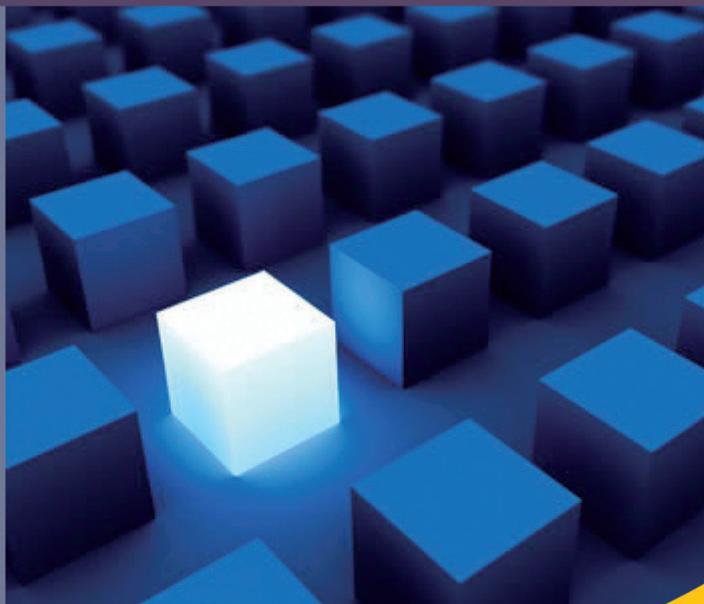


INNOVACIÓN DE LA GESTIÓN Y CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS



Edith Cisneros-Cohernour
Editora

Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán

Innovación de la gestión y cambio en las organizaciones educativas

Edith J. Cisneros-Cohernour
EDITORA

PRIORI-UADY
Fomento a la Producción Editorial
Convocatoria 2009

INNOVACIÓN DE LA GESTIÓN Y CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Edith J. Cisneros-Cohernour
EDITORA



Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán
Mérida, Yucatán, México
2010

D.R.© UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE YUCATÁN, 2010

Obra con derechos reservados, prohibida
su reproducción parcial o total sin el
permiso escrito del titular de los derechos.

DIRECCIÓN GENERAL
DE DESARROLLO ACADÉMICO
Coordinación General de Extensión
Departamento Editorial
Calle 61 núm. 526 entre 66 y 68
Tel. (999) 924-72-60, Fax (999) 923-97-69
Mérida, Yucatán, México

ISBN: 978-607-7573-79-1

LB Innovación de la gestión y cambio en las organizaciones edu-
2806.25 cativas / Edith J. Cisneros-Cohernour, editora. — Mérida,
.156 Yucatán : UADY, 2010.

2010

256 p.

1. Administración escolar—Investigaciones. 2. Innova-
ciones educativas. 3. Deserción universitaria—Prevención.
4. Evaluación de maestros universitarios. 5. Educación holística.
I. Cisneros-Cohernour, Edith J.

ISBN: 978-607-7573-79-1

Impreso y hecho en Mérida Yucatán, México.
Printed and made in Merida, Yucatan, Mexico.

PREFACIO

Este libro presenta resultados de investigaciones realizadas por los integrantes, miembros asociados y estudiantes afiliados a los proyectos del Cuerpo Académico Administración y Política Educativas de la Facultad de Educación de la UADY, así como con colegas de los cuerpos académicos de Psicología Social y Currículo e Instrucción de esta universidad y de la Universidad Autónoma de Campeche interesados en el estudio de temáticas vinculadas con la administración de organizaciones educativas.

Las investigaciones que se presentan se realizaron con financiamiento de Conacyt, Fondos Mixtos-Yucatán, de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública, así como de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

En particular, el libro aborda las temáticas estudiadas en diferentes proyectos del cuerpo académico: Gestión, Evaluación y Cambio. En el área de Gestión se examinan los factores clave de la gestión educativa en escuelas de educación media superior que inciden en el rezago y deserción de sus estudiantes, un análisis de diversos modelos de gestión y los resultados de evaluaciones del clima organizacional en centros educativos de los niveles medio superior y superior; además de evaluación docente e institucional. Finalmente, en el área de cambio se presentan resultados de estudios sobre la influencia del ambiente de trabajo o clima organizacional en la innovación tanto en el nivel medio superior como superior, así como de propuestas de mejoramiento escolar que son resultado de investigaciones sobre absentismo escolar.

Edith J. Cisneros-Cohernour

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN _____	11
Edith J. Cisneros-Cohernour	
Capítulo 1	
PROPUESTA INNOVADORA PARA DISMINUIR EL ABSENTISMO EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR _____	15
Katia Andrea Toledo Lugo y Gloria Ofelia Aguado López	
Capítulo 2	
CLIMA ORGANIZACIONAL E INNOVACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD DEL SURESTE DE MÉXICO _____	33
Edith J. Cisneros-Cohernour y Zulema Aguilar Soberanis	
Capítulo 3	
PERCEPCIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y DISPOSICIÓN AL CAMBIO DE PROFESORES DE PREPARATORIA DE MÉRIDA, YUCATÁN ____	49
Silvia A. Baeza Aldana y Mirta Margarita Flores Galaz	
Capítulo 4	
COMPLEJIDAD EN LOS ESTUDIOS DE CLIMA ORGANIZACIONAL EN AMÉRICA LATINA _____	79
Roger Manuel Patrón Cortés y Edith J. Cisneros-Cohernour	

Capítulo 5	
ASPECTOS CLAVE DE GESTIÓN EDUCATIVA QUE INCIDEN EN EL REZAGO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR _____	99
Gloria Ofelia Aguado López, Zulema Noemí Aguilar Soberanis, Mario José Martín Pavón y María Elena Barrera Bustillos	
Capítulo 6	
DESARROLLO DE UN SISTEMA INTEGRAL DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE PARA EL NIVEL SUPERIOR _____	137
Norma Graciella Heredia Soberanis, María Elena Barrera Bustillos y Ángel Martín Aguilar Riveroll	
Capítulo 7	
ESTUDIO DE UNA ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL ENFOQUE DEL MODELO DE GESTIÓN SOCIOECONÓMICA _____	169
Laura del Rosario Torre López, Ángel Martín Aguilar Riveroll y Cristóbal Crescencio Ramón Mac	
Capítulo 8	
HOLISMO COMO FUNDAMENTO DE LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR ____	193
Ángel Martín Aguilar Riveroll, Laura del Rosario Torre López y Gloria Ofelia Aguado López	
AUTORES _____	217

INTRODUCCIÓN

Edith J. Cisneros-Cohernour

En los países desarrollados existe una mayor vinculación entre la investigación educativa y la toma de decisiones para el establecimiento de políticas en pro del bienestar público. Como indica Chelimsky (1997),¹ el investigador educativo tiene no sólo un papel fundamental en generar mayor entendimiento acerca de los problemas públicos, políticas, procesos y programas, sino también debe contribuir a la toma de decisiones y al establecimiento de políticas para mejorar las condiciones y necesidades sociales.

Este libro es un recurso útil para ilustrar cómo estudios realizados sobre aspectos fundamentales de las organizaciones educativas como el clima organizacional, la gestión y los procesos de evaluación pueden ser utilizados para una mayor comprensión de la problemática de los centros educativos en nuestro contexto y para favorecer la efectividad de cambios o innovaciones para mejorar la calidad de la educación que tiene lugar en estos centros educativos.

Para su mayor comprensión, está dividido en dos secciones. La primera sección comprende los capítulos del 1 al 3 y se refiere a la innovación. El primer capítulo hace una propuesta innovadora de la gestión para reducir uno de los grandes problemas que enfrentan quienes están a cargo de la gestión en escuelas preparatorias: el absentismo de los estudiantes. El segundo y tercer capítulo examinan la relación entre el clima o ambiente de la organización y el grado de innovación de ésta, así como su disposición al cambio y al desarrollo.

1 Chelimsky, E. (1997). *Evaluation for the 21st. Century: A handbook*. Sage Publications.

La segunda sección incluye los capítulos del 4 al 7, que examinan importantes aspectos de la gestión escolar. El capítulo cuatro analiza las dificultades de evaluar el clima organizacional en América Latina y hace una propuesta utilizando métodos mixtos de recolección de datos para lograr una comprensión profunda de la complejidad del constructo. El capítulo 5 discute cómo la gestión de los centros escolares puede cambiar para responder de forma más eficaz a la problemática de la deserción. El capítulo 6 se centra en otra área en la que las personas a cargo de las organizaciones juegan un papel fundamental, la evaluación del personal académico. El capítulo 7 analiza la utilidad de un Modelo de Gestión Socioeconómica para detectar disfuncionamientos en organizaciones educativas.

Finalmente, el capítulo 8 presenta una propuesta holística para la administración de centros educativos y un análisis de diversos modelos de gestión, y analiza cómo las diferentes temáticas abordadas en los capítulos anteriores pueden ser examinadas desde una perspectiva holística.

Entre los retos que enfrentan las personas a cargo de la gestión de centros educativos actualmente se encuentra la necesidad de responder a grandes presiones por rendimiento de cuentas, limitados recursos y la adopción de nuevas prácticas y políticas que generalmente han sido desarrolladas en otros contextos y culturas. Estos retos se incrementan dada la pobreza de los países latinoamericanos y la gran diversidad sociocultural que caracteriza a estos países. Como indica Iturralde (1995), la gran multi-culturalidad y la multi-etnicidad constituyen los grandes retos para la gestión de las organizaciones escolares en Latinoamérica.

Esta situación es aún más compleja dada la pobre preparación de las personas a cargo de la gestión escolar y la tendencia de seleccionar a los administradores escolares con base en intereses de índole política (Cisneros-Cohernour y Merchant, 2005). La tensión que enfrentan quienes están a cargo de los centros escolares surge al tratar de satisfacer las necesidades locales de grupos con alta marginación y diferencias étnicas culturales y al mismo tiempo tratar de lograr alcanzar estándares y criterios de evaluación

escolar que pretenden medir la calidad ignorando la multiplicidad de contextos y recursos entre las escuelas y sin contar con una preparación apropiada ni una comprensión clara del contexto escolar. Ésta constituye una de las duras realidades en México y América Latina.

Los diferentes capítulos del libro utilizan la investigación como un medio de obtener una mayor comprensión de estas problemáticas. Como indica Torre *et al.* (2010), estos capítulos nos permiten reflexionar sobre qué modelo de administración es el más conveniente para la supervivencia y éxito de las organizaciones educativas en nuestro contexto, en el complejo, globalizado y acelerado mundo actual. Asimismo, nos proveen con propuestas para comprender mejor el ambiente de trabajo de las organizaciones y su complejidad, los retos que presenta la innovación, la evaluación y el cambio para el desarrollo en las organizaciones escolares, así como una propuesta para estudiar a las organizaciones escolares desde un modelo diferente de administración que permite, como indica Torre *et al.* (2010), una participación colectiva en la que cada integrante exprese su visión, diferente de sus colegas, con respecto al funcionamiento y situación de la escuela. Una actitud de reflexión continua por parte de los actores de la institución en relación con los resultados encontrados y la determinación de acciones orientadas hacia la búsqueda de la mejora propiciaría desarrollar organizaciones que aprenden.

Las temáticas abordadas son también consistentes con la línea de Generación y Aplicación Innovadora del Cuerpo Académico, que es la de Gestión, Administración y Política Educativas. Esta línea se centra en el estudio de: (a) los fenómenos que explican las dinámicas de la planeación, administración y gobierno de las organizaciones educativas, así como la evaluación de la calidad de sus programas, personal, procesos y productos y su impacto en el contexto social. (b) el impacto de las políticas educativas en la calidad de la educación, así como de los programas, procesos y productos que de ellas se derivan en las organizaciones escolares. Las temáticas abordadas son principalmente consistentes con el apartado de este objeto de estudio. Asimismo, son consistentes con los programas educativos

afiliados al cuerpo académico: Maestría en Administración de Organizaciones Educativas, Maestría en investigación Educativa en la Especialidad de Administración y Política Educativas, y Licenciatura en Educación en la especialidad de Administración y Política Educativas.

La obra tiene un doble propósito, por un lado permite difundir las investigaciones realizadas por los integrantes, colaboradores y estudiantes afiliados a nuestro cuerpo académico. Por otro lado, la obra responde a la necesidad de proveer a los estudiantes de posgrado con un material de apoyo para el desarrollo de sus tesis. Así de esta manera, el libro permitirá a los alumnos de los seminarios de tesis de los programas de Maestría en Administración de Organizaciones Educativas, Maestría en Investigación Educativa en la especialidad de Gestión, Administración y Política Educativas de la UADY y de otros programas educativos en el área de administración educativa, contar con ejemplos de investigaciones en esta área realizadas en nuestro contexto y cultura.

Esperamos que esta obra pueda contribuir también a la discusión de cómo las problemáticas estudiadas plantean nuevos retos y problemas que merecen un estudio más profundo, así como del papel de las organizaciones educativas en el nuevo milenio.

REFERENCIAS

- Cisneros-Cohernour, E. & Merchant, B. (2005) The Mexican High School Principal: The Impact of the National and Local culture. *Journal of School Leadership: Special Edition on Leadership in an increasingly global society* (15), 2.
- Iturralde, D. (1997). *La gestión de la multiculturalidad y la multiétnicidad en América Latina*. Documentos de debate - No. 5. UNESCO
- Torre, L. *et al.* (2010). Aportaciones del estudio de una organización de educación superior desde el enfoque de Gestión Socioeconómica. Manuscrito, no publicado.

CAPÍTULO 1

**PROPUESTA INNOVADORA PARA DISMINUIR
EL ABSENTISMO EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE NIVEL
MEDIO SUPERIOR**

Katia Andrea Toledo Lugo
Gloria Ofelia Aguado López

INTRODUCCIÓN

El nivel medio superior representa una etapa de transición en la vida estudiantil ya que durante la misma los jóvenes reafirman constantemente la decisión de continuar con los estudios o insertarse en el campo laboral. No obstante, siendo un problema multifactorial, dentro del absentismo se evidencia una serie de categorías o etapas evolutivas que probablemente orillen al estudiante a fracasar en sus estudios, abandonarlos de manera temporal, o incluso desertar del sistema educativo.

Los problemas del abandono y el fracaso escolar en la región se pueden consultar a través de cifras estadísticas, especialmente si se comparan los índices de deserción y eficiencia terminal de la entidad con la media nacional.

En el contexto estatal, de acuerdo con las principales cifras del ciclo escolar 2005-2006 proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), Yucatán se encuentra entre las entidades federativas con eficiencia terminal baja y deserción alta: reportó un índice de deserción en bachillerato de 17.9%, con una eficiencia terminal de 50.8%; mientras que, a nivel nacional, el índice fue de 15.4% para la deserción y 60.5% para la eficiencia terminal (SEP, 2006, p. 136).

Por su parte, la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (SEE) reportó que para el ciclo escolar 2006-2007, la matrícula inicial en bachillerato fue 66,644 estudiantes, correspondiendo un total de 4068 al Sistema de Preparatorias Estatales; sin embargo, la matrícula de estudiantes que lograron terminar el curso fue 56,540 correspondiendo 2,865 al Sistema de Preparatorias Estatales. Estas cifras demuestran que el problema de la deserción sigue siendo un factor importante de estudio en la entidad.

Conforme las cifras anteriores, se percibe que Yucatán todavía mantiene un nivel por encima de la media nacional respecto del porcentaje de deserción; sin embargo, al comparar la diferencia entre la matrícula inicial y la final, se observa que dentro de esa matrícula inicial existe un número de estudiantes en riesgo que, al no ser detectados tempranamente por las autoridades educativas durante su trayectoria escolar, da como consecuencia que un determinado número de estudiantes decidan desertar de la escuela por diversos motivos, y entre éstos factores de riesgo se ubica el absentismo escolar.

Blaya (2003) y González (2006) mencionan que si los casos de absentismo no son detectados y abordados a tiempo, las escuelas pueden desempeñar un papel crucial en el desencadenamiento de situaciones de fracaso y de abandono mediante diversos aspectos de su administración, organización y funcionamiento.

Cabe mencionar que abordar el problema de la deserción a partir de la detección de situaciones relacionadas con el absentismo, permite encontrar factores comunes a estos dos problemas que pueden ser tratados oportunamente desde la etapa temprana de un proceso asociado con el fracaso escolar que tiene como última consecuencia el abandono definitivo del Sistema Educativo.

El absentismo y el abandono escolar constituyen problemas que afronta el Sistema Educativo. En relación con el primero, se da de múltiples formas. Más aún, generalmente el abandono escolar se hace evidente antes de concluir el ciclo escolar y la enseñanza obligatoria. En México y en el mundo, este problema adquiere relevancia si se considera que la educación de las personas es clave para el desarrollo económico y social de un país, y que ésta permite a los individuos acceder a un trabajo, estabilidad económica, hogar y estilo de vida digno (González, 2006).

En vista de lo anterior, la escuela es el centro de reunión y convivencia de los estudiantes, por lo que posee la mayor parte de la responsabilidad de integrar al estudiante al aula y a la sociedad. De igual manera, la escuela contribuye con la educación integral de los alumnos por medio de sus apoyos académicos y servicios educativos. Esto sugiere que incidir en el absentismo desde un centro escolar puede ayudar al estudiante a continuar con sus metas de vida a través de las actividades escolares y extraescolares, así como en brindarle apoyos y facilidades que propicien su permanencia en la escuela.

Debido a que todavía no es estudiado con la profundidad necesaria por las autoridades educativas, las estrategias propuestas tienen como finalidad la búsqueda de cambios en la administración y renovar las estrategias actuales para facilitar una visión del problema que permita a los directivos tomar decisiones más acertadas.

Uruñuela (2005) menciona que los enfoques teóricos y la investigación sobre el absentismo y abandono escolar se han caracterizado en años anteriores por centrarse exclusivamente en los factores individuales, aludiendo la total responsabilidad al propio estudiante y su contexto socioeconómico, dejando de lado los problemas académicos y los apoyos institucionales que provee la escuela.

Con base en lo anterior, para la construcción de las estrategias se utilizaron como referente diversos estudios a nivel internacional sobre absentismo escolar y también se construyó con base en la información proporcionada por los directores y profesores de un sistema de preparatorias públicas del estado de Yucatán, con el propósito de que sea de utilidad en la toma de decisiones académico-administrativas.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

La selección de la población se determinó con base en el convenio establecido por el proyecto de investigación de Aguado, Aguilar, Martín y Barrera (2008) sobre los aspectos clave de la gestión educativa que inciden en el rezago y deserción en el nivel medio superior del sistema de preparatorias estatales del estado de Yucatán.

El tamaño de la población de docentes fue tomada de los registros presentados en la página web de la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán, que corresponde a los datos del ciclo escolar 2007-2008, periodo en el que se realizó la recolección de información a través de entrevistas y cuestionarios de percepción del absentismo.

Con base en los comentarios obtenidos de las entrevistas se encontró que los directores entienden el absentismo bajo el término ausentismo, el cual se definió comúnmente como 'faltar a clase' y se encontró que es considerado como uno de los problemas con mayor relevancia y se reconoció que a la fecha no se le da la debida importancia al igual que la deserción; similarmente, entre

los factores asociados, con más frecuencia se mencionó el factor económico y el factor laboral.

Cinco de los ocho directores entrevistados afirmaron que para minimizar el absentismo se necesita un departamento de orientación o área psicopedagógica donde profesionales (psicólogos) se encarguen de proporcionar orientación psicológica y detectar causas por las que los estudiantes no asisten a clase.

Por otro lado, de la información proporcionada por los docentes se encontró que un porcentaje significativo percibe que las situaciones de absentismo son 'poco frecuentes' (68.96%). Más de la mitad de los profesores consideran que los estudiantes faltan de cuando en cuando, esto significa que si no se toman las medidas necesarias esta percepción puede transformarse en un serio problema educativo.

Sobre los mecanismos utilizados para ayudar al estudiante se encontró que 97% de los docentes participantes afirmaron utilizar registros de asistencia y aclarar dudas. Estos apoyos se consideran fijos en la labor docente porque pasar lista de asistencia y proporcionar información adicional a la enseñanza dentro de los horarios reglamentarios es cotidiano y común en todas las escuelas.

En lo referente a la participación y conocimiento de programas para jóvenes se encontró que actualmente 81% de los docentes tienen disposición de colaborar con especialistas que brinden atención a jóvenes.

También se encontró que los docentes no participan en tutorías (84.48%), lo que pudiera originarse por el desconocimiento de programas de asistencia juvenil (51.7%) y el hecho de que la mayoría no participe en programas de apoyo de algún tipo (87.9%).

Los profesores que mencionaron conocer algún programa de ayuda o institución de asistencia juvenil, manifestaron conocer, por lo menos, las instituciones que proporcionan ayuda a los jóvenes con problemas propios de su edad. Por mencionar algunos: INJUVI (actualmente SEJUVE), Alcohólicos Anónimos, Seguro Social y el programa para secundarias y preparatorias 'Qué onda con tu vida?' que inició en 2006 y finalizó con el inicio de la nueva administración gubernamental.

Sobre la participación del docente en programas juveniles, se encontró que la falta de tiempo es un impedimento, que en la escuela no existen o no se les ha invitado a participar y desconocen si la escuela está involucrada en alguno.

Solamente 11% de los profesores mencionaron estar involucrados en tareas relacionadas con programas para jóvenes como asesorías o juegos lúdicos en otras escuelas, mientras que el resto, aunque manifestó no estar involucrado, considera que de alguna forma contribuyen a un programa al apoyar a los estudiantes en su trayectoria a través de asesorías, así como brindar ocasionalmente atención psicológica o familiar.

Dentro de las propuestas y sugerencias, a pesar de que las respuestas fueron variadas, se encontraron patrones que permitieron agrupar por categorías o aspectos, las similitudes de cada centro escolar. Esta categorización se basó en las indicaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2006) respecto de la manera de establecer categorías de respuesta obtenidas de cuestionarios de preguntas abiertas.

Entre los aspectos que los profesores consideran necesario integrar en su práctica pedagógica se encuentran: mejorar la comunicación con los padres de familia, motivar al estudiante hacia la puntualidad y asistencias a clase, aspectos relacionados al reglamento como disciplina, sanciones, tipo de justificaciones y hacer las clases más dinámicas.

En relación con los aspectos a mejorar en las prácticas institucionales las más importantes fueron: mejorar la infraestructura de la escuela y los materiales didácticos, mejorar la capacitación de los docentes y hacer las clases más dinámicas utilizando diferentes estrategias y fomentando la participación.

Por último, los profesores mencionaron que se necesita motivar a los estudiantes a asistir a la escuela y sus clases, así como fomentar la puntualidad, dar un seguimiento a los expedientes de los estudiantes para detectar problemas o estudiantes en riesgo de fracaso escolar y por último, mencionaron que es importante fortalecer la comunicación de la escuela con los padres de familia.

ESTRATEGIAS DEL PROYECTO EDUCATIVO

La propuesta de mejora se construye a partir de la fundamentación proporcionada por los autores citados en la revisión de literatura y el estudio del contexto de un sistema educativo de nivel medio superior. Estos elementos son el fundamento para la construcción del modelo estratégico.

La convergencia de diversas estrategias provenientes de la propia escuela representan las directrices que deben considerarse al desarrollar la propuesta,

entre ellas se mencionan: el seguimiento a la trayectoria del estudiante, la gestión de apoyos y recursos institucionales, el establecimiento de redes de ayuda y la difusión de apoyos para la comunidad estudiantil. Estas directrices al implementarse al mismo tiempo permiten una intervención desde varios ángulos del problema.



Figura 1

Estrategias para la detección y tratamiento del absentismo

El desarrollo conjunto facilita la detección de problemáticas asociadas y provee alternativas al estudiante para continuar en la escuela.

El desarrollo conjunto de cada una facilitarían la detección de problemáticas asociadas al absentismo y provee al estudiante de apoyos y alternativas para continuar estudiando en el plantel.

SEGUIMIENTO A LA TRAYECTORIA ESCOLAR

La documentación contenida en los expedientes debe estar disponible para el responsable de proporcionar atención personalizada con el propósito de generar un seguimiento del contexto del estudiante con problemas académicos y contribuir a la detección de posibles casos de deserción escolar. Para dar el seguimiento a la trayectoria se recomienda:

- a.* Construir expedientes de cada estudiante para conocer su situación actual para la obtención de un perfil que sea de utilidad al especialista o psicólogo de la escuela.
- b.* Detectar situaciones de riesgo, de fracaso o deserción a partir del monitoreo de las calificaciones, trabajos o tareas, justificaciones y reportes mensuales de asistencias e inasistencias.
- c.* Supervisar las situaciones encontradas con base en los mecanismos de apoyo acordados por la directiva o colegiado, para minimizar o desaparecer el impacto de problemas específicos a cada escuela del sistema de preparatorias.
- d.* Valorar las acciones tomadas con base en la efectividad de las asistencias y calificaciones del alumno; es decir, si ambos criterios mejoran a partir del término de las acciones y de la apreciación de profesores y prefectos sobre su impacto final.

ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS

Básicamente consiste en que los profesores y demás actores escolares se informen sobre el problema del absentismo para encontrar formas de brindar atención a los problemas juveniles. Entre las acciones a desarrollar se mencionan:

- a.* Concientizar a la planta docente y al personal involucrado en brindar atención formal e informal; difundir información acerca de la magnitud del absentismo para facilitar un mejor entendimiento de sus causas y formas de manejar las diversas situaciones que se presenten.
- b.* Fortalecer el trabajo interdisciplinario a través de la formalización de academias o colegiados como punto de intercambio de ideas

- para intervenir en casos de absentismo. Se pretende además generar líneas de trabajo en los grupos de profesores que imparten asignaturas similares o afines (academias), la unificación de criterios de evaluación y de enseñanza, contenidos y banco de reactivos para exámenes ordinarios y extraordinarios (homogeneizar los criterios de enseñanza-aprendizaje).
- c. Evaluar necesidades de capacitación docente orientada a la actualización de contenidos y mejoras en el trabajo con adolescentes. Las necesidades pueden formalizarse mediante las reuniones de trabajo interdisciplinario o juntas directivas.
 - d. Apertura a la innovación y difusión de propuestas e iniciativas desde los colegiados o academias para mejorar las prácticas pedagógicas y encontrar alternativas para minimizar el impacto de complicaciones propias del nivel medio superior..
 - e. Formalizar las actividades del asesor grupal, en otras palabras, esclarecer las funciones del asesor o tutor de grupo (sesiones de trabajo, actividades motivacionales, pláticas sobre riesgos juveniles y otros).

ESTABLECIMIENTO DE REDES DE APOYO

Fortalecen las acciones de la escuela, sus funciones y servicios, para articular actividades coordinadas de innovación por parte de los actores involucrados en el centro escolar. Las acciones a seguir son:

Fomentar el diálogo y discutir los problemas académicos en las juntas directivas o reuniones de academias con el afán de encontrar vías de solución para los casos detectados.

Fomentar la convivencia interinstitucional a través de actividades lúdicas o de esparcimiento que ‘suavicen’ la dinámica escolar evitando la monotonía o rigidez en las prácticas pedagógicas, en otras palabras, se mejore la convivencia escolar.

Solicitar apoyos a entidades públicas y privadas que proporcionen servicios para los jóvenes, como por ejemplo, asesorías, visitas guiadas, actividades recreativas y otros.

Establecer un plan de trabajo anual de manera que se fijen los tiempos y periodos en los que se presentarán conferencias, pláticas y talleres culturales, recreativos y educativos a fin de no entorpecer las labores académicas.

GESTIÓN DE APOYOS Y RECURSOS

En atención a las opiniones de directivos y profesores, para que exista un buen control y tratamiento del absentismo, se deben atender las necesidades de la escuela y para ello se debe considerar:

- a.* Solicitar recursos para mejorar las actividades pedagógicas y servicios escolares mediante información que demuestre la necesidad de adquirir recursos financieros, didácticos y tecnológicos con aplicación educativa, así como mejoras en infraestructura.
- b.* Establecer programas de atención a jóvenes como ‘Qué onda con tu vida?’, que pueden ser integrados en la dinámica escolar.
- c.* Producir informes acerca de la situación general de los estudiantes por medio de los expedientes, prefectos, profesores y psicólogos, los cuales conforman el punto de referencia en la obtención de información de primera mano con la intención de prevenir el surgimiento de nuevos casos.
- d.* Adecuar los servicios psicopedagógicos con ayuda de profesionales de la psicología, o bien, solicitar apoyos externos que brinden atención a estudiantes (practicantes, servicio social, trabajadores sociales, etc.).

DIFUSIÓN DE APOYOS A LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL

Las acciones para esta estrategia son:

- a.* Divulgar a la comunidad estudiantil los apoyos internos o externos (económicos, de orientación educativa, familiar o psicológica) que puede ofrecer la escuela.
- b.* Divulgar los horarios de servicios de apoyo como biblioteca o centro de cómputo para que los estudiantes puedan hacer uso de ellos en sus tareas.

- c.* Publicar el reglamento interno y las políticas institucionales para conocimiento del personal de la escuela, el alumnado y sus familias.
- d.* Comunicar en tiempo las actividades curriculares y extracurriculares que se efectuarán semestralmente; por ejemplo, con un calendario de actividades que establezca fechas probables o programadas de actividades como la semana cultural, torneos, fiestas, y demás que se establezcan en la programación académica.

PARTICIPANTES EN LA PROPUESTA INNOVADORA

El personal de la escuela puede integrar algunas actividades extracurriculares para dar seguimiento a la trayectoria de los alumnos e intervenir oportunamente en la prevención de situaciones de riesgo asociadas a la deserción.

A continuación se mencionan las principales funciones del personal, a manera de sugerencias para su implementación.

PERSONAL DIRECTIVO Y ADMINISTRATIVO

La administración de la escuela tiene la principal función de tomar decisiones sobre las formas de actuación acerca de las problemáticas educativas facilitando los recursos para las actividades escolares.

- a.* Otorgar permisos o concesiones a los alumnos con casos de gravedad que requieren atención especial o confidencial.
- b.* Gestionar recursos de infraestructura, material didáctico y financiero para mejorar las prácticas pedagógicas.
- c.* Gestionar la participación de instancias externas en actividades educativas, recreativas y culturales.
- d.* Proporcionar incentivos a los profesores que contribuyan a la mejora del centro escolar.
- e.* Tener conocimiento de los principales problemas educativos del plantel para tomar decisiones al respecto.
- f.* Generar reportes sobre las causas del absentismo escolar con base en la información proporcionada por los expedientes de los alumnos.

- g.* Convocar a juntas con el personal docente para comunicar los problemas encontrados en los reportes e informes, así como difundir las decisiones y medidas que se emplearán al respecto.
- h.* Mantener comunicación con los padres de familia sobre las actividades de la escuela y seguimiento de casos especiales.
- i.* Conocer y difundir a la comunidad estudiantil y sociedad en general los apoyos que ofrece la escuela.

En los resultados de las mediciones se encontró que actualmente en las escuelas estudiadas muchas de estas actividades son llevadas a cabo todos los días o en los momentos en que se requiere.

PERSONAL DE CONTROL ESCOLAR

Entre las funciones que se reforzarían a sus actividades cotidianas se mencionan:

- a.* Archivar los reportes, calificaciones, justificaciones y permisos, con el objeto de construir un historial o perfil de los estudiantes.
- b.* Resguardar la información de expedientes individuales con fines de consulta confidencial por parte del psicólogo u orientador de la escuela.
- c.* Dar seguimiento al historial académico de los estudiantes durante su instancia en la escuela.
- d.* Detectar situaciones de riesgo de absentismo crónico a través de los reportes de asistencias y calificaciones.
- e.* Difundir a la comunidad estudiantil los diversos apoyos económicos y sociales que ofrece la escuela (becas, información de organismos de atención juvenil, talleres o pláticas sobre temas de interés para el alumno).
- f.* Establecer comunicación con los padres de familia para informar de situaciones de absentismo intermitente o crónico, o canalizar las situaciones de riesgo a la dirección de la escuela para su posterior evaluación.

Al igual que en el apartado anterior, las escuelas realizan la mayoría de estas funciones mas no se ha evaluado la importancia de ir más allá que almacenar registros e informar a la Secretaría de Educación de las estadísticas. Se sugiere que dichas estadísticas sirvan de análisis y se incorporen nuevos elementos para contar con mejores fundamentos y criterios para la toma de decisiones.

PSICÓLOGO U ORIENTADOR ESCOLAR

Se recomienda contar con un psicólogo que proporcione atención individualizada a estudiantes con problemas académicos y un orientador que asista a las actividades relacionadas con orientación educativa. Sin embargo, se espera que ambos tengan las siguientes funciones:

- a.* Apoyar las labores del tutor o asesor de grupo, proporcionando asesorías o sesiones de trabajo con los profesores sobre tratamiento de problemas juveniles.
- b.* Brindar orientación y guía a padres a través de talleres o pláticas, haciendo énfasis en la importancia de los estudios de sus hijos.
- c.* Proporcionar orientación psicológica a los alumnos que lo soliciten.
- d.* Evaluar la situación del estudiante con el objeto de canalizarlo con especialistas.
- e.* Trabajar en conjunto con otros especialistas (trabajador social, psiquiatras e incluso con la ayuda de otro psicólogo u orientador educativo).

De lo anterior, los directores mencionaron que debido a que no todas las escuelas de su sistema cuentan con un psicólogo, es una oportunidad de mejora que en todos los planteles haya por lo menos uno que proporcione exclusivamente atención a los jóvenes y sus familias.

PERSONAL DOCENTE

Los profesores son uno de los principales puntos de obtención de información, ya que básicamente son ellos quienes conviven más tiempo con los estudiantes en la escuela; es por esta razón que los docentes necesitan estar preparados para atender o canalizar los conflictos que se les presenten.

Así, entre sus funciones adicionales como educadores, se espera que puedan cubrir las siguientes funciones:

- a.* Mantener comunicación con el estudiante dentro y fuera del aula de clases (formal e informal) con el objeto de encontrar o percibir situaciones en las que puede intervenir para dar consejo, ya sea como representante del grupo (asesor grupal) o como docente.
- b.* Supervisar las asistencias de los estudiantes y elaborar reportes de asistencias y calificaciones.
- c.* Emitir llamados de atención a estudiantes que suelen faltar a clase y en los casos de faltas no justificadas.
- d.* Evaluar la situación de los estudiantes que soliciten permiso para faltar a clase.
- e.* Tomar medidas respecto de los estudiantes con poca participación y en riesgo de fracaso.
- f.* Establecer vías de comunicación con los padres de familia para notificar sobre aspectos académicos del estudiante.
- g.* Fomentar las asistencias del estudiante proporcionándole diversas herramientas que favorezcan el desarrollo de las tareas.
- h.* Apoyar al estudiante a alcanzar sus objetivos en la etapa escolar en que se encuentra, orientándolo hacia el ámbito laboral o hacia la continuación de sus estudios universitarios.
- i.* Conocer y difundir los apoyos que ofrece la escuela.

ACADEMIAS O COLEGIADOS

Las academias (grupos docentes que enseñan asignaturas afines o que tienen la misma formación profesional) son excelentes como centros de intercambio de información; de esta forma, las funciones del colegiado se resumen en las siguientes:

- a.* Intercambio de ideas y conceptos de las problemáticas encontradas en la práctica docente.
- b.* Intercambio de estrategias de enseñanza y aprendizaje para enriquecer las actividades escolares.

- c. Búsqueda de alternativas de intervención y tratamiento de problemas.
- d. Evaluar en las juntas de colegiado los riesgos y las oportunidades de mejora detectadas.
- e. Elaboración de propuestas a la dirección de la escuela para mejorar los servicios pedagógicos (capacitación en temas relacionados con el tratamiento de conflictos juveniles y psicología del adolescente, solicitud de material didáctico o tecnológico para mejora de la enseñanza, entre otros).

Se recomienda estudiar la posibilidad de poner en marcha incentivos u otro tipo de motivación para fomentar el trabajo colegiado y la implementación de propuestas sugeridas por la planta docente.

PREFECTOS

Básicamente representan al personal de apoyo para las actividades relacionadas con el monitoreo de las asistencias a la escuela y a las clases, y son los responsables en mantener el orden y la disciplina dentro de las instalaciones.

- a. Monitorear las asistencias de los estudiantes, especialmente en las primeras horas.
- b. Llevar registros de impuntualidad o permisos para salir de la escuela.
- c. Coordinar actividades recreativas o de autoestudio en horas libres.
- d. Mantener comunicación con el estudiante.

El papel de los prefectos en esta estrategia es o percibir situaciones en las que puede intervenir para dar consejo o canalizar al estudiante, de igual forma, contribuyen en la convivencia diaria por lo que sensibilizarlos en dar un trato ameno es imprescindible.

PADRES DE FAMILIA

Su participación es primordial para dar apoyo moral y económico a sus hijos. Los padres o tutores llevan la tarea principal de incentivar y manifestar

aprobación a los esfuerzos de sus hijos en la escuela. La función que desempeñarían en apoyo a las actividades escolares son las que se mencionan a continuación:

- a. Supervisar que el estudiante asista a la escuela.
- b. Supervisar que el estudiante realice sus tareas.
- c. Motivar al estudiante en el autoestudio.
- d. Alentar al estudiante sobre la importancia de terminar los estudios.
- e. Aunque resulta difícil trabajar con estudiantes que provienen de ambientes familiares con desventajas socioeconómicas o bajas expectativas del futuro, es importante que la escuela enfatice en hacer partícipe a los padres de familia en el desempeño académico de sus hijos.

ESPECIALISTAS EN ATENCIÓN A ADOLESCENTES

Al tratarse de problemas que van más allá de los conocimientos de los profesores, es preciso recurrir a expertos, por mencionar algunos: psicólogos con experiencia en tratamiento de problemas juveniles, trabajadores sociales, psicopedagogos o practicantes en el ramo educativo para brindar asesorías de materias consideradas como difíciles y aquellos que la administración de la escuela considere necesarios.

ENTIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS

Entre éstas se sitúan los organismos de asistencia juvenil como: la casa de la mujer, el SEJUVE (antes INJUVI), el programa “Salvemos una vida” y otros más. Similarmente, las empresas públicas y privadas que ofrecen visitas guiadas o actividades recreativas representan un parteaguas en las actividades escolares, lo que puede relajar el ambiente escolar y motivar las asistencias a la escuela.

DISEÑO DE LA PROPUESTA INNOVADORA

La pregunta de investigación que dio origen al presente trabajo es: ¿Qué puede hacer la escuela por el estudiante absentista? Como respuesta, se generó una propuesta que contempla la atención de situaciones de absentismo a

través de la gestión escolar. Sus beneficiarios directos son todos los estudiantes, al buscar reducir la aparición de situaciones de riesgo y la disminución de conductas que promuevan las inasistencias o ausencias a la escuela por medio de los apoyos que ésta pueda ofrecerles.

Las estrategias propuestas se basan en la conformación del expediente individual a través del que se da seguimiento a la trayectoria escolar donde se detectan casos o riesgos para brindar atención desde la propia escuela. Igualmente, se consideran las relaciones de los actores de la escuela que se involucra directamente con el absentismo, el bajo desempeño académico y en proporcionar atención grupal o individual.

Se considera a la planta docente y directiva como el eje central para el desarrollo de la propuesta de mejora. De esta manera, la escuela, se convertirá en supervisora, asesora y canalizadora de situaciones ligadas al bajo desempeño y las inasistencias.

Similarmente, el rol de docentes y profesionistas (psicólogos, orientadores, trabajadores sociales) es fundamental en la atención a estudiantes para proporcionar soporte a la atención de situaciones concretas, mientras que el papel del director y subdirector de plantel es la coordinación de esfuerzos para la gestión de recursos.

En primer lugar, se busca que los jóvenes permanezcan en la escuela durante sus tres años de enseñanza de nivel medio superior. Así la escuela puede reiterar su compromiso a través de los apoyos extracurriculares que representan el valor agregado de sus servicios académicos. En segundo, la integración de esfuerzos resulta conveniente debido a que la escuela se convertirá en un espacio de aprendizaje para la vida más que una mera transmisora de conocimientos sin aplicación útil.

Por consiguiente, una buena toma de decisiones y gestión administrativa se convierte en el motor para implementar las estrategias propuestas en este trabajo.

Se considera que el personal de la escuela asume un papel muy importante en la dinámica escolar para contribuir a la disminución de casos relacionados con el absentismo. Igualmente, se debe considerar la atención desde los principales ámbitos de actuación: familia, escuela y sociedad; e incluir aspectos de riesgo propios de la adolescencia como: delincuencia juvenil, drogadicción,

vandalismo, desmotivación, conflictos con la escuela, bajo desempeño académico, entre otros.

En resumen, la propuesta está dirigida a aquellas escuelas de nivel medio superior que sean emprendedoras en la construcción e implementación de nuevos proyectos educativos y que sean capaces de aprender de sus propios aciertos y errores para adecuarla a sus necesidades particulares. Sólo a través de la práctica se contribuirá a la innovación educativa.

