada; los profesores apuesten a que sus alumnos son capaces de aprender y reconozcan su responsabilidad de mantener la disciplina dentro del salón de clases y la escuela. Además las autoridades educativas del estado, deberían aceptar las fallas en el sistema y tener la voluntad política para realizar cambios estructurales que solucionen, cuando menos algunos de los problemas planteados.

Referencias Bibliográficas:

- Álvarez, S. (2001). *La cultura y el clima organizacional como factores relevantes en la eficacia del Instituto de Oftalmología*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Perú. Recuperada el día 6 de abril de 2007 de <http://www>.
- Anderson, D., Sweeney D. y Williams, T. (2004). *Estadística para administración y economía*. México: Thomson.
- Arnat, A. (1998). *La Federalización Educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México: COLMEX/ CIDE.
- Barba, A. (2002). *Calidad y Cambio Organizacional: Ambigüedad, Fragmentación e Identidad, el caso de LAPEM de CFE*. México: UAM/CFE.
- Barnard, C. (1939). *The functions of the executive [La function del ejecutivo]*. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Bell, K, Simon, J. y Bulent, M. (2002). The employee-organization: relationship, organizational citizenship behaviors, and superior service quality. *Journal of retailing*. 78(2), 131-146.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación Educativa*. Madrid, España: Ceac.
- Bolivar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid, España: la Muralla.
- Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias* (L. Villalpando, Trad.). México: Trillas. Reimpresión de 2004. (Trabajo original publicado en 1983).

- Bryk, A. Lee, V. y Holland P. (1993). *Catholic Schools and the Common Good* [Escuelas católicas y bien común]. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Calvo, B., Zorrilla, M., Tapia, G., y Conde S. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. UNESCO: Taller Gráfico de IIPE, UNESCO.
- Cea D'Ancone M. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis, S.A.
- Centro Nacional de Evaluación (2002, 20 de Octubre). Resultados de la Aplicación Estatal de Exani-1 en el Estado de Tabasco en 2002. *Informe Ejecutivo*. México: Autor.
- Centro Nacional de Evaluación (2003, 25 de Octubre). Resultados de la Aplicación Estatal de Exani-1 en el Estado de Tabasco en 2003. *Informe Ejecutivo*. México: Autor.
- Centro Nacional de Evaluación (2004, 14 de Octubre). Resultados de la Aplicación Estatal de Exani-1 en el Estado de Tabasco en 2004. *Informe Ejecutivo*. México: Autor.
- Centro Nacional de Evaluación (2005, 28 de Octubre). Resultados de la Aplicación Estatal de Exani-1 en el Estado de Tabasco en 2005. *Informe Ejecutivo*. México: Autor.
- Davis, G. y Thomas, M. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid, España: La muralla.
- Denison, D. (1991). *Cultura corporativa y productividad organizacional*. Bogota, Colombia: Fondo Editorial: LEGIS Editores.

- Denison, D. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*. 21(3), 619-655. Recuperado el 3 de agosto de 2005, de la base de datos de Thomson.
- Escudero M. (1992). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual (ed.). *Gestión Educativa ante la Innovación y cambio*. México: Trillas.
- Fernández, T. (2001). *Contribución al Análisis Organizacional en Educación*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República Motevideo-Uruguay.
- Fernández, T. (2003a). *Factores que afectan el aprovechamiento escolar*. Tesis Doctoral no publicada, Colegio de México, México.
- Fernández, T. (2003b). *Las escuelas eficaces en Honduras, colección de cuadernos de desarrollo Humano sostenible 16*. Tegucigalpa, Honduras: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Fernández, T. (2004). Clima Organizacional En Las Escuelas: Un Enfoque Comparativo Para México Y Uruguay. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2). Recuperado dirección electrónica: <http://www.ice.deusto.es>.
- Gallino, L. (2001). *Diccionario de Sociología (2ª Ed. en español)*. México: Siglo XXI editores.
- García, F. (1997). *Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos*. Málaga, España. Ediciones Aljibe.
- Garry A. Gelade G. y Stephen Y. (2005). Test of a service profit chain model in the retail banking sector. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (78), 1-22. Recuperado el 3 de agosto de 2005, de la base de datos de Thomson.

- Gelade G., Garry A., y Mark, I. (2003). The impact of human resource management and work climate on organizational performance. *Personnel Psychology*, (56), 383-404. Recuperado el 3 de agosto de 2005, de la base de datos de Thomson.
- Gibson, J., Ivancevich, J. y Donnell, J. (1979). *Organizaciones: Conducta, Estructura y Proceso* (A. Deras, Trad.). México: Editorial Interamericana. (Trabajo original publicado en 1971).
- González, P. (2000). Medir en las ciencias sociales. En M. García (ed.), *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación* (pp. 343-404). Madrid: Alianza Editorial.
- Greer, A. (1975). Organización Social. En F. Rodil y F. Mendoza (Eds.). *Lecturas sobre Organización* (pp. 60-63). México: Trillas.
- Hair F., Joseph Jr., Anderson R., Tatham R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5ª ed.) (D. Cano Trad.). Madrid, España: PEARSON/Prentice Hall.
- Hall, R. (1996). *Organizaciones, Estructuras, Procesos y Resultados* (6ª ed.) [A. Deras, Trad.]. México. Segunda Edición en Español. Editorial Prentice Hall Hispanoamérica.
- Hoy, K, y Feldman, J. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, (20), 30-38. Recuperado el 3 de agosto de 2005, de la base de datos de Thomson.
- Hoy, W., Smith, P., Sweetland, S. (2002). The development of the Organizational Climate Index for high schools: its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 86(2) 38-50. Recuperado el 3 de agosto de 2005, de la base de datos de Thomson.