CONCLUSIONES

Dentro de las estrategias se sugiere la participación de agencias externas al centro escolar como parte de las actividades recreativo-culturales o la participación en programas gubernamentales similares a “Qué onda con tu vida?”. Sobre este punto surge una de las limitaciones del estudio, que se relaciona con la duración de los convenios o programas a cargo de las instancias educativas y gubernamentales y de los apoyos traducidos en becas, útiles escolares, entre otros. Por lo general, son los directores quienes consiguen ayudas externas más que de las autoridades del sistema al que pertenecen, además de que el tipo de apoyo depende en gran medida de las necesidades específicas del entorno, la demanda estudiantil y las decisiones a cargo de las autoridades escolares.

Se recomienda para estudios posteriores, mantener un enfoque exploratorio para profundizar en los factores específicos del medio que intervienen en situaciones de riesgo de deserción a través del absentismo. De igual manera, un estudio longitudinal proporcionaría información sobre el comportamiento de una cohorte durante su implementación.

Las estrategias propuestas no pretenden ser un decálogo o una receta que se deba seguir al pie de la letra, sino que representan un punto de partida para la toma de decisiones en aquellas instituciones que deseen introducir mejoras e innovaciones en su dinámica escolar.

De esta forma, pueden adecuarse a las actividades de la administración escolar, mediante el análisis de aquellas que resultan significativas para el centro escolar. Esto conlleva a una toma de decisiones para establecer las acciones necesarias que faciliten los objetivos, plasmándolo posteriormente en un proyecto diseñado por la misma escuela.

Aunque los resultados del presente estudio no pueden ser generalizados a todos los niveles educativos o escuelas privadas debido a que la referencia del estudio es un sistema de escuelas públicas, resulta útil para visualizar estudios de acción participativa al tomar como base las acciones de cada estrategia propuesta.

Finalmente, se espera que el presente trabajo provea un marco de referencia para dar origen a nuevos estudios que centren su atención en el problema del absentismo en estudiantes de todos los niveles educativos y se puedan derivar estudios con diferentes perspectivas hacia esta problemática, así como la generación de nuevos modelos y estrategias que enriquezcan esta propuesta.

REFERENCIAS

- Aguado, G., Aguilar, Z., Martín, M. y Barrera, M. (2008) Aspectos clave de la gestión educativa que inciden en el rezago y deserción en el nivel medio superior del Sistema de Preparatorias Estatales de Yucatán. Proyecto de investigación financiado por Conacyt. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Blaya, C. (2003) *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Recuperado el 10/10/06 en: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- González, M. (2006) Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(001). Recuperado el 10/10/06 en <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.htm>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública. *Sistema Educativo de los Estados Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2005-2006*. Recuperado el 04/10/07 en: http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/82032/1/PRINCIPALES%20CIFRAS%20CICLO%20ESCOLAR%202005-2006_Grises.pdf
- Secretaría de Educación del Estado de Yucatán. Departamento de Estadística. Concentrados estadísticos. Recuperado el 04/10/07 en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/plantilla/EstadisticaSE/index.html>
- Uruñuela, P. (2005) *Absentismo escolar*. I JORNADES "MENORS EN EDAT ESCOLAR: CONFLICTES I OPORTUNITATS" recuperado el 09/10/06 en: http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades_menors/p_urunuela.pdf

CAPÍTULO 2

**CLIMA ORGANIZACIONAL E INNOVACIÓN
EN UNA UNIVERSIDAD DEL SURESTE DE MÉXICO**

Edith J. Cisneros-Cohernour
Zulema Aguilar Soberanis

ANTECEDENTES

Durante los últimos años, el gobierno mexicano ha apoyado diversas reformas con el objetivo de mejorar la calidad de la educación superior y proveer servicios educativos a una población estudiantil cada día más diversa. Esto se refleja en el financiamiento proporcionado a las universidades para incrementar la preparación del personal académico, el uso de la tecnología en la enseñanza y la implementación de programas de desarrollo profesional para los académicos (Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000). El Programa Sectorial de Educación (2007-2012) establece que es esencial impulsar el desarrollo y utilización de innovaciones “para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (Secretaría de Educación Pública, p. 11). El fomento y apoyo a la innovación en las instituciones de educación superior es fundamental porque, como afirma dicho programa, en este nivel es primordial “promover la renovación de las prácticas docentes y establecer incentivos para la innovación educativa” (p. 26).

Sin embargo, a pesar del apoyo y la inversión en tecnología e innovación organizacional y en programas de desarrollo profesional, no es poco común encontrar que las prácticas en los salones de clase permanecen como hace varias décadas. Evidencia de esto es que en la evaluación de algunos programas de desarrollo profesional de docentes se ha encontrado que aunque los maestros adquieren los conocimientos y habilidades para mejorar su enseñanza, retornan a los métodos tradicionales una vez que las actividades de desarrollo profesional han concluido (Lloyd, 2007).

Aunque el problema del fracaso en implementar exitosos proyectos para promover innovaciones de manera sistémica tiene lugar también en otros países y contextos, la falta de los recursos limitados hace que la situación sea más seria en países como México. De acuerdo con De Moura y Levy (1997), la adopción de innovaciones en las organizaciones y el uso de nuevas tecnologías es una prioridad porque “las instituciones de alto aprendizaje en América Latina permanecen distantes de lo que demanda el mundo actual... y han perdido de vista los beneficios del progreso técnico perdiendo legitimidad y prestigio” (p. 4).

Dado que un gran número de investigaciones ha encontrado que una de las principales variables que influye en la adopción y uso de nuevas ideas en la organización es el clima o ambiente escolar, es importante estudiar esta y otras variables que pueden afectar la adopción exitosa de cambios organizacionales a pesar de las limitaciones de recursos, el tradicionalismo docente y otras barreras ante la innovación. Por clima o ambiente organizacional entendemos el ambiente o atmósfera dentro de las escuelas que puede ser medido por medio de las percepciones de los docentes y directivos que laboran en la institución.

La importancia del clima organizacional ha sido establecida en numerosos estudios que indican que no sólo la estructura física de una institución educativa es importante para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y altos niveles de logro educativo, sino que es necesario también un clima que favorezca interacciones de calidad entre los principales actores de la institución, así como sentimientos de seguridad y confianza (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Johnson, Johnson y Zimmerman, 1996; Johnson y Johnson, 1993; Freiberg, 1998; Manning y Saddlemire, 1996).

Asimismo, existen estudios que han indicado que el clima organizacional es un elemento fundamental para el desarrollo de innovaciones en las escuelas (Åmo, Oftedal, y Bullvaag, 2006). Entre estos estudios se encuentran los de Nystrom (1990); Scott y Bruce (1994), quienes enfatizan que el clima es fundamental en promover las innovaciones ya que contribuye a incrementar la seguridad del personal, su apertura de ideas y el nivel de cooperación, lo cual a su vez influye en la difusión y adopción de prácticas innovadoras. Debido al limitado número de estudios de esta naturaleza en diferentes contextos socioculturales, es necesario contar con más investigaciones de este tipo y en general sobre el clima organizacional.

Con base en lo anterior y dada la importancia entre el clima y la innovación en las organizaciones educativas, principalmente aquellas de nivel superior, este estudio examinó la relación entre el clima organizacional y la innovación en las facultades de una universidad en el sureste de México. Las principales preguntas de investigación fueron las siguientes:

- a. ¿Existe diferencia significativa entre el clima organizacional de las facultades innovadoras de la universidad y el de las facultades no innovadoras de la universidad? ¿En qué forma se presentan estas diferencias?
- b. ¿Tienen las escuelas más innovadoras un clima más abierto que las escuelas menos innovadoras? En otras palabras, ¿tienen las escuelas innovadoras un más alto grado de espíritu entre el personal, confianza en el director como ejemplo y más compromiso entre sus docentes?

Un trabajo de esta naturaleza reviste especial importancia tanto desde el punto de vista teórico como por su contribución al mejoramiento de la práctica. Desde el punto de vista teórico aborda una laguna en la literatura sobre administración educativa, principalmente en cuanto a la investigación acerca del clima organizacional y la innovación en instituciones de educación superior en México. Los resultados del estudio contribuyen a comprender mejor el constructo clima o ambiente organizacional, especialmente cuando se utilizan instrumentos basados en teorías desarrolladas en países occidentales que son aplicados en otros contextos culturales. Este trabajo fue uno de los primeros estudios en el sureste de México acerca de la relación entre el ambiente o clima organizacional y la innovación en instituciones de educación superior.

Desde el punto de vista de la práctica, un estudio de esta naturaleza es valioso porque el clima posee “los elementos más efectivos para motivar a los estudiantes y debido a que el clima es altamente influido por el papel del líder y su conducta, un estudio de esta naturaleza es también un reflejo del liderazgo en la organización” (Rencher, 1992, p. 1). Como indica Klug (1989), el clima y la cultura pueden ser manejados por el líder, ya que éste puede “dar forma a las actitudes de los docentes, estudiantes, padres y comunidad y

puede incrementar tanto la motivación de los alumnos como de los maestros y, por lo tanto, impactar el aprendizaje” (p. 1). Es por esto que es necesario contar con investigaciones más profundas sobre el clima para desarrollar programas de desarrollo profesional que satisfagan las necesidades de formación de los directores de instituciones mexicanas.

CLIMA ORGANIZACIONAL E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Aunque existe un gran número de investigaciones acerca del clima organizacional, la mayor parte de las investigaciones se han llevado a cabo en el nivel de educación básica. En educación superior el número de estudios es limitado.

Una revisión de los estudios preliminares en educación superior indica que los enfoques utilizados tradicionalmente para examinar el clima o ambiente de las instituciones de educación superior son cinco: (1) percepción general de los estudiantes de la atmósfera social e intelectual reflejada en las facultades y la universidad por medio de escalas de medición del ambiente (Pace, 1963; Smart, 1996); (2) características personales de los estudiantes, como por ejemplo las investigaciones que utilizaron la técnica de evaluación de Astin y Holland (1961); (3) conductas reportadas de los estudiantes con base en cuestionarios como el Inventario de Actividades de las Facultades de Astin (1868); (4) percepciones de los miembros de las facultades acerca del ambiente organizacional como las llevadas a cabo por medio del Inventario de Funcionamiento Institucional (IFI) (Peterson, Centra, Harnett y Linn (1970); y el análisis organizacional o institucional para establecer el clima de la organización como los estudios de Clark (1960, 1970) y Riesman *et al.* (1970). Se advierte que en general entre los primeros estudios de clima organizacional en universidades e instituciones de educación superior no existe intento de relacionar las medidas de clima con otros conceptos o variables organizacionales (Smart, 1996).

Entre los pocos estudios que sí han relacionado las medidas del clima con otras variables en educación superior se encuentran los que vinculan el clima organizacional y la respuesta al cambio en las universidades. Como indica Smart (1996) dos estudios de esta naturaleza fueron llevados a cabo en 1972, uno por Seagren, quien examinó la relación entre el clima organizacional y la disposición al cambio organizacional en tres facultades y otro por Shlager que examinó

la relación entre el clima organizacional y las metas institucionales percibidas en nuevas facultades. En general las mediciones del clima en instituciones de educación superior han sido cuantitativas.

Existe un gran interés por contar con estudios de innovación y cambio en organizaciones de educación superior, pero la gran mayoría ha hecho énfasis en aspectos de planeación, la función adaptativa de la organización y los mecanismos internos para apoyar las innovaciones. Algunos de estos estudios datan de los años setenta. Como indica Smart (1996), la investigación sobre innovación o cambio en educación superior ha tomado diversas tendencias, lo cual se refleja en los estudios de Brick y McGarth (1969) que se centraron en describir las innovaciones adoptadas por estas organizaciones o en analizar los esfuerzos institucionales de cambio. Otros estudios como el de Wilson y Gaff (1970) se enfocaron en examinar las características del personal académico que resiste o favorece innovaciones. En general se advierte que la gran mayoría de las investigaciones han sido estudios cuantitativos de corte descriptivo, llevados a cabo principalmente a partir de cuestionarios, y en algunos casos, por medio de entrevistas y análisis documental.

Lattuca, Terenzini, Harper y Yin (2010) afirman que existe un limitado número de estudios en colegios e instituciones de educación superior que se han llevado a cabo analizando relación entre el clima y la innovación organizacional. Entre éstos se encuentra una investigación realizada por estos autores con 1,272 profesores en 203 programas de ingeniería en 39 campus. Los resultados del estudio indican que el clima es un elemento clave en el éxito de las reformas e innovaciones académicas. Otro estudio fue llevado a cabo por Obenchain Jhonson y Dion (2002), que se centró en el tipo de innovaciones adoptadas por instituciones de nivel superior. Los resultados indican que estas organizaciones están actualmente adoptando más innovaciones técnicas que administrativas y que esto se debe más a presiones del ambiente externo que al clima de la organización, aunque también la adopción de la innovación puede verse afectada por la existencia de varios grupos de interés que favorecen una variedad de culturas dentro de la misma organización. Otros hallazgos indican que las organizaciones con estructuras organizacionales más flexibles y menos rígidas tienen más posibilidades de adoptar cambios e innovaciones.

METODOLOGÍA

SUJETOS

La población del estudio estuvo constituida por las 16 facultades de la Universidad Autónoma de Yucatán. La muestra inicial estuvo integrada por las tres escuelas más innovadoras y tres menos innovadoras. La muestra quedó conformada por las dos escuelas más innovadoras y las tres escuelas menos innovadoras de la Universidad, en virtud de que una de las facultades más innovadoras declinó participar en el estudio. En cada facultad se incluyó al personal de medio tiempo y de tiempo completo por considerar que éste podía tener una mejor percepción del clima de la organización dado que es el que permanece el tiempo suficiente en la escuela para apreciarlo.

A continuación se describe cómo quedó conformada la muestra de participantes en cada facultad.

Tabla 1
Participantes del estudio

Escuela	Población	Muestra
A	20	14
B	23	16
C	28	19
D	10	7
E	17	12
TOTAL	98	68

En total participaron 68 profesores de medio tiempo y tiempo completo.

INSTRUMENTOS

Para estudiar la relación entre el clima organizacional y la innovación en las facultades de una universidad en el sureste de México, se utilizaron dos

instrumentos: una Guía de Innovación Educativa y una versión adaptada del Cuestionario de Descripción del Clima Organizacional (Organizational Climate Description Questionnaire) de Halpin y Croft, validado por Valenzuela y Onetto (1983) en Chile.

Para identificar las facultades más innovadoras y menos innovadoras se utilizó la lista de innovación educativa desarrollada por Cisneros en 1993. Esta lista define a la innovación educativa como el conjunto de nuevas prácticas, métodos, programas y estrategias utilizados en educación y enseñanza, relacionados especialmente con el currículum y los planes y programas de estudios que han demostrado su utilidad para mejorar la efectividad de las escuelas (Page, 1977; Hoy, 1987). La primera versión de la lista de cotejo se diseñó a partir de una revisión de la literatura de investigación sobre prácticas innovadoras en Norteamérica, Europa y América Latina, la cual que fue enviada para su validación a expertos de Estados Unidos y Cuba. La versión final de la lista incluye tanto innovaciones organizacionales como tecnológicas.

Una vez obtenida la autorización de participación de las facultades, se llevó a cabo la autoevaluación de éstas en cada una de las innovaciones organizacionales y tecnológicas incluidas en la lista de cotejo, realizada con la colaboración de un panel de tres expertos encargados de supervisar las prácticas académicas en las facultades de la Universidad. Como resultado, tres facultades fueron seleccionadas como las más innovadoras y tres como las menos innovadoras.

Una vez seleccionadas las facultades, se procedió a realizar la evaluación del clima organizacional. Para esto, se administró en estos centros escolares el Cuestionario de Descripción del Clima Organizacional de Halpin y Croft. Este instrumento basado en los estudios de estos autores durante los años sesenta y setenta en Estados Unidos, consiste de sesenta y cuatro ítems organizados en ocho dimensiones, cuatro de las cuales miden la conducta de los maestros y cuatro, el comportamiento del director. Las dimensiones son las siguientes:

1. *Obstaculización* – los maestros sienten que el director los agobia con deberes rutinarios, comisiones de trabajo y otros requerimientos que perciben como rutinarios e innecesarios.
2. *Intimidación* – sentimiento por parte de los maestros de un ambiente amigable en sus relaciones con sus colegas. Esta es una dimensión

de satisfacción de necesidades sociales, no necesariamente asociada a la realización de la tarea.

3. *Falta de compromiso* – tendencia de los docentes a realizar su trabajo sin realmente involucrarse en las tareas. Los profesores no trabajan bien en común, cada uno persigue su propia línea educativa y frecuentemente chocan y discuten por pequeñeces entre ellos.
4. *Espíritu* o moral – percepción de los docentes de que en la institución se satisfacen sus necesidades sociales, así como sus necesidades de desarrollo y realización profesional.
5. *Énfasis en la producción* – Comportamiento de supervisión muy estrecha por parte del director. Es una persona altamente directiva que no es sensible ni interesada en recibir retroalimentación ni tomar en cuenta la opinión de su personal.
6. *Distanciamiento* – Comportamiento formal e impersonal del director. Es una persona que se escuda en lo que dicen los reglamentos y mantiene una distancia social de su personal.
7. *Consideración* – Conducta amigable del director. Trata de ayudar y dar un esfuerzo extra por su personal cada vez que puede.
8. *Empuje* – Conducta dinámica del director que intenta mover a la organización por medio del ejemplo que pone para los maestros. No pide nada que él o ella no pueda hacer. Su conducta es motivante para los trabajadores.

Antes de ser aplicado, el cuestionario fue traducido por personal del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad y por dos investigadores educativos con experiencia en la elaboración de instrumentos de medición, que dominan el inglés como segunda lengua. Con la intención de lograr una mayor coherencia e integración entre cada una de las dimensiones, el texto completo de la versión traducida y revisada fue sometido a una primera prueba piloto. En esta prueba participaron cinco jueces que se abocaron a la tarea de ubicar los reactivos en las dimensiones del clima. Los jueces fueron seleccionados entre administradores y profesores con más de 5 años de experiencia en docencia. Como resultado, se obtuvo una versión preliminar de 42 ítems.

Posteriormente, se elaboró una nueva versión del cuestionario, sometida a otra prueba piloto con diez profesores con características similares a las de quienes se administró la versión final del instrumento. Como resultado de esta segunda prueba piloto se hicieron modificaciones al cuestionario con lo que finalmente se obtuvo una versión con 64 ítems.

Una vez aplicado el cuestionario, se calculó el grado de apertura del clima organizacional utilizando para esto el Oppeness Index de Hoy y Miskel (1991): Éste se calcula de la siguiente forma:

Puntaje de Empuje + puntaje de *Espíritu* menos puntaje de *Falta de Compromiso* en cada una de las facultades que participaron en el estudio.

ANÁLISIS DE DATOS

Una vez colectados los datos se llevó a cabo el análisis estadístico. Las técnicas de análisis utilizadas incluyen: (a) estadística descriptiva; T de student para muestras independientes y análisis de varianza. La prueba T se utilizó para comparar las facultades más innovadoras y menos innovadoras en las dimensiones del clima y en su grado de apertura del clima, así como también para comparar entre sí a las facultades más innovadoras. El análisis de varianza fue utilizado para comparar entre sí a las tres facultades clasificadas como menos innovadoras.

RESULTADOS

De acuerdo con los resultados, se encontró que sí existen diferencias entre las facultades más innovadoras y las menos innovadoras. Las más innovadoras fueron ligeramente más altas en las dimensiones espíritu e intimidad, así como en las de empuje, énfasis en el rendimiento y distanciamiento. Por su parte, las menos innovadoras obtuvieron las más altas puntuaciones en las dimensiones de falta de compromiso, obstaculización, interferencia y consideración por parte del director.

Sin embargo, estas diferencias no fueron en todas las dimensiones encontradas en los estudios realizados en el extranjero. Se esperaba que en las facultades innovadoras existiera un alto grado de compromiso, mayor grado de empuje del director y un alto espíritu o moral de trabajo. Sin embargo, los

resultados obtenidos indican que las facultades más innovadoras fueron sólo ligeramente más altas en espíritu que las menos innovadoras. Las facultades más innovadoras obtuvieron también puntajes altos en las siguientes dimensiones relacionadas con la conducta del director: alta confianza, alto énfasis en la producción y distanciamiento. Las menos innovadoras obtuvieron los puntajes más altos en falta de compromiso y en obstaculización por parte del director. Asimismo, las menos innovadoras también obtuvieron los más altos puntajes en la dimensión de consideración.

Asimismo, estas diferencias no fueron todas significativas. Cuando se comparó a las facultades como grupo, sólo se encontraron diferencias significativas entre las facultades en relación con las dimensiones falta de compromiso del personal (0.02) y alto énfasis en la producción (0.07). El clima organizacional de las facultades innovadoras sí fue más abierto que el de las facultades no innovadoras (0.10).

CONCLUSIONES

Los resultados de estudio preliminar que examinó la relación entre el ambiente o clima organizacional y la innovación entre facultades identificadas como innovadoras y no innovadoras indican que sí existe una relación entre estos dos constructos, pero no en todas las dimensiones previstas en la literatura. Las facultades más innovadoras fueron caracterizadas por tener mayor compromiso de su personal, menor desunión y mayor énfasis en la producción por parte del director, pero también por tener directores que mantienen una alta distancia social de su personal e interesados en la producción más que en las personas. Este resultado es contrario a la literatura sobre clima organizacional ya que la alta distancia del director es reportada como no favorecedora a la apertura del clima organizacional y consecuentemente afecta el grado de innovación en la organización.

Los resultados obtenidos muestran congruencia con algunos de los estudios preliminares como el conducido por Hilfiher (1970), quien encontró diferencias entre escuelas innovadoras y no innovadoras en tres dimensiones del clima organizacional, entre las que se encuentra la falta de compromiso entre el personal. Este investigador tampoco encontró diferencias significativas entre las escuelas en la dimensión intimidad.

Una posible explicación de esto es que los estudios anteriores fueron llevados a cabo en instituciones educativas de nivel básico y el presente estudio se realizó en una institución de educación superior. Como indican Katz y Rosenzweigh (1992), las universidades poseen características muy especiales que las distinguen de otras instituciones, como cuerpo académico, estructura, el papel que desempeñan los administradores, entre otras características.

Otra posible explicación puede deberse al instrumento utilizado para evaluar el clima organizacional. Aunque el Cuestionario de Descripción del Clima Organizacional de Halpin y Croft es el más utilizado para evaluar el clima organizacional en América Latina, todos los estudios que lo han utilizado han empleado las categorías originales del instrumento y han validado las traducciones, no así el constructo clima organizacional. Existe la posibilidad de que el uso de categorías predeterminadas para definir el clima puede introducir otros aspectos del ambiente de la organización que puedan no ser compatibles con el contexto cultural del estudio. Futuros estudios de investigación podrían utilizar observaciones profundas del clima organizacional de las facultades utilizando un enfoque más holístico que permita comprender los significados en contexto.

Asimismo, es importante considerar que la presente investigación tuvo lugar en un contexto cultural diferente, donde la supervisión estrecha y el trato poco personal son culturalmente aceptables, lo que podría explicar que la adopción de prácticas innovadoras se mantenga, a pesar de la conducta distante del director, siempre y cuando exista un alto compromiso por parte de los docentes hacia su trabajo. Estas diferencias culturales son consistentes con los resultados de otros estudios de clima organizacional realizados en el sureste de México. Entre estos estudios se encuentra el trabajo de Aguilar (2003) que llevó a cabo una investigación para medir el clima en escuelas del nivel medio superior en el Sureste de México, y encontró que las escuelas caracterizadas por tener un clima abierto obtenían este puntaje, a pesar del alto grado de autoritarismo por parte del director. Los aspectos de esta dimensión con alto puntaje son aquellos que se orientan hacia el énfasis en el trabajo. La autora afirma que el clima abierto puede deberse a la cultura escolar en México en la cual los profesores están acostumbrados a una

supervisión muy estrecha por parte de quienes administran las escuelas; este tipo de supervisión se relaciona con un denotado énfasis en la tarea y logro de objetivos institucionales más que en un énfasis en las personas. Asimismo, la autora enfatiza que este atributo es percibido como una responsabilidad del directivo y no como una limitante de la libertad del docente. Al respecto Schmelkes (1992) explica que se espera que este tipo de supervisión se dé.

Sería recomendable que futuras investigaciones contrastaran los resultados entre las diferentes instituciones de educación superior. Asimismo, pueden realizarse otras investigaciones que comparen los problemas y experiencias de facultades innovadoras en otras regiones del país o de América Latina y Estados Unidos. Dada la diversidad étnica y cultural de algunos países como Estados Unidos, sería importante contrastar resultados obtenidos en América Latina con los de instituciones caracterizadas por tener una población estudiantil y docente con diversa herencia cultural y étnica.

El estudio reviste especial importancia porque provee una mayor comprensión sobre la relación entre el clima y la innovación en las organizaciones y porque crea nuevas interrogantes acerca de si los resultados de estudios sobre el impacto del ambiente o clima escolar en el grado de innovación organizacional pueden ser aplicables en otro contexto y cultura. Asimismo, permitió examinar aspectos de la conducta de los docentes y del director que pueden contribuir en la creación de un ambiente que facilita la implementación exitosa de innovaciones.

REFERENCIAS

- Åmo, B. W., Oftedal, E. M., y Bullvaag, E. (2006). The influence from the organizational climate on employee innovation behavior. Interactive paper. *Frontiers of Entrepreneurship Research*. The Center for Entrepreneurship Studies, Boston College, MA: USA.
- Astin, A. W. (1968). *The College Environment*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Astin, A., & Holland, J. L. (1961). The environmental assessment technique: A way to measure college environments. *Journal of Educational Psychology*, 52, p. 308-316.
- Baird, L. (1974). The practical utility of measures of college environments. *Review of Educational research*. 44, 3, 307-329.

- Brick, M. & McGrath, E. J. (1969). *Innovation in liberal arts college*. New York: Teachers College Press.
- Cisneros, E. (1993). Estudio sobre el grado de innovación de las facultades de una universidad mexicana. Informe de investigación no publicado. Secretaría de Educación Pública.
- Clark, B. (1960). *The Open Door College*. New York: McGraw-Hill.
- Clark, B. (1970). *The Distinctive College*. Chicago: Aldine.
- De Moura, C. y Levy, C. (1996). Higher education in Latin America and the Caribbean: A strategy paper. Ponencia presentada en el Simposio: Higher Education in Latin America: The Challenges of the Market and Institutional Reform, Harvard, MA, November.
- Dennison, J. D., y Behnke, W.W. (1993). Innovativeness and related factors in Canada's community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 17, 3, pp. 233-248.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Feuerborn, T. A. (1971). *Organizational adaptation in higher education*. (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles) Ann Arbor, Michigan.: University Microfilms. No. 72-28 11.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hilfiger, L. R. (1970). Factors relating to the innovativeness of school systems. *The Journal of Educational Research*, 64, 1, September.
- Hoy, W., y Miskel, C. (1991). *Educational Administration*. 5th Ed. McGraw-Hill, New York: NY.
- Johnson, W. L., & Johnson, M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational & Psychological Measurement*, 53(1), 145-153.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., & Zimmerman, K., (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70(2), 64-66.
- Katz, F. y Rosenzweig, J. E. (1992). Análisis organizacional comparativo: la Universidad. En Katz Fremont, y Ellsworth Rosenzweig, *Administración de las Organizaciones: Un enfoque de sistemas*. México: McGraw Hill.
- Klug, S. (1989). Learning and learning: A measurement-based approach for analyzing school effectiveness and developing effective school leaders. In Advances in M. Maehn, and C. Ames (Eds.), *Motivation and Achievement: Motivation enhancement environments*, 6, Greenwich: CO, JAI Press.

- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-159.
- Lattuca, L. R.; Terenzini, P. T., Harper, B. J.; Yin, A. C. (2010). Academic Environments in Detail: Holland's Theory at the Subdiscipline Level. *Research in Higher Education, 51*, 1, 21-39.
- Lloyd, G. M. (2007). Strategic compromise: A student teacher design of kindergarten mathematics instruction in a high stakes testing climate. *Journal of Teacher Education, Vol. 58*, 4, 328-347.
- Manning, M. L., & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin, 80*(584), 41-48.
- Nystrom, H. (1990). Organizational innovation. En M. A. West y J. L. Farr (Eds.). *Innovation and creativity at work* (pp. 143-161). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Obenchain, A. M.; Jhonson, W., Dion, P. (2002). *Innovation in Higher Education: The Influence of Organizational Culture*. Ponencia presentada en Hawaii International conference on Education, Enero. Disponible en línea: http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Alice%20obenchain.pdf
- Pace, C. R. (1963). *College and university environment scales*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Peterson, R., Centra, J., Hartnett, R., & Linn, R. (1970). *Institutional functioning inventory: Preliminary technical manual*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Poole, W. (1991). *Resistance to change in education: Themes in the literature*. Educational Resource Information Clearinghouse (ERIC) ERIC No. 330307.
- Rencher, R. (1992). *School leadership and student motivation*. ERIC Digest, 71, Educational Resource Information Clearinghouse (ERIC)- ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Riesman, D., Gusfield, J., y Gamson, Z. (1970). *Academic values and mass education*. New York: Doubleday.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- Scott, S. G., y Bruce, R. A. (1994). Determinates of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal, 137*, 580-607.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan Nacional de Desarrollo*. Disponible en línea: <http://www.sep.gob.mx/pde2000/pde1.html> Secretaría de Educación Pública (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Autor. México.

- Seagren, C. D. Differences in perceived institutional functioning and responsiveness to change as related to faculty types in selected four-year colleges. Indiana, Pa.: Indiana University of Pennsylvania, 1972. in perceived institutional functioning and responsiveness.
- Shlager, J. M. The characteristics of the faculty, administrators, and students of nine Massachusetts state colleges and their perceptions of the institutions. (Doctoral dissertation, Boston College) Ann Arbor, Michigan: University Microfilms, 1972. No. 72-22, 754.
- Smart, J. C. (1996). Organizational culture and effectiveness in higher education: A test of the culture type and strong culture hypothesis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 18, 3, 219-241.
- Valenzuela, A., and Onetto, L. (1983). "Estudio ecológico de la actividad y del desempeño del director". *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 1, 93, OEA.
- Wilson, R. C., & Gaff, J. G. Faculty supporters of change. *Research Reporter*, 1970, 5(4), 4-8.

CAPÍTULO 3

**PERCEPCIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL
Y DISPOSICIÓN AL CAMBIO DE PROFESORES DE ESCUELAS
PREPARATORIAS DE LA CIUDAD DE MÉRIDA, YUCATÁN**

Silvia Alejandra Baeza Aldana
Mirta Margarita Flores Galaz

INTRODUCCIÓN

Mantener a las organizaciones sanas y adaptables en el mundo de hoy es un reto agotador y demandante para quienes las conforman, y aún más para quienes las guían. Entre dichos desafíos se encuentra el saber cómo enfrentarse a los múltiples cambios y a la creciente competencia, una característica que distingue a la cotidianidad del siglo XXI.

El Desarrollo Organizacional (DO) que surge a finales de los cincuenta, se plantea como una estrategia que ayuda a las organizaciones a facilitar sus retos y procesos de cambios. El DO es un conjunto de teorías y prácticas capaces de resolver o, en el menor de los casos, de contribuir a la resolución de una gran parte de los problemas a los que se enfrentan los integrantes de las organizaciones. El DO “enseña a las personas a resolver problemas, aprovechar oportunidades y aprender a hacer todo eso cada vez mejor a través del tiempo” (French y Bell, 1995, p. xii), lo que implica aprender a transformarse y adaptarse al entorno. Tal enfoque resulta apropiado para solucionar problemas específicos y emprender acciones a largo plazo, así como favorecer la mejora del desempeño y la satisfacción de las personas involucradas.

Andrade (2003) menciona que las organizaciones de hoy, incluso las educativas, no se parecen de ninguna manera a las de hace 10 años, lo que implica que el lado humano de éstas también se hayan transformado. Partiendo de esta afirmación y sin caer en falsas predicciones, esto permite anticipar que las organizaciones de los próximos 10 años tampoco se parecerán en mucho a las actuales.

El clima organizacional se caracteriza por ser un elemento cambiante en dinámica de una organización, ya que depende el momento por el que se esté

atravesando, así como de la influencia de factores internos y externos, que impactan a largo plazo a la cultura (elemento más estable). Con el DO es posible contribuir a la mejora de un clima organizacional problemático, ayudando a las personas a encontrar la forma de trabajar de una manera más comprometida y armoniosa, propiciando con esto una estructura organizacional adaptable a las exigencias del medio ambiente.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Hoy en día sobra decir que los individuos que se sienten a gusto con su trabajo son aquellos que se sienten apoyados, reconocidos y recompensados por sus superiores; las personas se sienten más a gusto cuando sus errores son realimentados y los triunfos aplaudidos. De esta manera, el compromiso de los individuos hacia la institución se vuelve tan fuerte que facilita la transición que implican los procesos de cambio que se viven día con día en las organizaciones.

Como en todos los entornos laborales, en el ámbito educativo las administraciones cambian, se ponen en marcha nuevos programas de estudios, se exigen mayores niveles de productividad en los cuerpos académicos o academias, por mencionar sólo algunos de los desafíos cotidianos; todos estos procesos traen consigo un clima específico que los individuos perciben a su manera y al que, por supuesto, reaccionan de diferente forma, influenciados por sus propias características individuales, así como por la presión social de los compañeros de trabajo.

En este sentido, conocer el clima organizacional de una institución es conocer parte de su realidad, y, a su vez, descubrir de qué manera las administraciones abordan las situaciones que se presentan tanto de manera prevista como imprevista. Por ello, se considera importante conocer cómo la percepción del clima organizacional que tienen los empleados acerca de su lugar de trabajo influye en la disposición que éstos tengan hacia los procesos de cambio, teniendo en cuenta, específicamente, a variables como el sexo y el tipo de escuela, como se pretende en este estudio.

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, el clima organizacional es un tema de gran importancia para casi todas las organizaciones, pues se convierte en un factor toral para alcanzar altos niveles de productividad, sin perder de vista el recurso humano.

Siendo el clima un marco de referencia mediante el cual el individuo interpreta las demandas de la organización y determina el comportamiento que debe adoptar, un estudio de clima laboral permitirá obtener una visión parcial de las instituciones participantes; se obtendrá información acerca de las reacciones, disposiciones y valoraciones de los miembros ante las diversas variables que intervienen en una organización; también se conocerá de manera general las condiciones laborales en las que se encuentren los participantes. Adicionalmente, la información obtenida se pondrá a disposición de los administradores escolares para apoyar su proceso de toma de decisiones.

Con la presente investigación también se contribuirá a incrementar el conocimiento de los estudios de clima existentes en los ámbitos regional y nacional, y servirá como base para estudios posteriores de los interesados en el desarrollo organizacional.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Determinar cuál es la percepción del clima organizacional de los profesores hombres y mujeres de las preparatorias de la UADY y los profesores hombres y mujeres de las escuelas incorporadas a la UADY, en la ciudad de Mérida, Yucatán.

Determinar cuál es la disposición al cambio de los profesores hombres y mujeres de las preparatorias UADY y los profesores hombres y mujeres de las escuelas incorporadas a la UADY, en la ciudad de Mérida, Yucatán.

Determinar si existe relación estadísticamente significativa en la percepción del clima organizacional y la disposición al cambio en los profesores hombres y mujeres de preparatorias UADY en la ciudad de Mérida, Yucatán.

Determinar si existe relación estadísticamente significativa en la percepción del clima organizacional y la disposición al cambio en los profesores hombres y mujeres de preparatorias incorporadas a la UADY, en la ciudad de Mérida, Yucatán.

MARCO TEÓRICO

Para dar inicio al presente capítulo, es importante hacer notar que la orientación sistémica del DO requiere que la organización trabaje armónicamente al estar sus partes interrelacionadas entre sí. Por tal motivo, la razón de ser del DO es ayudar a:

1. los administradores y a su personal a realizar sus actividades más eficazmente;
2. los administradores a establecer relaciones interpersonales más efectivas;
3. mostrar al personal a trabajar más efectivamente en situaciones problemáticas complejas y buscar soluciones apropiadas al contexto;
4. sobrevivir en un mundo de rápidos cambios, como la explosión de conocimientos, rápida obsolescencia de productos, composición cambiante de la fuerza de trabajo y la creciente internacionalización de negocios (Guízar, 1998).

Sin embargo, no hay que perder de vista que cualquier esfuerzo que implique acciones de DO, debe surgir de necesidades específicas que pueden ser detectadas a través de diagnósticos de las situaciones que se desean modificar, sobre todo porque está orientado ineludiblemente al capital humano, lo que resulta decisivo para su éxito o fracaso en la organización (Robbins, 2004). En este afán, las acciones del líder son determinantes en el comportamiento laboral, ya que de él depende, en gran parte, que las necesidades de los individuos sean cubiertas de manera satisfactoria, así como ayudar a reducir el número de obstáculos a los que se enfrentan los empleados para alcanzar sus metas, o contribuir a afrontarlos con las mejores herramientas posible.

French y Bell (1995) afirman que el DO se trata de las personas y las organizaciones y de las personas en las organizaciones.

Tales definiciones sustentan la importancia del papel del agente del cambio en las organizaciones, que si bien puede ser un miembro externo a la organización (consultor de DO), también puede tratarse de un individuo integrante de la misma (líder o administrador). Cualquiera que sea su posición en la organización, el especialista en DO puede y debe determinar cuál será la base de su intervención, ya que puede enfocarse a los métodos, a la planificación del cambio, o a la investigación-acción, todos con base en la teoría de sistemas. Sólo en la medida en que logre identificar el origen de la problemática, el especialista en DO será capaz de utilizar herramientas

adecuadas para solucionar tales situaciones, en otras palabras, enseñar a las organizaciones a construirse a sí mismas más eficientemente, para que puedan aprender, seguir adaptándose al medio y, de esta manera, mejorar de manera continua (Guízar, 1998).

RELACIÓN INDIVIDUO-ORGANIZACIÓN

Hace aproximadamente un siglo, las organizaciones no estaban tan presentes en el panorama social, ya que era menos gente la que trabajaba para otros, o pertenecían a compañías menos numerosas y más pequeñas.

Actualmente, dado el alcance e implicación que las organizaciones tienen en las personas, es conveniente conocer cómo el funcionamiento de ésta afecta su propio lado humano y viceversa. Prueba de ello es que cada vez existe un mayor número de empresas e instituciones conscientes de la importancia que tiene el clima en el desempeño profesional, tanto de cada individuo que la conforma como de la suma de todas sus partes, tal como se afirma en los estudios de White y Mitchell, 1979, O'Reilly y Caldwell, 1979, y Weiss y Shaw, 1979 (citados en Pfeffer, 2000) que han demostrado experimentalmente que las señales sociales de los compañeros de trabajo afectan los juicios de los sujetos respecto de las características de la tarea, es decir, de la interacción que se tenga con los demás se derivará lo que percibimos del ambiente laboral. Con base en tales hallazgos, es posible afirmar que la influencia social no solamente afectará las respuestas afectivas, sino también las estructuras cognoscitivas de cada individuo que integre la institución.

Con el objetivo de analizar conjuntamente las variables clima y disposición al cambio por parte de los maestros que imparten cátedra en las preparatorias de la UADY, como también de las incorporadas a la Universidad, según sexo y tipo de escuela, se propone llevar a cabo un estudio que permita conocer cuáles son las percepciones de los individuos acerca de su medio ambiente laboral, que pudieran verse reflejadas en su propio desempeño profesional, lo que a su vez le facilita la reformulación de creencias y conceptos acerca de las múltiples situaciones laborales que impliquen cambios, con el fin de prevenir posibles obstáculos y diseñar estrategias que le ayuden a enfrentar dicha transición.

CONCEPTUACIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL

De acuerdo con Brunet (2002), el clima organizacional constituye una configuración de las características de una organización, así como las características de un individuo pueden constituir su personalidad. El autor afirma que de la misma manera en que el clima atmosférico puede descomponerse en términos de humedad, presión atmosférica, nitrógeno, oxígeno, contaminación, etc., el clima organizacional puede descomponerse en términos de estructuras organizacionales, tamaño de la organización, modos de comunicación, estilo de liderazgo de la dirección, etc. La suma de tales elementos forma un clima particular dotado de sus propias características que representa, en cierto modo, la personalidad de una organización e influye en el comportamiento de las personas en cuestión.

Hall (1983) describe varias dimensiones del medio ambiente: condiciones tecnológicas, legales, políticas, económicas, demográficas, ecológicas y condiciones culturales, que pueden ser percibidas por los integrantes de una organización de manera diferente, por consecuencia, el medio ambiente de una misma organización puede ser descrito de diferentes formas. Las percepciones de las personas están influenciadas por la posición que ocupan dentro de la organización y de las experiencias que hayan vivido en ellas. El clima organizacional, entonces, se convierte en un vínculo o un obstáculo para el buen desempeño de la organización en su conjunto o de determinadas personas que se encuentran dentro o fuera de ella, así como también puede ser un factor de distinción e influencia en el comportamiento de quienes la integran (Robbins, 2004).