- Itkin S. (2004). Entrevista a Graciela Frigerio. De la gestión al gobierno de lo escolar. *Revista Novedades Educativas*. 159, 6-9.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2006). Anuario Estadístico del Gobierno de Estado de Tabasco. México.
- Kast F. y Rosenzweig J. (1988). *Administración en las Organizaciones: Enfoque de sistemas y de contingencias* (2ª ed.) (M. Malfavón Trad.). México: McGraw-Hill.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2000). *Primer estudio internacional comparativo, sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Laurier, Michel D. (2006). Evaluar los Aprendizajes en el Marco de las Competencias: soluciones y desafíos. *Revista Mexicana de pedagogía*, 88, 2-7.
- Ley de Educación del Estado de Tabasco. (1997, 17 de febrero). Periódico Oficial del Estado de Tabasco, No. 2389). 20 de febrero de 1997.
- Litwin, G. y Stringer, Jr. (1968). *Motivation and Organizational Climate* [Motivación y clima organizacional]. Boston, USA: Division of Research Graduate School of Business Administration Harvard University.
- Machado A. L., Froemel, E. (2002). *Estudio Cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO
- Martín, F. y Campo, M. (1994). Percepciones del clima social escolar: diferencias tipológicas entre colegios públicos y colegios privados. *Aula Abierta* (63), 57-76.

- Martínez, R. (1996). *El análisis Multivariante en la investigación científica*. Madrid, España: Hespérides.
- Mas, J. y Ramió, C. (1997), *La Auditoria Operativa en la Práctica, técnicas de mejora organizativa*. Colombia: ALFAOMEGA.
- Montaño, L. (2004). El estudio de las organizaciones en México, una perspectiva social. En L. Montaño, S. Alvarado, A. Barba y R. Soria (Eds.). *Los estudios organizacionales en México* (pp. 9-40). México: H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura/Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad de Occidente/Miguel A. Porrúa.
- Ornelas, C. (2003). El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo". México: Nacional Financiera, Centro de Investigación y Docencia Económica, Fondo de Cultura Económica.
- Owens, R. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid, España: Santillana/ Aula XXI.
- Patterson, M., Warr, P. y West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: the role of employee affect and employee level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 193-216. Recuperado el 3 de agosto de 2005, de la base de datos de Thomson.
- PISA/UNESCO (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris, Francia: OECD/ UNESCO.
- Pozas, R. (1964). *El desarrollo de la Comunidad. Técnicas de Investigación Social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramió, C. (1999). *Teoría de la Organización y Administración Pública*. Madrid, España: Muriel.

- Reglamento interior de la Secretaría de Educación (2003, 7 de junio). Periódico Oficial del Estado de Tabasco, No. 6339.
- Rendón, M. y Montaña, L. (2004). Las aproximaciones organizacionales; caracterización, objeto y problemática. *Revista de Contaduría y Administración*, 213, 101-120.
- Reynolds D., Bollen R., Creemers B., Hopkins D., Stoll L. y Lagerweij Nijs. (1998). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. México. Aula XXI Santillana.
- Robbins S. (2004). *Comportamiento organizacional* (10ª. Ed). México: Pearson Educación.
- Rodríguez D. (2005). *Diagnostico Organizacional* (6ª ed.). México: Alfaomega.
- Rodríguez D. (1996). *Gestión organizacional: elementos para su estudio*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Rogg, K., Schmidt, D., Shull C. y Schmitt, N. (2001). Human Resource Practices, Organizational Climate, and Customer Satisfaction. *Journal of Management*. 27, 431-449. Recuperado el 3 de agosto de 2005, de la base de datos de Thomson.
- Rosenthal R y Jacobson (1974). Pigmalión en el aula. *Social psychology of the self fulfilling prophecy*, falta volumen numero y paginas.
- Sammons, P. Hillman, J. y Multimore, P. (1998). *Características Clave de las Escuelas Efectivas* [Colección: Cuadernos: biblioteca para la actualización del maestro]. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sandoval, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdes.

Scheaffer, R. Mendenhall, W. Ott, L. (1981). *Elementos de Muestreo* (G. Rendón y J. R. Gómez, Trads.). México: Grupo Editorial Iberoamérica (Trabajo original publicado en 1971).

Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* (2da. Edición, 1995). México: OEA/SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1982) *Acuerdo Secretarial 97 sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria Técnica*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (1982). *Manual de organización de la escuela de educación secundaria técnica*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (1983). *Acuerdo Secretarial 98 sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria*. México: Autor

Secretaría de Educación Pública. (1983). *Manual de organización de la escuela de educación secundaria general*. México: Autor

Secretaría de Educación Pública. (1991). *Manual de Criterios de Programación para la Educación Básica y Educación Secundaria: plantilla de los servicios de educación*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y programa de Estudio de 1993* (2ª ed.). México: Autor.

Secretaria de Educación Pública. (1998). *Perfiles profesionales necesarios para ser parte del personal docente de las escuelas secundarias técnicas*. México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Documento Base, Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México: Autor. Recuperado el día 12 de Mayo de 2006.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Informe de resultados tabasco, factor preparación profesional Evaluación ciclo escolar 2003-2004* [Programa de Carrera Magisterial]. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Lineamientos para elaborar el Programa Rector Estatal de Formación Continúa en los Estados*. México: Autor. Recuperado el día 30 de enero de 2007 en www.formacióncontinua.sep.gob.mx
- Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. (2007). *Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Estatal, fin de curso 2005-2006*. Tabasco, México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1998. *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial* [Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial]. México: Autor.
- .
- SPSS Inc.(2005). *Statistical Package for the Social Sciences* (versión 12.0) [Software de cómputo]. Chicago, Illinois, EE. UU.: Autor.
- Zantarín M. (2000). Apuntes sobre la reforma en educación secundaria. *Revista de educación/nueva época*, 14, 20-35.

ANEXOS



Universidad Autónoma de Querétaro.
Cerro de las campanas
Querétaro, Qro.



Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Av. s/n Zona de la Cultura.
Villahermosa Tabasco.

Estudio de la organización escolar. En escuelas secundarias del Estado de Tabasco.

Estimado Maestro:
El objetivo de este estudio es conocer, desde la visión de los docentes, la organización de la escuela secundaria donde usted labora.