Rodríguez (2003) define el clima organizacional como el ambiente físico de la organización al implicar condiciones de ruido, calor, contaminación, instalaciones, etc. En cuanto a estructura se refiere al tamaño de la organización, estilo de dirección, estructura formal, entre otros. Respecto del ambiente se refiere al compañerismo, conflictos interpersonales o interdepartamentales, comunicaciones, etc. Como características personales de sus miembros, Robbins considera las actitudes, aptitudes, motivaciones, expectativas, entre otras. Finalmente, el comportamiento organizacional, según el mismo autor, puede ser concebido como la productividad, el ausentismo, la rotación, satisfacción laboral, tensiones y estrés.

Por otra parte, Rensis Likert (1965, citado en Robbins, 2004) clasifica cuatro tipos de sistemas organizacionales, cada uno con un clima en particular. Éstos son:

- a. Sistema autoritario: caracterizado por la desconfianza, las decisiones son tomadas en la alta dirección; el clima de este sistema es de temor, desconfianza e inseguridad generalizados.
- b. Sistema paternalista: las decisiones son tomadas en la alta dirección; aunque centraliza el control, existe una mayor delegación que en el sistema anterior; los subordinados perciben un clima estable y estructurado, y sus necesidades sociales son cubiertas a medida que respeten las reglas del juego establecidas en la cumbre.
- c. Sistema consultivo: en el cual existe un mayor grado de descentralización y delegación de las decisiones; sigue el esquema jerárquico, pero las decisiones específicas pueden ser tomada por los escalones medios e inferiores; el clima es percibido como de confianza y hay niveles altos de responsabilidad.
- d. Sistema participativo: en el que la toma de decisiones se encuentra distribuida en diferentes lugares de la organización; la comunicación puede ser vertical u horizontal; el clima de este tipo de organización es de confianza y se logran altos niveles de compromiso de los trabajadores con la organización y sus objetivos.

Por otra parte y para fines de este estudio, habrá que definir clima escolar, el cual, según Sergiovanni y Starratt (1998), “puede ayudar a los profesores a determinar la manera de cómo satisfacer sus necesidades en el trabajo”. Una de las formas de entender el clima escolar es por medio de la examinación de la experiencia propia con los grupos escolares (pp. 176-177). Dado que el clima es solamente percibido, es difícil definirlo con precisión.

El clima proporciona una ‘lectura’ de cómo están marchando las cosas en la escuela, así como las bases para predecir las consecuencias y los modos de enfrentar y salir de los problemas. De hecho, el clima escolar es una dimensión clave en las fuentes de supervisión humana. (Sergiovanni y Starratt, 1998).

El clima en el salón de clases se ve invariablemente influido por las conductas de profesores y alumnos, así como de la interacción entre ambos. Asimismo, de acuerdo con el modelo social, el comportamiento de las personas difícilmente podrá ser explicado sin hacer referencia a otros efectos anteriores de la interacción con otros.

Una escuela saludable es aquella que refleja una sensación de unión (cohesividad); un sentimiento de bienestar entre el equipo (moral); capacidad de innovación; y una respuesta activa sobre su ambiente (autonomía y adaptación).

Con base en lo anterior, se puede determinar que las escuelas son construidas y/o moldeadas por su historia, por el contexto en el que se ven inmersas, así como por los individuos que hay dentro de ellas. Sin embargo, también se han visto influenciadas por fuerzas económicas y políticas externas, al igual que por cambios impuestos de acuerdo con las políticas educativas, que tengan lugar tanto en ámbitos locales como en nacionales.

CONCEPTUACIÓN DE CAMBIO

El cambio es definido como “cualquier modificación o movimiento de un plano o estado a otro que es fácilmente perceptible dentro de un contexto y es llevado a cabo en función del desequilibrio provocado para alcanzar una homeostasis relativamente perdurable” (Audirac, De León; Domínguez, López y Puerta, 1994, p. 43).

Los procesos de cambio pueden ser rápidos o lentos, un ejemplo de esta última condición es el plano educativo, donde las permutas son en extremo lentas, se necesitan casi más de tres décadas para que las innovaciones o nuevas costumbres puedan ser aceptadas del todo y por todos. A este respecto Gerstner *et al.* (1996) conviene en que a las escuelas “les ha faltado el mecanismo de la autorrenovación” (p. 22), pues ninguna fuerza exigió de ellas un cambio, a diferencia de las empresas que se ven periódicamente obligadas a responder a las exigencias del medio ambiente. Las escuelas simple y sencillamente no han mejorado.

Gore (1996) sostiene que las escuelas como organizaciones requieren de muchos cambios, no solamente de uno o de unos pocos, no obstante para llevar a cabo el proceso de cambio quienes deben cambiar primero son las personas que quieren cambiar las escuelas, empezando por los directivos.

Cuando las escuelas deciden hacer frente a un cambio, pasan por diversas etapas, como Owens (1992) describe en su teoría: la primera etapa consiste en tomar conciencia de la necesidad de realizar un cambio; debido al interés en solucionar dicho problema, entonces se busca la solución innovadora que sea capaz de facilitar esa transición, lo que se considera como segunda fase; respecto de la siguiente etapa, se analiza la propuesta en relación con su posible eficacia; posteriormente, se aplica la propuesta a pequeña escala para asegurarse de los efectos que produzca; por último, si los resultados son prometedores, entonces se adopta la innovación.

Para Chiavenato (2000) hay dos tipos de fuerza que originan el cambio, éstas se catalogan como exógenas y endógenas. Las primeras “proviene del medio ambiente y están representadas en las nuevas tecnologías, los cambios en los valores de la sociedad y las nuevas oportunidades o limitaciones del ambiente”, dichas fuerzas son creadas por la necesidad de un cambio organizacional interno. Las fuerzas de tipo endógeno “proviene de la tensión en las actividades, interacciones, sentimientos o resultados del desempeño en el trabajo” (p. 639).

Una vertiente del cambio es la innovación, que representa una desviación a las prácticas o a las tecnologías existentes. Pueden adaptar muchas formas, dependiendo de su grado de radicalismo, así como también pueden surgir dentro de la misma organización o fuera de ella. Pero siempre ocurrirán en función de las condiciones ambientales presentes y pasadas de la misma organización (Hall, 1983).

Gerstner, Semerad, Doyle y Johnston (1996) aseguran que el cambio libera pero también atemoriza; puede ser creativo pero también es exasperante. Además “son pocos los individuos o instituciones que lo acogen de buen grado, a menos que resulte necesario” (p. 16).

Se dice que los cambios organizacionales no deben dejarse al azar ni estar sujetos a improvisación, sino que deben ser planeados con suma dedicación.

Para que un cambio se pueda dar de manera óptima, debe existir, en teoría, un ambiente sano que permita la implementación plena de las estrategias previa y cuidadosamente planeadas.

En conclusión, resulta importante destacar que los conceptos descritos en el presente marco teórico no son más que elementos íntimamente relacionados

con la problemática que nos ocupa, es decir, un clima organizacional es un elemento variable y susceptible, depende de las continuas modificaciones o cambios en las percepciones de los individuos que conforman a dicha organización. En la búsqueda de facilitar dichos cambios, el DO entonces, puede constituir un recurso estratégico que dote a la organización de herramientas específicas basadas en acciones de diagnóstico e intervención que permitan enseñar a los grupos a buscar su autoperfeccionamiento.

MÉTODO

Las variables que se consideraron para este estudio son: el clima organizacional y disposición al cambio (dependientes); por otro lado se encuentran el sexo y el tipo de escuela (independientes).

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

CLIMA ORGANIZACIONAL. Según Taguiri (1968) “el clima es una cualidad relativamente duradera del ambiente total que: a) es experimentada por sus ocupantes, b) influye en su conducta, c) puede ser descrita en términos de valores de un conjunto particular de características del ambiente (citado en Guillén y Guilly, 2000, p. 466).

DISPOSICIÓN AL CAMBIO. Grado de apertura que en el que los individuos aceptan cualquier cambio en su rutina académica (Aguado, 2003).

SEXO. Condición por las que se diferencian hombres y mujeres de la especie de animales superiores (*Diccionario Enciclopédico Océano Uno Color*, 2001).

TIPO DE ESCUELA. Se refiere a las escuelas preparatorias pertenecientes al sector público o privado de Mérida, que pertenecen al sistema UADY (Aguado, 2003).

DEFINICIÓN OPERACIONAL

CLIMA ORGANIZACIONAL. Fueron las respuestas dadas a las preguntas de la Escala de Clima Organizacional de Broca, Beltrán, Rejón, Baeza y Franco (2005), construida para fines de esta investigación.

DISPOSICIÓN AL CAMBIO. Fueron las respuestas dadas a las preguntas del Cuestionario de Cambio Educativo de Eastwood y Louis (1992) versión en inglés, traducida y adaptada por Cuéllar (2001).

SEXO. Fue la marca escrita (X) por los sujetos en la sección sexo de los datos generales, pudiendo ser hombre o mujer.

TIPO DE ESCUELA. Fue el nombre de la escuela escrito en la sección de datos generales, pudiendo ser de la UADY e incorporada a la misma.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la percepción del clima organizacional de los profesores hombres y mujeres de las preparatorias de la UADY y los profesores hombres y mujeres de las escuelas incorporadas a la UADY, en la ciudad de Mérida, Yucatán?

¿Cuál es la disposición al cambio de los profesores hombres y mujeres de las preparatorias UADY y los profesores hombres y mujeres de las escuelas incorporadas a la UADY, en la ciudad de Mérida, Yucatán?

¿Cuál es la relación entre la percepción del clima organizacional y la disposición al cambio en los profesores hombres y mujeres de preparatorias de la UADY, en la ciudad de Mérida, Yucatán?

¿Cuál es la relación entre la percepción del clima organizacional y la disposición al cambio en los profesores hombres y mujeres de preparatorias incorporadas a la UADY, en la ciudad de Mérida, Yucatán?

HIPÓTESIS

Se plantean los siguientes supuestos:

H03: No existe relación estadísticamente significativa entre la percepción del clima organizacional y la disposición al cambio en los profesores hombres y mujeres de las *preparatorias* de la UADY, en la ciudad de Mérida, Yucatán.

H04: No existe relación estadísticamente significativa entre la percepción del clima organizacional y la disposición al cambio en los profesores hombres y mujeres de *preparatorias incorporadas* a la UADY, en la ciudad de Mérida, Yucatán.

PARTICIPANTES

La muestra estuvo constituida por 172 sujetos, de los cuales 64 eran hombres y 108 mujeres, de diferente nivel educativo (bachillerato, licenciatura y posgrado); con una edad promedio de 33.63 años, las áreas en las que

se desempeñaban al momento de la administración de las encuestas eran la docencia y, en el menor de los casos, la administración de las instituciones educativas tanto de la UADY (40) como incorporadas a la misma (132); la media de antigüedad fue de 84.51 meses (7 años) y una desviación estándar de 94.19. La distribución por sexo y tipo de institución se muestra a continuación en la tabla 1:

Tabla 1
Distribución de la muestra

Tipo de escuela	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
UADY	16	24	40
Incorporadas a la UADY	48	84	132
Total	64	108	172

INSTRUMENTOS

ESCALA DE CLIMA ORGANIZACIONAL. Una de las fortalezas del presente proyecto lo constituyó la construcción de una escala de Clima Organizacional. Dicha construcción se llevó a cabo en tres etapas: la fase uno, en la cual se administraron redes semánticas con el fin de determinar cuáles serían las dimensiones que constituirían el instrumento; en la fase dos se construyó la primera Escala de Clima Organizacional (Broca, Beltrán, Rejón, Baeza y Franco, 2005) en la que se validaron los ítems que la componían; posteriormente, en la tercera fase, se verificó en validez y confiabilidad dicho instrumento mediante un segundo piloteo. La versión final de la Escala de Clima Organizacional (ECO) fue la que se utilizó en el presente estudio. Dicho instrumento se constituyó por 72 reactivos tipo Likert, los cuales, con base en el análisis estadístico realizado a través del análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal se conformaron en ocho dimensiones: liderazgo, compañerismo, reconocimiento, estrés, trabajo en equipo, sueldo, supervisión e instalaciones, que explican

el 65.63% de la varianza. Los reactivos tienen cinco opciones de respuesta que van de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo.

CUESTIONARIO DE CAMBIO EDUCATIVO

Por otra parte, para medir la disposición al cambio se utilizó el Cuestionario de Cambio Educativo de Eastwood y Louis (1992), modificado por Miller (1997) y adaptado al español por Cuéllar (2001). Dicho cuestionario está compuesto por 57 ítems tipo likert, que responden a ocho categorías: ambiente para el cambio, facilitadores internos y externos con experiencia en los procesos de cambio, visión, planeación, apoyo de un líder que reestructure y asegure los roles de cambio, compromiso con la reestructuración a través del suministro de recursos, evaluación del desempeño y enseñanza-aprendizaje. Los reactivos tienen cuatro opciones de respuesta que van de siempre se presenta a nunca se presenta.

TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

El tipo de estudio de la presente investigación fue descriptivo, porque tuvo como objetivo conocer si las variable sexo influye de alguna manera en la percepción del clima organizacional y en la disposición al cambio que presentan los profesores pertenecientes a las preparatorias de la UADY y a las incorporadas, además de determinar cuál era la relación entre estas dos últimas variables.

PROCEDIMIENTO

Se contactó con la Coordinadora de Educación Media Superior de la UADY con el objetivo de solicitar permiso para encuestar a los profesores asistentes a un seminario de actualización docente que se impartiría en una de las escuelas preparatorias de la UADY. Una vez conseguido el permiso, los instrumentos se administraron de manera colectiva. A los sujetos se les explicó el propósito de la investigación de manera general y se solicitó su participación contestando ambas escalas con la mayor honestidad posible, garantizándoles la confidencialidad y anonimato de la misma. A pesar de esto, existieron casos donde el participante se negó a contestar la encuesta arguyendo razones personales. El tiempo promedio que llevó completar ambos instrumentos fue de 30 minutos.

RESULTADOS

Para responder al objetivo de la presente investigación, relacionado con la percepción de clima organizacional y la disposición al cambio que manifiestan tener los profesores hombres y mujeres pertenecientes a escuelas preparatorias de la UADY, y los de escuelas incorporadas a la misma, se realizó un análisis descriptivo a través de medias de la siguiente manera: agrupándolos por sexo y por tipo de escuela.

En cuanto a la Escala de Clima Organizacional, de acuerdo con los resultados obtenidos a través de medias de la muestra total, se destaca que las dimensiones relacionadas con el trabajo en equipo, compañerismo, liderazgo y reconocimiento, son aspectos de suma importancia tanto para los profesores como las profesoras de cualquier tipo de institución (ver tabla 2).

Tabla 2
Medias, desviación estándar y alpha de Cronbach obtenidos para los factores de la Escala de Clima Organizacional, por tipo de escuela y sexo

Clima organizacional	UADY				Incorporadas a la UADY				Total		
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		\bar{X}	Ds	α
	\bar{X}	Ds	\bar{X}	Ds	\bar{X}	Ds	\bar{X}	Ds			
Liderazgo	3.11	1.05	3.63	.711	3.71	.841	3.81	.746	3.54	.818	.914
Compañerismo	3.40	.874	3.81	.474	3.80	.645	3.98	.555	3.85	.623	.872
Reconocimiento	2.80	.894	3.52	.674	3.62	.772	3.64	.714	3.54	.774	.916
Estrés	2.83	.777	2.60	.484	2.40	.654	2.43	.798	2.48	.726	.755
Trabajo en equipo	3.63	.795	4.09	.541	4.04	.597	4.12	.532	4.05	.591	.801
Sueldo	2.52	.936	3.00	.651	2.55	.866	2.55	.949	2.67	.897	.906
Supervisión	2.71	.912	3.25	.571	3.18	.733	3.26	.759	3.19	.754	.667
Instalaciones	2.75	.978	2.94	.800	3.48	.732	3.39	.800	3.29	.830	.829

En cuanto al análisis por sexo femenino, las mujeres de las escuelas incorporadas a la UADY mostraron las medias más altas en las dimensiones de trabajo en equipo, compañerismo, liderazgo, reconocimiento, instalaciones y supervisión; en tanto que las mujeres de escuelas de la UADY registran medias más altas en las categorías de estrés y sueldo.

Respecto del análisis de los profesores hombres pertenecientes a escuelas incorporadas muestran las medias más altas en todas las dimensiones del instrumento de clima organizacional: trabajo en equipo, compañerismo, liderazgo, reconocimiento, instalaciones, supervisión y sueldo, con excepción de la categoría de estrés cuyo puntaje más alto corresponde a los profesores de escuelas de la UADY.

Adicionalmente, en la tabla 2 se menciona el coeficiente de confiabilidad (alpha de Cronbach) lo que garantiza que las medias de las dimensiones de clima organizacional fueron altamente confiables.

Por otro lado, en el análisis descriptivo del Cuestionario de Cambio Educativo, se observó que de la muestra total las dimensiones que registraron las medias más altas fueron: ambiente para el cambio, apoyo del líder, desarrollo profesional y visión (ver tabla 3).

Tabla 3
Medias, desviación estándar y alpha de Cronbach obtenidos para los factores del Cuestionario de Cambio Educativo por tipo de escuela y sexo

Disposición al cambio	UADY				Incorporadas a la UADY				Total		
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		\bar{X}	Ds	α
	\bar{X}	Ds	\bar{X}	Ds	\bar{X}	Ds	\bar{X}	Ds			
Ambiente para el cambio	2.46	.483	2.61	.523	2.96	.605	3.01	.581	2.89	.599	.915
Facilitadores internos y externos en los procesos de cambio	2.09	.614	2.38	.649	2.76	.741	2.72	.721	2.63	.733	.884

(Continuación tabla 3)

Disposición al cambio	UADY				Incorporadas a la UADY				Total		
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		\bar{X}	Ds	α
	\bar{X}	Ds	\bar{X}	Ds	\bar{X}	Ds	\bar{X}	Ds			
Visión	2.33	.807	2.65	.836	2.95	.686	2.93	.809	2.84	.797	.876
Planeación	2.41	.713	2.60	.532	2.86	.623	2.85	.713	2.77	.677	.902
Apoyo del líder	2.34	.608	2.71	.547	2.93	.632	2.94	.587	2.85	.619	.911
Desarrollo profesional	2.35	.687	2.67	.444	3.03	.650	2.94	.644	2.87	.653	.865
Evaluación del desempeño	2.71	.617	2.90	.550	2.73	.819	2.88	.723	2.83	.720	.901
Enseñanza y aprendizaje	2.22	.592	2.44	.570	2.93	.816	2.75	.683	2.71	.728	.825

Respecto del análisis por grupos de profesores mujeres, se encontró que las pertenecientes a escuelas incorporadas a la UADY registraron las medias más altas en las dimensiones de ambiente para el cambio, apoyo del líder, desarrollo profesional, visión, planeación, enseñanza-aprendizaje y facilitadores internos y externos en los procesos de cambio. Cabe señalar que respecto de la categoría de evaluación del desempeño son las profesoras de la UADY las que obtienen el registro más alto entre los grupos de mujeres.

Asimismo, los resultados obtenidos también muestran que los hombres de escuelas incorporadas a la UADY son quienes obtienen las medias más altas en todas las categorías que conforman el instrumento de cambio.

De igual manera en la tabla 3 se presentan las consistencias internas de la prueba (coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach) lo cual indica que el cuestionario de Cambio Educativo es altamente confiable.

Con el fin de dar respuesta a las hipótesis referentes a la relación entre las dimensiones de clima organizacional y la disposición al cambio de profesores hombres y mujeres de escuelas de UADY e incorporadas a la misma, se realizó un análisis de correlación a través del coeficiente Producto Momento de Pearson.

En cuanto a las categorías de reconocimiento, liderazgo, compañerismo, instalaciones, equipo y supervisión, éstas se relacionan positivamente con el ambiente para el cambio, los facilitadores internos y externos en los procesos de cambio, la visión, planeación, apoyo del líder, desarrollo profesional, evaluación del desempeño y enseñanza-aprendizaje. Respecto al sueldo (dimensión de clima), se puede observar una correlación positiva entre todas las categorías del cambio, excepto con la planeación con la que no mostró una relación significativa ($r=.149$). Cabe señalar que en el caso de la categoría de estrés (clima) se obtuvo una correlación negativa, como era de esperarse, con todas las dimensiones de cambio (ver tabla 4).

Tabla 4
Correlaciones obtenidas entre los factores de la Escala de Clima Organizacional y del Cuestionario de Cambio Educativo de la muestra total

Cambio Clima	Ambiente para el cambio	Facilitadores internos y externos en los procesos de cambio	Visión	Planeación	Apoyo del líder	Desarrollo profesional	Evaluación del desempeño	Enseñanza y aprendizaje
Reconocimiento	.681**	.533**	.553**	.516**	.639**	5.44**	.595**	.508**
Liderazgo	.656**	.486**	.458**	.436**	.587**	.476**	.531**	.440**
Sueldo	.170*	.179*	.185*	.149	.185*	.223**	.177*	.173*
Compañerismo	.654**	.480**	.429**	.478**	.580**	.536**	.532**	.545**
Instalaciones	.539**	.527**	.454**	.434**	.581**	.580**	.513**	.499**
Equipo	.430**	.340**	.326**	.321**	.398**	.406**	.431**	.331**
Estrés	-.613**	-.483**	-.419**	-.442**	-.561**	-.510**	-.533**	-.451**
Supervisión	.543**	.452**	.469**	.427**	.516**	.493**	.491**	.448**

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Posteriormente, en el análisis de correlación entre las dimensiones de la Escala de Clima Organizacional y del Cuestionario de Cambio Educativo por profesores hombres y mujeres de preparatorias de la UADY y de profesores hombres y mujeres de escuelas incorporadas a la misma, se encontró que en el caso de los profesores hombres pertenecientes a las escuelas de UADY no muestran correlación alguna entre los puntajes obtenidos en las categorías de clima organizacional y las categorías de disposición al cambio (ver tabla 5).

Tabla 5
Correlaciones obtenidas entre los factores de la Escala de Clima Organizacional y del Cuestionario de Cambio Educativo de los profesores hombres de preparatorias de la UADY

Cambio Clima	Ambiente para el cambio	Facilitadores internos y externos en los procesos de cambio	Visión	Planeación	Apoyo del líder	Desarrollo profesional	Evaluación del desempeño	Enseñanza y aprendizaje
Reconocimiento	.118	.022	-.033	.306	.263	.149	.234	.337
Liderazgo	.156	-.081	-.056	.390	.282	.059	.245	.439
Sueldo	.272	.236	.191	.141	.253	.409	-.014	.351
Compañerismo	.317	.052	-.081	.272	.316	-.031	.216	.272
Instalaciones	-.049	.016	-.185	-.136	.203	.122	.458	.220
Equipo	.116	.067	-.131	.115	.129	-.076	.121	.177
Estrés	-.159	.024	-.035	-.177	-.225	-.162	-.252	-.321
Supervisión	.200	.278	.181	.376	.408	.348	.249	.394

* p ≤ .05

** p ≤ .01

*** p ≤ .001

Por otra parte, fue posible observar una relación positiva entre las dimensiones de clima y cambio en el análisis por profesoras mujeres de escuelas de la UADY, por ejemplo: en cuanto al factor liderazgo de clima, éste se relaciona positivamente con las dimensiones de cambio: enseñanza-aprendizaje, facilitadores

internos y externos en los procesos de cambio, ambiente para el cambio, apoyo del líder y desarrollo profesional. El compañerismo (clima) se relaciona positivamente con el ambiente para el cambio, los facilitadores internos y externos en los procesos de cambio, la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional. Respecto de las instalaciones (clima), es posible afirmar que se relaciona de manera positiva con el ambiente para el cambio, planeación, apoyo del líder, desarrollo profesional y enseñanza-aprendizaje. La supervisión (factor de clima) está relacionada positivamente con el desarrollo profesional, evaluación del desempeño, ambiente para el cambio, enseñanza-aprendizaje, la visión y apoyo del líder. La dimensión de estrés (clima) se relaciona negativamente con cada una de las dimensiones de cambio. Cabe señalar que tanto el trabajo en equipo como el sueldo no muestran relación alguna con las categorías de cambio (ver tabla 6).

Tabla 6
Correlaciones obtenidas entre los factores de la Escala de Clima Organizacional y del Cuestionario de Cambio Educativo de las profesoras de preparatorias de la UADY

Cambio / Clima	Ambiente para el cambio	Facilitadores internos y externos en los procesos de cambio	Visión	Planeación	Apoyo del líder	Desarrollo profesional	Evaluación del desempeño	Enseñanza y aprendizaje
Reconocimiento	.762**	.575**	.444*	.432*	.629**	.620**	.619**	.706**
Liderazgo	.551**	.572**	.251	.374	.474*	.423*	.335	.592**
Sueldo	.277	.145	.244	.214	.216	.369	.386	.265
Compañerismo	.495*	.485*	.246	.260	.400	.466*	.241	.479*
Instalaciones	.569**	.179	.249	.502*	.511*	.663*	.347	.510*
Equipo	.377	.181	.142	.212	.229	.382	.171	.198
Estrés	-.772**	-.582**	-.417*	-.651**	-.650**	-.676**	-.709**	-.839
Supervisión	.503*	.260	.447*	.316	.442*	.677**	.534**	.456*

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

*** $p \leq .001$

Como la tabla 7 muestra, las percepciones de los profesores hombres de las escuelas incorporadas a la UADY respecto de las dimensiones de clima: reconocimiento, liderazgo, compañerismo, instalaciones, equipo y supervisión, se relacionan positivamente con cada una de las dimensiones de cambio: ambiente, facilitadores internos y externos, visión, planeación, apoyo del líder, desarrollo profesional, evaluación del desempeño y enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el factor estrés de la Escala de Clima Organizacional se relaciona de manera negativa con todas y cada una de las dimensiones que conforman el Cuestionario de Cambio Educativo. Es importante mencionar que la categoría de sueldo no se relaciona de manera alguna con ninguna dimensión de cambio.

Tabla 7
Correlaciones obtenidas entre los factores de la Escala de Clima Organizacional y del Cuestionario de Cambio Educativo de los profesores hombres de preparatorias incorporadas a la UADY

Clima \ Cambio	Ambiente para el cambio	Facilitadores internos y externos en los procesos de cambio	Visión	Planeación	Apoyo del líder	Desarrollo profesional	Evaluación del desempeño	Enseñanza y aprendizaje
Reconocimiento	.687**	.469**	.632**	.501**	.610**	.529**	.676**	.558**
Liderazgo	.662**	.50**	.553**	.345*	.55**	.437**	.573**	.407**
Sueldo	-.053	.193	-.075	-.069	-.050	.057	.180	.070
Compañerismo	.743**	.485**	.572**	.593**	.633**	.591**	.610**	.641**
Instalaciones	.488**	.617**	.368*	.384**	.583**	.598**	.631**	.527**
Equipo	.372**	.365*	.418**	.382**	.422**	.482**	.509**	.385**
Estrés	-.520**	-.448**	-.303*	-.459**	-.517**	-.457**	-.517**	-.413
Supervisión	.533**	.474**	.463**	.335*	.478**	.475**	.557**	.516**

* p ≤ .05

** p ≤ .01

*** p ≤ .001

Asimismo, la percepción de las profesoras de escuelas incorporadas a la UADY muestra una relación positiva entre las dimensiones de clima: reconocimiento, liderazgo, compañerismo, instalaciones, equipo y supervisión, con las dimensiones de cambio: ambiente, facilitadores internos y externos, visión, planeación, apoyo del líder, desarrollo profesional, evaluación del desempeño y enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, el factor estrés de la Escala de Clima Organizacional se relaciona de manera negativa con cada una de las dimensiones del Cuestionario de Cambio Educativo. Finalmente, el sueldo se relaciona positivamente con todas las dimensiones de cambio, excepto con los facilitadores internos y externos ($r=.207$), así como con la evaluación del desempeño ($r=.188$) con las cuales no muestra relación (ver tabla 8).

Tabla 8
Correlaciones obtenidas entre los factores de la Escala de Clima Organizacional y del Cuestionario de Cambio Educativo de las profesoras mujeres de preparatorias incorporadas a la UADY

Cambio Clima	Ambiente para el cambio	Facilitadores internos y externos en los procesos de cambio	Visión	Planeación	Apoyo del líder	Desarrollo profesional	Evaluación del desempeño	Enseñanza y aprendizaje
Reconocimiento	.741**	.596**	.624**	.547**	.682**	.562**	.652**	.408**
Liderazgo	.767**	.527**	.547**	.467**	.663**	.566**	.627**	.393**
Sueldo	.328**	.207	.315**	.265*	.330**	.288**	.188	.225*
Compañerismo	.703**	.543**	.500**	.482**	.614**	.652**	.627**	.560**
Instalaciones	.589**	.586**	.617**	.502**	.621**	.593**	.562**	.455**
Equipo	.517**	.373**	.401**	.324**	.430**	.454**	.512**	.323**
Estrés	-.687**	-.525**	-.497**	-.418**	-.605**	-.541**	-.589**	-.404**
Supervisión	.613**	.478**	.515**	.472**	.538**	.481**	.494**	.405**

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

*** $p \leq .001$

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de la ECO, las dimensiones de liderazgo, compañerismo, reconocimiento y trabajo en equipo fueron las que sobresalieron con las medias más altas. Los hallazgos coinciden con los resultados de investigaciones como la de Arias (2005), que señala que en el clima organizacional el liderazgo juega un papel determinante debido al peso que los individuos otorgan a la habilidad de su líder para tomar decisiones y a la capacidad que le atribuyen para estimular a sus subalternos ante los retos laborales que se presentan en un entorno complejo como el actual. De igual forma, el compañerismo se valora por los encuestados como el sentimiento de bienestar con el equipo de trabajo, la unión y la identificación que se logra a través de una sana y armónica convivencia con los colegas, sin importar el tipo de institución del que provengan los profesores; tal afirmación es sustentada con los hallazgos de Rodríguez (2003), Sergiovanni y Starrat (1998), que también consideran la capacidad de innovación como elemento importante para lograr la autonomía y adaptación de los individuos. Asimismo, siguiendo con el análisis descriptivo del clima organizacional, el reconocimiento otorgado a los subalternos por los líderes, permite mantener la dirección para valorar el trabajo bien hecho, así como para estimular el aporte de nuevas ideas y opiniones a los proyectos llevados a cabo por cualquiera de los integrantes (en nuestro caso, los docentes). Respecto de la dimensión trabajo en equipo, valorada con la media más alta del instrumento, se atribuye que el comportamiento de los individuos, así como la colaboración, compromiso y apoyo entre los mismos, genera un clima de confianza y de unión, lo que impacta de manera positiva en la organización, asegurando que el trabajo se lleve a cabo con un grado de comunicación avanzado (y que puede extenderse más allá de la relación formal de trabajo a una más cercana emocionalmente).

Estos resultados nos indican que pese a que los participantes provenían de diversos entornos académicos, las percepciones acerca de lo que es importante respecto al clima organizacional son homogéneas en cada uno de los casos. La dinámica que se genera en las relaciones entre los profesores y el trabajo en sí mismo, suponen la preferencia porque las tareas se lleven a cabo de una manera integrada, como la misma docencia implica en todos los niveles educativos; un ejemplo de esto lo representan las academias o cuerpos académicos.

Por otra parte, en el análisis descriptivo del instrumento de Cambio Educativo, los factores que registraron las medias más altas fueron: ambiente para el cambio, apoyo del líder, desarrollo profesional y visión, lo que concuerda con la teoría de Kotter (1996) que afirma que para que tenga lugar el cambio planificado es necesario entre otros: infundir el sentido de premura; dar origen a la coalición demoledora; desarrollar una visión y una estrategia que guíen el esfuerzo en pro del cambio; comunicar la visión de cambio, utilizando todos los vehículos posibles para ello; facultar una base amplia para la acción, que derribe todos aquellos obstáculos que socaven la visión del cambio y arraigar los nuevos enfoques en la cultura, como el enfoque orientado al cliente y la productividad, liderazgo efectivo y una administración más eficaz.

Es importante destacar que las dimensiones (más altas) de cambio son consistentes con las dimensiones de clima organizacional que puntuaron más alto también, por ejemplo: el apoyo de un líder a los subordinados es una señal inequívoca del reconocimiento que éstos le dan a un trabajo colaborativo y cercano. También destaca que los profesores valoran más a aquellos líderes que sepan infundir su visión y que contribuya al desarrollo profesional, lo que muchas veces no es posible observar cuando quienes dirigen a las organizaciones (al menos en México) son electos en medio de presiones políticas y por compadrazgo, sin importar que se cuenten con las habilidades y competencias para desempeñarse en el puesto. De ahí que se origine la mediocridad en la dirección de las organizaciones y por consecuencia, el nulo impacto en una enseñanza de calidad.

Por otra parte, se encontró que la mayoría de las categorías de la ECO (reconocimiento, liderazgo, compañerismo, instalaciones, trabajo en equipo y supervisión) se relacionan positivamente con todas las categorías que conforman el cuestionario "Cambio Educativo" (ambiente para el cambio, los facilitadores internos y externos en los procesos de cambio, la visión, planeación, apoyo del líder, desarrollo profesional, evaluación del desempeño y enseñanza-aprendizaje), lo que sostiene que un adecuado clima de trabajo favorece la actitud de los individuos para aceptar de una mejor manera los procesos de cambio, destacando nuevamente el reconocimiento del ejercicio del liderazgo y de los factores que apoyan las transiciones de un estado a otro, como suponen las reformas curriculares tan de moda hoy en día; los profesores demuestran estar

conscientes que un trabajo llevado a cabo en medio de un clima laboral sano impactará en la calidad de su enseñanza. No obstante, es importante mencionar que los valores obtenidos nos muestran que las correlaciones no pueden ser consideradas como significativamente altas.

En la misma dirección fue posible observar una correlación positiva entre el factor sueldo (ECO) y todas las categorías del cambio, excepto con la planeación (Cambio Educativo) que fue la única dimensión con la que no mostró una correlación significativa, lo que, en este caso, implica un papel que determina la disposición de los profesores en relación con el cambio.

Un resultado más contrastante, como era de esperarse, fue el caso de la categoría de estrés (ECO) que encontró una correlación negativa con todas y cada una de las dimensiones de cambio, lo que refuerza la creencia de que a mayor nivel de estrés menor disposición de colaborar con los procesos de cambio, o bien, más resistencia al mismo, incluso sin importar que éste venga acompañado por estímulos económicos. Este hallazgo coincide con la teoría del síndrome del Burnout que hace referencia al cansancio físico y emocional resultante de las condiciones de trabajo o sobrecarga profesional (Viloria y Paredes, 2002); quien padece dicho síndrome, además de sentirse cansado, desilusionado, malhumorado y hasta agresivo con las personas con quienes trabaja, se convierte paulatinamente en un mal trabajador, crítico indolente de cada una de las decisiones que se toman dentro de la organización, en palabras concretas, un profesor contendiente y retador. Maslach y Jackson (1981 y 1986, citados en Gil-Monte y Peiró, 1999) han denominado a dichos síntomas como baja realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización. Los resultados muestran la importancia de conservar un nivel de estrés positivo para el trabajo dentro de la organización, aspecto que, a pesar de despertar gran interés en el mundo laboral, las exigencias de la actualidad lo llevan al extremo de lo aceptable, con la consecuente repercusión que éste pueda tener en la calidad laboral de sus empleados, haciéndolos más susceptibles a condiciones de salud patológicas, tanto física como mental.

En el análisis estadístico por sexo se encontró que las respuestas proporcionadas en ambos instrumentos por los profesores hombres pertenecientes a las escuelas de la UADY, no muestran correlación alguna entre los puntajes obtenidos en las categorías de clima organizacional y las categorías

de disposición al cambio, lo cual se podría atribuir a que los hombres, a diferencia de las mujeres, suelen dar menor importancia a los procesos sociales de su alrededor, y que muy posiblemente estén más dispuestos a colaborar con las reformas implementadas, aun cuando el clima percibido dentro de la organización no favorezca dichas transiciones.

Muy diferente es el caso de las profesoras mujeres de las escuelas de la UADY, cuyos resultados mostraron una relación positiva entre la mayoría de las dimensiones de los instrumentos de clima y cambio, por ejemplo: en cuanto a liderazgo, éste se relacionó positivamente con las dimensiones de cambio: ambiente para el cambio, facilitadores internos y externos en los procesos de cambio, apoyo del líder, desarrollo profesional y enseñanza-aprendizaje. El compañerismo se relacionó positivamente con el ambiente para el cambio, los facilitadores internos y externos en los procesos de cambio, el desarrollo profesional y la enseñanza-aprendizaje. Respecto del factor instalaciones, fue posible observar que se relacionó de manera positiva con el ambiente para el cambio, planeación, apoyo del líder, desarrollo profesional y enseñanza-aprendizaje. La supervisión se relacionó positivamente con el ambiente para el cambio, la visión, apoyo del líder, desarrollo profesional, evaluación del desempeño y enseñanza-aprendizaje. Contrastando los resultados anteriores, tanto de los profesores hombres como de las profesoras mujeres, difieren de lo encontrado por Robbins (2004), quien enfáticamente argumentó que existen pocas diferencias significativas entre mujeres y hombres que repercutan en su desempeño laboral, tales como la capacidad para resolver problemas, las habilidades de análisis, el impulso por competir, la motivación, la sociabilidad o la capacidad para aprender; y asemejándose a lo que otros estudios psicológicos del mismo autor han encontrado: que las mujeres están más dispuestas a plegarse a las autoridades y que los hombres son más desafiantes por naturaleza y tienen más probabilidades de albergar esperanzas de éxito. También, estos resultados permiten demostrar que las mujeres son más dependientes de los elementos del entorno que favorezcan su trabajo, siendo vulnerables a cualquier modificación del ambiente que obstaculicen la forma en que ellas transitan hacia el cambio. Además, en este caso, la supervisión juega un papel importante porque da seguridad a las acciones llevadas a cabo y facilita la puesta en marcha de nuevas formas del quehacer docente.

En el otro extremo se ubicó la dimensión de estrés, que, como en los resultados generales, mostró una relación negativa con cada una de las dimensiones de cambio, lo que da sustento nuevamente al síndrome del Burnout (Freudenberger, 1974, citado en Vilorio y Paredes, 2002), y que además coincide con lo encontrado por Eagly y Carli (1981, citados en Worchel *et al.*, 2002) que señalan que las mujeres pueden estar bajo situaciones de presión de grupo un tanto más que los hombres, los cuales pueden ser ocasionadas por elementos externos como los múltiples roles que juega en su vida (esposa, madre, hija, empleada), que implican la división del tiempo y el sentimiento de culpabilidad por no terminar de cumplir a cabalidad con alguno de ellos. Cabe señalar que los factores tanto trabajo en equipo como sueldo no mostraron relación alguna con las categorías de cambio, lo que contrasta en parte con lo aportado con la teoría de los estereotipos de género que conciben a la mujer como más proclive a mostrar un acuerdo un poco mayor con las opiniones de los demás en los entornos públicos, debido a que le otorgan mayor peso a la armonía entre grupos (Eagly y Carli, 1981, citados en Worchel *et al.*, 2002).

Resultados similares fueron encontrados en el análisis estadístico tanto de los profesores hombres de las escuelas incorporadas a la UADY como de las profesoras mujeres que laboraban en el mismo tipo de escuela. Ambos grupos mostraron una relación positiva entre las dimensiones de clima (reconocimiento, liderazgo, compañerismo, instalaciones, trabajo en equipo y supervisión) y las dimensiones de cambio (ambiente, facilitadores internos y externos, visión, planeación, apoyo del líder, desarrollo profesional, evaluación del desempeño y enseñanza-aprendizaje); lo que puede atribuirse a las condiciones laborales en las que se encuentran, que en el caso de las escuelas incorporadas (que en su mayoría fueron privadas) se consideran como inestables. Como en los casos anteriores, el estrés (de la ECO) se relacionó de manera negativa con todas y cada una de las dimensiones de cambio, lo que hace confirmar que a mayor estrés menor disposición a enfrentar procesos de cambio de cualquier índole dentro de la institución donde se labora. La única diferencia encontrada entre ambos grupos de profesores fue en la categoría sueldo, la cual, en el caso de los hombres, no se relacionó de manera alguna con ninguna dimensión de cambio, y en el caso de las mujeres se relacionó

positivamente con todas las dimensiones de cambio, excepto con los facilitadores internos y externos, así como con la evaluación del desempeño.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que si las instituciones son capaces de proveer un clima organizacional sano, en el que las características del liderazgo fomenten la participación tanto individual como en equipo, otorgando mayor reconocimiento a los logros alcanzados y enfatizando la importancia del establecimiento de relaciones armónicas, se podrán obtener resultados alentadores en su funcionamiento, atendiendo a las demandas de un ambiente competitivo y complejo a través de procesos de cambios que puedan implementarse de acuerdo con lo que las necesidades y experiencia de las organizaciones requieran. La atención permanente y el seguimiento a estas acciones es lo que les permitirá a las organizaciones mantenerse activas y sanas en el medio. Sin embargo, a pesar de que exista un verdadero interés por parte de los líderes para crear las condiciones laborales más adecuadas posibles, también existirán elementos externos (presiones políticas, sociales y económicas) que obstaculicen la puesta en marcha de proyectos bajo el esquema que los autores de cambio proponen. En este afán resulta utópico que los cambios se logren dentro de un clima de armonía y apertura, finalmente, en sí, el cambio producirá siempre una resistencia a la inercia con que son conducidas las organizaciones.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente estudio se realizó bajo la perspectiva del Desarrollo Organizacional, con la firme intención de conocer la percepción de las personas que laboran en distintas organizaciones, en relación con el clima predominante en dichos centros de trabajo y la disposición que se genera a partir de determinado ambiente hacia los cambios. Considerando los resultados obtenidos se puede concluir que:

1. un buen clima de trabajo es ideal para propiciar un ambiente de cambio, tal como lo demuestra la relación entre la mayoría de las categorías de la Escala de Clima Organizacional y algunos de los factores del Cuestionario de Cambio Educativo;
2. el sexo de los profesores encuestados influye en la percepción que tienen acerca del clima organizacional, ya que las mujeres están

- más dispuestas a plegarse a la autoridad, a diferencia de los hombres que resultan un poco más desafiantes a las condiciones laborales que generan los cambios;
3. el factor sueldo, como la literatura revisada ha señalado, no tiene relación con la disposición expresada en los profesores hacia los procesos de cambio;
 4. a mayor estrés, menor disposición para enfrentar los procesos de cambio en todos los casos estudiados.