Mucho les agradeceré su colaboración respondiendo las siguientes preguntas de acuerdo a su opinión. Si desea agregar algún comentario sobre aspectos no considerados en este cuestionario, al final puede escribirlo o añadir otra hoja, si lo desea.

La encuesta es sencilla y le requerirá entre 15 y 20 minutos. Le agradeceré su ayuda.
SU APOYO ES VALIOSO

DATOS GENERALES:

Por favor escriba el nombre de su escuela y marque con una X el turno)

Nombre de la Escuela: _____

Turno: matutino vespertino

1) ¿Cuál es su sexo? (Por favor, marque con una X su respuesta).

a) Hombre b) Mujer

2) Edad (años cumplidos):

3) ¿Cuál es su residencia? (Por favor escriba el nombre del municipio donde vive actualmente y marque con una X si es la cabecera municipal o en una zona rural)

Municipio: _____ cabecera Zona rural

4) ¿Cuál es su nivel máximo de estudios? (Por favor, marque SÓLO una opción).

- a) Licenciatura de Escuela Normal (Superior)
- b) Licenciatura en otra Institución de educación superior
- c) Normal Superior
- d) Doctorado en Escuela Normal Superior
- e) Postgrado en otra institución de educación superior. (Por favor, especificar):

5) Usted es docente de:

a) Materia académica:

b) Maestro de taller:

c) Otra:

De la pregunta 5 y 7, escriba, por favor, su respuesta dentro del recuadro de cada pregunta.

6) ¿En qué año comenzó usted a desempeñarse como maestro en Educación Secundaria?

7) ¿Cuántos años hace que usted trabaja en **ESTA escuela**?

De la pregunta 8 a la 12 Marque con una X su respuesta.

8) En esta escuela, ¿qué tipo de plaza tiene (nombramiento)?

a) Maestro de base.

b) Maestro interino.

c) Otra (por favor especificar: _____)

9) ¿Participa en carrera magisterial? SI NO

10) Tiempo que estima **seguirá trabajando en esta escuela**: Número de años

11) ¿Trabaja usted en otra(s) secundaria (s)? Si No

¿En cuantas más? (escriba con número): _____

12) A través de qué medio llegó a ser profesor de esta escuela:

a) Antigüedad

b) Vía sindical

c) Escalafón

d) Asignación de una autoridad educativa

e) Llegó para cubrir un interinato

f) Otro Medio Especifique _____

INSTRUCCIONES PARA EL LLENADO DEL CUESTIONARIO

Por favor, lea cuidadosamente las instrucciones, es importante para un llenado rápido del cuestionario.

Los ítems (reactivos) están planteados como afirmaciones como estrategia para un llenado rápido, y son medidos con la siguiente Escala de Frecuencia:

6. Totalmente en desacuerdo.
5. En desacuerdo.
4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
3. De acuerdo.
2. Muy de acuerdo.
1. Totalmente de acuerdo.

3. Luego de leer el ítem, por favor, seleccione una alternativa que describa mejor la situación, según su opinión, usando la Escala de Frecuencia, y tache el número correspondiente.

4. Por favor, no deje ningún ítem sin contestar. **Si no está seguro, déjese guiar por su primer impulso.**

5. Por favor, una vez que termine, devuelva el cuestionario a la persona encargada.

Con su ayuda, esta investigación académica podrá ser de utilidad.

¡GRACIAS POR SU COOPERACIÓN!

AHORA COMIENCE A RESPONDER, POR FAVOR.

Instrucción: Responda a cada una de las afirmaciones, marcando con una **(X)** el círculo que Usted considere, con base a la escala de frecuencia.

6. TOTALMENTE EN DESACUERDO.

5. EN DESACUERDO.

4. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO.

3. DE ACUERDO.

2. MUY DE ACUERDO.

1. TOTALMENTE DE ACUERDO

	Totalmente en Desacuerdo	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO.	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO.
1. Existe un amplio consenso entre los maestros sobre la misión de la escuela.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Los colegas maestros comparten sus creencias sobre la misión de la escuela.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. En esta escuela la prioridad es apearse a la normatividad existente.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Los maestros de esta escuela alcanzamos acuerdos sobre objetivos y enfoques.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. El éxito o el fracaso de los estudiantes se deben a factores que están más allá del control del docente.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Los alumnos de esta escuela logran con éxito los objetivos de las asignaturas que integran el plan de estudios de Educación Secundaria.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Nuestros alumnos saben perfectamente qué rendimiento se espera de ellos.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Los estudiantes son incapaces de aprender los contenidos que enseñamos en la escuela.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. En esta escuela todos nuestros alumnos son capaces de alcanzar un alto nivel de rendimiento.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Los alumnos de la escuela se organizan para aprender lo que se les enseña en la escuela.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. Nuestros alumnos, al ingresar a la escuela poseen el nivel de preparación adecuado para lograr los aprendizajes.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. Los maestros de esta escuela hacen una gran diferencia en la vida de los estudiantes.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. El uso de diferentes métodos didácticos en una misma asignatura pueden afectar el logro de los alumnos.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. Los maestros de la escuela aplican el enfoque pedagógico y didáctico adecuado a la asignatura que imparten.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. Es una pérdida de tiempo hacer lo mejor como profesor en esta escuela.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16. En esta escuela, las actitudes negativas de los alumnos reduce el éxito académico de la escuela.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Instrucción: Responda a cada una de las afirmaciones, marcando con una **(X)** el círculo que Usted considere, con base a la escala de frecuencia.

6. TOTALMENTE EN DESACUERDO.

5. EN DESACUERDO.

4. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO.

3. DE ACUERDO.

2. MUY DE ACUERDO.

1. TOTALMENTE DE ACUERDO

	Totalmente en Desacuerdo	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO.	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO.
17. Los problemas de conducta que los estudiantes muestran dentro del salón de clases interfieren con la enseñanza del profesor.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. Los alumnos de esta escuela aprenden cosas importantes de sus maestros.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. Los maestros de esta escuela con su práctica pedagógica promueven la comunicación entre alumnos y la igualdad de oportunidades de aprendizaje.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20. En esta escuela los alumnos están informados de los resultados y criterios que utilizan los maestros para evaluar el aprendizaje.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21. La escuela promueve que los padres de los alumnos ocasionalmente se involucren en el aprendizaje de sus hijos.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22. Los miembros de las academias motivan activamente a los miembros del Consejo Técnico Escolar a involucrarse en la vida de la escuela.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23. La escuela les informa a los padres de familia sobre el avance académico de sus hijos.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24. Aunque la escuela tome algunas medidas para conocer lo que piensan los padres de los estudiantes, la retroalimentación por parte de ellos es limitada.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25. Los padres de los alumnos son considerados en la toma de decisiones de la escuela.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26. Uno siempre cuenta con el apoyo y orientación de los otros maestros para la realización del trabajo diario.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27. Existe un gran esfuerzo colaborativo entre los maestros de esta escuela para que los alumnos aprendan.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28. Los maestros de esta escuela están familiarizado con el contenido de otras asignaturas relacionadas con la materia que imparten.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29. La administración de la escuela dedica parte de su tiempo a ayudar a los profesores en sus actividades escolares.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
30. Los maestros de esta escuela acuden con puntualidad y asistencia a su clase.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
31. Los maestros de esta escuela realizan su trabajo con entusiasmo.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
32. Los maestros de esta escuela buscan otra estrategia de enseñanza si sus estudiantes no aprenden.	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Instrucción: Responda a cada una de las afirmaciones, marcando con una **(X)** el círculo que Usted considere, con base a la escala de frecuencia.

- 6. TOTALMENTE EN DESACUERDO.
- 5. EN DESACUERDO.
- 4. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO.
- 3. DE ACUERDO.
- 2. MUY DE ACUERDO.
- 1. TOTALMENTE DE ACUERDO

	Totalmente en Desacuerdo	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO.	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO.
33. En esta escuela, los maestros pueden hacer poco para asegurar un alto nivel de logro en sus alumnos.	6	5	4	3	2	1
34. Los maestros de esta escuela trabajamos para crear unidades de aprendizaje que los alumnos disfrutaran aprendiendo en sus clases.	6	5	4	3	2	1
35. Los maestros de esta escuela asesoran a los alumnos que se les dificulta aprender, apoyándolos fuera del horario de clases.	6	5	4	3	2	1
36. Para los maestros de esta escuela es responsabilidad proteger a los alumnos de la deserción escolar.	6	5	4	3	2	1
37. Los maestros de esta escuela están atentos a las inasistencias de sus alumnos.	6	5	4	3	2	1
38. Los maestros de esta escuela conversan con los familiares de los alumnos cuando así se requiere.	6	5	4	3	2	1
39. Los profesores de esta escuela llevan a cabo su tarea con gran empuje, vigor y gusto por atender a sus alumnos.	6	5	4	3	2	1
40. La tarea del docente de esta escuela es reconocida por los padres de familia.	6	5	4	3	2	1
41. Los maestros de esta escuela consideran que los problemas sindicales deben resolverse fuera del horario de clase.	6	5	4	3	2	1
42. En la escuela se realizan acciones que motivan, satisfacen y fortalecen las relaciones humanas y el compromiso laboral.	6	5	4	3	2	1
43. En esta escuela las ideologías sindicales no afectan las relaciones laborales y humanas del personal docente y administrativo.	6	5	4	3	2	1
44. El sindicato de maestros y la administración de la escuela trabajan conjuntamente por el bienestar de los alumnos.	6	5	4	3	2	1
45. Los conflictos que se presentan en la escuela son resueltos de manera eficaz y oportuna por la Dirección y el Personal involucrado.	6	5	4	3	2	1
46. Las autoridades educativas de esta escuela tratan a los maestros como sus iguales.	6	5	4	3	2	1
47. Las autoridades educativas de esta escuela consultan a los maestros antes de tomar decisiones que los afectan.	6	5	4	3	2	1
48. El alto desempeño de las autoridades educativas de esta escuela (compromiso con los alumnos) es un ejemplo que impulsa a los docentes a trabajar cada día mejor.	6	5	4	3	2	1

Instrucción: Responda a cada una de las afirmaciones, marcando con una **(X)** el círculo que Usted considere, con base a la escala de frecuencia.

- 6. **TOTALMENTE EN DESACUERDO.**
- 5. **EN DESACUERDO.**
- 4. **NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO.**
- 3. **DE ACUERDO.**
- 2. **MUY DE ACUERDO.**
- 1. **TOTALMENTE DE ACUERDO**

	Totalmente en Desacuerdo	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO.	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO.
49. Las autoridades educativas de esta escuela ponen la muestra de dedicación al trabajo, al disponer de tiempo e involucrarse en las actividades de la escuela.	6	5	4	3	2	1
50. Las autoridades educativas de esta escuela son consideradas por los maestros como una fuente de ideas para la mejora del servicio.	6	5	4	3	2	1
51. Los miembros de la autoridad educativa de la escuela son amigables y accesibles con todos los docentes.	6	5	4	3	2	1
52. La autoridad educativa de la escuela conoce los problemas que enfrentan los maestros.	6	5	4	3	2	1
53. Los directivos de la escuela comunican a los maestros qué se espera de ellos.	6	5	4	3	2	1
54. Los profesores de esta escuela son atendidos por el Director cuando requieren de su ayuda.	6	5	4	3	2	1
55. La autoridad educativa de esta escuela está interesada en las innovaciones y en las nuevas ideas.	6	5	4	3	2	1
56. Los miembros de la escuela son reconocidos por las autoridades educativas de la escuela cuando hacen un buen trabajo.	6	5	4	3	2	1
57. El director está dispuesto hacer cambios para la mejorar el aprovechamiento escolar y la infraestructura de la escuela.	6	5	4	3	2	1
58. La responsabilidad de dirigir esta escuela es únicamente del director y no de otros miembros que lo apoyan en la dirección de la escuela.	6	5	4	3	2	1
59. El supervisor escolar, es un apoyo para el desempeño de las actividades escolares en esta escuela.	6	5	4	3	2	1
60. Lo más importante en la escuela es hacer respetar la normatividad existente y no el aprendizaje de los alumnos.	6	5	4	3	2	1
61. En esta escuela existen reglas estrictas de trabajo que hay que cumplir.	6	5	4	3	2	1
62. Las autoridades educativas de esta escuela cumplen cabalmente con las funciones que le fueron asignadas y hacen cumplir a los docentes.	6	5	4	3	2	1
63. Las autoridades educativas de esta escuela fueron seleccionadas con base a los méritos requeridos para el puesto.	6	5	4	3	2	1
64. En esta escuela, lo mejor es trabajar aisladamente siguiendo las reglas establecidas y cumpliendo las funciones encomendadas	6	5	4	3	2	1
65. Esta escuela se parece a una gran familia, todos son cordiales y amigables.	6	5	4	3	2	1