RECOMENDACIONES

En cuanto al trabajo:

- a. Sólo se tomó en cuenta una de las partes que conforman la organización educativa: los profesores, por lo que sería interesante conocer las opiniones de los otros actores que la conforman: alumnos y trabajadores administrativos, con el fin de ampliar los resultados obtenidos.
- b. Se deben tomar en cuenta otras variables, tales como nivel académico y antigüedad, para descartar su influencia en la percepción del clima organizacional de los individuos y su relación con la disposición al cambio.
- c. Otro aspecto que pudiera ser tomado en cuenta para estudios posteriores es determinar hasta dónde la cultura influye en la percepción de los individuos acerca del clima organizacional.
- d. También, sería interesante abarcar otras áreas laborales tales como la iniciativa privada y otras organizaciones con diferentes giros, para comparar los resultados que se obtienen en diferentes campos.

En cuanto a las instituciones participantes, se puede mencionar que:

- a. se encontraron aspectos positivos del clima organizacional de las escuelas participantes, que podrían servir de indicadores para que las administraciones diseñen estrategias que les conlleven paulatinamente a enfrentar cambios;

- b. es muy importante cuidar el nivel de estrés de los profesores, ya que podría llegar a repercutir de manera grave en el desarrollo de la institución a la que pertenecen, manifestándose a través de ausentismo, bajo desempeño profesional y despersonalización hacia el trabajo;
- c. finalmente, no olvidar la importancia del desarrollo organizacional ni de los agentes del cambio, con el fin de enseñar a las organizaciones a valerse de recursos y estrategias que les permitan sobrevivir en un ambiente turbulento y competitivo.

REFERENCIAS

- Aguado, G. (2003). *Innovación curricular, disposición al cambio y clima organizacional en preparatorias pertenecientes a la UADY*. Tesis de Maestría en Educación Superior. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México.
- American Psychological Association. (2002). *Manual de estilo de publicaciones*. México: El Manual Moderno.
- Andrade, H. (2003). *Cambio o fuera*. México: INESPO.
- Arias, M. (2005). *Factores del clima organizacional influyentes en la satisfacción laboral de enfermería, concerniente a los cuidados intensivos neonatales del Hospital Nacional de Niños*. Tesis de Maestría. Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v28n1/art3.pdf>, el 25 de agosto de 2010.
- Audirac, C.; De León, V.; Domínguez, A.; López, M. y Puerta, L. (1994). *ABC del desarrollo organizacional*. México: Trillas.
- Broca, G., Beltrán, A., Rejón, W., Baeza, S., Franco, M. (2005). Escala de clima organizacional. Trabajo inédito no publicado. Maestría en Desarrollo Organizacional. Facultad de Psicología, Mérida, México. UADY-INESPO.
- Brunet, L. (2002). *El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias*. (4ª reimp.). México: Trillas.
- Chiang, M., Salazar, C. y Núñez, A. (2007). "Clima organizacional y satisfacción laboral en un establecimiento de salud estatal: hospital tipo 1". *Theoría*, año 16, volumen 002, Universidad del Bío-Bío, Chile. Recuperada de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/299/29916206.pdf>, el 25 de agosto de 2010.
- Chiavenato, I. (2000). *Introducción a la teoría general de la administración*. (5ª ed.) México: McGraw Hill.

- Cronbach, S. (1961). Coefficient alpha and internal structure of test. *Psychometria*. 16, 3, September.
- Eastwood, K. y Louis, K. (1992). Reestructuring That Last: Managing the Performance Dip. [Reestructuración Continua: Administrando el Desempeño Pendiente]. *Journal of School Leadership*, 2, pp. 212 – 224. Estados Unidos: Technomic.
- French, W. y Bell, C. (1995). *Desarrollo organizacional*. (5a edición). México: Pearson.
- Gerstner, L.; Semerad, R.; Doyle, D. y Johnston, W. (1996). *Renovando la educación*. España: Paidós.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1999). “Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo”. *Revista Anales de Psicología*, 15, 2. Recuperado de <http://www.redalyc.com.mx>, el 2 de mayo de 2006.
- Gore, E. (1996). *La educación en la empresa*. España: Granica.
- Guillén, C. y Guil, R. (2000). *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. México: McGraw Hill.
- Guízar, R. (1998). *Desarrollo organizacional. Principios y aplicaciones*. México: McGraw Hill.
- Hall, R. (1983). *Organizaciones. Estructura y procesos*. (3a ed.) México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Kotter, J. (1997). *El líder del cambio*. México: McGraw Hill-Interamericana.
- Owens, R. (1992). *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. México: Santillana.
- Pfeffer, J. (2000). *Nuevos rumbos en la teoría de la organización. Problemas y posibilidades*. (1ª ed. en español). México: Oxford University Press
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. (10ª ed.). México: Pearson.
- Rodríguez, M. D. (2003). *Diagnóstico organizacional*. (3ª Ed.). México: Alfaomega.
- Sergiovanni, T. y Starratt, R. (1998). *Supervision: A redefinition*. EE.UU.: McGraw Hill.
- Taguiri, R. (1968). *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University.
- Viloria, H. y Paredes, M (2002). “Estudio del síndrome del burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes”. *Revista Educere*, 6, 17, abril, mayo y junio de 2002. Recuperado de: <http://www.redalyc.com.mx>, el 2 de mayo de 2006.
- Worchel, S.; Cooper, J.; Goethals, G. y Olson, J. (2002). *Psicología social*. México: Thomson Learning.

CAPÍTULO 4

COMPLEJIDAD EN LOS ESTUDIOS DE CLIMA ORGANIZACIONAL EN AMÉRICA LATINA

Roger Manuel Patrón Cortés
Edith Cisneros-Cohernour

INTRODUCCIÓN

Como indican Campbell & Steers (1977), las dimensiones de efectividad de las organizaciones educativas incluyen indicadores relativos a la forma en que la organización se adapta o responde a las necesidades de su entorno, su “latencia” o sentido de permanencia de la organización, así como su nivel de integración interna y el logro de sus metas. Estas dimensiones no son independientes entre sí, ya que como indica la literatura de investigación, el clima organizacional, elemento del nivel de integración de una organización escolar, es un factor clave en el logro de las metas organizacionales, incluyendo tanto la calidad de sus programas como de sus recursos.

Aunque existe un gran número de estudios acerca del clima organizacional, las investigaciones en esta área son todavía limitadas en América Latina. Mayor número de investigaciones son necesarias para obtener una mayor comprensión de la complejidad de este constructo y su relevancia al contexto socio-cultural de las organizaciones escolares en los países latinoamericanos.

Este trabajo se enfoca precisamente en este aspecto, en examinar la complejidad que han presentado los estudios de clima organizacional a través de cuestionarios en América Latina.

COMPLEJIDAD DE LOS ESTUDIOS DE CLIMA ORGANIZACIONAL

El concepto de clima organizacional se introdujo por primera vez en la psicología industrial por Gellerman en el año de 1960 (Brunet, 1999). Al término “clima” se le ha relacionado con aspectos meteorológicos, que caracterizan el ambiente que prevalece en una localidad en un periodo de tiempo determinado.

Este concepto se ha extendido al ámbito de las organizaciones, para referirse a las características del ambiente social interno de trabajo. De acuerdo con la revisión de la literatura escolar, el clima es un constructo que puede definirse como “un término amplio que se refiere a las percepciones de los maestros respecto del ambiente general de trabajo de una escuela y que es influido por la organización formal e informal, las personalidades de los participantes y el liderazgo en la organización” (Hoy & Miskel, 2000, p. 141).

Los elementos constitutivos del clima, se integran en dimensiones significativas, dando lugar a diferentes tipos de clima. Para Hoy y Miskel (2000), esta tipología fluctúa en un continuo que va de “abierto” a “cerrado”. Para favorecer el cambio e innovación en las organizaciones es necesario que el clima de éstas tenga un grado de apertura abierto. Por el contrario, cuando el grado de apertura es cerrado, existe rigidez funcional y falta de creatividad.

La mayoría de los estudios de clima organizacional se han realizado a través de cuestionarios en los que se pide a los encuestados que valoren algunas características estructurales y la dinámica de la organización. Para Brunet (1999), “el instrumento de medida privilegiado para la evaluación del clima es, por supuesto, el cuestionario escrito” (p. 41), con el cual pueden hacerse básicamente dos tipos de estudios: a) comparativos, al evaluar el clima existente en diferentes organizaciones y/o b) estudios longitudinales, al evaluar los efectos del clima en una organización.

Existen una diversidad de cuestionarios para realizar los estudios del clima, entre ellos están el de Likert (1974), que mide la percepción del clima en función de ocho dimensiones. Otros cuestionarios interesantes son el de Kahn *et al.* (1964), con cinco dimensiones; el Organizational Climate Questionnaire (OCQ), de Litwin y Stringer (1966, 1968), con seis y nueve dimensiones; el Executive Climate Questionnaire (ECQ), de Tagiuri (1968), con cinco dimensiones; el Agency Climate Questionnaire (ACQ), de Schnedider y Bartlett (1968, 1970), con seis dimensiones; el de Síntesis de Campbell *et al.* (1970), con cuatro dimensiones; el de Bowers y Taylor (1970), con cinco dimensiones; el de Pritchard y Karasick (1973), con 11 dimensiones; el The Work Environment Scale (WES), de Moos e Insel (1974), con 10 dimensiones y el de Análisis de Sims y LaFollette (1975), con cinco dimensiones; así como también existen los cuestionarios adaptados al dominio escolar, tales como el de Halpin y Croft (1963), con

ocho dimensiones; y el de Crane (1981), con cinco dimensiones. La mayor parte de los cuestionarios diseñados tienen las siguientes dimensiones comunes: el nivel de autonomía individual dentro de la empresa, el grado de estructura y de obligaciones impuestos, el tipo de recompensas o de remuneración, así como la consideración, el agradecimiento y el apoyo que el empleado recibe de sus superiores. El estudio será más significativo, si incluye un número mayor de preguntas o de características de las dimensiones importantes del ambiente a estudiar.

EL CUESTIONARIO DESCRIPTIVO DE CLIMA ORGANIZACIONAL (OCDQ)

Probablemente, la más conocida concepción y medición del clima organizacional en las escuelas es el estudio pionero de escuelas elementales realizado en 1962 por Halpin y Croft (Hoy y Miskel, 2000). Estos investigadores, tomando como base los estudios de liderazgo y las teorías de Lewin (1935, 1939, 1951), relativas al contexto social, construyeron uno de los instrumentos más influyentes: el Cuestionario Descriptivo de Clima Organizacional (OCDQ). El OCDQ se construyó con ocho dimensiones, de las cuales cuatro se destinaron al profesor y las otras cuatro al director: a) desempeño, b) impedimento, c) motivación, d) intimidación, e) aislamiento, f) énfasis en la productividad, g) confianza, y h) consideración. Con el paso del tiempo y con el propósito de mejorar el OCDQ, se realizaron revisiones (Hoy, Tarter, y Kottkamp, 1991), dando como resultado tres nuevas versiones del instrumento original: el OCDQ-RE, para ser usado en escuelas elementales; el OCDQ-RS, para ser aplicado en instituciones educativas de nivel secundaria y preparatoria, y el OCDQ-RM, para ser administrado en escuelas secundarias.

EL CUESTIONARIO DE DESCRIPCIÓN DE CLIMA ORGANIZACIONAL PARA ESCUELAS SECUNDARIAS (OCDQ-RS)

El OCDQ-RS consta de 34 ítems, que se integran en cinco dimensiones, de las cuales dos describen la conducta del director y tres describen la conducta de los profesores. Las dimensiones del director son: apoyo y autoritarismo y las dimensiones de los profesores son: compromiso, frustración e intimidación.

Los autores del OCDQ-RS aportan altos coeficientes de fiabilidad en las dimensiones del instrumento pero “reconocen la necesidad de someterlo a nuevos

análisis en diferentes poblaciones y muestras para asegurar la estabilidad de la estructura” (Silva, 1996, p. 223), también lo consideran equilibrado y de alto valor heurístico.

De acuerdo con las tendencias actuales en la investigación, una alternativa para enriquecer los estudios podría ser utilizar todas las ventajas de los métodos de medición y buscar un análisis mixto complementario. En este orden, por ejemplo, el empleo de grupos focales puede ser una opción que permita determinar las dimensiones que no fueron consideradas en los instrumentos contruidos y/o confirmar su validez.

TIPOS DE CLIMA

De acuerdo con los investigadores, los elementos constitutivos del clima se integran en dimensiones significativas, dando lugar a diferentes tipos de clima. Poole (1985; citado por Silva, 1996) señala que las tipologías identifican y caracterizan los climas como configuraciones totales, integradas de propiedades. Esto significa que, con base en el constructo y en las dimensiones particulares del estudio, las tipologías permiten al investigador determinar el tipo de clima.

Para Silva (1996), las primeras descripciones tipológicas aparecen junto a las investigaciones consideradas como precursoras de los estudios de clima de Lewin, Lippitt y White (1939), relacionadas con los estilos de dirección: clima democrático, clima autocrático y clima “laissez faire”. Otras tipologías de clima son la de Gibb (1961), relacionadas con la comunicación en los grupos: clima de apoyo y clima defensivo; la de Litwin y Stringer (1968), relacionada con los estilos de liderazgo: clima de afiliación, clima de poder y clima de logro; la de Sinclair (1970), relacionada al clima de las escuelas: clima práctico, clima comunitario, clima de conciencia y conocimiento, clima de propiedad y clima de erudición; la de Hellriegel y Slocum (1974), relacionados con la satisfacción y la insatisfacción: clima ideal, clima de injusticia, clima de apatía y clima explosivo; la de Willover y Licata (1975), relacionados con los elementos ambientales de la escuela: clima robusto y clima no robusto; la de Johnston (1976), relacionada con el progreso continuado y la necesidad de introducir nuevos empleados: clima orgánico-adaptativo y clima burocrático; la de Wynne (1980, 1981), relacionado con estudios cualitativos en escuelas: clima coherente y clima no coherente; la de Witte y de Cock (1986), relacionadas con el control y el dinamismo

organizacional: poco control, poco dinamismo; poco control, mucho dinamismo; y mucho control, poco dinamismo.

TIPOLOGÍA DE HALPIN Y CROFT (1963)

La tipología más amplia y conocida en los estudios de clima es la de Halpin y Croft (1963), debido a la difusión y utilización del instrumento OCDQ, principalmente en el ámbito escolar. Hoy y Miskel (2000) explican que esta tipología fluctúa en un continuo de “abierto” a “cerrado”, y está basada en los estudios de Lewin (1935) sobre la mentalidad, que puede ser: abierta y receptiva, asociada a la flexibilidad funcional; o bien, puede ser: cerrada y de rechazo, asociada con la rigidez funcional. Establece seis tipos de clima: a) abierto, b) autónomo, c) controlado, d) familiar, e) paternal, y f) cerrado.

En el clima abierto el director apoya, controla, motiva, estimula la participación y hace que los profesores se sientan satisfechos y orgullosos de su escuela.

En un clima autónomo el director promueve la libertad y autonomía de los profesores, es flexible (aunque no tanto como en el clima abierto), establece normas y reglas para facilitar la tarea, con tendencia a satisfacer las necesidades sociales, estimula con su propia dedicación a la tarea. La moral de los profesores no es tan alta como en el clima abierto.

En un clima controlado existen presiones al logro por parte del director, aunque a costa de la satisfacción de las necesidades sociales, estableciendo los objetivos de antemano, dejando poco espacio para la participación y exigiendo el cumplimiento de sus disposiciones. Poca consideración y preocupación por las satisfacciones de los profesores, siendo lo importante el logro a costa del aislamiento social y de relaciones impersonales.

En un clima familiar existe un alto nivel de satisfacción de las necesidades sociales y poco o ningún control y crítica de las actividades de la tarea que llevará una despreocupación alta. El director se cuidará de no introducir cambios que alteren esta situación de familia feliz, el rendimiento será muy bajo.

En un clima paternal el director lo quiere saber todo y se entromete en todo, inspeccionando y controlando. Muestra consideración con los profesores en tono paternalista, sin que signifique un interés verdadero por satisfacer las necesidades sociales de los demás, sino más bien las suyas propias. No se trabaja a gusto en grupo y se crean divisiones. Existe despreocupación y poco espíritu.

En un clima cerrado existe una dirección ineficaz de las tareas, sin inventiva ni ingenio y mostrando arbitrariedad en las normas, un alto componente de reserva e impersonalidad en las relaciones. Produce falta de preocupación por parte de los profesores que manifiestan un espíritu bajo y poca satisfacción, bajo rendimiento. La inestabilidad laboral será amplia y tenderá a ser justificada de distintas formas por el director.

Con base en los conceptos iniciales de apertura de clima organizacional de Halpin y Croft, se construyeron para el OCDQ-RS dos factores generales: a) grado de apertura, en un continuo que fluctúa de abierto a cerrado, y b) el factor intimidad que fluctúa de alto a bajo.

En un clima abierto, el director tiene relaciones genuinas con los docentes, crea un ambiente de apoyo (alto apoyo), anima la iniciativa (bajo autoritarismo) y libera del trabajo administrativo a los docentes, para dar prioridad a la tarea educativa (baja frustración). En un clima cerrado, el director es rígido.

En un clima abierto, los docentes tienen relaciones sinceras, positivas y de apoyo, con estudiantes, administradores y colegas; se encuentran comprometidos con su escuela y el éxito de los estudiantes (alto compromiso) y el ambiente de trabajo es facilitador (baja frustración).

En un clima abierto, tanto las conductas del director como de los docentes, son auténticas y de apoyo; existe una correspondencia entre la satisfacción de las necesidades individuales y el cumplimiento de los objetivos organizacionales. Por el contrario, un clima cerrado es autoritario y rígido, los empleados tienen sentimientos de insatisfacción, existe desconfianza y las relaciones interpersonales son tensas.

EFFECTOS ENCONTRADOS EN LAS INVESTIGACIONES

Un estudio realizado por Requiz y Chacín (1989) sitúa la atención del clima organizacional como factor que influye en el logro de los objetivos de la escuela y en el rendimiento de los estudiantes.

Otro estudio realizado por Gamboa (1992) señala que Litwin y Stringer, tratando de medir el clima organizacional, elaboraron un encuesta que aplicaron en varias organizaciones con nueve elementos y llegaron a la conclusión de que “las diferentes perspectivas de la gerencia crean climas distintos” (p. 23). Asimismo, que Rensis Likert, considerando un estilo gerencial que impera en una

organización, llegó a la conclusión de que “los climas de orientación más humana generan un nivel más elevado de buen desempeño y una mayor satisfacción en el empleo” (p. 24). De donde se puede inferir que el clima organizacional que impera en una organización dependerá del modelo de comportamiento que aplique la gerencia, por lo que el modelo básico que prevalece en la administración de una organización es el que determina el clima de esa empresa, de ahí la importancia de los modelos de comportamiento. Esto coincide con las apreciaciones de Douglas McGregor en su teoría X y Y “La gerencia es la responsable de la generación de normas de trabajo” (Hernández, 2002, p. 137).

La relación clima-rendimiento ha ofrecido resultados contradictorios, según Zabalza (1996): mientras Thomas (1976) no halla relación significativa entre los factores del clima y el rendimiento; otros autores como Gage (1977) y Likert (1972) identifican una relación positiva entre algunas dimensiones de ambas variables.

En un estudio de clima organizacional realizado por Vázquez y Guadarrama (2001), en el Instituto Tecnológico de Toluca, utilizaron la siguiente tipología: a) explotador-autoritario, b) benevolente-autoritario, c) consultivo, y d) participativo; los resultados arrojaron que el clima del Instituto se encontraba, en su mayoría, en el sistema benevolente autoritario, la mayoría opinó que desearía alcanzar el tipo consultivo, algunos prefirieron permanecer en donde están en cuanto a las variables responsabilidad y trabajo desafiante. La información sirvió de base para la elaboración de programas estratégicos de desarrollo organizacional de la institución.

En algunas investigaciones se ha estudiado la influencia del clima en el rendimiento y en términos generales se ha encontrado que “el rendimiento depende de: el estilo de dirección, la normatividad de la organización, la libertad de decisión para innovar, la confirmación /apoyo dado y la percepción del individuo del interés principal de la organización” (Seisdedos, 2003, p. 9). En otras investigaciones, se hizo intervenir el clima como variable dependiente y se encontraron variaciones del clima de unas organizaciones a otras. También se ha analizado sobre el clima, la diferencia de algunas variables estructurales tales como la burocracia y la importancia de la libertad de decisión.

De 25 unidades de estudio, en las cuales los empleados describieron el clima y los estilos de dirección, se encontró que “alrededor de 65% de las

diferencias en el clima entre las 25 unidades están relacionadas con la conducta del directivo, con su estilo de liderazgo” (Ekvall, 2003 p. 16). Sin embargo, no se puede pretender que el total de esta varianza pueda ser explicado señalando que la dirección determina el clima. Existen fuerzas opuestas, como el hecho de que el directivo modifica su comportamiento en función del clima. Payne y Mansfield (1973) estudiaron 14 organizaciones diferentes y encontraron que el clima varió entre los niveles jerárquicos, ya que las personas con un nivel más alto describieron el clima como menos autoritario, más amistoso, más estimulante y más propenso hacia la innovación en comparación con las personas de niveles más bajos (Ekvall, 2003). Abbey y Dickson (1983) estudiaron los departamentos de investigación y desarrollo de ocho compañías de la industria electrónica en Estados Unidos, compararon el clima con innovación, “encontraron correlaciones significativas entre dos variables de clima e innovación, denominadas toma de riesgo/flexibilidad (la disposición a probar nuevos métodos y experimentar) y énfasis sobre el rendimiento en los sistemas de recompensa” (Ekvall, 2003, p. 19). Otras dimensiones que mostraron correlación positiva, aunque baja fueron: libertad, apoyo psicológico y ambición en el desempeño.

INVESTIGACIONES CON EL OCDQ Y SUS NUEVAS VERSIONES EN EL ÁMBITO LATINOAMERICANO

Los primeros estudios con el instrumento OCDQ indicaron que el grado de apertura del clima organizacional se relaciona con el comportamiento de sus miembros. Estudios realizados, encontraron que en las escuelas de clima abierto los directores generan confianza, son amistosos, sociables y proveedores de recursos; y los profesores expresan mayor confianza en sí mismos, son más leales y están más satisfechos.

En investigaciones más recientes, con las nuevas versiones del OCDQ, se encontró que los directores en escuelas con clima abierto, generan mayor identificación, involucramiento y efectividad. (Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991.)

Entre las investigaciones en América Latina destaca un estudio realizado en Valparaíso, Chile por Valenzuela y Onetto en 1983, titulada “Estudio ecológico de la actividad educativa a partir del desempeño del director y del clima organizacional”, con este estudio, se intentó validar el cuestionario en una comunidad escolar del ámbito chileno (Cisneros, 1993).

Otra investigación que utilizó una versión adaptada del OCDQ, es un estudio de tipo exploratorio relativo a la cultura y clima organizacional, efectuado en la División de Estudios para Graduados de la Universidad de Zulia, en Maracaibo (Aguilar, 2003). Por otra parte, en la investigación denominada: "Clima organizacional e innovación: un estudio comparativo", Cisneros (1993) utilizó una adaptación del OCDQ. La población estuvo integrada por 16 escuelas y facultades de la Universidad Autónoma de Yucatán, en la ciudad de Mérida, México, de las cuales, con base en un estudio diagnóstico, tomó una muestra integrada con las tres escuelas más innovadoras y las tres menos innovadoras. Encontró que las escuelas más innovadoras tuvieron una calificación significativamente menor en la dimensión desunión, que las menos innovadoras; también encontró diferencias significativas en la dimensión énfasis en rendimiento. Al comparar las dimensiones entre ambos tipos de escuelas, encontró diferencia significativa en la dimensión desunión y que las escuelas más innovadoras parecen diferir entre sí en relación con la dimensión distanciamiento.

Por su parte, Vargas (1999) realizó una investigación con Escuelas Secundarias Generales de la ciudad de Mérida, Yucatán, México. La población se integró con 216 sujetos, de 17 escuelas participantes en la investigación. Encontró que 11.76% de estas escuelas reflejaron un clima cerrado: alto nivel de dirección; y bajo nivel en apoyo, en intimidad y en compromiso. El 41.8% se ubicó arriba del promedio: alto nivel de dirección, de compromiso, de intimidad y de frustración; y bajo nivel de apoyo. El 35.29% se ubicó en un nivel de apertura alto o muy alto: alto nivel de apoyo, de intimidad y de compromiso; y bajo nivel de dirección y de frustración.

Otra investigación realizada en el sureste de México fue llevada a cabo por Aguado (2003) denominada "Innovación curricular, disposición al cambio y clima organizacional: las preparatorias pertenecientes al sistema UADY". El estudio incluyó 27 escuelas de la ciudad de Mérida, Yucatán, México; con un total de 301 profesores. Concluyó que el autoritarismo no afecta el compromiso de los profesores, cuando existe apoyo. La relación entre las dimensiones apoyo y compromiso es directa, es decir, a mayor apoyo percibido mayor compromiso, a menor apoyo percibido, menor compromiso.

Por su parte Aguilar (2003) utilizó el OCDQ-RS, en su estudio "Determinación del clima organizacional de las escuelas del Colegio de Bachilleres y del

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, de la ciudad de Mérida, Yucatán, México". La población se integró con un total de 268 profesores de tres escuelas del Colegio de Bachilleres y dos escuelas del Conalep. Su objetivo fue conocer si existen diferencias significativas entre los climas que prevalecen en las escuelas participantes, así como también conocer los porcentajes de rotación y sus causas asociadas. Realizó comparaciones con los resultados encontrados en las escuelas de climas abiertos y cerrados. Descubrió que las dimensiones determinaron el tipo de clima: uno abierto, dos semiabiertos, uno promedio y uno cerrado. Al agrupar las escuelas en subsistemas y hacer comparaciones entre sus dimensiones, concluyó que no se puede afirmar de manera categórica que existan diferencias significativas entre ellas.

COMPLEJIDAD

Una complejidad para medir el clima organizacional radica en que cuando se estudian las relaciones y vinculaciones entre las dimensiones propias de las organizaciones y las actitudes del individuo se hacen intervenir diversas variables. Algunos investigadores tales como Pelz y Andrew (1966), Meyer (1968), Schneider y Bartlett (1968, 1970), Friedlander y Margulies (1969), Gerson y Aderman (1970) han llegado a conclusiones muy contradictorias, tal vez porque han utilizado diferentes definiciones del constructo o por los métodos empleados en la medición, o bien porque en ocasiones el constructo fue usado como una variable dependiente y en otras como una variable interviniente. Seisdedos (2003) indica que entre los investigadores se menciona una posible confusión entre el atributo individual y el organizativo, y el énfasis dado a uno u otro. Desde el punto de vista teórico se distingue entre ambos conceptos, pero no es fácil separarlos empíricamente en el momento de la investigación. Pues tal parece que el clima afecta a los procesos psicológicos y organizativos tales como la comunicación, los conflictos, la motivación, por citar algunos, y en consecuencia influye en el logro de los objetivos, la innovación y el bienestar del personal.

De acuerdo con Ekvall (20003) otra complejidad en los estudios de clima organizacional reside en que los investigadores han establecido dos aproximaciones teóricas distintas del concepto: una fenomenológica y otra realista. El enfoque fenomenológico se caracteriza porque los investigadores construyen

cuestionarios que los miembros de la organización deben responder y señalar en una escala, la medida que creen válida. El conjunto de respuestas se transforman en puntuaciones dando lugar a medidas organizacionales. Todos los miembros o una muestra representativa deben participar ya que el clima organizacional viene dado por la percepción común o genérica. Desde el punto de vista realista el investigador puede seleccionar a un número de personas como sus informadores, eligiendo a los que hayan mostrado capacidad de observación y comprensión del significado del concepto de clima, el propósito es que la medida del clima organizacional sea fiable y relevante. La diferencia metodológica de ambos enfoques radica en que mientras la fenomenológica persigue una mayor congruencia entre las descripciones individuales y nuevas formas de agrupar los datos individuales para generar medidas organizacionales, la realista facilita la investigación para nuevos tipos de medida y otros métodos de investigación.

El enfoque fenomenológico fue atacado por Johannesson en 1973 señalando que en las investigaciones de clima organizacional se tomaron variables de los instrumentos para medir la satisfacción, en lugar de elaborar opciones específicas de las dimensiones de clima y que las descripciones de los miembros estaban contaminadas por sus sentimientos y actitudes hacia la organización, lo que también se refiere a la satisfacción laboral.

El concepto de clima organizacional es confuso ya que los estudiosos no han dejado claro si se refieren al clima como atributo individual u organizacional. Sin embargo, la confusión no está relacionada con las definiciones, sino con el nivel de análisis. Ekvall (2003) señala que el nivel adecuado de análisis en los estudios de clima debe ser el organizacional y no la persona individual como en ocasiones sucede ya que en este caso se estaría refiriendo al clima psicológico. El concepto de clima psicológico está más próximo al concepto de satisfacción laboral ya que ambos son atributos individuales, mientras que el clima organizacional es una característica del sistema social. Esta deducción fue útil ya que permitió crear una nueva línea de investigación: “la discrepancia climática”, que se refiere a la diferencia entre la media o clima organizacional y el clima psicológico de los individuos.

Otro aspecto que debe tomarse en consideración es que mientras algunos investigadores sugieren que el clima debe ser considerado como un atributo de

toda organización y el concepto estaría referido a características del sistema global, otros investigadores han demostrado diferencias entre departamentos o niveles; sosteniendo que para comprender el comportamiento de las organizaciones se requiere estudiar el clima en subsistemas. De esta manera el investigador debe definir el sistema total que estudia ya que un sistema siempre tiene subsistemas, pero también hay subsistemas dentro de un sistema mayor. Asimismo, diversos investigadores han construido dimensiones más específicas con la posibilidad de aprender y predecir el comportamiento dentro de las organizaciones desde el punto de vista de clima.

MEDICIÓN

Los estudios de clima organizacional mediante la administración de cuestionarios han tenido la fortaleza de medir el tipo de clima que prevalece en una organización. Otras fortalezas de estos estudios las constituyen el bajo costo, el corto tiempo y la facilidad para obtener información. Asimismo, se considera que la mayoría de estos cuestionarios fueron diseñados por profesionales con la finalidad de lograr mejoras en las organizaciones.

Sin embargo, como consecuencia de los estudios de clima, a través de cuestionarios se han encontrado algunas complejidades. La primera de ésta se refiere a las implicaciones metodológicas al presentar dificultades en cuanto a su medida, en cuanto a la selección de variables y en cuanto a los análisis estadísticos.

La segunda se relaciona con el tipo de diseño de investigación. Por lo general, los estudios de clima organizacional son correlacionales y no pueden establecer si las relaciones y los efectos tienen un nexo causal. Es necesario saber cuáles son los niveles en que se producen las diferencias y las condiciones que las determinan.

Asimismo, existe una variedad de cuestionarios que han sido elaborados para propósitos específicos y otros que se han construido procurando establecer una diferencia clara de lo que es descripción y de lo que es evaluación (Silva, 1996).

Por otra parte, la mayoría de los estudios de clima organizacional se han realizado en otros países, tales como Estados Unidos y Europa. En América Latina los estudios son incipientes. De lo anterior se observa que las investigaciones

sobre clima organizacional realizadas en México se han limitado sólo a medir y analizar los resultados obtenidos mediante datos estadísticos, sin validar el constructo y sus respectivas dimensiones en nuestro contexto cultural.

Una alternativa para enriquecer los estudios de clima podría ser utilizar todas las ventajas de la evaluación cuantitativa y buscar un análisis cualitativo complementario. En este orden de ideas, por ejemplo, el empleo de grupos focales puede ser una opción que permita determinar las dimensiones que no fueron consideradas en los instrumentos construidos y/o confirmar su validez.

En América Latina no se han encontrado estudios de clima que utilicen los beneficios de ambas metodologías, por tanto, se hace necesario realizar estudios de este tipo.

METODOLOGÍA

Con el propósito de hacer frente a la complejidad que han presentado los estudios de clima organizacional a través de cuestionarios en América Latina, se propone realizar estos estudios a través de tres etapas: a) diagnóstico preliminar, b) evaluación cuantitativa y c) evaluación cualitativa. Las características de estas etapas se describen a continuación.

DIAGNÓSTICO PRELIMINAR

En esta etapa se administran entrevistas semiestructuradas de corte cualitativo al personal directivo de la organización, con el objeto de determinar si los problemas corresponden al clima organizacional. Para recoger la información se sugiere:

1. Acordar la intervención con la máxima autoridad de la organización.
2. Reunir al personal directivo, para dar a conocer brevemente la importancia del estudio.
3. Elaborar una guía de entrevistas relativas al clima organizacional.
4. Programar las entrevistas con cada directivo.
5. Administrar las entrevistas personalizadas a cada directivo, con duración de una a dos horas.
6. Tomar notas exhaustivas.
7. Organizar y sistematizar la información.

8. Realizar análisis de contenido y análisis sencillos cuantitativos de frecuencias de la información.

Los resultados ayudan a seleccionar, o bien, a diseñar el cuestionario apropiado, con base en las dimensiones encontradas como problemáticas.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA

En esta etapa, se especifican y describen las características importantes del clima organizacional, a través de la recopilación de información reciente y controlada (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

El tamaño de la muestra puede determinarse con base en la tabla estadística de Krejcie y Morgan (1970).

Se recomienda no utilizar datos demográficos en el estudio ya que el clima es un concepto global de partes interrelacionadas entre sí, lo que da lugar a la personalidad de la organización (Brunet, 1999). No obstante, si se desea y de acuerdo con el objetivo del estudio, pueden realizarse análisis específicos por edad, sexo, nivel jerárquico, etcétera. Debido a la dificultad para medir el constructo, la literatura recomienda ser anónimo para proteger la información de los sujetos, así como también, para “añadir objetividad y fiabilidad a la información recogida” (Seisdedos, 2003, p. 15).

Se administra el cuestionario seleccionado, o bien, el que fue diseñado y se determina el grado de apertura del clima organizacional con base en su procedimiento. La mayoría de los instrumentos elaborados por profesionales cuentan con el procedimiento específico para calificarlo. Se recomienda solicitar el permiso correspondiente a los autores, en caso de utilizar uno de estos cuestionarios.

EVALUACIÓN CUALITATIVA

En esta etapa, se buscan explicaciones a los resultados obtenidos en las descripciones y mediciones del clima organizacional. “Es en tiempos recientes que empieza a disolverse la frontera que separaba lo cualitativo de lo cuantitativo y empezamos a ver más investigaciones que los incluyen a ambos” (López, 2005, p. 4).

En consecuencia, se recomienda explorar, describir, comprender y conceptualizar de manera inductiva la situación social de la organización; compartiendo el significado y el conocimiento que cada entrevistado tiene de sí mismo y de su realidad.

Se propone realizar el estudio cualitativo con base en la técnica para grupos focales, siguiendo los lineamientos generales de López (2005) y las recomendaciones de Krueger y Casey (2000). Se forman dos bloques: a) grupo focal con el personal directivo y grupos focales con el personal subordinado. Para recoger la información se sugiere:

1. Elaborar una guía de entrevistas, con base en los resultados estadísticos más significativos, para ser aplicada en los grupos focales del personal subordinado.
2. Programar las reuniones para las entrevistas de los grupos focales.
3. Administrar las entrevistas a los grupos focales del personal subordinado, con duración de una a dos horas.
4. Tomar notas exhaustivas.
5. Organizar y sistematizar la información.
6. Realizar análisis de contenido y análisis sencillos cuantitativos de frecuencias de la información.
7. Elaborar una guía de entrevistas, con base en los resultados obtenidos en los grupos focales del personal subordinado, para ser aplicada en la reunión del grupo focal con el personal directivo. La finalidad es conocer la opinión del grupo directivo, en relación con los resultados encontrados, sus propuestas de apoyo y su disponibilidad para mejorar el clima organizacional.
8. Administrar la entrevista del grupo focal directivo, con duración de una a dos horas.
9. Tomar notas exhaustivas.
10. Organizar y sistematizar la información.
11. Realizar análisis de contenido y análisis sencillos cuantitativos de frecuencias de la información.
12. Para cada una de las reuniones de los grupos focales, se toma en consideración lo siguiente:

- a.* Dar la bienvenida a los participantes, crear un ambiente agradable y dar a conocer las reglas de la discusión grupal. “Mucho del éxito de la entrevista grupal puede atribuirse a que ésta se lleve a cabo en un ambiente abierto” (Cisneros, 2004, p. 5).
- b.* Exponer el objetivo, el tema y la finalidad del estudio, resaltando la importancia de la participación de cada integrante y la seguridad de la completa confidencialidad en la información proporcionada.
- c.* Utilizar básicamente: una grabadora, varios audiocasetes, varias hojas y tres ayudantes: un encargado de grabar las entrevistas, un apuntador de notas y una edecán. Proporcionar refrescos, café y galletas. La temperatura y la iluminación deben ser las adecuadas.
- d.* Ubicar a los participantes de tal forma que puedan verse unos a otros y estar libres de distracciones.
- e.* Invitar y motivar a los participantes a hablar en orden. Utilizar preguntas abiertas y de reflexión, planeadas previamente.
- f.* Tomar notas en forma ordenada, durante cada una de las reuniones. Elaborar un breve resumen oral e invitar a los participantes a corregir y a agregar comentarios.
- g.* Iniciar el análisis desde el momento de la reunión, repreguntando sobre comentarios no consistentes, vagos o en clave.
- h.* Transcribir los audiocasetes unas horas después de las entrevistas focales.
- i.* Comparar, y contrastar los resultados por categorías, construir cuadros de análisis e interpretar los resultados.

Es necesario señalar que se recomiendan las consideraciones éticas que sugiere la metodología de la investigación. Se utilizan nombres ficticios en lugar de los nombres reales de los sujetos en el estudio. Se da trato confidencial a la información recopilada. Finalmente, se toman las previsiones para preservar el anonimato y la confidencialidad de los participantes en la investigación.

RESULTADOS

Después de revisar y leer varias veces la información obtenida, empieza a aparecer gradualmente la claridad que llevará al investigador a realizar un modelo de análisis. La información recogida se organiza, porque el orden sistemático de los datos desde determinados enfoques de análisis permite la aproximación al estudio.

El diagnóstico preliminar permite contar con una primera aproximación relativa al clima organizacional y su influencia en el logro de los objetivos institucionales.

La evaluación cuantitativa permite determinar el grado de apertura del clima organizacional. En esta etapa se puede comprobar la hipótesis del estudio, así como también la correlación que pueda establecerse con otras variables. Además, la evaluación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados de manera amplia, otorga control sobre el fenómeno de estudio y un punto de vista de conteo y magnitud de éste. Proporciona la posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos del fenómeno, así como también facilita la comparación entre estudios similares.

La evaluación cualitativa permite generar categorías o dimensiones relativas al clima, permitiendo validar el instrumento de medición. Otorga profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente, los detalles y las experiencias encontradas. Asimismo, brinda explicaciones sobre los motivos por los cuales se obtuvieron los resultados en la etapa de la evaluación cuantitativa.

Los resultados de las tres etapas se presentan de manera relativamente independiente dentro del estudio. Sin embargo, se trata de un trabajo continuo e interrelacionado en donde cada etapa permite fortalecer los resultados del reporte final.

CONCLUSIONES

Las tres etapas de recolección de datos son de gran utilidad ya que permiten determinar la consistencia de los resultados desde diferentes enfoques. Los resultados de las etapas de evaluación cuantitativa y cualitativa pueden contrastarse, con los resultados del diagnóstico preliminar.

Las entrevistas de enfoque permiten corroborar los resultados y determinar si el instrumento mide el clima organizacional. También permite determinar si los resultados son consistentes con la literatura de clima organizacional. Las entrevistas de enfoque son especialmente valiosas para identificar la razón por la cual el clima está influyendo positiva o negativamente en la organización. Los participantes en las entrevistas focales pueden proporcionar información relativa a la validez del instrumento y sus dimensiones.

La complejidad en la mayoría de los estudios de clima organizacional se debe a la forma económica, rápida y cómoda en que se ha abordado la investigación, principalmente al utilizar el cuestionario. En este sentido, los estudios de clima organizacional se han limitado sólo a medir y a analizar los resultados obtenidos mediante datos estadísticos.

Es necesario establecer nuevas estrategias metodológicas y diseños más aptos para conseguir una adecuada descripción de la complejidad del constructo bajo estudio. Una posibilidad es llevar a cabo estudios de corte cualitativo que permitan descubrir particularidades y especificidades de las organizaciones. Sin embargo, estas metodologías son poco utilizadas por su complejidad, tiempo y costo. En este orden de ideas, utilizar los beneficios de los instrumentos de medición cuantitativos y complementarlos con estrategias cualitativas, constituye una alternativa metodológica de mayores alcances que fortalece la resolución de problemas, el desarrollo del conocimiento y la construcción de teorías más cercanas a la realidad. Por otra parte, debido a que la mayoría de los estudios de clima organizacional se han realizado en otros países, tales como Estados Unidos y de Europa, se sugiere que los nuevos estudios validen el constructo y sus respectivas dimensiones en nuestro contexto y cultura latinoamericana.

REFERENCIAS

- Aguado, G. (2003). *Innovación curricular, disposición al cambio y clima organizacional: las preparatorias pertenecientes al sistema UADY*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Aguilar, Z. (2003). *Determinación del clima organizacional de las escuelas del Colegio de Bachilleres y del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, de la ciudad de Mérida*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.

- Brunet, L. (1999). *El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas.
- Campbell, J. (1977). On the Nature of Organizational Effectiveness. *New Perspectives of Organizational effectiveness*. San Francisco, C.A., Jossey-Bass, p. 13-55.
- Cisneros, E. (1993). *Clima organizacional e innovación: Un estudio comparativo*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Cisneros, E. (2004). Taller de grupos focales. Notas. Trabajo no publicado. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Ekvall, G. (2003). *El clima organizacional. Una puesta a punto de la teoría e investigaciones*. España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Gamboa, R. (1992). *Diseño de un método para el análisis y diagnóstico del clima organizacional de una empresa industrial*. Tesis de licenciatura, Universidad del Mayab, Mérida, Yucatán, México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a. ed.). México: McGraw Hill.
- Hernández, S. (2002). *Administración. Pensamiento, proceso, estrategia y vanguardia*. México: McGraw Hill.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2000). *Educational Administration. Theory, Research and Practice* [Administración Educativa. Teoría, investigación y práctica] (5th ed.). Estados Unidos: McGraw Hill.
- Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, R. (1991). *Open Schools/Healthy Schools. Measuring Organizational Climate* [Escuelas abiertas/escuelas saludables. Midiendo el clima organizacional]. Beverly Hills, C.A.: Sage.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.
- López, V. (2005). *Lineamientos generales para la elaboración de tesis bajo el paradigma cualitativo*. Trabajo no publicado, Universidad del Mayab, Mérida, Yucatán, México.
- Requiz, J. y Chacín, M. (1989). "Incidencia del clima organizacional en el aprendizaje de la investigación educativa". *Revista de Educación y Ciencias Humanas*. Vol. 3-5, pp. 67-90.
- Seisdedos, N. (2003). *El clima laboral y su medida*. España. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Silva, M. (1996). *El clima en las organizaciones. Teoría, método e intervención* (1a. ed.). Barcelona, España: EUB.

- Steers, R. (1977). *Organizational effectiveness: A behavioral view*. Santa Monica, C.A. Goodyear.
- Vargas, G. (1999). *Características del clima organizacional en las escuelas secundarias generales de la ciudad de Mérida, Yucatán*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Vázquez, M. y Gudarrama J. (2001). "El clima organizacional en una institución tecnológica de educación superior". *Revista Interinstitucional*, (5), 105-131.
- Zabalza, M. (1996). El "clima". Conceptos, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. En G. Domínguez F. y J. Mesanza L. (Eds.). *Manual de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 263-301). Madrid, España: Escuela Española.

CAPÍTULO 5

ASPECTOS CLAVE DE GESTIÓN EDUCATIVA QUE INCIDEN EN EL REZAGO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR

Gloria Ofelia Aguado López
Zulema Noemí Aguilar Soberanis
Mario José Martín Pavón
María Elena Barrera Bustillos

INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos principales de la educación, aun en contextos difíciles, es lograr el éxito con los recursos disponibles, optimizar condiciones y motivar a sus actores.

Es así que hoy por hoy una de las exigencias que enfrentan las organizaciones educativas por parte de los clientes o usuarios es la calidad de los productos y servicios que ofrecen; aquellos tiempos en los que se les podía dar lo que las organizaciones creyeran conveniente han desaparecido, ahora los clientes esperan que sus expectativas sean cumplidas a plenitud y de no ocurrir así exigen que esto suceda y en caso de no haber respuesta inmediata el destino de las organizaciones está por llegar a su fin como se menciona en Barrera y Aguado, 2007.

Aunque sabemos que el sistema educativo mexicano tiene problemas de baja calidad, inequidad, escaso financiamiento, mal aprovechamiento de los recursos y por si fuera poco, docentes mal pagados y faltos de las competencias profesionales necesarias, la esperanza por una educación equitativa y de mejor calidad sigue presente. Lo anterior nos lleva a hablar de la ya muy mencionada calidad en la educación la cual incluye varios aspectos complementarios pues la calidad no solamente se logra cuando los alumnos aprenden lo que deben aprender sino también cuando los procesos y servicios que el sistema ofrece a los estudiantes contribuyen en su formación y en el desarrollo de su experiencia educativa, es decir, las instituciones se vuelven un organismo que aprende y comparte sus experiencias en pro de una mejora constante (Ornelas, 2005).

Para tener una perspectiva general en el ámbito nacional sobre la deserción, hay que considerar que Michoacán tiene el mayor porcentaje de abandono de aulas en el nivel medio con 23.9 por ciento; le sigue Yucatán, con 21.8 por ciento; Chihuahua, con 20.1, y Baja California Sur, con 18.7. Asimismo, Yucatán, de acuerdo con las estadísticas del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), ocupa el tercer lugar en el país con el más alto índice de rezago de alumnos a nivel bachillerato (Anuario Estadístico de Yucatán, 2005).

Al respecto Barrera y Aguado (2007) explican que nadie aprende solo, por eso es necesario generar una cultura de evaluación en el ámbito educativo, a través de un diálogo continuo con aquellas personas e instituciones que se encuentran relacionadas con las tareas educativas.

Adicionalmente, otros autores afirman que cada institución educativa independientemente del nivel al que pertenezca, tiene la gran responsabilidad de llevar a cabo un análisis de las funciones y acciones que está realizando con el fin de impactar positivamente en el desempeño de los alumnos inscritos en ellas (Martínez, 1993).

De esta forma se presenta la oportunidad de realizar investigaciones encaminadas a identificar aspectos de gestión educativa incidentes en el rezago y deserción en el nivel medio superior, buscando revertir este fenómeno a través de la homologación de los procesos y servicios certificados en el superior a fin de que la calidad educativa del sistema de Escuelas Preparatorias Estatales de Yucatán esté determinada por la retención y el egreso de estudiantes con las competencias necesarias para atender las demandas de la sociedad.

Es así que el presente documento tiene a bien describir los principales resultados y conclusiones alcanzadas por un grupo de investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán en conjunto con las autoridades de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Yucatán, quienes brindaron todas las facilidades necesarias para el desarrollo de dicho estudio, el cual se realizó con financiamiento FOMIX-21284.

MÉTODO

El presente es un estudio exploratorio, realizado bajo un enfoque mixto, pues utiliza instrumentos cuantitativos y técnicas cualitativas para la recolección de datos.

PARTICIPANTES

La población en estudio la conforman todos los estudiantes con inscripción vigente en alguna escuela perteneciente al sistema de preparatorias estatales de Yucatán en el ciclo escolar 2006-2007. Este sistema está compuesto de 8 escuelas, siendo el tamaño de la población en estudio de 3804 estudiantes.

La muestra se obtuvo a través de un muestreo estratificado, siendo el tamaño de la muestra integrada por 375 estudiantes. La conformación de ésta se presenta en la tabla 1.

Tabla 1
Distribución de la muestra

Escuela	Población	Muestra
Escuela A	648	59
Escuela B	901	72
Escuela C	360	60
Escuela D	539	56
Escuela E	538	53
Escuela F	344	31
Escuela G	356	33
Escuela H	118	11

INSTRUMENTOS

La recolección de la información del estudio se realizó en dos etapas. En la primera, se recolectó la información relativa a los procesos administrativos mediante la administración del instrumento "Satisfacción del Estudiante" y dos guiones de entrevista, uno administrado al director y el otro a subdirectores y jefes de departamento de cada una de las escuelas.

El instrumento “Satisfacción del Estudiante” consta de dos secciones: La primera denominada *Datos generales* contiene preguntas relacionadas con información personal de los estudiantes; la segunda, *Procesos administrativos*, busca evaluar la calidad de los procesos administrativos. Esta sección se compone de 73 reactivos tipo Likert siendo la escala utilizada: Totalmente en desacuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (4). La confiabilidad del instrumento se analizó mediante el alfa de Cronbach cuyo valor fue de .95, el nivel de discriminación de los reactivos se estudió correlacionando los puntajes de cada uno con la suma de los puntajes del instrumento, encontrándose que todos los reactivos discriminan.

El guión de entrevista dirigido al director contó de 23 preguntas ver (tabla 2).

Tabla 2
Especificaciones del guión de entrevista para directores

Aspecto	Preguntas
Finalidad	1
Misión y visión	8,9,10,11,12
Planeación	3,4,5,6
Reclutamiento	17
Orientación e inducción	13, 18, 19
Infraestructura	14,15,16
Ingreso y permanencia	21,22
Percepción de los servicios	20
Gestión directiva y recomendaciones generales	7,23

El guión de entrevista para los subdirectores y jefes de departamento o área se conforma de 17 preguntas (ver tabla 3).

Tabla 3
Especificaciones del guión de entrevista a responsables de área

Aspecto	Preguntas
Función del departamento o área	1
Misión	2
Planeación	3
Orientación e inducción a estudiantes de nuevo ingreso	4
Infraestructura	5,6,9,10,11,12,13,14
Servicio y percepción de la calidad	7,8,15,16
Recomendaciones generales	17

En la segunda etapa de la recolección se administraron los instrumentos que evalúan la calidad de los servicios que soportan el plan de estudios, incluyendo grupos de enfoque, así como un guión de entrevista dirigido a los estudiantes, que indaga sobre sus expectativas iniciales acerca de la institución, maestros, compañeros y sobre su propio desempeño. Los instrumentos de la segunda etapa se describen a continuación:

Metas iniciales: este guión está compuesto por 12 preguntas orientadas a conocer cuáles son los objetivos y metas que esperan alcanzar los estudiantes al estudiar en una preparatoria estatal.

Guión de entrevista de los grupos de enfoque consta de cuatro preguntas generales: 1. ¿Te hubiera gustado estudiar en otra escuela?; 2. ¿Cómo percibes la calidad de los servicios de tu escuela?; 3. ¿Qué actividades extracurriculares se ofrecen en tu escuela?; 4. ¿Qué cosas te gustaría mejorar en tu escuela?

Evaluación de los servicios escolares: este cuestionario consta de dos secciones: “Difusión de los servicios educativos”, que proporciona información referente a la forma en que las instituciones dan a conocer los servicios que brindan al estudiante y que consta de cinco reactivos tipo Likert con la escala: Totalmente en desacuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (4). La segunda sección denominada “evaluación de los servicios” se vale de 56 reactivos con un formato de respuesta tipo Likert con la misma escala que en la sección anterior, los servicios evaluados fueron “Coordinación de deportes”, “Biblioteca”, “Centro de cómputo”, “orientación educativa”, “control escolar”, “laboratorios”, “infraestructura” y “enseñanza”.

PROCEDIMIENTO

Para iniciar el proceso de recolección de la información, se solicitó la autorización de las autoridades educativas pertinentes. En la administración de los cuestionarios participaron tres encuestadores, los cuales recibieron un entrenamiento previo para llevar a cabo la administración del instrumento. En el caso de las entrevistas tanto individuales como grupales, los investigadores fungieron como entrevistadores a fin de evitar variabilidad en la interpretación de la información aportada por los directores y responsables de área según el caso.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de la información obtenida a través de los instrumentos *Satisfacción del estudiante* y *Evaluación de los servicios* se utilizó la estadística descriptiva, con el fin de presentar la información mediante tablas y gráficas; para cada una de las secciones del instrumento correspondientes a los servicios y procesos evaluados con reactivos tipo Likert se obtuvo una calificación en escala de 0 al 10 en función de los puntajes mínimos y máximos de cada sección, los cuales se obtienen de multiplicar por 4 y 1, respectivamente, el número de reactivos pertenecientes al aspecto evaluado. Una vez obtenidos dichos valores la calificación que cada estudiante otorga será igual al cociente entre la diferencia de la suma de los puntajes de los reactivos con el valor mínimo y el rango, multiplicándose dicho resultado por diez. La calificación del servicio o proceso será entonces el promedio de las calificaciones que los estudiantes le asignan.

Así cada servicio o proceso evaluado fue clasificado de acuerdo con la siguiente escala: Deficiente si su calificación es inferior a 7, suficiente si ésta oscilaba de 7 a 8.9 y excelente si se ubicaba entre 9 y 10.

Con el propósito de realizar un plan de retención para cada uno de los servicios y procesos evaluados, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes, acordándose considerar como áreas de mejora aquellos aspectos de los procesos y servicios en los que al menos 20% de los estudiantes dieran respuesta en la parte negativa de la escala.

RESULTADOS

DIFUSIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA

En relación con la forma y modo como los estudiantes se enteraron de la oferta educativa de su escuela, se constató que esta información la reciben principalmente por familiares, seguido de amigos o compañeros de la secundaria. En contraste, las formas de oferta académica menos utilizadas son a través de orientadores o consejeros, por convocatoria, la expo bachillerato, por maestros y finalmente, visitas a la preparatoria designada. Los que muestra claramente una tendencia de los aspirantes a seguir los consejos de la familia y amigos, para indagar de sobre las instituciones educativas de elección.

Al interrogar a los estudiantes sobre la manera como recibieron la información de la institución se observó que la manera más común era de forma individual (46%), en comparación de la grupal (30%), ver tabla 4. Entendiendo, hay mayor tendencia a que los alumnos son informados de manera personal por el área que posee la información de la oferta educativa.

Tabla 4
Modalidades de entrega de información

Forma de recibir la información	Frecuencia	Porcentaje
Grupal	110	30
Individual	169	46
Ambas	88	24

PROCESO DE ORIENTACIÓN, DE SOLICITUD, REGISTRO Y ADMISIÓN

En la tabla 5 se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de cada uno de los reactivos orientados a evaluar el proceso de orientación, solicitud, registro y admisión.

Tabla 5
Proceso de orientación de solicitud, registro y admisión

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)
La orientación clarificó mis dudas con respecto al proceso de ingreso.	90 (24)	262 (69.9)	19 (5.1)	4 (1.1)	0 (0)
El trato por parte de los representantes a cargo de la orientación fue excelente.	80 (21.3)	257 (68.5)	27 (7.2)	7 (1.9)	4 (1.1)
El material que el personal de la preparatoria estatal distribuyó en la orientación fue excelente en cuanto al contenido que manejaba.	64 (17.1)	230 (61.3)	53 (14.1)	23 (6.1)	5 (1.3)
La fecha en la que se te brindó la orientación fue oportuna.	80 (21.3)	252 (67.2)	31 (8.3)	10 (2.7)	2 (0.5)
La información que se encuentra en la página Web de la preparatoria estatal me fue muy útil para conocer el proceso de admisión	50 (22.7)	102 (46.4)	45 (20.5)	21 (9.5)	2 (0.9)
La información que recibí de parte de representantes de las preparatorias estatales en la Expo bachillerato fue clara, precisa y de gran utilidad.	47 (21.5)	121 (55.3)	33 (15)	14 (6.4)	4 (1.8)

ASPECTOS CLAVE DE GESTIÓN EDUCATIVA QUE INCIDEN EN EL REZAGO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)
La orientación de la página Web para el llenado de la hoja de registro del examen CENEVAL fue clara.	74 (33.8)	108 (49.4)	21 (9.5)	11 (5)	5 (2.3)
El trato del personal de la escuela al registrarme para obtener la ficha para presentar el examen CENEVAL EXANI I fue excelente.	92 (24.5)	225 (60)	33 (8.8)	16 (4.3)	9 (2.4)
Las instrucciones para el registro de examen fueron claras.	115 (30.7)	230 (61.3)	17 (4.5)	5 (1.3)	8 (2.1)
La guía de examen proporcionada para aspirantes a la preparatoria fue de gran utilidad.	136 (36.3)	170 (45.3)	41 (10.9)	19 (5.1)	9 (2.4)
La orientación recibida por el aplicador al presentar el EXANI I clarificó todas mis dudas con respecto al modo de contestar la prueba.	108 (28.8)	206 (54.9)	35 (9.3)	13 (3.5)	13 (3.5)
Fue fácil encontrar la lista de resultados publicada en diferentes medios de comunicación.	81 (21.6)	154 (41)	91 (24.3)	37 (9.9)	12 (3.2)

En la tabla 5 podemos observar que 9 de los 13 los ítems se ubican dentro de la escala “de acuerdo” de Likert, con un porcentaje superior al 50% y 5 de los ítems se encuentran por debajo de éste, éstos son: la información que se encuentra en la página Web de la preparatoria estatal me fue muy útil para conocer el proceso de admisión, la orientación de la página Web para el llenado de la hoja de registro del examen CENEVAL fue clara, la guía de examen proporcionada

para aspirantes a la preparatoria fue de gran utilidad, y fue fácil encontrar la lista de resultados publicada en diferentes medios de comunicación.

Al ubicar la calificación, los estudiantes al proceso de orientación de solicitud, registro y admisión, dentro de la escala del 1 al 10, es 6.9, por lo que éste se considera deficiente.

Por otra parte, al preguntar a los estudiantes si les hubiera gustado además del examen otro medio para ser aceptado 183 (48.8%), se indicó que sí, de los cuales 109 (59.5%) sugirió una entrevista, 69 (37.7%) indicó haberle gustado ser aceptado con base en su promedio de secundaria y 2 (1%) manifestaron querer ser admitidos a través de pase directo. Cabe señalar que 3 (1.8%) estudiantes indicaron desear ser evaluados a través de otro proceso, el cual no especificaron. Esto demuestra que los estudiantes no desean ser evaluados únicamente con el EXANI I, sino más bien sugieren otras formas de evaluación.

TEMAS TRATADOS EN LA ORIENTACIÓN

Una vez tomada la elección por el aspirante de la institución de su agrado, el estudiante tiene que recurrir a solicitar orientación del proceso de registro de la preparatoria. La tabla 6 muestra la distribución de los puntajes asignados por los alumnos en relación con el nivel de importancia que desde su perspectiva tienen los temas tratados en la orientación.

Tabla 6
Nivel de importancia de los temas tratados en la orientación

Temas	Sin Importancia F (%)	Poco importante F (%)	Importante F (%)	Muy importante F (%)	No contestó F (%)
Las fechas de inicio y fin de convocatoria, fecha de registro, fecha de examen y expedición de resultados.	5 (1.3)	20 (5.3)	136 (36.3)	213 (56.8)	1 (0.3)
La cantidad de estudiantes que se admiten y la forma de selección.	22 (5.9)	85 (22.7)	169 (45.1)	99 (26.4)	0 (0)

ASPECTOS CLAVE DE GESTIÓN EDUCATIVA QUE INCIDEN EN EL REZAGO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR

Los servicios con los que cuenta la institución.	21 (5.6)	64 (17.1)	147 (39.2)	139 (37.1)	4 (1.1)
El ambiente escolar.	27 (7.2)	58 (15.5)	160 (42.7)	130 (34.7)	0 (0)
Las becas y otros apoyos económicos.	48 (12.8)	88 (23.5)	130 (34.7)	105 (28)	4 (1.1)
La seguridad en el plantel.	28 (7.5)	43 (11.5)	137 (36.5)	165 (44)	2 (0.5)
Las opciones de especialidad en los distintos planteles.	19 (5.1)	30 (8)	143 (38.1)	180 (48)	3 (0.8)

Del análisis de la tabla 6 puede apreciarse que los temas considerados por los estudiantes como muy importantes fueron los relativos a las fechas de inicio y fin de convocatoria, registro, examen y expedición de resultados; así como la información referente a las especialidades y seguridad del plantel, dejando en segundo plano: la cantidad de estudiantes que se admiten y la forma de selección, los servicios con los que cuenta la institución, el ambiente escolar, las becas y otros apoyos económicos, la seguridad en el plantel, las opciones de especialidad en los distintos planteles. Lo que implica que los aspirantes simplemente buscan conocer superficialmente sin informarse más de los conceptos que podrían incidir en su elección.

PROCESO DE MATRICULACIÓN

Este proceso se evaluó en dos dimensiones, la referente al proceso de alta en el sistema y la relativa al curso de inducción. La tabla 7 muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes asignados por los estudiantes a los cuatro reactivos referentes al proceso de alta.

Tabla 7
Frecuencias y porcentajes de los puntajes asignados al proceso de matriculación
concerniente a darse de alta en el sistema de preparatorias estatales

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)
El trato del personal al momento de inscribirme fue amable.	107 (28.5)	198 (52.8)	44 (11.7)	19 (5.1)	7 (1.9)
El costo de la inscripción es accesible.	55 (14.7)	204 (54.4)	74 (19.7)	38 (10.9)	4 (1.1)
El tiempo en que se entregó la credencial de la matrícula fue aceptable.	45 (12)	150 (40)	114 (30.4)	64 (17.1)	2 (0.5)
En general, el proceso para inscribirme al año escolar fue satisfactorio.	78 (20.8)	247 (65.9)	45 (12)	4 (1.1)	1 (0.3)

De acuerdo con los resultados de la tabla 7, 52.8% de los estudiantes informaron que el trato que recibieron al momento de inscribirse fue amable, 54.4% informa estar de acuerdo con el costo reinscripción, sin embargo, 30.6% admite no estar de acuerdo; 47.5% está en desacuerdo con el tiempo de entrega de la credencial de la matrícula, y finalmente, a pesar de los desacuerdos calificaron el proceso de inscripción como estar de acuerdo, con el 65.9%.

De manera análoga, en la tabla 8 se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas orientadas a evaluar el curso de inducción.

Tabla 8
Frecuencias y porcentajes de los puntajes asignados al proceso de matriculación
concerniente al curso de inducción

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)
Las actividades despejaron mis dudas con respecto al programa de estudios, servicios, reglamento y realización de trámites.	31 (20.9)	106 (71.6)	9 (6.1)	2 (1.4)
El material utilizado captó mi atención y fue relevante.	17 (11.5)	101 (68.2)	29 (19.6)	1 (0.7)
El material impreso que se me proporcionó fue relevante.	26 (17.6)	99 (66.9)	20 (13.5)	3 (2)
Estas actividades clarificaron mis dudas respecto a lo que se espera de mí como bachiller.	43 (29.1)	95 (64.2)	9 (6.1)	1 (0.7)
Las actividades, en términos generales, fueron excelentes.	26 (17.6)	99 (66.9)	22 (14.8)	1 (0.7)

En esta tabla se observa que en los ítems de las actividades del curso de inducción respecto a programas, servicios, reglamento y realización de trámites alcanza 71.6%; consecutivamente, se observa que el material utilizado, la relevancia de éste, el tiempo de las actividades, alcanza más de 60% de los encuestados. Concluyendo, los alumnos calificaron de manera positiva el curso de inducción ofrecido.

Al ubicar la calificación que los alumnos otorgan al proceso de alta dentro de la escala del 1 al 10 fue de 7.1, y al curso de inducción fue de 7.6, siendo la calificación general del proceso de matriculación de 7.5, por lo que éste se considera suficiente.

En relación con las entrevistas realizadas tanto a los directores como al personal académico-administrativo, éstos se analizaron, realizándose un

análisis general de los comentarios dados por los entrevistados, tal como se muestra a continuación:

PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES SOBRE LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS ESCOLARES

La mayor parte de los directores entrevistados manifestaron tener la creencia de que tanto alumnos como padres de familia consideran de buena calidad los servicios que la escuela ofrece, aunque reconocieron tener deficiencias o no contar con algunos servicios.

Algunos directores consideran que el mejor servicio que presta la escuela y que es como un “plus” para los alumnos, son las asesorías académicas gratuitas, especialmente en el área de ciencias y en un caso particular la asignación de becas económicas a los alumnos que las necesiten.

Todos los directores coincidieron en que la infraestructura de una escuela depende de la habilidad del director para realizar la tarea de gestión ante las autoridades educativas competentes y que las escuelas de este sistema necesitan consolidar la infraestructura, pues algunas de ellas todavía no cuentan con un edificio propio, lo que les significa tener que compartir las instalaciones con otra más, lo cual se traduce en reducción de recursos, de espacio y de horario disponible para el uso de materiales y equipos escolares; sin embargo, algunas escuelas están en proceso de adquirirlo.

PERCEPCIÓN DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO SOBRE LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS ESCOLARES

La mayor parte del personal entrevistado manifestó que es necesario mejorar la infraestructura de la escuela, pues existen muchas limitaciones en cuanto a los servicios escolares, desde no contar con el espacio apropiado, hasta que en ocasiones los materiales y equipo con que cuenta la escuela no son suficientes para satisfacer la demanda estudiantil. Por ejemplo, mencionaron que es necesario ampliar las funciones y mejorar el número y la calidad de equipo del centro de cómputo para que los estudiantes puedan realizar ahí sus tareas escolares. En cuanto al servicio de orientación educativa, la mayor parte de los entrevistados lo considera muy necesario para apoyar a los estudiantes y piensan que éste debe contar un espacio propio, así como con el personal apropiado

y los recursos necesarios. Del mismo modo señalaron que como los recursos no son suficientes se debe mejorar el proceso de asignación de los mismos.

Algunos entrevistados señalaron también que por falta de personal el personal administrativo y académico tienen asignadas tareas que no les corresponden y que ese factor disminuye la calidad de los servicios que proporcionan.

También señalaron que la escuela brinda mantenimiento de tipo correctivo a las instalaciones y equipos con que cuenta la escuela y que aunque existe con un inventario de los equipos, muchas veces se le asigna a un maestro el cuidado y resguardo de éstos porque carecen de un bibliotecario, por ejemplo, o un encargado del centro de cómputo.

RESULTADOS DE LA SEGUNDA ETAPA **ANÁLISIS DE LOS SERVICIOS ESCOLARES**

En la tabla 9 se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas proporcionadas por los estudiantes encuestados, para cada uno de los reactivos orientados a evaluar los servicios que brindan las instituciones pertenecientes al Sistema de Preparatorias Estatales de Yucatán.

Tabla 9
Análisis de la difusión de los servicios

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
La información proporcionada acerca de servicios de la coordinación de deportes fue excelente.	39 (9.5)	203 (49.5)	112 (27.3)	52 (12.7)	4 (1)	0 (0)
La información brindada acerca de los servicios de biblioteca fue excelente.	26 (6.3)	137 (33.4)	114 (27.9)	78 (19)	9 (2.2)	46 (11.2%)
La información brindada acerca de los servicios de la sala de cómputo fue excelente.	51 (12.4)	130 (31.7)	101 (24.6)	87 (21.2)	9 (2.2)	32 (7.8)

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
La información brindada acerca de los servicios del departamento de orientación educativa fue excelente.	39 (9.5)	132 (32.2)	68 (16.6)	38 (9.3)	20 (4.9)	113 (27.6)
La información brindada de los servicios del departamento de control escolar fue excelente	73 (17.8)	248 (48.8)	80 (19.5)	52 (12.5)	4 (1)	1 (0.2)

De acuerdo con los porcentajes mostrados en la tabla 9, puede referirse que existe escasa difusión de la información acerca del servicio de biblioteca (46.9%), y el centro de cómputo (45.8%), sin embargo, la coordinación de deportes (49.5%), departamento de orientación (25.9%) y control escolar (32%) muestran una calificación positiva.

Debido a la percepción de los servicios que soportan el plan de estudios y la infraestructura de las Escuelas Preparatorias Estatales, la calificación que los estudiantes otorgan a la difusión es de 6.1 por lo que ésta se considera deficiente. Cabe destacar que hay instituciones que no cuentan con ellos.

El análisis de los reactivos orientados a evaluar la coordinación de deportes de las Preparatorias Estatales se muestra en la tabla 10.

Tabla 10
Análisis de la coordinación de deportes

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
El personal es respetuoso en su trato	118 (28.8)	202 (49.3)	46 (11.2)	33 (8)	0 (0)	11 (2.7)

ASPECTOS CLAVE DE GESTIÓN EDUCATIVA QUE INCIDEN EN EL REZAGO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
El personal es accesible a resolver mis dudas	82 (20)	149 (48.5)	80 (19.5)	37 (9)	1 (0.2)	11 (2.7)
El personal me hace esperar poco para ser atendido	53 (12)	167 (40.7)	121 (29.5)	58 (14.1)	0 (0)	11 (2.7)
Las instalaciones deportivas están en buenas condiciones	43 (10.5)	124 (30.2)	118 (28.8)	114 (27.8)	0 (0)	11 (2.7)
Los materiales deportivos son suficientes para dar servicio a los estudiantes	42 (10.2)	112 (27.3)	137 (33.4)	108 (26.3)	0 (0)	11 (2.7)
Los horarios de atención al departamento son adecuados a mis necesidades	57 (13.9)	194 (47.3)	92 (22.4)	55 (13.4)	0 (0)	11 (2.7)
Estoy satisfecho con el servicio de este departamento	59 (14.4)	194 (47.3)	90 (22)	55 (13.4)	1 (0.2)	11 (2.7)

De la tabla 10 puede apreciarse que el personal muestra las características de ser respetuoso (49.3%), accesible (48.5%), y no hace esperar a sus alumnos (40.7%), por lo que es calificado positivamente, así como los horarios de atención del departamento (47.3%), lo que permite que 47.3% de los estudiantes se encuentren satisfechos con éste. Así mismo, se encuentran dos áreas de mejora, las cuales se refieren a las instalaciones deportivas y materiales, al mostrar un desacuerdo con 56.6% y 59.7%, respectivamente.

La calificación que éstos otorgan al servicio es de 6.4 por lo que se considera deficiente. Sin embargo, hay que destacar que 11 (2.7%) de los encuestados manifestaron no contar con este servicio en su institución.

El análisis de los reactivos que evalúan el servicio de biblioteca es el que se muestra en la tabla 11.

Tabla 11
Análisis de biblioteca

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
El personal es respetuoso en su trato	67 (16.3)	149 (36.3)	55 (13.4)	30 (7.3)	0 (0)	109 (26.6)
El personal es accesible al resolver mis dudas	46 (11.2)	146 (35.6)	72 (17.6)	37 (9)	0 (0)	109 (26.6)
El personal me hace esperar poco para ser atendido	41 (10)	130 (31.7)	88 (21.5)	41 (10)	1 (0.2)	109 (26.6)
Las instalaciones de la biblioteca están en buenas condiciones	70 (17.1)	141 (34.4)	60 (14.6)	30 (7.3)	0 (0)	109 (26.6)
El mobiliario es suficiente para apoyarme en la elaboración de mis tareas	52 (12.7)	124 (30.2)	78 (19)	46 (11.2)	2 (0.5)	109 (26.6)
Los libros de la biblioteca corresponden a los contenidos de las asignaturas que curso	61 (14.9)	149 (36.3)	59 (14.4)	30 (7.3)	3 (0.7)	109 (26.6)
La cantidad de libros con los que cuenta la biblioteca es suficiente	32 (7.8)	104 (25.4)	108 (26.3)	56 (13.7)	1 (0.2)	109 (26.6)
Los horarios de servicio de biblioteca son adecuados a mis necesidades	48 (11.7)	147 (35.9)	61 (14.9)	41 (10)	4 (1)	109 (26.6)
Estoy satisfecho con el servicio de este departamento	43 (10.59)	144 (35.1)	75 (18.3)	35 (8.5)	4 (1)	109 (26.6)

Es así que del análisis de la tabla 11 puede notarse que el personal posee las características de ser respetuoso (36.3%), accesible (35.6%), hace esperar poco (31.7%), lo cual es calificado positivamente con una mayor tendencia a un acuerdo, así como, las instalaciones (34.4%), y los libros corresponden al contenido del curso (36.3%), los horarios (35.9%), sin embargo, las áreas de mejora son el contar con libros suficientes (40%), y una semejanza porcentual en mobiliario con 30.2%, sin embargo, los estudiantes opinan estar satisfechos con el servicio de biblioteca de la institución, al mostrar un porcentaje de 35.1%.

Sin embargo, al utilizar la escala del 1 al 10 la calificación que los estudiantes otorgan a este servicio es de 6.7, por lo que se considera deficiente. Cabe destacar que más de una cuarta parte de los encuestados manifiestan no contar con biblioteca en la institución en la que se encuentran matriculados, por lo que no pudieron calificar este servicio.

El análisis de los reactivos orientados a evaluar el centro de cómputo es el que se muestra en la tabla 12.

Tabla 12
Análisis del centro de cómputo

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
El personal es respetuoso en su trato	80 (19.5)	170 (41.5)	35 (9)	20 (4.9)	0 (0)	103 (25.1)
El personal es accesible a resolver mis dudas	68 (16.6)	150 (36.6)	68 (16.6)	19 (4.6)	2 (0.5)	103 (25.1)
El personal me hace esperar poco para ser atendido	47 (11.5)	148 (36.1)	73 (17.8)	38 (9.3)	1 (0.2)	103 (25.1)

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
Las instalaciones del centro de cómputo están en buenas condiciones	76 (18.5)	129 (31.5)	79 (19.3)	21 (5.1)	2 (0.5)	103 (25.1)
Los equipos funcionan satisfactoriamente	63 (15.4)	127 (31)	72 (17.6)	44 (10.7)	1 (0.2)	103 (25.1)
El servicio de Internet es adecuado	60 (14.6)	112 (27.3)	72 (17.6)	62 (15.1)	1 (0.2)	103 (25.1)
Los programas de las computadoras son los que necesito para hacer mis tareas	72 (17.6)	153 (37.3)	50 (12.2)	31 (7.6)	1 (0.2)	103 (25.1)
La cantidad de computadoras es suficiente	36 (8.8)	85 (20.7)	103 (25.1)	83 (20.2)	0 (0)	103 (25.1)
Los horarios de servicio de cómputo son adecuados a mis necesidades	52 (12.7)	129 (31.5)	64 (15.6)	62 (15.1)	0 (0)	103 (25.1)
Estoy satisfecho con el servicio de este departamento	66 (16.1)	141 (34.4)	59 (14.4)	41 (10)	0 (0)	103 (25.1)

En la tabla 12 se puede observar que la mayor parte de los aspectos relacionados con el servicio del centro de cómputo constituyen áreas de mejora, principalmente en lo referente al número de computadoras con que cuenta la sala. También se observa que el trato del personal y los paquetes de software con que se cuenta fueron bien calificados por los alumnos. La calificación que los estudiantes otorgan al servicio de cómputo es de 6.7, por lo que en general éste se considera deficiente.

La tabla 13 muestra el análisis de frecuencias y porcentajes de los reactivos que evalúan el servicio de orientación educativa.

Tabla 13
Análisis del servicio de orientación educativa

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
El personal es respetuoso en su trato	53 (12.9)	108 (26.3)	19 (4.6)	16 (3.9)	1 (0.2)	213 (52)
El personal es accesible a resolver mis dudas	49 (12)	116 (28.3)	22 (5.4)	10 (2.4)	0 (0)	213 (52)
El personal me hace esperar poco para ser atendido	42 (10.2)	92 (22.4)	44 (10.7)	19 (4.6)	0 (0)	213 (52)
El orientador respeta la confidencialidad de la información de mis sesiones	62 (15.1)	102 (24.9)	18 (4.4)	15 (3.3)	0 (0)	213 (52)
Los orientadores han sido un apoyo importante durante mis estudios	46 (11.2)	97 (23.7)	37 (9)	16 (3.9)	1 (0.2)	213 (52)
El centro de orientación esta en buenas condiciones	29 (7.1)	95 (23.2)	45 (11)	23 (5.6)	3 (0.7)	215 (52.4)
El mobiliario es cómodo y está en buenas condiciones para dar servicio a los estudiantes	31 (7.6)	96 (23.4)	45 (11)	22 (5.4)	1 (0.2)	215 (52.4)
Los horarios de atención son adecuados a mis necesidades	33 (8)	105 (25.6)	37 (9)	19 (4.6)	1 (0.2)	21 (52.4)
Estoy satisfecho con el servicio de este departamento	49 (12)	93 (22.7)	35 (8.5)	17 (4.1)	1 (0.2)	215 (52.4)
Los servicios que incluye el departamento son educativo, vocacional y profesional	57 (13.9)	99 (24.1)	25 (6.1)	14 (3.4)	1 (0.2)	214 (52.2)

En la tabla 13 se puede observar que todos ítems muestran una tendencia porcentual superior a 20% pero inferior a 30%, haciendo referencia a un trato respetuoso, personal accesible, no hacen esperar mucho a sus estudiantes, respetan la confidencialidad, son un apoyo importante, las instalaciones son adecuadas, mobiliario cómodo, horarios adecuados, manejan las aéreas educativo, vocacional y profesional, por lo que los jóvenes se encuentran satisfechos con el servicio.

De acuerdo con la escala del 1 al 10 la calificación que los estudiantes otorgan a este servicio es de 7.2 por lo que se considera suficiente, sin embargo, cabe destacar que más de 50% de los encuestados opinaron no contar con este servicio, por lo que no pudieron evaluarlo.

En la tabla 14 se muestra el análisis de los reactivos orientados a evaluar los servicios de control escolar.

Tabla 14
Análisis de los servicios de control escolar

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
El personal es respetuoso en su trato	97 (23.7)	210 (51.2)	58 (14.1)	38 (9.3)	0 (0)	7 (1.7)
El personal es accesible a resolver mis dudas	87 (21.2)	214 (52.2)	69 (16.8)	33 (8)	0 (0)	7 (1.7)
El personal me hace esperar poco para ser atendido	55 (13.4)	186 (45.4)	113 (27.6)	49 (12)	0 (0)	7 (1.7)
Las instalaciones están en buenas condiciones	81 (19.8)	233 (56.8)	57 (13.9)	31 (7.6)	1 (0.2)	7 (1.7)
La orientación proporcionada para tramitar documentos y servicios son adecuados	82 (20)	213 (52)	71 (17.3)	36 (8.8)	1 (0.2)	7 (1.7)

ASPECTOS CLAVE DE GESTIÓN EDUCATIVA QUE INCIDEN EN EL REZAGO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
Los tiempos de registro y recepción y expedición de documentos son adecuados	71 (17.3)	216 (52.7)	80 (19.5)	36 (8.8)	0 (0)	7 (1.7)
Los costos de los servicios que ofrece el departamento de control escolar son adecuados	52 (12.7)	178 (43.4)	101 (24.6)	72 (17.6)	0 (0)	7 (1.7)
Los horarios de atención son adecuados a mis necesidades	58 (14.1)	231 (56.3)	82 (20)	32 (7.8)	0 (0)	7 (1.7)
Estoy satisfecho con el servicio de este departamento	63 (15.4)	233 (56.8)	64 (15.6)	43 (10.5)	0 (0)	7 (1.7)

De la tabla 14 puede apreciarse que todos los aspectos relacionados con el departamento de control escolar constituyen áreas de mejora, siendo la calificación que los estudiantes otorgan a este servicio de 6.9, por lo que éste se considera deficiente.

En la tabla 15 se muestra el análisis de los reactivos orientados a evaluar el servicio de los laboratorios.

Tabla 15
Análisis de los servicio de laboratorios

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
Los laboratorios están en buenas condiciones	42 (10.2)	106 (25.9)	77 (18.8)	69 (16.8)	0 (0)	116 (28.3)
Los equipos de los laboratorios funcionan satisfactoriamente	40 (9.8)	100 (24.4)	91 (22.2)	63 (15.4)	0 (0)	116 (28.3)

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)	No tienen F (%)
Los instrumentos de laboratorio son suficientes	36 (8.8)	87 (21.2)	92 (22.4)	79 (19.3)	116 (28.3)	116 (28.3)
Los reactivos requeridos para las prácticas de laboratorio son suficientes	34 (8.3)	109 (26.6)	85 (20.7)	65 (15.9)	1 (0.2)	116 (28.3)
Los laboratorios me permiten fortalecer mis aprendizajes	41 (10)	137 (33.4)	65 (15.9)	50 (12.2)	3 (0.7)	114 (27.8)
Los instrumentos de laboratorio son adecuados para la óptima realización de las prácticas	51 (12.4)	112 (27.3)	68 (16.6)	63 (15.4)	0 (0)	116 (28.3)

Es así que de la tabla 15 puede apreciarse que una cuarta parte de los sujetos que participaron en el estudio manifestaron no contar con laboratorio en la escuela en la que se encuentran matriculados; además, todos los aspectos relacionados con el servicio de laboratorio representan áreas de mejora, siendo la calificación que los estudiantes otorgan a este servicio de 6, por lo que se considera deficiente.