Si considera importante agregar otros datos y opiniones al respecto del tema de esta encuesta, le agradecemos que las exponga aquí:

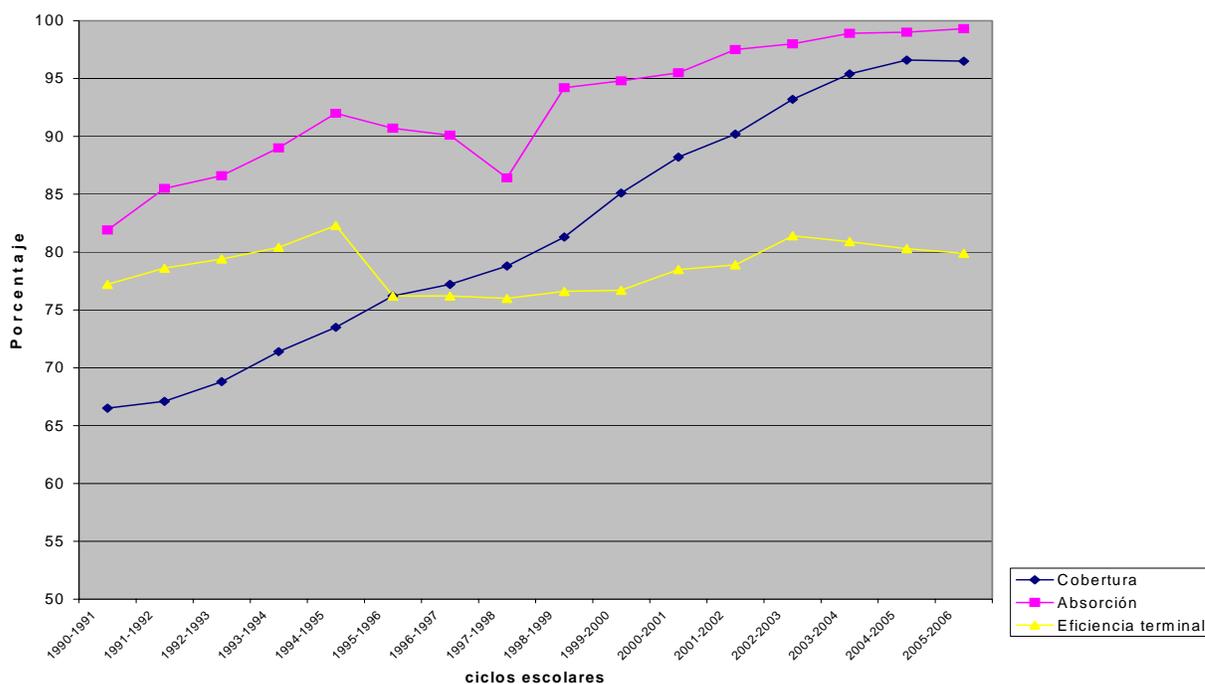
¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACION Y APOYO!

ANEXO 2

ANÁLISIS DE SERIES DE TIEMPO DE LOS INDICADORES EDUCATIVOS

Para conocer el comportamiento de los indicadores educativos, en Educación Secundaria (ver cuadro 4.3), se estudió la serie de tiempo de los datos históricos de estos indicadores, durante el periodo comprendido del ciclo escolar 1990-1991 al ciclo escolar 2005-2006.

Figura A.2.1 Serie de Tiempo de indicadores de Cobertura, Absorción y eficiencia terminal



a) Cobertura

La Serie de Tiempo del índice de cobertura, presenta un componente de tendencia lineal, es decir, se desplaza o se mueve gradualmente hacia valores relativamente mayores durante los 16 ciclos escolares estudiados (Anderson, Seeney y Williams, 2004).

b) Absorción

La **Serie de Tiempo** del índice de absorción, presenta un componente de tendencia durante los 16 ciclos estudiados pero no todos los valores de este indicador caen con exactitud sobre la línea de tendencia (Anderson, Seeney y Williams, 2004). Se observan que los datos del indicador presentan un componente cíclico, entre el periodo comprendido del ciclo escolar 1991-1992 hasta el ciclo 1997-1998. Durante este periodo, la política educativa se centró en ampliar la cobertura de educación primaria, por lo que se designaron menos recursos en el nivel secundario.

c) Eficiencia terminal

La serie de tiempo de índice de eficiencia terminal, presenta en sus datos componentes cíclicos pero sin tendencia que indique un incremento gradual. Utilizando el método de promedios móviles en un periodo de 3 años (con menor MSE), se observó con base a los datos pronosticados, que la eficiencia terminal seguirá alrededor de los mismos valores obtenidos en los 16 ciclos analizados (Anderson, Seeney y Williams, 2004).