En la tabla 16 se presenta el análisis de los reactivos orientados a evaluar la infraestructura de las instituciones.

Tabla 16
Análisis de la infraestructura de las instalaciones

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)
Los salones de clase están en buenas condiciones	34 (8.3)	183 (44.6)	108 (26.3)	79 (19.3)	6 (1.5)
El mobiliario de los salones es cómodo y suficiente	33 (8)	147 (35.9)	142 (34.6)	82 (20)	6 (1.5)

ASPECTOS CLAVE DE GESTIÓN EDUCATIVA QUE INCIDEN EN EL REZAGO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)
Los salones de clase cuentan con equipo tecnológico para apoyar la enseñanza	18 (4.4)	67 (16.3)	162 (39.5)	157 (38.3)	6 (1.5)
La escuela cuenta con espacios recreativos y áreas para pasar el tiempo libre	58 (14.1)	185 (45.1)	100 (24.4)	60 (14.6)	7 (1.7)
La sala audiovisual (auditorio) está en condiciones de dar servicio	85 (20.7)	169 (41.2)	81 (19.8)	66 (16.1)	9 (2.2)
Los baños siempre están limpios	25 (6.9)	98 (23.9)	115 (28.7)	166 (40.5)	6 (1.5)
Los baños se mantienen funcionando en condiciones adecuadas	18 (4.4)	122 (29.8)	116 (28.3)	147 (35.9)	7 (1.7)
Las instalaciones de la escuela siempre están limpias	42 (10.2)	168 (41)	112 (27.3)	82 (20)	6 (1.5)

En la tabla 16 puede apreciarse que los salones de clase están en buenas condiciones, el mobiliario de los salones es cómodo y suficiente, los salones de clase cuentan con equipo tecnológico para apoyar la enseñanza, los baños siempre están limpios, los baños se mantienen funcionando en condiciones adecuadas, las instalaciones de la escuela siempre están limpias, muestran un tendencia muy grande hacia el área de mejora, sin embargo, los ítems referentes a que si la escuela cuenta con espacios recreativos y áreas para pasar el tiempo libre, y que si la sala audiovisual (auditorio) está en condiciones de dar servicio, muestran un tendencia positiva.

De acuerdo con la escala del 1 al 10, la calificación que los estudiantes otorgaron a la infraestructura fue de 5.7 por lo que ésta se considera deficiente.

Del mismo modo en la tabla 17 se muestra el análisis de los reactivos que evalúan el proceso de enseñanza.

Tabla 17
Análisis del proceso de enseñanza

Ítem	Totalmente de acuerdo F (%)	De acuerdo F (%)	En desacuerdo F (%)	Totalmente en desacuerdo F (%)	No contestó F (%)
Los coordinadores y directivos son respetuosos en su trato	110 (26.8)	217 (52.9)	50 (12.2)	27 (6.6)	6 (1.5)
Los prefectos son respetuosos en su trato	94 (22.9)	193 (47.1)	57 (13.9)	60 (14.6)	6 (1.5)
La mayoría de los profesores son respetuosos en su trato	105 (25.6)	217 (52.9)	58 (14.1)	24 (5.9)	6 (1.5)
La mayoría de los profesores utilizan recursos tecnológicos en apoyo a sus clases	53 (12.9)	116 (28.3)	164 (40)	71 (17.3)	6 (1.5)
La mayoría de los profesores utilizan estrategias que facilitan mi aprendizaje	78 (19.4)	189 (46.1)	96 (23.4)	41 (10)	6 (1.5)
La mayoría de los profesores tienen conocimiento de la asignatura que enseña	111 (27.1)	192 (46.8)	62 (15.1)	39 (9.5)	6 (1.5)
Los tiempos para aprender todos los temas del semestre son suficientes	69 (16.8)	164 (40)	100 (24.4)	69 (16.8)	8 (2)
La formación que recibo en esta escuela me proporciona las herramientas necesarias para continuar mis estudios	94 (22.9)	212 (51.7)	64 (15.6)	34 (8.6)	6 (1.5)
La evaluación de los aprendizajes es acorde con los objetivos de enseñanza	89 (21.7)	231 (56.3)	52 (12.7)	32 (7.8)	6 (1.5)

En la tabla 17 se puede apreciar que los ítems: los coordinadores y directivos son respetuosos en su trato (52.9%), los prefectos son respetuosos en su trato (47.1%), la mayoría de los profesores son respetuosos en su trato (52.9%), la mayoría de los profesores utilizan estrategias que facilitan mi aprendizaje

(46.1%), la mayoría de los profesores tienen conocimiento de la asignatura que enseña (46.8%), la formación que recibo en esta escuela me proporciona las herramientas necesarias para continuar mis estudios (52.7%), la evaluación de los aprendizajes es acorde con los objetivos de enseñanza (56.3%), son calificados de manera positiva, sin embargo, los ítems: la mayoría de los profesores utilizan recursos tecnológicos en apoyo a sus clases (57.3%) y los tiempos para aprender todos los temas del semestre son suficientes (41.2%) mostraron una tendencia hacia el área de mejora.

De acuerdo con la escala del 1 al 10, obtuvo la calificación que los estudiantes otorgan a este servicio de 7, por lo que se considera suficiente.

METAS INICIALES

En este apartado se presentan los resultados del estudio cualitativo relacionado con las metas iniciales, el cual indaga sobre las expectativas que los estudiantes de las Escuelas Estatales Preparatorias del Estado de Yucatán tienen respecto de la institución, compañeros, profesores, de su propio desempeño.

Expectativas respecto de la institución: A este respecto los entrevistados señalaron que eligieron una de las escuelas preparatorias estatales porque representaba su única alternativa para continuar sus estudios y por la ubicación del plantel, sin embargo, en algunos casos los alumnos señalaron que eligieron ese centro escolar por su nivel académico y por referencia de otras personas.

Otro aspecto señalado por los entrevistados es que estudiar en este tipo de preparatorias no fue su primera elección y las razones más relevantes que expresaron son: el bajo nivel académico y la “mala fama”; algunos mencionaron que les queda lejos de sus casas y que no les gusta el horario. Sin embargo, en algunas escuelas los alumnos afirmaron que, a pesar de no haber sido su primera opción, se sienten a gusto en la institución y confían en que el programa de estudios les brinde competencias para acceder a estudios superiores y de esa manera puedan satisfacer las demandas de la sociedad, solucionar sus problemas personales y en menor medida, les proporcione competencias para el trabajo.

Por otra parte, en cuanto al servicio de biblioteca señalaron que desean que exista material actualizado y suficiente para el número de alumnos, así como recibir un trato amable por parte del personal que ofrece el servicio. Otro apoyo que esperan recibir por parte de la institución es el apoyo académico

en caso de que se les dificultase aprender alguna asignatura, así como recibir información oportuna sobre su trayectoria académica y en menor proporción, recibir algún tipo de apoyo económico, en caso de necesitarlo, y orientación para resolver sus problemas personales.

Expectativas respecto de los compañeros y maestros: Al respecto, los entrevistados manifestaron que esperan tener una buena comunicación, que además sea respetuosa y que exista responsabilidad al trabajar en equipo, que exista tolerancia así como un trato cordial para poder hacer amigos, en relación con los maestros, los entrevistados expresaron que esperan que sus profesores sepan dar clase, que dominen su asignatura, que las clases sean dinámicas, que sean objetivos al calificar y que exista entre ellos una buena comunicación, amabilidad y respeto.

En relación con las expectativas respecto de su propio desempeño, los entrevistados manifestaron que esperan terminar el bachillerato y acceder a estudios de nivel superior. De la misma forma, como metas personales esperan aumentar sus conocimientos, tener buenas calificaciones, desarrollar sus habilidades y en menor medida, mejorar su autoestima. También esperan mejorar su desempeño académico dedicando más tiempo al estudio, a la realización de tareas, la lectura de materiales y la participación en el aula.

Comentarios finales: entre los comentarios de los entrevistados, algunos manifestaron que es una buena idea realizar este tipo de entrevistas porque de este modo pueden expresar sus opiniones. Por otra parte, los alumnos hicieron énfasis en que los maestros deben mejorar su forma de dar clase, así como su forma de relacionarse con los alumnos; algunos estudiantes manifestaron el deseo de sentir que al profesor le interesan los alumnos. Del mismo modo, expresaron que desean recibir un trato amable por parte del personal administrativo, especialmente de los prefectos y las secretarías.

Otro comentario muy frecuente fue con respecto a las instalaciones, expresando que deben mejorarse las instalaciones deportivas, el mobiliario que en muchas ocasiones no se encuentra en buenas condiciones y que se debe proporcionar mantenimiento constante a las escuelas, incluyendo la limpieza de los baños, para que siempre estén en óptimas condiciones. Además, algunos estudiantes manifestaron el deseo de tener acceso a la sala de cómputo para realizar tareas escolares.

GRUPOS DE ENFOQUE

El análisis de las metas iniciales se complementó con la realización de grupos de enfoque, en cada una de las ocho escuelas pertenecientes al sistema de preparatorias estatales del estado de Yucatán, que hacen patente la percepción de los estudiantes acerca de los servicios y actividades extraescolares que brinda su institución.

Los resultados se presentarán en el orden en que las preguntas fueron realizadas.

1. *¿Te hubiera gustado estudiar en otra escuela?*

En sólo dos de las ocho escuelas visitadas, los alumnos manifestaron que la institución donde estudian actualmente fue su primera opción para realizar sus estudios de bachillerato. En tanto que en el resto de las escuelas, la mayoría de los alumnos expresaron sus deseos de haber estudiado en otra institución educativa, siendo uno de los motivos reportados indicar que las escuelas preparatorias estatales tienen “mala fama”.

Al cuestionar a los alumnos sobre el significado de la expresión “mala fama” se encontraron los siguientes resultados:

Respuestas relativas a los alumnos: porque los alumnos son vándalos, repetidores, maleantes, flojos, fumadores, porque son pleitistas además de que estudia gente mayor que ellos.

Respuestas relativas a los maestros: porque no explican bien, tienen poca ética, existen favoritismos, las clases no son dinámicas, son malhumorados y existen algunos pocos que son morbosos.

Respuestas relativas a la escuela: porque el nivel académico no es bueno, el rumbo donde está ubicado el plantel no es seguro.

Por otra parte, en las escuelas donde los alumnos reportaron que fue su primera opción, mencionaron sentirse a gusto en su escuela, tal y como lo expresó una alumna:

“Hay un buen ambiente, una buena relación entre alumnos y maestros, no nos sentimos como un número más, los maestros saben nuestros nombres”.

Del mismo modo manifestaron que su escuela es buena y que en todos lados hay problemas, es decir, perciben que las problemáticas de la escuela son comunes a las de cualquier otra institución educativa.

2. Al cuestionarles sobre *el trato y la calidad de los servicios que ofrece la institución*, las respuestas se pudieron clasificar en dos categorías, que se presentan a continuación:

Respecto al personal: manifestaron que hay poca o nula supervisión a los conserjes y al personal administrativo (biblioteca, centro de cómputo, talleres, control escolar, entre otros); reportaron que a veces se les atiende de mala gana en la biblioteca, las secretarías en ocasiones son groseras y amargadas, los prefectos los ignoran y a veces los regañan sin razón y tienen favoritismos, son morbosos. En algunas escuelas no se permite tener novio y cuando se presenta la situación de noviazgo son reprendidos públicamente delante de sus compañeros. Algunos maestros que son mayores parecen estar siempre alterados, otros no explican bien y algunos son prepotentes. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes afirmó que su director sí los escucha y atiende cuando lo requieren, pero con los subdirectores no pasa lo mismo.

Instalaciones: la mayoría de las respuestas señalan que los espacios son pequeños y que no cuentan con el servicio de biblioteca y de existir, hay pocos libros; por otra parte, las escuelas que cuentan con centro de cómputo no permiten que los alumnos lo utilicen para realizar tareas escolares, y en algunas escuelas reportan que no cuentan con laboratorio y otras no lo usan. Otras respuestas señalan que los baños están sucios o que no tienen agua y otros alumnos manifiestan que los malos tratos eran más frecuentes cuando compartían instalaciones con otras instituciones, la voz de un estudiante expresó:

“Ahora que tenemos un edificio propio ya no estamos tan restringidos y cuando vamos a la dirección a solicitar algo nos atienden

mejor. Lo que pasaba era que al compartir instalaciones nos decían de mala gana que no podíamos usar un determinado espacio o quedarnos a hacer tareas o cosas como ésas”.

3. Al cuestionarles sobre las *actividades extraescolares que ofrece su institución educativa*, las respuestas obtenidas se clasificaron en las siguientes categorías:

Ausencia de actividades extraescolares: la mayoría de los estudiantes indicó que en su escuela no se ofrecen actividades extraescolares, no obstante algunos maestros que así lo desean ofrecen asesorías académicas de las asignaturas que imparten, pero sin que esta actividad sea un servicio formal de la escuela. Así también, manifestaron que en algunas escuelas se realizan eventos culturales y en escasas ocasiones algunas visitas o excursiones con propósitos académicos.

Actividades extraescolares que les gustaría que se ofrecieran en su institución: entre las actividades extraescolares más solicitadas por los alumnos estuvieron: las artísticas, que incluyen talleres de música, de danza, y de dibujo; prácticas deportivas, que sean impartidas por personal capacitado en las disciplinas a ofrecer; asesorías académicas, pero que se ofrezcan como un servicio formal por parte de la institución; en menor proporción también se solicitaron talleres de orientación vocacional, cursos propedéuticos para presentar el examen de admisión a la licenciatura, cursos de cocina y que existiera personal de apoyo pedagógico como psicólogos escolares, trabajadores sociales, así como enfermeras. No obstante los alumnos señalaron que muchas veces su participación está condicionada a premios que tienen relación con puntos sobre la calificación, como lo reconoció un estudiante cuando dijo:

“Nosotros muchas veces ocasionamos que los maestros se desanimen a organizar actividades extraescolares porque sólo asistimos si hay puntos para la calificación o alguna otra recompensa y eso está mal”.

4. En la última parte de la entrevista se les solicitó a los alumnos hacer un *comentario acerca de algún aspecto de su institución que les gustaría mejorar*; las respuestas se clasificaron en las siguientes categorías:

Maestros: a los alumnos les gustaría que los maestros les proporcionaran más experiencias académicas como acudir al laboratorio de química con más frecuencia, ir a museos y en general a otras actividades de tipo académico en donde pudieran apreciar la aplicación de lo aprendido.

Del mismo modo, externaron su deseo que cada profesor elabore su propio examen con base en los contenidos que se enseñaron, pues suele suceder que los exámenes son elaborados en la academia de la asignatura y los maestros con frecuencia marcan tareas días antes del examen para adaptar lo enseñado de acuerdo con el contenido de la prueba, según expresó un estudiante:

“No es justo que nos marquen tareas días antes del examen porque el otro maestro que hizo el examen lo enseñó de diferente manera”.

De igual manera, señalaron la necesidad de que los maestros se capaciten constantemente para que sepan enseñar los contenidos de la asignatura que imparten; adicionalmente consideran incorrecto que un profesor imparta demasiadas asignaturas, por ejemplo, que el profesor de química enseñe asignaturas de inglés, orientación vocacional, entre otras. Ellos opinan que los maestros deberían impartir únicamente las asignaturas que dominan o para la cual se formaron. Otro de los aspectos que puede mejorarse de acuerdo con los alumnos es el calendario de los exámenes, puesto que ellos consideran que los exámenes deberían de ser intercalados, que se les permitiera retirarse después de presentar la prueba y que no les asignaran tareas en periodos de exámenes.

Con respecto a las clases, a los alumnos les gustaría que éstas fueran más dinámicas, que el profesor relacionase los contenidos con la vida diaria y que sean más objetivos al calificar. Otro comentario

con respecto a los maestros, fue que les gustaría que hubiera más convivencia entre profesores y alumnos.

Institución: esta categoría se subdivide a su vez en dos partes, la referente a las instalaciones y la referente al funcionamiento académico y administrativo de la institución.

Instalaciones: con respecto a este rubro los alumnos expresaron la necesidad de mejorar la cafetería existente en sus escuelas o quizá crear otra cafetería para que en el descanso no exista aglomeración en ella. También expresaron su deseo de que en su escuela existieran áreas verdes, instalaciones deportivas adecuadas, mejor mobiliario, ya que consideran que las sillas son incómodas o a veces se encuentran oxidadas. De igual manera señalaron que las aulas son muy pequeñas para el número de estudiantes, existen pocos ventiladores, en algunos casos éstos no funcionan y en época de calor es muy incómodo tomar clase o les da sueño. Otro aspecto a mejorar de las instalaciones son los baños, los alumnos consideran que es necesario incrementar su número, que se cuide la limpieza de los mismos, que además de esto haya en ellos papel y jabón como elementos de higiene necesarios. Un último comentario con respecto a este apartado fue que los alumnos consideran indispensable que se dé mantenimiento constante a las instalaciones para que éstas no se deterioren, incluyendo la fumigación periódica.

Funcionamiento académico y administrativo. En relación con este apartado, los alumnos señalaron su deseo de que en la escuela se proporcione el servicio de asesoría de manera formal, que exista una oportunidad especial para presentar exámenes extraordinarios, que se proporcionen becas a los alumnos que lo necesiten, que en ningún caso le asignen al estudiante cursar una especialidad por cuestiones administrativas, sino que sea el alumno quien elija ésta. Otro deseo que señalaron es el uso del centro de cómputo para la realización de tareas escolares y que exista el servicio de impresiones, aunque no sea de manera gratuita. Como último comentario señalaron que les gustaría que el personal administrativo tuviera un trato más amable con ellos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir de los resultados encontrados se observa con base en la opinión emitida por los estudiantes en los cuestionarios, en relación con los diversos procesos que se realizan previamente a su inscripción y después de ésta, únicamente el proceso de matriculación en términos de darse de alta y el seminario de inducción fue calificado como suficiente. Por otra parte, en cuanto a los servicios que la escuela brinda como apoyo para la formación de los estudiantes, únicamente los servicios de orientación educativa y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje fueron calificados como suficientes. Sin embargo, a pesar de haber obtenido esta calificación, el análisis de grano fino al interior de los rubros evaluados en cada uno de estos servicios permite observar áreas de mejora.

Asimismo, es importante destacar que a pesar de que los servicios ofrecidos por el área de deportes y de cómputo fueron calificados como deficientes, el trato del personal obtuvo una buena calificación.

Por otra parte, se observa que en algunas escuelas un considerable número de estudiantes indicó no tener algunos servicios, entre ellos biblioteca, laboratorios y en un mayor porcentaje señaló no contar con el servicio de orientación educativa.

Lo reportado por los estudiantes en cuanto a la necesidad de contar o fortalecer los servicios, coincide con lo que expresan los directivos, ya que éstos reconocen tener deficiencias en cuanto a éstos o no contar con ellos.

Asimismo, tanto directores como personal administrativo y alumnos remarcan la necesidad de consolidar la infraestructura de las escuelas.

GRUPOS FOCALES ALUMNOS (OPINIÓN DE MAESTROS)

En relación con lo reportado por los estudiantes en los grupos focales en cuanto a los profesores, en términos de convivencia entre éstos y los alumnos Tinto (1992), señala la importancia del establecimiento de relaciones que trasciendan los marcos de la tarea académica a cuestiones intelectuales y sociales, ya que este tipo de interacciones coadyuvan a la permanencia de los alumnos en la institución. Al respecto Pascarella y Terenzini (1977), en Tinto (1992), vinculan la existencia única de intercambios formales con el abandono voluntario.

Tinto (1987) en Delgado y Marín (2004) afirma que las tasas de abandono estudiantil son un reflejo de las características y circunstancias particulares de una institución específica. Asimismo, atribuye el abandono de los estudios a

la falta de congruencia entre las características del estudiante y las de la institución en la cual están matriculados, y para mejorar la retención de estudiantes sugiere en su teoría que: “la institución debe proveer experiencias académicas y sociales que redunden en niveles altos de integración que apoyen el compromiso de los estudiantes con sus metas de completar su educación universitaria. Para aumentar las tasas de graduación, la institución no sólo tiene que promover la integración académica y social; también tiene que ayudar a los estudiantes a entender la relación entre el completar un bachillerato y las metas del estudiante con relación a su carrera y estilo de vida”. (p. 8-9.)

Referente al aspecto de metas iniciales, los entrevistados señalaron que eligieron la institución porque: representaba su única alternativa y la ubicación del plantel, pero en su mayoría señalaron que su selección fue en base al nivel académico del centro educativo.

Tinto (1992) indica que el empleo de programas de orientación y asesoramiento durante la fase inicial de la carrera estudiantil, subraya el hecho de poder enfrentar las metas personales a corto, mediano y largo plazos. Inclusive le permite al estudiante reflexionar sobre el ‘porqué’ de su presencia en este nivel de estudios y con ello generar un lazo de pertenencia hacia el centro educativo.

La perspectiva que los alumnos poseen del personal docente permite sugerir un programa de formación y actualización, que incida no solamente en el diseño e innovación de estrategias de enseñanza-aprendizaje sino en la revaloración de la figura del profesorado.

Apuntalar el liderazgo que el profesor debe tener ante el grupo y como actor central de la comunidad escolar, es vital, no solamente en el aspecto de autoridad formal sino de autoridad moral, ya que el ser un líder docente implica una condición fundamental para alcanzar mejores aprendizajes, óptima gestión de las escuelas y mayor efectividad de los sistemas educativos. (Esteve, 2004.)

La necesidad de una integración sistemática de las actividades de admisión, asesoramiento, orientación y otros servicios para estudiantes, hace posible la articulación de las operaciones de las diversas unidades institucionales, a fin de producir un efecto mayor que el derivado de la suma de actividades. Es en este sentido que un programa de retención se puede concebir como un modelo de organización, para la sistematización de actividades orientadas a atender los problemas estudiantiles.

CONCLUSIONES

En conclusión, podemos afirmar que resulta prioritaria la intervención en los procesos de orientación de solicitud, registro y admisión de las escuelas pertenecientes al sistema de preparatorias estatales del estado de Yucatán; principalmente en lo relativo al material utilizado, la información de la página web y la expo bachillerato, así como la accesibilidad a los resultados, debido a que los aspirantes que hacen uso de este servicio electrónico no cuentan con la experiencia en el manejo de este tipo de formatos.

Por otra parte, aunque el proceso de matriculación fue calificado como suficiente éste presenta algunas debilidades referentes a los materiales del curso de inducción, el costo de inscripción y el tiempo de entrega de credencial de la matrícula; es importante una mayor eficiencia en este proceso, ya que representa el primer contacto directo del alumno con la institución educativa, por lo que se recomienda establecer condiciones que propicien una mayor integración de los estudiantes con la institución, a fin de que ésta impacte en forma favorable en el desarrollo académico de sus educandos.

Del mismo modo tanto la difusión como los ocho servicios evaluados (coordinación de deportes, biblioteca, centro de cómputo, orientación educativa, control escolar, laboratorios, infraestructura y enseñanza) obtuvieron puntajes iguales o menores de 7 en una escala de 10 puntos, resultando sobresaliente el servicio “orientación educativa”, aunque sólo la mitad de las escuelas lo ofrece, por lo tanto se puede decir que la mayoría de los servicios escolares constituyen áreas de mejora para dar más soporte al plan de estudios.

Adicionalmente, se observa que existe una diferencia entre la perspectiva del director, en relación con lo que los alumnos y padres de familia perciben de los servicios que ofrece la escuela, puesto que los directores consideran que los padres de familia y los estudiantes tienen una opinión positiva de los servicios que se ofrecen. Sin embargo, hay que señalar que tanto el director como los subdirectores y jefes de departamento manifestaron con un tono de sinceridad que existen limitaciones en la calidad, existencia y suficiencia de los servicios escolares.

Con respecto a las metas iniciales y la información proporcionada por los estudiantes en los grupos de enfoque, se puede destacar que existen altas expectativas en relación con las habilidades docentes de sus profesores, debido a

que es constante la reflexión de los estudiantes a la forma en que su profesor se desempeña en el aula, destacando frases como me gustaría: “que sean objetivos al calificar, que sean más dinámicos, que no sean malhumorados, que nos tengan en cuenta”.

Por otro lado, es importante destacar la insuficiencia de actividades extracurriculares que complementen la formación de los estudiantes, sobre todo porque en la mayoría de las declaraciones de Misión Educativa se habla de una formación integral, lo que implica no sólo informar sino formar al estudiante en los aspectos cognitivo, físico y social. Cabe la pena resaltar que el servicio extracurricular más solicitado es el de asesoría académica por parte de la institución, en las asignaturas donde pudieran presentar dificultades de desempeño.

La atención de los procesos y servicios señalados como áreas de mejora representa una evaluación interna de este subsistema educativo, por lo que se puede considerar como un paso previo para lograr la homologación de los aspectos clave de gestión educativa entre el sistema de escuelas preparatorias estatales de Yucatán y la universidad pública en México, que ha logrado la certificación de dichos procesos y servicios y con ello ha dado un paso más hacia una educación de calidad y excelencia para todos.

REFERENCIAS

- Aguado, G., Aguilar, Z., Martín, M., Barrera, M., y Rojas, C. (2008) Aspectos clave de gestión educativa incidentes en el rezago y deserción en el nivel medio superior del sistema de preparatorias estatales del estado de Yucatán. Informe de investigación segunda etapa. Financiado por Conacyt/fondos mixtos.
- Aguado, G., y Barrera, M. (2007) La evaluación integral de programas y procesos: un camino hacia la calidad. *EDUCERE* Universidad de Los Andes Mérida Venezuela Vol. 1.
- Esteve, J. (2004) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. (1993) *Métodos y diseños de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Ornelas, C. (2005) *Buenas prácticas de educación básica en América Latina*. Tomo II México, D.F ILCE.
- Tinto, V. (1992) *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES.

CAPÍTULO 6

DESARROLLO DE UN SISTEMA INTEGRAL DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE PARA EL NIVEL SUPERIOR

Norma Graciella Heredia Soberanis
María Elena Barrera Bustillos
Ángel Martín Aguilar Riveroll

ANTECEDENTES

En enero de 2007, la Facultad de Educación de la UADY inicia el diseño de un Sistema de Evaluación de la Docencia con el propósito de contar con evidencia de diversas fuentes de información que permitan valorar integralmente el desempeño del profesorado. Se reconoce que considerar la opinión del alumno como única fuente de evaluación docente es insuficiente, por lo tanto, fue creado un sistema de evaluación adecuado al contexto institucional y a la realidad de la Facultad, el cual considera la autoevaluación del profesor, la evaluación de responsabilidades académico-administrativas, la opinión de los alumnos y la evaluación de pares académicos. En este trabajo es descrito el proceso seguido en el diseño del sistema de evaluación y, específicamente, es presentado el diseño de tres formas de evaluación: la autoevaluación, la evaluación de responsabilidades académico-administrativas y la evaluación con base en la opinión de los alumnos, las cuales fueron el resultado de la colaboración y participación de directivos, coordinadores, profesores, alumnos y expertos externos.

Mc Kenna, Nevo, Stufflebeam y Thomas (1998) mencionan que los administradores, el personal docente, el alumnado, los padres y otras personas que tienen interés en garantizar la eficacia docente en los sistemas escolares y contribuir a su realización, “se apoyan en prácticas de evaluación bien fundamentadas... y para que éstos representantes puedan valorar y apoyar los esfuerzos de la administración educativa, ésta necesita adoptar y comunicar un concepto serio y claro de la evaluación del profesorado” (p. 13). El Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (1988) define la evaluación docente

como la valoración sistemática de la actuación del profesorado y/o las calificaciones en relación con el rol profesional definido para éste y el ideario del sistema escolar (p. 14). Se requiere que el profesorado sea valorado por su eficacia al realizar las tareas encomendadas y su contribución para conseguir los objetivos del sistema educativo, y no por su personalidad y estilos de enseñanza (p. ej. humor, entusiasmo); por lo tanto, se necesita que la administración de las instituciones educativas definan claramente su ideario y el papel del profesorado, debiendo utilizar éstos como los criterios básicos para evaluar la actuación del profesorado.

PARA QUÉ EVALUAR LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD

Según Rueda (2004), “en las universidades públicas mexicanas se han puesto en práctica políticas educativas que han retomado la evaluación como instrumento o recurso para guiar las acciones en sus diferentes niveles” (p. 15), viéndose afectada la evaluación docente, favoreciéndose su vertiginosa expansión como condición de acceso a programas de compensación salarial y presentándose al mismo tiempo con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza, existiendo diferencias de acuerdo con las características locales de las instituciones en cuanto a la forma de interpretarlas e instrumentarlas.

Prevalece la idea de que el fracaso o éxito de un sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño docente; pero la docencia asume facetas multidimensionales que dificultan la existencia de una sola forma de evaluación, puesto que cada sujeto tiene una concepción diferente acerca del conjunto total de habilidades y conocimientos técnico-pedagógicos y científicos que debe dominar el profesor (Valdés, 2000). Sin embargo, es necesario evaluar la efectividad docente para mejorar su desempeño, ya que éste impacta la calidad de aprendizajes de los alumnos. Según este mismo autor, la evaluación del desempeño docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y confiables, con el objeto de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, emocionales, su responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales.

Robalino (2006) menciona que la finalidad de la evaluación del desempeño docente es el punto de partida de cualquier sistema evaluativo, teniendo como objetivo perfeccionar la educación a través de la mejora de la calidad de la enseñanza y, para ello, se debiera centrar en el desarrollo profesional del docente. Sin embargo, un estudio comparado entre 50 países de América y Europa de la OREALC/UNESCO, a cargo de Murillo (2006), encontró grandes diferencias entre países acerca de los diferentes elementos que configuran la evaluación del desempeño, más allá de sus finalidades, y que el propósito de la evaluación es el criterio que define los diferentes modelos de evaluación del desempeño, siendo identificados cinco modelos de evaluación: 1. Evaluación del desempeño docente en el conjunto de la evaluación del centro escolar; 2. Evaluación del desempeño docente para casos especiales (como la concesión de licencias); 3. Evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente; 4. Evaluación como base para un incremento salarial, y 5. Evaluación para la promoción en el escalafón docente.

Según Caballero (1992) han sido desarrollados algunos paradigmas para orientar el desarrollo teórico, conceptual y metodológico de la evaluación de la calidad del desempeño docente, y entre los más sobresalientes son mencionados los siguientes:

- a.* Evaluación a través del aprovechamiento escolar.
- b.* Por clasificación de sus comportamientos y habilidades.
- c.* Mediante valoración estudiantil.
- d.* A través de sistemas de autoapreciación.
- e.* Mediante el análisis de las interacciones didácticas.
- f.* La interacción comunicativa.

Con base en Caballero (1992), se puede decir que cada uno de los diferentes paradigmas presenta ventajas y desventajas, las cuales se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Ventajas y desventajas de diversos paradigmas para evaluar la docencia

Paradigmas	Ventajas	Desventajas
Evaluación a través del aprovechamiento escolar	Suficiente, objetivo, rápido y económico.	Difícil correlación entre aprovechamiento escolar y desempeño docente.
Por clasificación de comportamiento y habilidades	Todos los profesores pueden ser clasificados en las categorías. Correlación entre categorías y la calidad del desempeño.	Hay profesores atípicos. Hay contraejemplos de correlación. Definición ambigua y escasa uniformidad en la descripción.
Valoración estudiantil	Mayor tiempo de observación. Es un medio rápido, económico, fácil y confiable.	El alumno puede afectar los resultados por incompetencia, inmadurez, falta de criterios, subjetividad; se proyectan fracasos en la opinión.
Sistemas de autoapreciación	Sólo el maestro conoce todos los aspectos de su propia práctica. Los instrumentos son confiables.	Subjetividad, falta de confiabilidad de instrumentos y deshonestidad.
Interacción comunicativa	Tiene apoyo teórico (hermenéutico, psicoanálisis, análisis filosófico del lenguaje).	Es parcial y reduccionista, está sujeto a factores subjetivos.

El análisis de las ventajas de cada paradigma permite saber cuáles son los más apropiados para identificar informantes y formas clave para evaluar la docencia y, por otra parte, conocer sus desventajas sirve para comprender las limitaciones de cada paradigma, y el riesgo que implica utilizar sólo uno de ellos como única forma de evaluación docente, siendo recomendable combinarlos.

Según Díaz Barriga y Rigo (2003), autores como Shulman (1989), Coll y Solé (2001) coinciden en que en los últimos 25 años el paradigma proceso

producto es el que ha dominado la investigación empírica sobre la enseñanza. Dicho paradigma se centra en el análisis de las relaciones entre las actividades docentes y los productos de aprendizaje de los alumnos, por lo que establecen un vínculo directo entre el rendimiento de los estudiantes con rasgos de personalidad del profesorado, como su comportamiento o estilo, por lo tanto, se trata de encontrar o identificar aquellos componentes de la enseñanza eficaz o el perfil del profesor eficaz.

A pesar de sus limitaciones, diversos autores reconocen que esta tradición ha hecho aportaciones importantes a la comprensión de la enseñanza. Su meta fundamental ha sido caracterizar la competencia profesional de los profesores. Sus dos aportaciones tecnológicas más sobresalientes han sido las escalas para valorar el comportamiento docente y los ‘modelos de la enseñanza efectiva’; entre las principales aportaciones de la investigación sobre las características del profesor eficaz, destacan comportamientos docentes centrados en la cantidad y ritmo de la enseñanza, la forma de presentar la información y cuestionar a los alumnos o la forma de retroalimentarlos (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

Molero y Ruiz (2005) encontraron al realizar un análisis factorial, que la interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes y evaluación, así como medios y recursos, son cuatro factores que explican el 64.77% de la varianza.

Otros enfoques donde se estudian las representaciones, cogniciones y expectativas de los docentes con la intención de explicar cómo ejercen una función de mediación en relación con los comportamientos de los propios profesores y de sus alumnos, y de qué manera influyen también en la práctica docente y sus resultados, muestran un avance en relación con la visión arriba descrita. Se introduce la comprensión de una diversidad de fenómenos y procesos psicológicos o representaciones mentales compartidas para dar cuenta de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en el aula. A este paradigma o programa de investigación sobre la enseñanza, siguiendo a Shulman, se le denomina “paradigma de la cognición del profesor” o del “pensamiento docente”. Esta perspectiva ha permitido indagar los procesos cognitivos y las expectativas de los profesores desde que planean, cuando realizan la enseñanza y después que concluyen; asimismo, ha conducido a dilucidar las

teorías implícitas de los profesores respecto a la enseñanza y al papel de los actores educativos. La novedad que imprimen los estudios propios del paradigma del pensamiento del profesor en relación con los estudios de eficacia docente en el paradigma proceso-producto, es la incorporación de factores mediacionales y representacionales en la explicación de la enseñanza y el acercamiento a las teorías cognitivas. Este paradigma ofrece la posibilidad de trabajar con los docentes en interesantes procesos de reflexión sobre el propio pensamiento y actuación pedagógica, en estrecho vínculo con esfuerzos de autoevaluación y formación docente (Arbesú y Figueroa, 2001; Monroy y Díaz, 2001). No obstante, permanece la crítica de que el protagonismo o acento está puesto en el docente, y que este abordaje no siempre permite una comprensión del contexto en que ocurre la enseñanza (Coll y Solé, 2001). Es frecuente que no haya tampoco una correspondencia con las prácticas educativas reales, puesto que no necesariamente existe congruencia entre el pensamiento y la actuación del profesor.

Después de analizar los diferentes paradigmas, se considera que un sistema de evaluación debe considerar la autoevaluación, la evaluación de responsabilidades académico-administrativas por parte de las autoridades escolares, la opinión estudiantil, así como la evaluación por parte de colegas.

DISEÑO DEL SISTEMA INTEGRAL DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA PARA LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UADY

Reconociendo la importancia de reflexionar acerca de la finalidad de la evaluación, los directivos de la Facultad de Educación discutieron acerca de la misma, llegando al consenso de definir como finalidades de la evaluación de la docencia las siguientes:

1. Identificar necesidades de formación del profesorado y lograr que éste reflexione sobre su propia práctica docente.
2. Generar información útil para tomar decisiones acerca del mejoramiento de la enseñanza.
3. Generar información para la permanencia o recontractación del profesor.

4. Estimular el desempeño del profesor mediante incentivos.
5. Valorar de manera integral el desempeño de la docencia en la Facultad, mediante el conocimiento de las fortalezas y debilidades del desempeño del profesorado.
6. Retroalimentar el desempeño de los profesores.
7. Asignar carga docente.

Con base en las finalidades de la evaluación de la docencia para la Facultad de Educación, se planteó la necesidad de diseñar un Sistema de Evaluación de la Docencia que sea más integral, justo y racional, adecuado a la realidad de la Facultad y al contexto institucional, resultado de una colaboración voluntaria por parte de las autoridades y actores principales del proceso educativo: profesores y estudiantes. La necesidad del sistema de evaluación radica en contar con formas diversas que posibiliten la mejora del desempeño de los docentes, para ello se requiere que dicho sistema sea realista, confiable, válido y útil para mejorar las prácticas docentes en la universidad.

La metodología seguida para diseñar el Sistema de Evaluación de la Docencia (ver figura 1) consideró lo siguiente:

- a. el análisis de documentación institucional (leyes, reglamentos, políticas y Modelo Educativo y Académico de la Universidad Autónoma de Yucatán y de la Facultad);
- b. el análisis de literatura especializada referente al tema: Evaluación de la docencia;
- c. la definición colegiada del perfil del profesor universitario;
- d. la participación y aceptación de las autoridades, profesores y alumnos de cada programa educativo de la Facultad;
- e. diversas formas de evaluar, de manera que se cuente con información sólida para la toma de decisiones; e
- f. instrumentos válidos y confiables, contruidos con base en recomendaciones de expertos, la opinión de los profesores, la especificidad de cada nivel educativo y las características del alumnado.

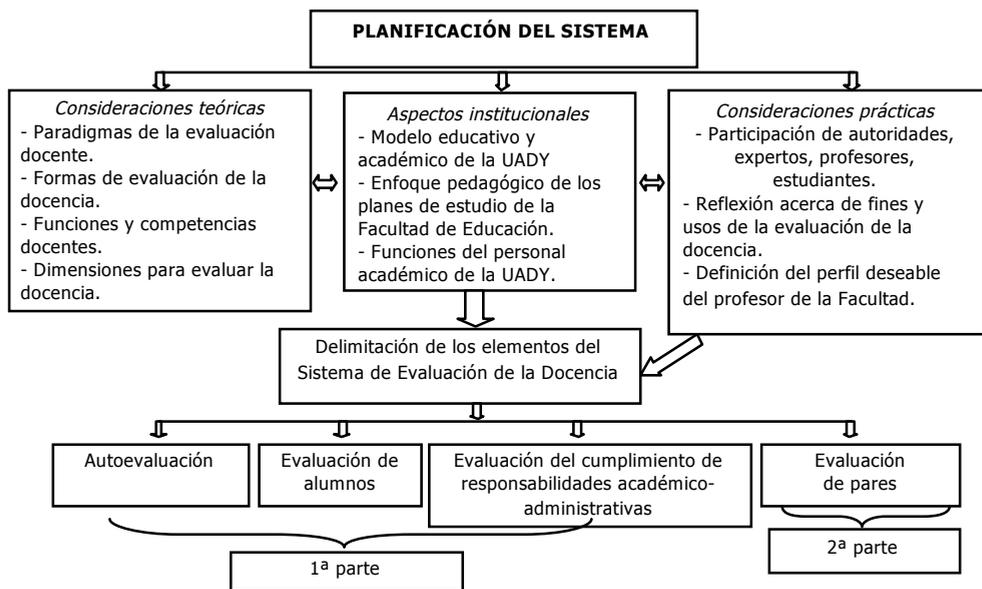


Figura 1

Elementos considerados en el planeamiento del sistema de evaluación de la docencia para la Facultad de Educación de la UADY

**DISEÑO DE LOS TRES PRIMEROS ELEMENTOS DEL SISTEMA:
 AUTOEVALUACIÓN, EVALUACIÓN DEL CUMPLIMIENTO
 DE RESPONSABILIDADES ACADÉMICO-ADMINISTRATIVAS Y EVALUACIÓN
 CON BASE EN LA OPINIÓN DE ALUMNOS**

El marco de referencia para evaluar la docencia se desarrolló durante enero de 2007, mediante un evento académico, al cual asistieron 20 profesores de la Facultad, incluyendo a la directora de nuestra Facultad, la secretaria académica, el jefe de UPI, y otros profesores con responsabilidades de coordinación académica, como la responsable de evaluación educativa, la coordinadora del centro de orientación, así como los asistentes académicos de las diversas áreas de esta Facultad. Producto de esta actividad, fue definido el perfil del profesor de la Facultad, así como las funciones y dimensiones de evaluación de la docencia aplicables a todos los profesores de la facultad, siendo éstas: planeamiento de la enseñanza, interacción pedagógica, evaluación del aprendizaje y ética docente. A continuación son definidas y descritas cada una de ellas.

PLANEAMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Según Zabalza (2006), planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje es un gran ámbito de competencia del docente, quien debe comprender su enseñanza como el desarrollo de un proyecto educativo; consiste en elaborar un programa adecuado a las características de sus alumnos y adaptado a las circunstancias sociales, profesionales e institucionales. El alcance del planeamiento del profesor va desde la elaboración, modificación o actualización de un programa de curso hasta sus planes de clase diarios. Planificar consiste en convertir un propósito educativo en un proyecto de acción, y cómo está conformado por:

- a. un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre la disciplina a enseñar y sobre la propia planificación. Lo anterior constituye la base conceptual y justificación de la toma de decisiones.
- b. La dirección a seguir, propósito, fin u objetivo guía.
- c. La previsión del proceso que da paso a la estrategia de procedimiento, la cual incluye tareas a realizar, secuencia de actividades, medios, materiales y formas de evaluación o cierre del proceso (p. 74).

La planeación de la enseñanza permite visualizar de manera global el aprendizaje para tomar decisiones y lograr los propósitos de los programas educativos. El plan resultante deberá ser flexible para hacer las adecuaciones pertinentes a las demandas del estudiante, de la institución y de la sociedad en la que se circunscribe.

INTERACCIÓN PEDAGÓGICA

Acción recíproca que mantiene el profesor con al menos un alumno, con el propósito de influirse positivamente. “Relación dinámica que mantiene el profesor ante su grupo de alumnos, y la acción directa que desarrollan entre sí” (adaptado del Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p. 799).

La interacción pedagógica es la operacionalización del planeamiento, con el propósito de desarrollar habilidades de autogestión del aprendizaje y el dominio del área disciplinar por parte del estudiante, vinculada con la evaluación continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

EVALUACIÓN INTEGRAL DEL APRENDIZAJE

Como parte de las funciones del docente universitario, está valorar el proceso y los productos de aprendizaje de sus alumnos y de la propia enseñanza. Si bien cierto que esta función es inherente al proceso didáctico y que se remonta desde sus orígenes como elemento necesario en los cursos, también es una realidad que hablar de evaluación de los aprendizajes hoy en día es hablar de un cambio de paradigma o mentalidad en la forma de valorar o acercarnos a conocer lo que ocurre durante todo el proceso educativo.

En ese sentido, la evaluación de los aprendizajes debe conceptuarse como elemento sinérgico e integral en todo el proceso didáctico y a la luz de nuevas necesidades de formación de nuestros estudiantes, por lo que implica el qué, para qué, por qué y cómo evaluar por parte del docente. Por tal motivo, la tarea de evaluar los aprendizajes implica pensar: (1) en la finalidad, (2) en los diferentes momentos en los que debe realizarse la evaluación, (3) en la diversificación de los modos de evaluar, (4) en el uso de modalidades de evaluación no convencionales, y (5) en el uso de procesos de evaluación originados a partir de la investigación didáctica de la disciplina.

En relación con la *finalidad* de la evaluación, ésta debe servir para retroalimentar el planeamiento de la enseñanza, así como el proceso de enseñanza y de aprendizaje, además de obtener una visión final de todo el proceso didáctico.

Asimismo, la evaluación del aprendizaje deberá darse en diferentes *momentos* del proceso didáctico: *diagnóstica*, con el fin de guiar el planeamiento de su enseñanza, o replantear éste al inicio del curso, de cada unidad o tema; *formativa*, con el propósito de identificar problemáticas en el proceso de aprendizaje y adaptar la enseñanza para el logro de aprendizajes significativos, en un ambiente de respeto; y finalmente, *sumaria* para juzgar de manera integral y justa, el aprendizaje obtenido al final de una unidad y de todo el curso, así como de la efectividad de la propia enseñanza.

De igual modo, la evaluación de los aprendizajes requiere de la diversificación de los *modos de evaluar*, en el sentido de promover la cultura de la evaluación entre iguales, la autorregulación y autopercepción por parte de los estudiantes, como son la coevaluación y autoevaluación, así como estrategias informales, semiformales y formales centradas en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias genéricas y específicas.

Se estima conveniente el uso de *diversas y nuevas formas de evaluar* los aprendizajes, a partir de experiencias directas e indirectas en contextos reales. Por ello, el docente, además de los procedimientos convencionales, debe incorporar instrumentos como el portafolio de tareas, rúbricas, defensa de proyectos, diarios, entre otras.

ÉTICA PROFESIONAL

La función educativa es una de las profesiones más significativas y valiosas de las sociedades. De acuerdo con Altarejos, Ibáñez-Martín, Jordán y Jover (1998) los profesionales de la educación “precisan de una formación específica, de un ámbito sociológico de actuación, en el que los problemas de aprendizaje son su núcleo, de una autonomía y libertad de acción” y precisamente por esta libertad de acción necesitan de un compromiso con el bien, con un código deontológico asumido, explícito y publicado (p. 150).

El Código deontológico de los profesionales de la educación del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (1996) establece una serie de principios que los docentes deben cumplir para asegurar la calidad de los procesos educativos; estos principios se refieren a determinados deberes del educador hacia: educandos, la profesión, los colegas, la institución escolar, la sociedad y los padres o tutores.

La ética docente consiste en el carácter o modo de ser del profesional de la docencia, así como el grado y forma en que cumple con sus deberes que conlleva su práctica profesional.

Para ser ético, el docente debe guiar su comportamiento con base en una buena moral y profesionalismo (debe ser respetuoso, justo, honesto, tolerante).

PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Una problemática encontrada en el establecimiento de la evaluación de la docencia, según Rueda (1999), es que no se logra construir los parámetros para evaluar su calidad y también que las comunidades de académicos coincidan en las formas de evaluarla. Es necesario aclarar qué se espera del profesor en su papel como docente, considerando nivel en el que imparte clases y su área disciplinar. Por tal motivo, el perfil del profesor universitario para la Facultad

de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, fue definido de manera colegiada por un grupo de 20 académicos de la misma institución, los cuales fueron asesorados por un experto externo en psicología educativa, evaluación y medición.

Con base en la participación de los académicos, se llegó al consenso de que el profesor universitario es un “profesional de la educación con una base del conocimiento didáctico del contenido, que fomente el gusto hacia la profesión, el estudio, y coadyuve al desarrollo de competencias genéricas y específicas para la profesión y para la vida”. Cabe aclarar que el precursor del constructo conocimiento didáctico fue Shulman (1986), quien utilizó el término para referirse al dominio que posee el profesor en cuanto al conocimiento teórico-práctico de su área disciplinar, de la didáctica específica para enseñarlo y de los propios mecanismos para mejorar la propia enseñanza.

AUTOEVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Como primer elemento del sistema de evaluación de la docencia de la Facultad de Educación, es presentada la autoevaluación, la cual tiene como propósito: conocer la valoración que cada profesor/a hace de su propio desempeño en los cursos que integraron su carga docente de la Facultad. Para las autoridades de la Facultad, es importante que cada profesor se autoevalúe, ya que esta tarea:

- Involucra al profesorado en el desarrollo de una cultura de participación y compromiso con la mejora continua de la enseñanza.
- Propicia la autorregulación del profesorado, familiarizándolo con indicadores de desempeño que se encuentran plasmados en los rubros y preguntas de un cuestionario válido y confiable de autoevaluación de la docencia.
- Le otorga voz al profesorado, permitiéndole plasmar su opinión con respecto a indicadores que anteriormente sólo eran valorados por los estudiantes.
- Fomenta el principio de “rendición de cuentas” por parte del profesorado, al juzgar de manera autónoma su desempeño y darlo a conocer mediante el llenado del cuestionario en línea.

- Permite recoger la opinión del profesorado, no sólo con base en los indicadores cuantitativos del cuestionario, sino también brindándole un espacio para expresar de manera abierta su opinión en un apartado de observaciones.
- Proporciona a las autoridades mayor información para conocer y retroalimentar la docencia.
- Permite establecer un programa de formación del profesorado, con base en las necesidades expresadas por los mismos docentes.

La autoevaluación es realizada mediante un cuestionario de respuesta estructurada para determinar la frecuencia con la cual el profesor o profesora considera haber realizado cada conducta, durante la totalidad de las sesiones de los cursos que ha impartido (ver Apéndice A).

El cuestionario está disponible para su llenado en línea y los resultados son obtenidos de manera automática, generándose un reporte individual, el cual le es enviado al profesorado, por el área de evaluación, a su cuenta de correo electrónico.

En la tabla 2 se puede apreciar el procedimiento administrativo que el área de evaluación de la Facultad realiza para la implementación de la autoevaluación de la docencia.

Tabla 2
Procedimiento administrativo de la autoevaluación docente

Actividad	Responsable	Dirigido a	Apoyo	Observaciones
- Notificar período de llenado del cuestionario electrónico	Área de evaluación	Profesores de toda la facultad (Lic., UPI y CODI)	Difusión de fechas por medio de herramientas en línea	Con base en el calendario escolar. Medios: e-mail, aviso en la página principal de la Facultad, circular, cartelera de cada área

Actividad	Responsable	Dirigido a	Apoyo	Observaciones
- Apertura y supervisión del avance de llenado.	Área de evaluación	Jefes de área	Enviar correos electrónicos a profesores que no hayan evaluado.	Es monitoreado el avance en el llenado y se invita a profesores que no hayan contestado.
- Entrega de informes de evaluación.	Área de evaluación	Jefes de área	Respaldo electrónico e impresión de reportes (para el expediente).	Los jefes de área tienen acceso a la versión electrónica desde su PC.
- Retroalimentar el desempeño de cada profesor.	Jefe de área	Profesores	Archivado de reportes en el área de evaluación.	El profesor podrá observar su resultado desde su PC y acudir a retroalimentación con el respectivo jefe de área.
- Crear archivo histórico de resultados de evaluación.	Área de evaluación	Dirección y jefes de área	Respaldo y fotocopia de resultados de evaluación de cada profesor.	El área de evaluación tiene bajo resguardo el expediente impreso y electrónico de cada profesor.

EVALUACIÓN DE RESPONSABILIDADES ACADÉMICO-ADMINISTRATIVAS

La evaluación del cumplimiento de las responsabilidades académico-administrativas del profesorado, consiste en la valoración de un conjunto de actividades administrativas que éste debe realizar como parte de su desempeño docente, las cuales son supervisadas principalmente por los coordinadores de los programas educativos.

Reconociendo el amplio dominio y la experiencia que los coordinadores poseen acerca de los procesos académicos y administrativos del programa educativo del cual son responsables, se les solicitó su participación para valorar la pertinencia, utilidad y viabilidad (evaluabilidad) de los elementos y procedimientos que, de acuerdo con el Reglamento del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Yucatán y el Reglamento Interior de la Facultad de Educación vigentes, así como el proceso de enseñanza de la Facultad (certificado con base en la Norma ISO 9001-2000), constituyen aspectos de un buen desempeño docente. Todos los coordinadores de programas educativos fueron encuestados, encontrando como pertinentes, útiles y evaluables, las responsabilidades académico-administrativas enlistadas en la tabla 3.

Tabla 3
Aspectos académico-administrativos pertinentes,
viabiles y útiles para ser evaluados

Aspecto
<p>Inicio de cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar a la dirección de la Facultad, su informe de trabajo del período escolar que finalizó, así como el plan de trabajo para el período escolar que inicia, los cuales deben llevar el Vo. Bo. del jefe de área respectivo. • Entregar a la coordinación del PE respectivo, el Vo. Bo. de la revisión de los programas de curso correspondientes a su carga docente, o la modificación o elaboración de éstos, dentro del tiempo otorgado por el área respectiva. <p>Durante los cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistir a clases (supervisado por el coordinador o por secretaría administrativa con base en su tarjeta). • Entrar puntualmente a impartir sus clases (supervisado por el coordinador, sondeo con alumnos o supervisión al azar dos días a la semana). • Cumplir con el horario (entrada-salida) establecido de sus clases (al azar, realizar sondeo con alumnos).
<p>Aspecto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar a control escolar la lista de asistencia de todos sus alumnos de cada PE, dentro de los primeros 5 días hábiles de cada mes inmediato posterior.

<ul style="list-style-type: none">• Entregar el avance programático intermedio de los cursos regulares, a la coordinación del PE respectivo, dentro del tiempo solicitado por el área correspondiente.• Asistir a reuniones académicas convocadas por el jefe del área correspondiente o coordinador de PE.
Al finalizar los cursos: Entregar o enviar vía electrónica a:
<ul style="list-style-type: none">• la coordinación del PE respectivo, el avance programático final de todos los cursos impartidos.• control escolar, la lista de calificaciones de exámenes ordinarios de sus alumnos de cada PE.• control escolar, la lista de calificaciones de exámenes extraordinarios de sus alumnos de cada PE.• el área de evaluación, el cuestionario de autoevaluación completamente llenado.

Para llevar a cabo las actividades que involucra la evaluación del cumplimiento de responsabilidades académico-administrativas, es necesario un trabajo conjunto entre el área de evaluación, el departamento de control escolar y los coordinadores, quienes le proporcionarán la información al responsable del área de calidad de la Facultad, quien integra en una base de datos electrónica toda la información correspondiente a cada profesor.

EVALUACIÓN CON BASE EN LA OPINIÓN DE ALUMNOS

Diversas investigaciones han demostrado que los Cuestionarios de Evaluación Docente por los Alumnos (CEDA) son válidos y altamente confiables (García, citado por Rueda y Díaz Barriga, 2000). Esto es porque el alumno es quien está en estrecha relación con el profesor en el salón de clases y por ser quien está inmerso en el proceso enseñanza-aprendizaje en el que adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes que cada profesor proporciona o debe desarrollar en sus alumnos, durante el transcurso del período escolar. El empleo de estos tipos de evaluación es importante para los alumnos y autoridades de la institución, así como para los propios docentes, quienes conocerán las percepciones de los alumnos acerca de su desempeño en el aula.

Con base en la información anterior, y teniendo en cuenta las ventajas y las diversas estrategias para que sea efectiva la evaluación de la docencia por

parte de los alumnos, fue diseñado un instrumento para evaluar en línea la docencia de los profesores con base en la opinión de la población estudiantil, el cual incluyó indicadores y preguntas centrados en el logro de aprendizajes significativos, en congruencia con el modelo educativo institucional (ver Apéndice B). Cada profesor recibe un reporte individual por correo electrónico para conocer los resultados de evaluación parte de alumnos, el cual se le sugiere que compare con sus resultados de autoevaluación, con el fin de elaborar un plan de mejora de su docencia.

En la evaluación de la docencia por parte de los alumnos están involucrados el área de evaluación de la docencia, los jefes de área, coordinadores, estudiantes y el profesorado, de acuerdo con el procedimiento que se observa en la figura 2.

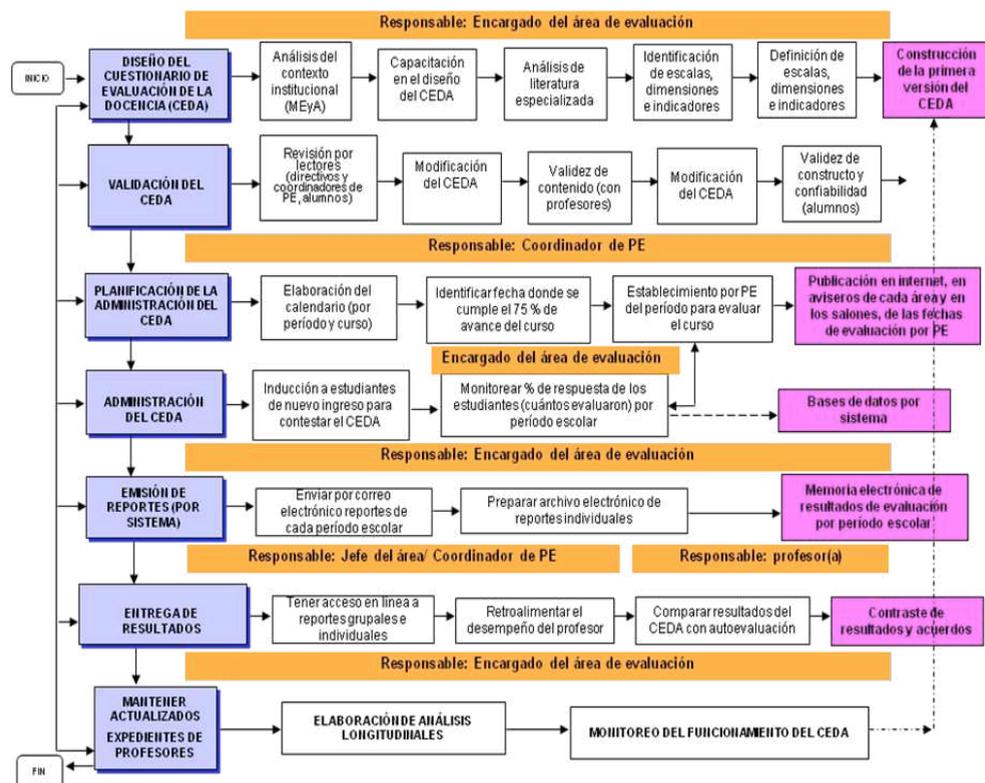


Figura 2

Procedimiento de la evaluación docente con base en la opinión de alumnos

DISEÑO, VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN Y DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA POR PARTE DE ALUMNOS (CEDA)

Con base en el perfil del profesor y las dimensiones identificadas por la comunidad académica de la Facultad, se procedió a revisar literatura especializada acerca de la evaluación de la docencia en instituciones de educación superior y universidades. Fueron elaboradas tablas de análisis de cuestionarios válidos y confiables para evaluar la docencia (por ejemplo, el SEEQ), contrastando las diversas dimensiones, conceptos e indicadores utilizados en éstos; con base en lo anterior, surgió una lista preliminar de indicadores para evaluar la docencia en la Facultad, la cual fue revisada por nuestro comité de evaluación.

La primera versión del cuestionario de autoevaluación, así como del CEDA fue revisada por tres directivos (directora, secretaria académica y jefe de UPI), el coordinador general de idiomas, el coordinador de licenciatura y tres coordinadores de posgrado, así como por un grupo de cinco lectores, quienes se centraron en opinar acerca de la pertinencia, redacción, extensión y escala de respuesta de ambos cuestionarios. Estas primeras versiones fueron modificadas atendiendo a las sugerencias derivadas de esta primera revisión.

La versión corregida tanto del cuestionario de autoevaluación como del CEDA fueron evaluadas por una muestra representativa de profesores de la Facultad. Fueron consultados 34 profesores de las unidades Mérida y Tizimín de la Facultad, y respondieron con sus dictámenes en cuanto a la pertinencia y redacción de cada pregunta del cuestionario, 23 de los consultados: 15 de licenciatura y posgrado, así como ocho de idiomas. Las preguntas en las que el 70% o más de los profesores estuvo completamente de acuerdo en calificarlas como pertinentes y bien estructuradas, se conservaron tal como estaban en el cuestionario, y cuando el consenso resultó menor a 70%, las preguntas fueron modificadas o eliminadas con base en un análisis detallado de las opiniones de cada profesor.

PRUEBA PILOTO DEL CEDA

El CEDA fue administrado a una muestra de 262 estudiantes: 114 de nivel licenciatura, 121 de idiomas y 27 de posgrado. Con base en un análisis factorial, se obtuvieron correlaciones > 0.69 entre las dimensiones evaluadas y

la valoración general del desempeño docente. Se obtuvo el valor α de Cronbach para determinar la confiabilidad de cada sección destinada a evaluar las dimensiones de desempeño docente, siendo éstas altas: planeamiento de la enseñanza ($\alpha=.90$), interacción pedagógica ($\alpha=.93$), evaluación del aprendizaje ($\alpha=.90$) y ética docente ($\alpha=.91$).

Con base en la opinión de profesores y estudiantes, el CEDA fue corregido, surgiendo dos versiones: una para estudiantes de licenciatura y posgrado, y otra para estudiantes de cursos coloquiales de idiomas.

Cabe aclarar que el cuestionario de autoevaluación y el CEDA están en continua revisión por el área de Evaluación Educativa de la Facultad, para su constante mejora como instrumentos de opinión.

La información que arrojan estas tres formas de evaluación son complementarias y proporcionan información principalmente para tomar decisiones académicas relacionadas con el desarrollo profesional del profesorado, siendo impartidos cursos de capacitación para un mejor desempeño, basado en paradigmas y enfoques pedagógicos de vanguardia.

También han sido empleados los datos de la evaluación para tomar decisiones administrativas con respecto a cargas docentes, renovación de contratos y promociones.

CONCLUSIONES

Se ha trabajado en el fomento de una cultura positiva, propositiva, reflexiva y autocrítica de la evaluación de la docencia, mediante el diseño participativo de un sistema de evaluación docente que cuenta con: a. la definición colegiada del perfil del profesor universitario; b. la participación y aceptación de las autoridades, profesores y alumnos de cada programa educativo de la Facultad; c. diversas formas de evaluar, como la evaluación por parte de los alumnos y la autoevaluación, permitiendo información más completa para la toma de decisiones; d. instrumentos válidos y confiables, construidos con base en recomendaciones de expertos, la opinión de los profesores, la especificidad de cada nivel educativo y las características del alumnado. Además, 19 profesores fueron capacitados en evaluación de la docencia, generando el perfil y funciones del profesorado a evaluar.

Se logró el diseño participativo de un sistema de evaluación; se cuenta con el diseño y validación de cuestionarios (de autoevaluación y para alumnos), contruidos con base en opiniones de expertos, profesores, la especificidad de cada nivel educativo y las características del alumnado, así como la sistematización e implementación de éstos para ser contestados en línea por parte de los profesores y alumnos de todos los PE de la Facultad.

A partir de enero de 2010, la entrega de reportes de autoevaluación y evaluación con base en la opinión de alumnos es inmediata al cierre electrónico de las encuestas, con base en uso de herramientas en línea, como el correo electrónico.

Actualmente se trabaja en el mejoramiento del funcionamiento del sistema con base en problemas detectados a partir del segundo semestre de 2007 hasta el primer semestre de 2010. Se ha realizado trabajo conjunto entre directivos, coordinadores y profesores de licenciatura, posgrado e idiomas, en el proceso de evaluación y retroalimentación de resultados.

Finalmente, se pretende desarrollar en el 2011 la evaluación de la docencia por pares y el uso del portafolio docente, debido a que la creación de un sistema de evaluación docente es paulatino y está en constante reconstrucción.

REFERENCIAS

- Altarejos, F., Ibáñez-Martín, Jordán y Jover (1998). *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México, UAM,/UNAM/UABJO.
- Caballero, R. (1992). Los paradigmas de la evaluación docente. En *La evaluación docente*. México: UNAM.
- Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (1988). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza Editorial.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (1996). *Código deontológico de los profesionales de la educación*.

- Díaz- Barriga, F. y Rigo, M. (2003). "Realidades y paradigmas de la función docente: Implicaciones sobre la evaluación magisterial de educación superior". *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXII (3), No. 127, México: ANUIES.
- García, J. M. (2000). "Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional". En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 41-62). México: Paidós.
- Mc Kenna, B., Nevo, D., Stufflebeam, D. y Thomas, R. (1998). *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado*. España: Mensajero.
- Molero y Ruiz. (2005). "La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista Investigación Educativa*. Volumen 23, número 1.
- Monroy, M. y Díaz, M. (2001). "La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes". En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México, UAM-UNAM-UABJO.
- Murillo, J., González de Alba, V. y Rizo, H. (2006). *Carrera y evaluación del desempeño docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*.
- Robalino Campos, M. (agosto, 2006). "Evaluación docente en América Latina. Una mirada desde una perspectiva renovada de la profesión docente". *Docencia. Número 29*, 69-78.
- Rueda B., M. (1999). "Notas para una agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades". En M. Rueda y M. Landesmann (Coords), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 203-215). México: CESU.
- Rueda B., M. y Díaz Barriga Arceo, F. (compiladores) (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós Educador.
- Rueda, M. (coordinador). (2004). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (Memorias). México: ANUIES.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 15(2): 4-14.
- Valdés, H. (2000). Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. Ponencia presentada en Cuba. *Revista Electrónica de Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 12 de febrero del 2003 en <http://www.campus-oei.org/de/rifad02.htm>.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (2ª. ed.). España: Narcea.

APÉNDICE A

Cuestionario de Autoevaluación Docente por parte de Profesores Versión para Licenciatura y Posgrado

Estimado/a/ profesor/a/:

Con el propósito de identificar personalmente sus fortalezas y los aspectos de mejora en la calidad de su enseñanza, se le solicita llenar este cuestionario con base en su práctica docente durante el presente período escolar.

Dada la relevancia de la información proporcionada por usted, le solicitamos que responda cada pregunta del cuestionario con objetividad. Gracias por su colaboración.

Profesor:

Asignatura:

SECCIÓN I. VALORACIÓN ESPECÍFICA

Instrucción: conteste, para cada una de las asignaturas que impartió en el presente semestre, las preguntas que se le plantean a continuación; deberá basarse en la siguiente escala para determinar la frecuencia con la cual usted realizó durante la totalidad de las sesiones del curso, las conductas listadas.

Código	Porcentaje de Frecuencia	Valoración	
1	0 - 22	Nunca	<input type="checkbox"/>
2	23 - 44	Rara vez, muy pocas veces	<input type="checkbox"/>
3	45 - 67	Con mediana frecuencia, algunas veces	<input type="checkbox"/>
4	68 - 90	La mayoría de las veces, frecuentemente	<input type="checkbox"/>
5	91 - 100	Siempre	<input type="checkbox"/>

Planeamiento de la enseñanza

	1	2	3	4	5
1.- ¿Presentó los temas de manera ordenada?	<input type="radio"/>				
2.- ¿Secuenció los contenidos en un orden que le permitió a los alumnos aprender gradualmente?	<input type="radio"/>				
3.- ¿Ejemplificó claramente los temas de la asignatura?	<input type="radio"/>				
4.- ¿Señaló la utilidad del conocimiento aprendido para el trabajo académico o profesional?	<input type="radio"/>				
5.- ¿Relacionó el contenido de la asignatura con el de otras asignaturas o disciplinas?	<input type="radio"/>				
6.- ¿Utilizó lecturas (artículos, libros, brevarios, etc.) que ayudaron a comprender los temas?	<input type="radio"/>				
7.- ¿Empleó tareas o ejercicios para el logro de los aprendizajes?	<input type="radio"/>				
8.- ¿Proporcionó respuestas satisfactorias a las dudas de los estudiantes?	<input type="radio"/>				
9.- ¿Dedicó a cada tema el tiempo suficiente para que los alumnos logren comprenderlo?	<input type="radio"/>				
10.- ¿Presentó de manera organizada los materiales de apoyo al aprendizaje?	<input type="radio"/>				
Interacción pedagógica	1	2	3	4	5
11.- ¿Empleó actividades que facilitaron el aprendizaje teórico de la asignatura?	<input type="radio"/>				
12.- ¿Propició que los estudiantes relacionen lo aprendido con temas nuevos de la asignatura?	<input type="radio"/>				

13.- ¿Empleó actividades de aprendizaje que permitieron a los estudiantes reflexionar sobre lo estudiado?	<input type="radio"/>				
14.- ¿Utilizó actividades que permitieron aplicar el contenido aprendido?	<input type="radio"/>				
15.- ¿Utilizó actividades para el desarrollo de competencias necesarias en el ejercicio profesional, como estudio de casos, desarrollo de proyectos, resolución de problemas, prácticas supervisadas, entre otras?	<input type="radio"/>				
16.- ¿Asignó trabajo en equipo?	<input type="radio"/>				
17.- ¿Supervisó el trabajo realizado en equipos?	<input type="radio"/>				
18.- ¿Propició el aprendizaje autónomo?	<input type="radio"/>				
19.- ¿Detectó los errores de los estudiantes para mejorar la comprensión de los temas?	<input type="radio"/>				
20.- ¿Animó a los estudiantes a participar (p. ej: compartir conocimientos, ideas, dudas, discutir)?	<input type="radio"/>				
21.- ¿Propició el análisis de aspectos éticos, de calidad, de innovación o internacionales, relacionados con la asignatura?	<input type="radio"/>				
22.- ¿Utilizó libros, revistas especializadas u otros materiales impresos publicados con cinco años de antigüedad como máximo?	<input type="radio"/>				

Evaluación del aprendizaje	1	2	3	4	5
23.- ¿Explicó claramente, al inicio del curso, los requisitos para aprobarlo?	<input type="radio"/>				
24.- ¿Informó oportunamente los criterios de evaluación?	<input type="radio"/>				
25.- ¿Aclaró el nivel de calidad esperado en los trabajos de los estudiantes?	<input type="radio"/>				

26.- ¿Valoró el proceso de aprendizaje mediante el uso de diversas estrategias (p. ej: portafolio de tareas, pruebas parciales, ejercicios)?	<input type="radio"/>				
27.- ¿Revisó las tareas y trabajos asignados?	<input type="radio"/>				
28.- ¿Evaluó en un grado de dificultad equivalente al enseñado?	<input type="radio"/>				
29.- ¿Utilizó estrategias de evaluación coherentes con el tipo de contenido enseñado (teórico- práctico, actitudinal)?	<input type="radio"/>				
30.- ¿Evaluó contenidos que representan lo estudiado en las clases?	<input type="radio"/>				
31.- ¿Proporcionó instrucciones claras y precisas para contestar las pruebas?	<input type="radio"/>				
32.- ¿Entregó oportunamente los resultados de las evaluaciones realizadas?	<input type="radio"/>				
33.- ¿Retroalimentó en el momento oportuno, el aprendizaje logrado por el estudiante?	<input type="radio"/>				

Ética docente

	1	2	3	4	5
36.- ¿Fue respetuoso con todos los estudiantes?	<input type="radio"/>				
37.- ¿Trató de manera justa a todos los estudiantes?	<input type="radio"/>				
38.- ¿Cuando se presentó algún conflicto en el salón de clases, lo manejó apropiadamente?	<input type="radio"/>				
39.- ¿Fue amable cuando se le solicitó ayuda o asesoría?	<input type="radio"/>				
40.- ¿Permitió que los estudiantes expresaran sus dudas y preguntas?	<input type="radio"/>				
41.- ¿Escuchó los puntos de vista de los alumnos?	<input type="radio"/>				

SECCIÓN II. VALORACIÓN GENERAL

Instrucción: conteste la pregunta con base en la escala presentada.

Código	Porcentaje de Frecuencia	Valoración
0	0 - 69	No
1	70 - 100	Sí

Valoración general

	0	1
43.- Se logró el objetivo general de la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones:

GUARDAR EVALUACION

APÉNDICE B

Cuestionario de Evaluación de la Docencia por parte de Alumnos Versión para Licenciatura y Posgrado

Estimado/a/ estudiante:

Con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes obtenidos por usted en esta Facultad, así como su grado de satisfacción como estudiante, el presente cuestionario tiene por objeto recolectar, con base en su opinión, información objetiva acerca de la docencia, con el fin de tener datos para mejorar continuamente la enseñanza.

Dada la relevancia de la información proporcionada por usted, le solicitamos que responda cada pregunta del cuestionario con absoluta seriedad y responsabilidad. Gracias por su colaboración.

Profesor:

Asignatura: Axiología educativa [LE92]

SECCIÓN I. VALORACIÓN ESPECÍFICA

Instrucción: conteste, para cada uno de sus profesores, las preguntas que se le plantean a continuación; deberá basarse en la siguiente escala para determinar la frecuencia con la cual el profesor demostró durante la totalidad de las sesiones del curso, las conductas listadas.

Código	Porcentaje de Frecuencia	Valoración	
1	0 - 22	Nunca	<input type="text"/>
2	23 - 44	Rara vez, muy pocas veces	<input type="text"/>
3	45 - 67	Con mediana frecuencia, algunas veces	<input type="text"/>
4	68 - 90	La mayoría de las veces, frecuentemente	<input type="text"/>
5	91 - 100	Siempre	<input type="text"/>

Planeamiento de la enseñanza

<i>El profesor:</i>	1	2	3	4	5
1.- ¿Presentó los temas de manera ordenada?	<input type="radio"/>				
2.- ¿Secuenció los contenidos en un orden que permitió aprender gradualmente?	<input type="radio"/>				
3.- ¿Ejemplificó claramente los temas de la asignatura?	<input type="radio"/>				
4.- ¿Señaló la utilidad del conocimiento aprendido para el trabajo académico o profesional?	<input type="radio"/>				
5.- ¿Relacionó el contenido de la asignatura con el de otras asignaturas o disciplinas?	<input type="radio"/>				
6.- ¿Utilizó lecturas (artículos, libros, breviaros, etc.) que ayudaron a comprender los temas?	<input type="radio"/>				
7.- ¿Empleó tareas o ejercicios para el logro de los aprendizajes?	<input type="radio"/>				
8.- ¿Proporcionó respuestas satisfactorias a las dudas de los estudiantes?	<input type="radio"/>				
9.- ¿Dedicó a cada tema el tiempo suficiente para comprenderlo?	<input type="radio"/>				
10.- ¿Presentó de manera organizada los materiales de apoyo al aprendizaje?	<input type="radio"/>				

Interacción pedagógica

<i>El profesor:</i>	1	2	3	4	5
11.- ¿Empleó actividades que facilitaron el aprendizaje teórico de la asignatura?	<input type="radio"/>				
12.- ¿Propició que los estudiantes relacionen lo aprendido con temas nuevos de la asignatura?	<input type="radio"/>				
13.- ¿Empleó actividades de aprendizaje que permitieron reflexionar sobre lo estudiado?	<input type="radio"/>				

14.- ¿Utilizó actividades que permitieron aplicar el contenido aprendido?	<input type="radio"/>				
15.- ¿Utilizó actividades para el desarrollo de competencias necesarias en el ejercicio profesional, como estudio de casos, desarrollo de proyectos, resolución de problemas, prácticas supervisadas, entre otras?	<input type="radio"/>				
16.- ¿Asignó trabajo en equipo?	<input type="radio"/>				
17.- ¿Supervisó el trabajo realizado en equipos?	<input type="radio"/>				
18.- ¿Propició el aprendizaje autónomo?	<input type="radio"/>				
19.- ¿Detectó los errores de los estudiantes para mejorar la comprensión de los temas?	<input type="radio"/>				
20.- ¿Animó a los estudiantes a participar (p. ej: compartir conocimientos, ideas, dudas, discutir)?	<input type="radio"/>				
21.- ¿Propició el análisis de aspectos éticos, de calidad, de innovación o internacionales, relacionados con la asignatura?	<input type="radio"/>				
22.- ¿Utilizó libros, revistas especializadas, u otros materiales impresos publicados con cinco años de antigüedad como máximo?	<input type="radio"/>				

Evaluación del aprendizaje

<i>El profesor:</i>	1	2	3	4	5
23.- ¿Explicó claramente, al inicio del curso, los requisitos para aprobarlo?	<input type="radio"/>				
24.- ¿Informó oportunamente los criterios de evaluación?	<input type="radio"/>				
25.- ¿Aclaró el nivel de calidad esperado en los trabajos de los estudiantes?	<input type="radio"/>				
26.- ¿Valoró el proceso de aprendizaje mediante el uso de diversas estrategias (p. ej: portafolio de tareas, pruebas parciales, ejercicios)?	<input type="radio"/>				

27.- ¿Revisó las tareas y trabajos asignados?	<input type="radio"/>				
28.- ¿Evaluó en un grado de dificultad equivalente al enseñado?	<input type="radio"/>				
29.- ¿Utilizó estrategias de evaluación coherentes con el tipo de contenido enseñado (teórico-práctico, actitudinal)?	<input type="radio"/>				
30.- ¿Evaluó contenidos que representan lo estudiado en las clases?	<input type="radio"/>				
31.- ¿Proporcionó instrucciones claras y precisas para contestar las pruebas?	<input type="radio"/>				
32.- ¿Entregó oportunamente los resultados de las evaluaciones realizadas?	<input type="radio"/>				
33.- ¿Retroalimentó en el momento oportuno, el aprendizaje logrado por el estudiante?	<input type="radio"/>				
34.- ¿Otorgó calificaciones que correspondieron a lo aprendido durante el curso?	<input type="radio"/>				

Ética docente

<i>El profesor:</i>	1	2	3	4	5
35.- ¿Demostró interés en el ejercicio docente?	<input type="radio"/>				
36.- ¿Fue respetuoso con todos los estudiantes?	<input type="radio"/>				
37.- ¿Trató de manera justa a todos los estudiantes?	<input type="radio"/>				
38.- ¿Cuando se presentó algún conflicto en el salón de clases, lo manejó apropiadamente?	<input type="radio"/>				
39.- ¿Fue amable cuando se le solicitó ayuda o asesoría?	<input type="radio"/>				
40.- ¿Permitió que los estudiantes expresaran sus dudas y preguntas?	<input type="radio"/>				

41.- ¿Escuchó los puntos de vista de los alumnos?	<input type="radio"/>				
42.- ¿Fue profesional en su propio trabajo como docente?	<input type="radio"/>				

SECCIÓN II. VALORACIÓN GENERAL

Instrucción: conteste en la hoja de respuestas anexa, para cada uno de sus profesores, su grado de acuerdo con cada aseveración, con base en la siguiente escala.

Código	Porcentaje de Frecuencia	Valoración	
0	0 - 69	No	<input type="checkbox"/>
1	70 - 100	Sí	<input type="checkbox"/>

Valoración general

	0	1
43.- Se logró el objetivo general de la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44.- Aprendí con este profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45.- Me volvería a inscribir a otro curso con este profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones:

GUARDAR EVALUACION

CAPÍTULO 7

**ESTUDIO DE UNA ORGANIZACIÓN
DE EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL ENFOQUE
DEL MODELO DE GESTIÓN SOCIOECONÓMICA**

Laura del Rosario Torre López
Ángel Martín Aguilar Riveroll
Cristóbal Crescencio Ramón Mac

INTRODUCCIÓN

Ante los desafíos del siglo que apenas comienza han surgido paradigmas que postulan la interrelación obligada entre el desarrollo económico y social, además de posturas como el desarrollo humano sustentable, el enfoque de la igualdad de géneros, la promoción de los derechos humanos y de los principios democráticos, y la construcción de una cultura de paz, entre otras.

Se ha planteado la idea de que si se obtienen resultados económicos suficientes, entonces se puede atender lo social, aunque esto no está asegurado. Por otro lado, se piensa que haciendo lo social, se obtendrán buenos resultados económicos; idea generosa, muy rara vez comprobada. Investigaciones en numerosas empresas han demostrado que sólo la voluntad de lograr al mismo tiempo los dos objetivos permite el éxito sólido y durable. Con este fin, es conveniente para la organización adoptar una estrategia proactiva que busque intencionadamente estas dos clases de resultados, porque éstos jamás aparecen espontáneamente (Savall y Zardet, 1998).

En el caso particular de México, así como para la mayor parte de América Latina, el reto es aún mayor pues es necesario considerar además que el impacto de las crisis internacionales y la desaceleración económica de países como Estados Unidos afectan la estabilidad de las empresas, por lo que es necesario desarrollar mecanismos que les permitan eficientar la gestión empresarial y enfrentar exitosamente los desafíos del mercado. De cualquier forma cada organización tiene particularidades que la definen y la identifican, por lo que se hace primordial atender el estilo administrativo particular de cada organización (Martínez y Dorantes, 2002).

Por ejemplo, los estilos de administración tradicionales funcionan a corto plazo mejorando la productividad, controlando costos, especialmente los salariales, es decir, la dirección ante una amenaza estratégica, generalmente decide recortar los salarios ya que éstos representan una proporción importante del costo del producto o servicio. Sin embargo, es necesario considerar que el trabajador es parte del capital humano de la empresa, la inversión realizada en el personal se rentabiliza al repercutir de forma directa en los resultados, ya que la calidad de los productos o servicios se ve resentida cuando el ambiente de la organización no es el adecuado. Al descuidar a los colaboradores se descuidan la gestión, los procesos y los tiempos de ejecución, conllevando a una deficiente productividad (Meneses, 2006).

Asimismo, las experiencias en diversas empresas han puesto de manifiesto las limitaciones de la administración tradicional en el nuevo entorno económico; sus efectos positivos se ven debilitados por el aumento de los costos de malos funcionamientos a mediano y largo plazos, tales como la insatisfacción de los clientes, la menor calidad y mayor resistencia a la innovación y al cambio por parte de trabajadores resentidos (Savall, Zardet y Bonnet, 2000).

Por otro lado, Smith (1992) citado por Galaz (2003), afirma que la existencia de trabajadores satisfechos representa, a la larga, ganancias económicas significativas para la organización. De igual forma, se hace énfasis que en un período de gran dinámica tecnológica y económica, las organizaciones se deben adaptar continuamente a sus ambientes y fomentar las condiciones que garantizan a la organización tener trabajadores satisfechos.