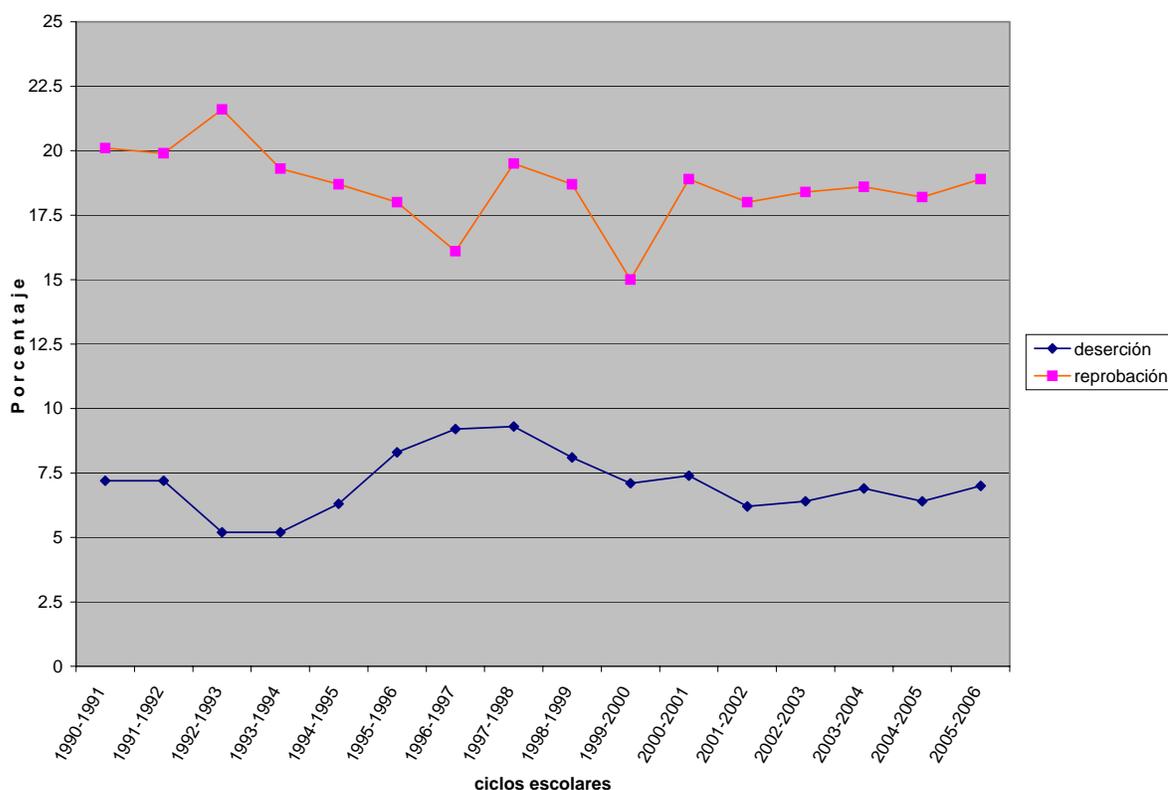
Cuadro A2.1. Resumen de cálculos para promedios móviles de tres años.

año	valor original	promedio móvil a 3 años	Error del pronóstico	Error de pronóstico al cuadrado
1990-1991	77.2			
1991-1992	78.6			
1992-1993	79.4			
1993-1994	80.4	78.40	-0.30	0.09
1994-1995	82.3	79.47	2.67	7.11
1995-1996	76.2	80.70	-2.03	4.13
1996-1997	76.2	79.63	0.07	0.00
1997-1998	76	78.23	-0.27	0.07
1998-1999	76.6	76.13	0.17	0.03
1999-2000	76.7	76.27	-0.57	0.32
2000-2001	78.5	76.43	0.47	0.22
2001-2002	78.9	77.27	-0.70	0.49
2002-2003	81.4	78.03	1.00	1.00
2003-2004	80.9	79.60	0.03	0.00
2004-2005	80.3	80.40	-0.10	0.01
2005-2006	79.9	80.87	-0.97	13.48

MSE=

1.036837607

Figura A.2.2 Serie de Tiempo de indicadores de deserción y reprobación.



d) Deserción

La serie de tiempo del indicador de deserción de los 16 ciclos escolares analizados, no presenta componente de tendencia, es decir, no se observa un decremento gradual que debería de esperarse como indicador de eficacia, dentro del sistema educativo. Se esperaría que la deserción disminuyera y se incrementara el número de alumnos que permanece y terminan su educación primaria.

e) Reprobación

La serie de tiempo del indicador de reprobación correspondiente a los 16 ciclos escolares analizados, es una serie sin tendencia. Se presenta la componente irregular, correspondiente a factores a corto plazo, imprevisibles y no recurrentes que afectan a la serie de tiempo.

ANEXO 3

DATOS DE LA REGRESIÓN LINEAL SIMPLE

Variable Dependiente: puntaje obtenido

Variable Independiente: número de alumnos

Modelo resumido

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.327(a)	.107	-.021	.5575

a Predictors: (Constant), N_Alumnos

ANOVA(b)

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	.260	1	.260	.837	.391(a)
	Residual	2.176	7	.311		
	Total	2.436	8			

a Predictors: (Constant), N_Alumnos

b Dependent Variable: P_obtenido

Coefficientes (a)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	98.079	.519		189.124	.000
	N_Alumnos	.000	.000	.327	.915	.391

a Dependent Variable: P_obtenido

Con base a la regresión lineal realizada, podemos afirmar, que no hay suficiente evidencia para mostrar que haya una relación significativa entre los puntajes promedios obtenidos por los alumnos y el número de alumnos sustentantes, con una probabilidad de confianza del 95% (.391 no es menor a $\alpha=0.05$).

ANEXO 4

ANÁLISIS FACTORIAL

Discusión de la estructura factorial.

El análisis factorial es una técnica de análisis multivariante, que se utiliza para el estudio e interpretación de las correlaciones entre un grupo de variables, parte de la idea de que dichas correlaciones no son aleatorias, sino que se deben a la existencia de factores comunes entre ellas. Su objetivo es la identificación de dichos factores comunes.

Los pasos para realizarlo son los siguientes:

1. Extracción de los factores comunes.
2. Rotación de los factores con objeto de facilitar su interpretación.
3. Puntuaciones factoriales.

Por ser una inferencia estadística, para probar la homoscedasticidad se utiliza el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de adecuación de la muestra.

KMO se calcula como:

$$KMO = \frac{\sum_{i \neq j} \sum_{j \neq i} r_{ji}^2}{\sum_{i \neq j} \sum_{j \neq i} r_{ji}^2 + \sum_{i \neq j} \sum_{j \neq i} a_{ji}^2}$$

donde:

- r_{ji} - coeficiente de correlación observada entre las variables j y h .

- a_{ji} - coeficiente de correlación parcial entre las variables j y h .

Estos coeficientes, miden la correlación existente entre las variables j y h , una vez eliminada la influencia que las restantes variables ejercen sobre ellas. Estos efectos pueden interpretarse como los efectos correspondientes a los factores comunes, y por tanto, al eliminarlos, a_{ji} representará la correlación entre los factores únicos de las dos variables, que teóricamente tendría que ser nula. Un **KMO** próximo a 1, aconsejarían un análisis factorial, por el contrario, valores del **KMO** próximos a 0 lo desaconsejarían.

Está comúnmente aceptado que:

- Si **KMO** < 0.5 no resultaría aceptable para hacer un **AF**.
- Si $0.5 < \text{KMO} < 0.6$ grado de correlación medio, y habría aceptación media.
- Si **KMO** > 0.7 indica alta correlación y, por tanto, conveniencia de **AF**.

Decisiones adoptadas para el análisis factorial

Los análisis se realizaron en todas las escuelas, de tal forma de someter a prueba empírica (aunque no formal) las hipótesis de que existía estabilidad en la estructura subyacente a los reactivos y, que por tanto, no había *interferencia sistémica* en la observación del clima organizacional en las escuelas secundarias.

La extracción de los factores se hizo con el método de *Máxima Similitud*, debido a que se requirió expresar cada variable como una función de un factor común para varias variables y un factor único de la variable. Se adoptó el criterio de varianza mínima de 1 para retener un factor de la solución (Martínez, 1996, p. 461). Se rotaron las matrices con el método Varimax con normalización Kaiser.

Obtención de KMO

Se realizaron tres análisis factoriales, uno por cada dimensión del clima organizacional. Los KMO obtenidos en cada uno de ellos fueron los siguientes:

<i>Dimensión</i>	<i>KMO</i>
Creencias compartidas	0.8310
Sentido de comunidad	0.9096
Liderazgo directivo	0.7664

Como los resultados obtenidos de los KMO fueron mayores a 0.7 se consideraron satisfactorios. Es decir, las correlaciones entre las variables de la dimensión de creencias compartidas es meritorio (0.8); en la dimensión de sentido de comunidad muy buena (0.9) y, mediana para el caso de la dimensión de liderazgo directivo (0.7). Por lo que se pudo utilizar los análisis factoriales para:

- 1) La validez empírica de la dimensionalidad del modelo propuesto.
- 2) Para utilizar los puntajes factorial y obtener un índice de clima organizacional para cada una de las dimensiones propuestas.

Construcción de los índices del clima organizacional

Para la construcción de los índices sumatorios simples para cada dimensión se utilizaron sólo los reactivos con carga sustantiva en cada factor. Se obtuvo una confiabilidad aceptable (mayor a 0.70, Spector, 1992). Con los valores de Alfa Cronbach obtenidos se puede afirmar que los índices obtenidos para cada una de las dimensiones es confiable.

Valores de confiabilidad (Alfa de Cronbach), para los índices de clima organizacional.

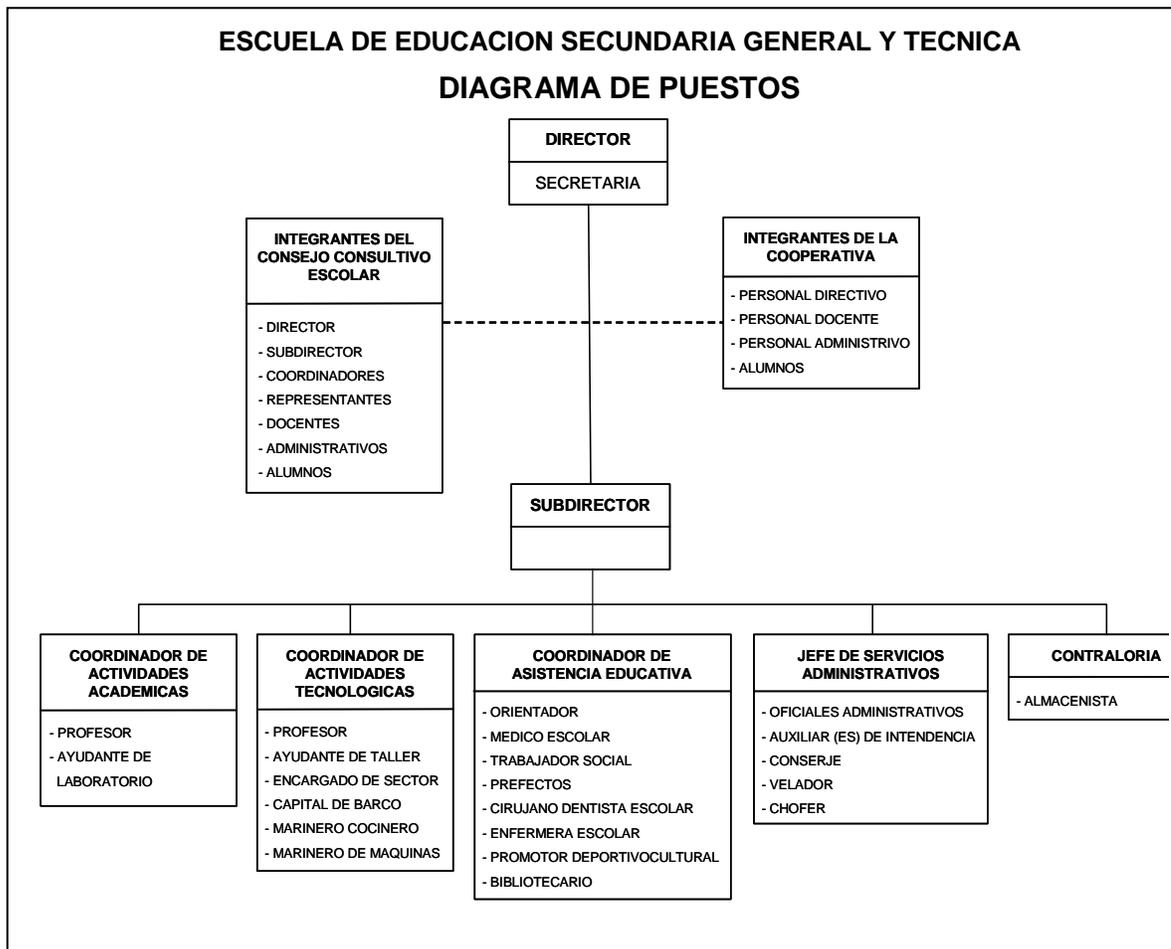
DIMENSION	INDICE FACTORIAL	INDICE SUMATORIO
CREENCIAS	0.873	0.892
SENTIDO DE COMUNIDAD	0.952	0.961
LIDERAZGO DIRECTIVO	0.975	0.975

FUENTE: Elaboración propia con base en los puntajes factoriales.

ANEXO 5

ORGANIGRAMAS DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS Y GENERALES

Escuela Secundaria Técnica. Acuerdo Secretarial 97 Diagrama de Organización

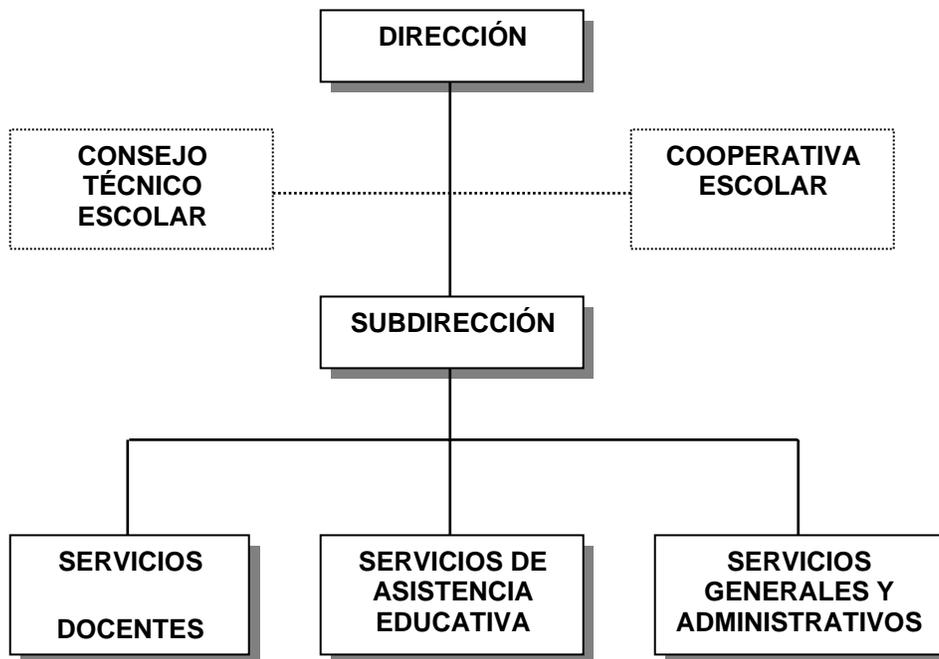


ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL

ACUERDO SECRETARIAL 98

DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN

Septiembre de 1981



ANEXO 6

ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIO 1993 (con sus respectivos ejes temáticos)

Español	<ul style="list-style-type: none">Lengua habladaLengua escritaRecreación literaria, yReflexión sobre la lengua.	Matemáticas	<ul style="list-style-type: none">AritméticaAlgebra.Geometría yTrigonometría.Presentación ytramiento de lainformación.Nociones deprobabilidad.
Biología	<ul style="list-style-type: none">Procesos microbiológicos: evolución, ecología y genética (1º.año)La organización de los seres vivos y su funcionamiento y los procesos microbiológicos.	Introducción a la Física y Química	<ul style="list-style-type: none">Introducción y motivación hacia los aprendizajes
Física	<ul style="list-style-type: none">Introducción a las propiedades físicas.El movimiento de los cuerpos.Energía.Calor y temperatura.Cuerpos sólidos y los fluidos.Electricidad y magnetismo.Óptica y sonido.	Historia	<ul style="list-style-type: none">Desde la prehistoria hasta el descubrimiento de América.Desde la consolidación de los estados nacionales en Europa hasta la época contemporanea.

Química

1. La máquina y tú.
2. Manifestaciones de la materia. Mezclas y su superación. Compuestos y elementos químicos.
3. La naturaleza discontinua de la materia.
4. Agua disolución y reacciones químicas.
5. Quemar combustibles. Oxidaciones
6. Electroquímica.

Geografía

1. Aspectos importante de carácter físico y político.
2. Espacio geográfico nacional.

Formación cívica y ética

1. Reflexiones sobre la naturaleza humana y valores.
2. Problemática y posibilidades de adolescentes y jóvenes.
3. Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México

Lengua Extranjera (Ingles)

- Desarrollo de las habilidades:
1. Comprensión auditiva.
 2. Expresión oral.
 3. Comprensión escrita.
 4. Expresión escrita.

Geografía e Historia del Estado de Tabasco

1. Geografía física de la entidad
2. Geografía humana de la entidad.
3. Historia del Estado desde la época precolombina hasta la época actual

Educación Física

1. Estimulación perceptiva motriz
2. Capacidades físicas condicionales.
3. Formación deportiva básica.
4. Actividad física para la salud.
5. Interacción social

Expresión y apreciación artística

1. Enseñanza de Artes plásticas.
2. Artes musicales.
3. Danza o teatro.

Educación Tecnológica

- Formación tecnológica básica.
Industria del vestido, corte y confección, Herrería, electricidad, Entre otras.

ANEXO 7

ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIO 2006

Mapa curricular

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35