Lo anterior corresponde a uno de los términos utilizados en el modelo de gestión socioeconómica de H. Savall, quien citado por Zardet y Krief (2006) postula el costo oculto como aquel elemento que no cuenta con un nombre, una medida y un sistema de control continuo y por tanto no puede evidenciarse claramente, es decir, son la consecuencia de un disfuncionamiento o una diferencia entre el funcionamiento esperado de la empresa y el funcionamiento real. En las afirmaciones de Galaz (2003) la satisfacción laboral de los trabajadores no puede ser medida ni mucho menos controlada mediante alguna técnica, por lo que representa un costo oculto. Otro ejemplo son las quejas de los clientes que aunque no se expresan directamente en la cuenta corriente de la empresa es posible tengan un impacto significativo a mediano

plazo, estas quejas surgen por diferentes condiciones como un mal servicio, productos defectuosos etc., es decir, por disfuncionamientos en algún área de la empresa como producción o ventas.

Por otro lado, un contraejemplo a esta situación es postulado por Salinas (2001), quien apunta que las empresas que invierten en las políticas de personal tienen mayor posibilidad de lograr el cumplimiento de los objetivos y conquistar los mejores resultados, superando a aquellas empresas que le restan protagonismo al buen trato al empleado, que no se esmeran en motivarlos, en darles garantías que el desarrollo de su trabajo derivará en beneficios significativos para ellos, la empresa y la sociedad como un todo. El costo oculto de esta situación redundaría directamente en los incrementos en la productividad y por ende en el desempeño económico de la empresa, sin embargo, estos costos no sólo se manifiestan en pérdidas o déficits sino también como una fuente de recursos subutilizados o mal aprovechados. De hecho, los costos ocultos representan 50% de los sobregastos y 50% de los recursos subutilizados (Zardet y Krief, 2006).

Ahora bien, en las organizaciones educativas también es posible identificar la influencia de la administración científica y quizás, en otras circunstancias, situaciones como las presentadas en párrafos anteriores. Después de todo, la escuela, vista como organización, suele responder a patrones organizativos típicos del siglo XIX. El pensamiento administrativo tradicional ha construido una visión mecanicista y formalista de la organización escolar; ésta ha pretendido funcionar racionalmente y se considera que para alcanzar mayores niveles de eficacia, basta con aumentar el control sobre ella, y mejorar sus procedimientos y formas de organización. Bajo este esquema de corte tradicional, las dimensiones menos objetivas, como el comportamiento de las personas, sus valores e intereses, generalmente se ignoran y se da más importancia al diseño organizacional, que establece de antemano cuál va a ser y debiera ser su modo de funcionar. Marcos muy normativos y estructuras administrativas uniformadoras restan margen de acción a los centros educativos, convirtiéndolos en ejecutores de decisiones organizativas ajenas a sus intereses inmediatos (Elizondo, 2001; Gairín, 2003; Gore, 1998).

Ante esta situación, en la presente investigación se realiza el estudio de una institución educativa desde un enfoque diferente al tradicional, desde la óptica del modelo de gestión socioeconómica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con Braslavsky (1999), desde la fundación de los sistemas educativos latinoamericanos y hasta la década del 90, existía una fuerte toma de posición acerca de la necesidad de un solo y único modelo de administración para dar cuenta de todas las necesidades de organización, gestión y evaluación de los servicios educativos.

Por lo anterior, a los centros educativos a menudo usualmente se les califica de débiles organizativamente, debido a que en ellos generalmente se presentan aspectos tales como: ambigüedad de sus metas, es decir, las funciones que se les asignan son variadas, complejas y no siempre delimitadas en sus objetivos y medios; la variedad de la cultura interna, consecuencia de incluir variados colectivos, alumnos, padres, profesores que tienen objetivos e intereses distintos; la existencia de una tecnología problemática, no hay un modo óptimo de desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, y los procesos organizativos no siempre son técnicos y racionales. Estas características, así como la naturaleza de sus usuarios potencia el nivel de indeterminación de los centros educativos; se generan así costos sociales y personales mayores que los que se dan en otro tipo de organizaciones, y se resiente la eficacia e imagen social de la organización (Gairín, 2003).

Asimismo, es necesario considerar que aun cuando exista un trato humano muy generoso en las empresas o instituciones, esto no garantiza un buen resultado en los criterios de eficacia y eficiencia; por otro lado, casi paradójicamente, un trato menos humano de los problemas personales en la vida profesional podría lograr mejores resultados sólo momentáneamente por lo que se convierte en exigencia el equilibrio entre estas dos facetas, la de eficacia y eficiencia y la de equidad o deontología, lo cual debiera permitir alcanzar el nivel de desempeño deseado (Savall, 2000). Los problemas surgen cuando el éxito en el rendimiento obtenido por incrementar la productividad no es correspondido por factores como sentimientos de realización, promociones y otras recompensas, es decir, factores vinculados con la satisfacción en el trabajo, que no siempre son característicos de todas las organizaciones, a pesar de que el rendimiento guarda una relación directa con la motivación, ésta surge de una serie de sensaciones y realidades; el compañerismo y el reconocimiento son tan importantes como el horario, el sueldo y los incentivos,

algunos de estos elementos que entran en juego dependen directamente de los directivos (Meneses, 2006).

Ahora bien, en una empresa se considera como un valor aceptado que la estructura sigue a la estrategia, que la organización debe seguir a los objetivos y no al revés. En las escuelas se consideran la estructura y las pautas de relación con un carácter inflexible, como algo fijo y más o menos inmodificable. En este marco se enseñará, y se aprenderá, lo que sea posible (Gore, 1998).

Particularmente sobre la educación superior, se considera que ésta debe asumir el cambio como una de las características de la época presente; debiendo tener una predisposición para revisar constantemente sus estructuras y programas de enseñanza, en este caso también se menciona que el problema se agudiza cuando los requerimientos del cambio tropiezan con organizaciones académicas rígidas y tradicionales (Dájer y Barrera, 2002). Todos estos factores afectan la satisfacción de los trabajadores con respecto a su situación laboral, teniendo como consecuencia un bajo rendimiento y una disminución significativa en la calidad educativa, lo que lleva a pensar que el modelo organizacional actual de las instituciones educativas puede no ser el más conveniente y quizás se necesite implementar una nueva estructura. Los problemas de las organizaciones radican fundamentalmente en lograr una adecuada relación entre las diferentes partes. Los problemas se generan por la relación entre los objetivos, la estructura y la gente. Es necesario conocer y disminuir las disfunciones; en este contexto tiene sentido la existencia de la dirección como órgano encargado de procurar la máxima funcionalidad entre estos tres elementos (Gairín, 2003).

Con el propósito de que la organización pueda concentrar sus esfuerzos en aquellas áreas que causan una operación deficiente, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales problemas, o disfunciones, que presentan los sistemas administrativos de la organización educativa? Particularmente en el área funcional de la gestión de personal, el interés radica en conocer cómo procurar el mejoramiento de los factores de desarrollo.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Identificar los principales problemas, o disfunciones, que presentan los sistemas administrativos, utilizando un modelo de gestión socioeconómica en un caso en particular de una organización de educación superior.

JUSTIFICACIÓN

La comprensión del comportamiento organizacional es, en palabras de Robbins y Coulter (2000, p. 418): “Igual que un iceberg, el comportamiento organizacional tiene sólo una pequeña dimensión visible y una porción oculta mucho más grande”, es decir, es un desafío que implica comprender cuestiones organizacionales que no resultan evidentes, sin embargo, como se ha mencionado en la introducción, constituyen elementos que pueden conducir al éxito o fracaso de toda la organización por lo que el análisis profundo de la problemática, así como el conocimiento y profundización en sus diferentes variables constituyen un elemento primordial en el desarrollo de cualquier organización. Más aún, como señalan Martínez y Dorantes (2002), en las organizaciones mexicanas el proceso de globalización ha resaltado el impacto de una competencia desigual en la que las diferencias tecnológicas y financieras evidencian las carencias en la mayoría de las empresas. Por otro lado, el modelo de gestión socioeconómica es considerado como uno de los más apropiados pues es una metodología que propicia la participación de todos los miembros de una organización, desarrolla un conjunto de herramientas que facilitan la gestión, el control y la toma de decisiones y cuenta con una teoría de la administración que permite reflexionar, analizar e interpretar los sucesos institucionales-organizacionales.

Así pues, la evaluación de las relaciones en las organizaciones bajo la perspectiva de este enfoque resulta de gran provecho pues bajo su óptica permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad de todas las empresas u organizaciones, lo que facilita la identificación de dichas áreas, ayuda a “mejorar de manera simultánea el desempeño social y económico de la empresa mediante una estrategia socioeconómica que permite aumentar los resultados a corto plazo y desarrollar la creación de potencial” (Zardet y Krief, 2006, p. 7). De igual forma, desde el punto de vista productivo, identificar los principales disfuncionamientos de la empresa permiten reducir los costos ocultos y por tanto elevar el desempeño económico de la organización.

Asimismo, como señalan Zardet y Krief (2006) con base en los resultados del diagnóstico es posible seleccionar las estrategias que permitan

gradualmente disminuir los gastos surgidos de costos ocultos, así como desplegar estrategias de desarrollo sostenible que permitan mejorar la calidad general de toda la organización.

Una de las principales ventajas de analizar organizaciones escolares desde este modelo, es que representa principalmente un fenómeno de escucha de todos los agentes involucrados en el proceso; sin importar jerarquías, rangos o puestos, el modelo permite que cada integrante exprese su visión, diferente de sus colegas, con respecto al funcionamiento y situación de la escuela.

De esta forma se obtiene una riqueza conceptual a través de la confrontación de convergencias y discrepancias o especificidades que expresan los disfuncionamientos que constituyen los desempeños de la institución. De hecho, el modelo se organiza en torno de seis grandes ejes en los que todos los actores pueden y deben opinar: condiciones de trabajo, organización del trabajo, comunicación-coordinación-concertación, gestión del tiempo, formación integrada e implementación estratégica (Zardet y Krief, 2006).

METODOLOGÍA

La presente investigación corresponde a la metodología del estudio de caso, en la que se selecciona una situación particular con el objetivo de comprender aspectos humanos que incluyen elementos psicológicos, organizacionales y estratégicos en el tema de investigación; en éstos la colección de datos se lleva a cabo a través de entrevistas, análisis de documentos y la observación directa (Yin, 2003).

Para ello se siguió la metodología propuesta por el mismo modelo de gestión socioeconómica, a través de entrevistas semidirigidas con los actores, centrándose en la detección de los funcionamientos anómalos, es decir, las acciones que marcan la distancia entre el funcionamiento deseado y el concreto. A continuación se describen la arquitectura de intervención, así como los procedimientos de diagnóstico horizontal y vertical.

Arquitectura de intervención. El modelo de gestión socioeconómica propone un método de análisis global, que a su vez constituye “un método de estrategia y un método de *management* para ayudar a la organización, a partir

del estado en el que se encuentra en un momento determinado, a impulsar y conducir mejor sus proyectos estratégicos” (Savall y Zardet, 1998, p. 3). En los procesos de cambio, necesarios en todas las organizaciones, el modelo pretende ayudar a las organizaciones a mejorar su visibilidad en conducción estratégica y aconseja evitar las reestructuraciones fuertes.

El proceso socioeconómico es un acercamiento estratégico que considera tres elementos:

- El potencial interno de la organización como vector estratégico.
- Los recursos internos como motor de la empresa.
- La puesta en acción de la estrategia como multiplicador del potencial (Savall y Zardet, 1998).

Método HORIVERT. El modelo pretende impactar en el desempeño global de toda la organización, “todo actor provoca o propaga disfuncionamientos, en interacción con otros actores, y esto, sin ninguna relación con el nivel jerárquico que ocupe” (Savall y Zardet, 1998, p. 15). De esta forma, surge la necesidad de integrar los niveles jerárquicos de la empresa en una estructura común de intervención, a la cual el modelo designa como método Horizontal Vertical (HORIVERT) en la gestión socioeconómica, representado en la figura 1. Este método se caracteriza por dos acciones articuladas de manera simultánea (Martínez y Dorantes, 2002; Savall, Zardet y Bonnet, 2000):

- La acción horizontal, de apoyo metodológico, dirigida al equipo directivo, ejecutivos de la organización y los mandos intermedios; contribuye al desarrollo de la cooperación entre los diferentes departamentos.
- La acción vertical, dirigida al menos a dos unidades de base (servicio, agencia, taller) en la que participan el personal de ejecución (operarios, empleados) y los mandos intermedios de dichas unidades, busca ampliar la responsabilidad a todos los niveles jerárquicos.

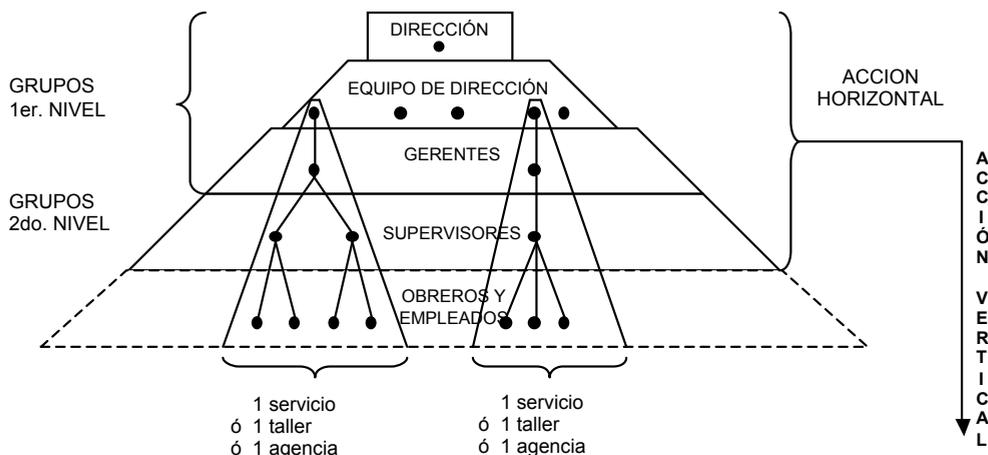


Figura 1
El Método HORIVERT (Savall y Zardet, 1998)

La doble acción horizontal y vertical garantiza a la estrategia de la organización la óptima articulación de la intervención socioeconómica y permite diagnosticar los disfuncionamientos operativos y los disfuncionamientos estratégicos que a menudo están relacionados. Por otra parte, ciertos cuadros gerenciales están directamente implicados por las dos acciones, facilitando su coherencia (Savall y Zardet, 1998).

En las organizaciones que tienen hasta 50 miembros activos (PYMES), la acción es integral: fusiona la acción horizontal y la acción vertical, integrando esta última a toda la plantilla. La implementación del modelo HORIVERT se hace a partir de organizaciones con más de 100 personas, que es el método de intervención del estudio de caso. Los grupos están constituidos en forma de racimos y respetan la arquitectura real de los equipos de mandos intermedios. Cada grupo está compuesto de un ejecutivo o dirigente y de sus colaboradores directos (Savall, 1999).

En la situación de la institución participante el primer nivel lo conformó la Dirección General de la organización, apoyada por sus instancias de consejo académico y de planeación. El segundo nivel se conformó por los jefes de departamento inmediatos y el tercero por mandos medios, los que en su conjunto formaron el cuadro horizontal de intervención.

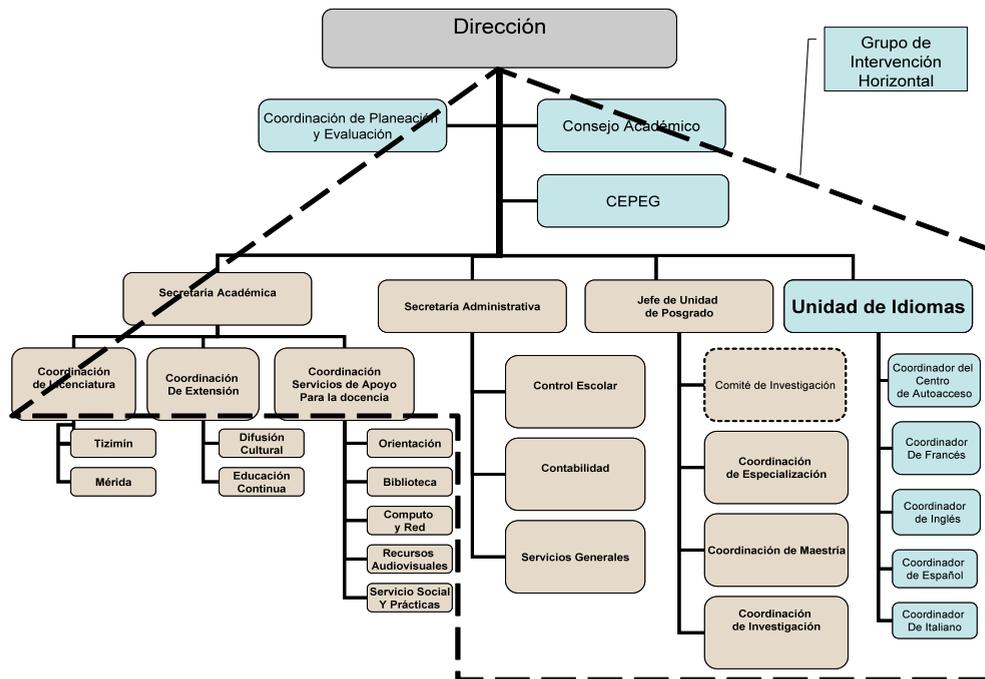


Figura 2
Grupos directivos que conformaron la intervención horizontal
[elaboración propia]

Para la intervención vertical, el modelo de gestión socioeconómica indica que para organizaciones con un número mayor a 100 empleados, como lo es el objeto de estudio en donde se realizó la intervención, es necesario definir por lo menos dos de los racimos en los cuales se realizarán las entrevistas de diagnóstico.

Como se pretendió llegar a un conocimiento profundo y extenso de la organización en el diagnóstico, y por la interrelación que existe entre la unidad de posgrado y la secretaría académica, en esta intervención se utilizaron tres racimos en lugar de dos, los grupos A, B y C tal y como se presenta en la figura 3:

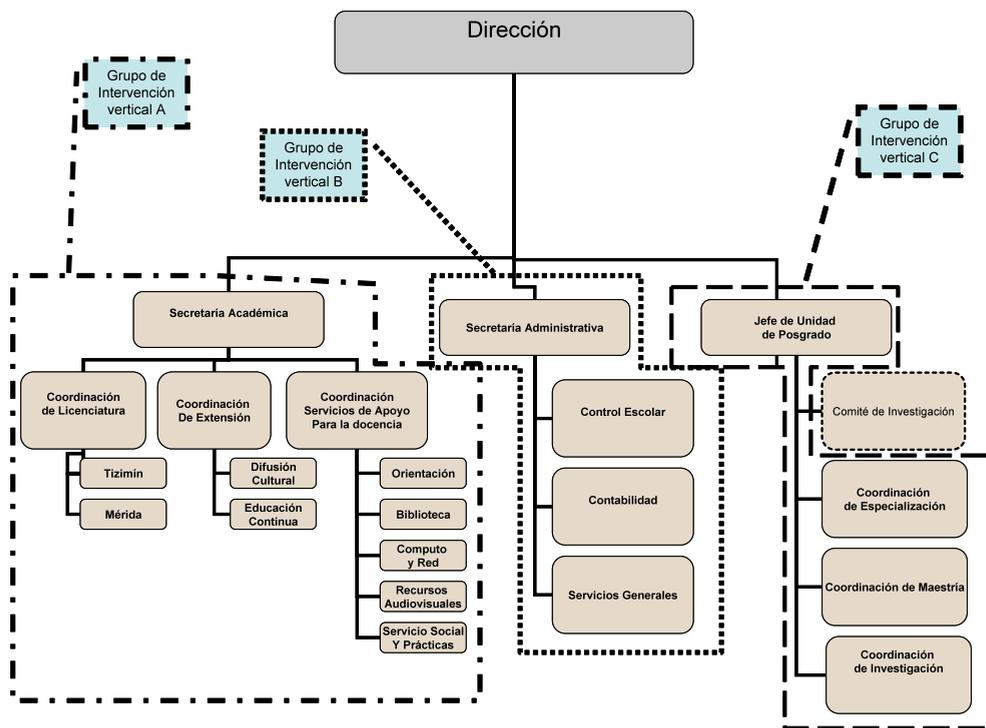


Figura 3
Grupos que conformaron la intervención vertical [laboración propia]

Para la realización del diagnóstico de la organización, tanto para las entrevistas de nivel horizontal como de nivel vertical, se recolectaron datos sobre las actividades y objetivos del espacio objeto de estudio a través de la revisión de documentos de la organización, con la finalidad de definir en forma óptima los sujetos a entrevistar.

Por otra parte, la entrevista en sí misma no es el único instrumento de diagnóstico; la observación directa, del sujeto entrevistado y del entorno, que se realiza durante las visitas a las diferentes áreas conforman importantes elementos de validación de lo que se manifiesta durante la entrevista (Magaña, 2003).

Ahora bien, para el diagnóstico de nivel horizontal se realizaron entrevistas para identificar disfuncionamientos al nivel de los directivos y mandos

medios (ver figura 3), las personas entrevistadas ocupan las jefaturas de la dirección, las secretarías académica y administrativa, la unidad de posgrado e investigación y el área de idiomas, las coordinaciones de licenciatura, de servicios de apoyo a la docencia, de especialización, de maestría, de investigación, de inglés, de español, de francés y de italiano, la jefatura del centro de autoacceso y de los departamentos de control escolar, de contabilidad y de servicios generales.

Las entrevistas, de las cuales se tomaron apuntes en forma escrita, se realizaron en forma individual y tuvieron una duración máxima de 1 hora, en la que se debió inducir a que expresaran disfuncionamientos de cada uno de los seis temas y 40 subtemas que conforman el modelo, aunque no necesariamente se consigue se abarquen todos los subtemas.

Al término de cada entrevista se procedió a seleccionar de 12 a 15 frases que expresan los disfuncionamientos mencionados por el entrevistado, se denominan frases testimonio y se clasificaron de acuerdo con el modelo en el tema y subtema correspondiente.

En la metodología del modelo de gestión socioeconómica, se cuantifican las frecuencias de los aspectos cualitativos de las entrevistas realizadas de acuerdo con la tabla 1, que se presenta (Magaña, 2003):

Tabla 1
Frecuencia de las ideas clave

Frecuencia de las ideas clave	
Cuantitativa	Cualitativa
Más de 90% de las personas	Siempre
65% a 89% de las personas	Muy frecuentemente
50% a 64% de las personas	Frecuentemente
30% a 49% de las personas	Varias veces
15% a 29% de las personas	Algunas veces
1 a 14% de las personas	Rara vez

Fuente: Magaña, 2003.

Para el diagnóstico vertical se realizaron entrevistas en grupos de hasta cinco personas para identificar disfuncionamientos entre el personal de base. El procedimiento de selección de las personas a entrevistar se realizó con la revisión de la lista de personal de los tres grupos elegidos, de manera que se incluyera en cada grupo al menos un miembro de cada sector o departamento que lo conforman.

Las entrevistas, de las cuales se tomaron apuntes en forma escrita, tuvieron una duración máxima de 1 hora con 30 minutos, en las que se debió inducir, al igual que en el diagnóstico horizontal, a que se expresaran disfuncionamientos de cada uno de los seis temas que conforman el modelo.

Al término de cada entrevista se procedió a seleccionar de 15 a 17 frases testimonio que expresan los disfuncionamientos mencionados por el grupo entrevistado y que se clasificaron de acuerdo con el modelo en el tema y subtema correspondiente.

Una vez realizado todo el diagnóstico del nivel vertical, se agruparon las frases testimonio en ideas clave y se les asignó una frecuencia, que se calculó al dividir el número de frases testimonio agrupadas en una idea clave entre el total de grupos de personas que participaron, de acuerdo con las categorías de la misma tabla 1 empleada en el nivel horizontal (Magaña, 2003).

RESULTADOS

Para la presentación de los resultados, el modelo de gestión socioeconómica propone la elaboración de una matriz de convergencias y especificidades, que contiene las ideas claves del nivel horizontal y del nivel vertical, donde se comparan tanto las ideas claves coincidentes como las frecuencias que conformaron cada grupo de ideas para ambos niveles.

Tanto para el diagnóstico vertical como para el horizontal se agruparon las frases testimonio en ideas clave y se les asignó una frecuencia que se calculó, de acuerdo con las categorías de la tabla 1. La frecuencia de las ideas clave se obtuvo al dividir el número de frases testimonio agrupadas en una idea clave entre el total de personas que participaron en las entrevistas dependiendo del diagnóstico (Magaña, 2003).

Posteriormente, al finalizar ambos diagnósticos, la reducción de datos consistió en la realización de la matriz de convergencias y especificidades. Este diagnóstico general contiene en total 82 ideas clave, de las cuales 42 coincidieron tanto

en el diagnóstico horizontal (mandos medios y superiores) como en el vertical (personal de base). En la matriz se comparan tanto las ideas claves coincidentes como las frecuencias que conformaron cada grupo de ideas para ambos niveles, y que, por lo tanto, son las que más impactan en la operación general de la organización. El porcentaje de las convergencias se calculó al dividir el número total de frases testimonio, agrupadas en una idea clave coincidente, entre el número total de entrevistas realizadas en ambos diagnósticos (Magaña, 2003).

Así pues, los disfuncionamientos seleccionados fueron aquellos que resultaron calificados desde “varias veces” hasta “muy frecuentemente”; no se encontraron disfuncionamientos calificados con la frecuencia “siempre”.

Este análisis donde se compararon tanto las ideas claves coincidentes como las frecuencias que conformaron cada grupo de ideas para ambos niveles, permitió identificar 19 principales problemas, o disfunciones, que son los que más impactan en la operación general de la organización de educación superior. En la tabla 2 se enlistan éstos, clasificados de acuerdo con los temas y subtemas de disfuncionamientos del modelo de gestión socioeconómica (Savall y Zardet, 1998; Magaña, 2003).

Tabla 2
Principales disfuncionamientos encontrados

Temas y subtemas del modelo de gestión socioeconómica (Savall y Zardet, 1998; Magaña, 2003)	19 principales disfuncionamientos encontrados en el estudio
Condiciones de trabajo	
– Acondicionamiento y arreglo de los locales	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios inadecuados • Falta de mayores espacios para labores académicas
– Material y suministros	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de mantenimiento • Falta de equipo, herramientas y suministros para desempeñar correctamente las labores
– Condiciones físicas de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de sistemas efectivos de seguridad y vigilancia para el personal

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Horarios de trabajo - Ambiente de trabajo | <ul style="list-style-type: none"> • Horarios reales de trabajo largos • Falta de motivación y reconocimiento de las labores desempeñadas • Falta de colaboración de algunas personas para la realización de tareas conjuntas |
|--|--|

Organización del trabajo

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Repartición de tareas, misiones y funciones - Carga de trabajo | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de personal • Realización de muchas tareas a la vez |
|---|--|

Comunicación-Coordinación-Concertación

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - 3C al nivel del equipo de dirección - 3C vertical - 3C horizontal | <ul style="list-style-type: none"> • Falta utilizar los canales adecuados de comunicación • Falta una adecuada comunicación de los directivos hacia el personal de base • Falta de comunicación entre las áreas |
|---|--|

Gestión del tiempo

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Planificación, programación de actividades - Factores perturbadores de la gestión del tiempo | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de planeación interna • Exceso de trámites • Exceso de interrupciones directas |
|---|--|

Formación integrada

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Necesidades de formación | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de tiempo para la capacitación |
|--|--|

Aplicación estratégica

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Operacionalización y organización de la aplicación estratégica - Gestión de personal | <ul style="list-style-type: none"> • No se toman en cuenta las necesidades reales de las áreas • Falta de promoción para algunos sectores |
|---|---|

Fuente: Elaboración propia.

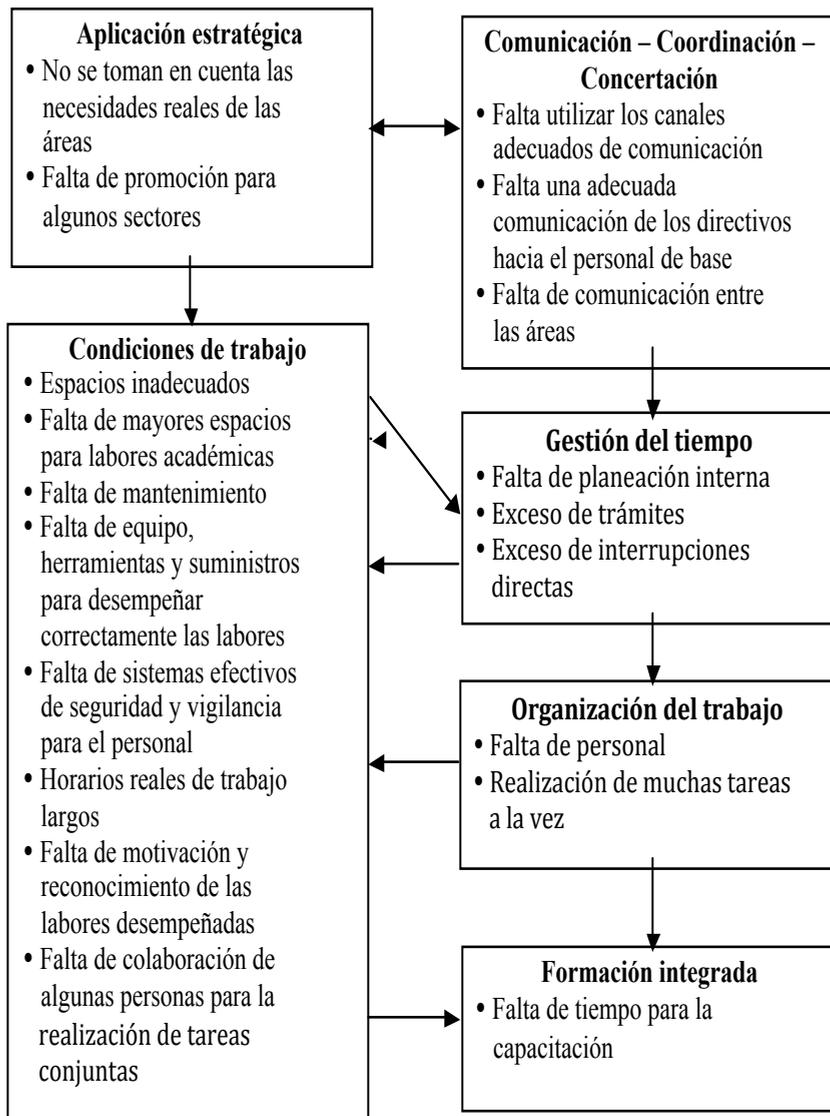


Figura 4
Diagrama de los principales disfuncionamientos encontrados
(elaboración propia)

Es indispensable considerar que un disfuncionamiento presentado en un dominio provoca otros disfuncionamientos en otros dominios de acción, es decir, tienen una propiedad de propagación (Martínez y Dorantes, 2002). En la figura 4 se presentan estos 19 disfuncionamientos, clasificados de acuerdo con las categorías propuestas por el modelo socioeconómico, en un diagrama que pretende representar las posibles relaciones de propagación.

Ahora bien, para tomar decisiones sobre los factores vinculados con la satisfacción laboral, es importante reconocer que los factores que generan satisfacción laboral y motivación están separados y son distintos de aquellos que generan la insatisfacción laboral (Herzberg, 1986; Garza, 2000; Guillén, 2000), como se aprecia en la Tabla 3; identificar los problemas vinculados con la insatisfacción laboral y resolverlos no garantiza conseguir la satisfacción del empleado, es decir, habrán menos molestias, menor malestar, pero no satisfacción; los factores vinculados con la satisfacción son diferentes, se derivan de las características de contenido y ejecución del propio trabajo, el tipo de trabajo y el proceso mismo de realizarlo (Guillén, 2000). Una organización requiere información relevante para poder atender ambas situaciones, si pretende que la calidad de la gestión de personal sea proporcional a las estrategias de desarrollo organizacionales.

El interés por estudiar los factores vinculados con la satisfacción laboral obedece a las siguientes razones: la primera es porque la satisfacción está ligada al desarrollo de los trabajadores como personas y a la calidad de vida en general (Galaz, 2003); mejorar los sistemas de calidad, actualmente constituyen prioridades de orden social como de carácter educacional (Millán, Rivera y Ramírez, 2001). Otra razón es porque un empleado satisfecho presentará más conductas a favor de la organización que uno menos satisfecho (Kalleberg, 1977, citado por Galaz, 2003). Para la gestión de la calidad es necesaria la participación del personal, ésta constituye una parte estratégica de la organización (Savall, Zardet, y Bonnet, 2000; Lepeley, 2001).

Tabla 3
Disfuncionamientos vinculados con la satisfacción e insatisfacción laboral

Dos tipos de factores o estímulos			
En relación con las necesidades de orden inferior		En relación con las necesidades de orden superior	
<p>Factor insatisfacción-no insatisfacción (Herzberg, 1986)</p> <p>Los estímulos que producen conductas para evitar el dolor, para evitar la insatisfacción, o de higiene, se hallan en el ambiente laboral, son factores extrínsecos al trabajo, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posibilidades de desarrollo - Políticas y administración - Supervisión - Relaciones interpersonales con superiores - Condiciones de trabajo - Salario - Relaciones interpersonales con compañeros - Vida personal - Relaciones interpersonales con subordinados - Posición - Seguridad en el trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfuncionamientos encontrados con base en el modelo de gestión socioeconómica (Savall y Zardet, 1998) <p>Condiciones de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios inadecuados • Falta de mayores espacios para labores académicas • Falta de mantenimiento • Falta de equipo, herramientas y suministros para desempeñar correctamente las labores • Falta de sistemas efectivos de seguridad y vigilancia para el personal • Horarios reales de trabajo largos <p>Organización del trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de personal • Comunicación-coordinación-concertación • Falta utilizar los canales adecuados de comunicación • Falta una adecuada comunicación de los directivos hacia el personal de base • Falta de comunicación entre las áreas <p>Gestión del tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exceso de trámites • Exceso de interrupciones directas 	<p>Factor satisfacción-no satisfacción (Herzberg, 1986)</p> <p>Los estímulos de las necesidades del desarrollo son las tareas que producen desarrollo; en el marco industrial, son el contenido laboral.</p> <p>Los factores de desarrollo, o motivadores, intrínsecos al trabajo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la realización, - el reconocimiento de la realización, - el trabajo en sí, - la responsabilidad y - el desarrollo o ascenso 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfuncionamientos encontrados con base en el modelo de gestión socioeconómica (Savall y Zardet, 1998) <p>Condiciones de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de motivación y reconocimiento de las labores desempeñadas • Falta de colaboración de algunas personas para la realización de tareas conjuntas <p>Organización del trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de muchas tareas a la vez <p>Gestión del tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de planeación interna <p>Formación integrada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de tiempo para la capacitación <p>Aplicación estratégica</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se toman en cuenta las necesidades reales de las áreas • Falta de promoción para algunos sectores

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

En el presente estudio se realizó un análisis de una institución educativa desde una perspectiva diferente a la tradicional, desde la visión del modelo de gestión socioeconómica. Se sugiere la cuestión sobre si el modelo organizacional actual, que caracteriza la administración de la educación superior, ha sido el más favorable para responder al cambio en las necesidades de organización, gestión y evaluación de los servicios educativos.

Los problemas de las organizaciones radican fundamentalmente en lograr una adecuada relación entre las diferentes partes. Los problemas se generan por la relación entre los objetivos, la estructura y la gente. Es necesario conocer y disminuir las disfunciones; el modelo de gestión socioeconómica abarca la diversidad de factores relacionados con la satisfacción de necesidades y diferencias individuales, a través de los temas y subtemas de sus categorías de disfuncionamientos.

De acuerdo con el diagnóstico y análisis de los datos con base en el modelo, y con la interpretación de los resultados obtenidos en relación con el objetivo del estudio, fue posible darle respuesta a la pregunta de investigación y establecer las siguientes conclusiones.

Principalmente se enlistan factores vinculados con la satisfacción que se derivan de las características de contenido y ejecución del propio trabajo, y el proceso mismo de realizarlo; si la organización mejora estas variables, las personas aumentarán su motivación (Guillén, 2000). El principal factor motivante, y por ende satisfactor, resulta ser el trabajo mismo; con base en las mismas categorías enunciadas del modelo de gestión socioeconómica, se enlistan ahora las áreas de la organización que requieren una mejora en su administración, en relación con los factores de desarrollo, o motivadores: con respecto a las condiciones de trabajo, el modelo de gestión socioeconómica incluye en esta categoría los aspectos relacionados con el ambiente de trabajo, y al respecto se comenta la falta de colaboración de algunas personas para la realización de tareas conjuntas y la falta de motivación y reconocimiento de las labores desempeñadas. Asimismo, es importante considerar que en la organización del trabajo el disfuncionamiento reportado como más significativo es la realización de muchas tareas a la vez lo que afecta la carga de trabajo que repercute en la formación integrada por la falta de tiempo para la capacitación. Sumado a esto

se manifestó también la falta de planeación interna como parte de la categoría de gestión del tiempo, en función del tema de la planeación y programación de actividades que complican aún más los puntos anteriores.

Sobre esta misma línea, también es necesario considerar que en la aplicación estratégica, específicamente en el tema sobre la operacionalización y organización de la aplicación estratégica, resultó como principal problema el que no se toman en cuenta las necesidades reales de las áreas. En cuanto al tema de la gestión de personal, se encontró la falta de promoción para algunos sectores.

Después de revisar los principales disfuncionamientos en los que coinciden los diagnósticos vertical y horizontal, es necesario recordar que aunque se detecten por áreas dichos disfuncionamientos, la unidad en la que se aplica no es la única responsable sino que es en parte la misma unidad, los procesos que de ella se derivan pero también aquellos que se le siguen (Zardet y Krief, 2006), es decir, si los principales disfuncionamientos corresponden a la dirección no son únicamente las situaciones en dicha área lo que representará un costo oculto sino también las reacciones de las secretarías y la unidad de posgrado. Por eso una de las principales aportaciones del modelo es la integración y la responsabilidad compartida en el logro de los objetivos.

Con respecto a las condiciones de trabajo los participantes señalaron que en cuanto al acondicionamiento y arreglo de los locales, se encontró la falta de mayores espacios para labores académicas, y que los espacios existentes son inadecuados para realizar las funciones. También se reporta carencia de equipo, herramientas y suministros para desempeñar correctamente las labores, y falta de mantenimiento. Respecto a las condiciones físicas de trabajo, faltan sistemas efectivos de seguridad y vigilancia para el personal; por último, en esta categoría se considera que los horarios de trabajo reales son largos por encima de lo establecido en la reglamentación.

Por otro lado en la organización del trabajo, específicamente en la repartición de tareas, misiones y funciones, se encontró como el disfuncionamiento más relevante la falta de personal.

En cuanto a la comunicación-coordinación-concertación, al nivel del equipo de dirección se considera que falta utilizar los canales adecuados de comunicación; los disfuncionamientos se encontraron tanto en las entrevistas

de mandos medios y superiores como entre el personal de base, considerando que existe un serio problema de comunicación entre las áreas. Esto a su vez puede relacionarse con la gestión del tiempo ya que se encontró un exceso de interrupciones directas, como factores perturbadores de la gestión del tiempo, aunque en este tema la categoría de planeación y programación de actividades representó el disfuncionamiento importante debido al exceso de trámites.

Asimismo, es preciso recordar que al identificar los principales disfuncionamientos, es posible reducir los costos ocultos y por tanto elevar la calidad y productividad de la organización, la creación de potencial para el desarrollo sostenible de la institución, mejores resultados económicos e incluso mejores remuneraciones.

Finalmente, considerar que el principio fundamental de la gestión de calidad son las personas, requiere una visión ampliada a un conjunto de variables sociales, lo que permite tener una mejor apreciación de los riesgos y de las oportunidades en el momento de la toma de decisiones estratégicas. Para el desarrollo de este tipo de modelos se requiere de un método, perseverancia y voluntad política de la organización (Savall y Zardet, 1998).

Las condiciones de operación de la organización, objeto de estudio, se concentran en un modelo educativo fundado en la calidad; se establecen pautas y condiciones que orientan el acto educativo hacia el logro de los indicadores que identifican a la educación de calidad: eficacia, eficiencia, vigencia, pertinencia y equidad. En el modelo educativo y académico se reconoce la necesidad de superar diferentes desafíos, entre ellos, cabe destacar los siguientes: “mayor capacitación y formación del personal académico, directivo y administrativo”, “eficiencia, eficacia y transparencia en la operación del proceso educativo” (Dájer y Barrera, 2002, pp. 20-21). Para asegurar que todos los alumnos logren, al menos en un grado mínimo, alcanzar los objetivos propuestos por el programa, las organizaciones necesitan apoyarlos diferencialmente, según sus diversas necesidades. De acuerdo con Martínez (1996) citado por Dájer y Barrera (2002), cuando la organización así lo hace, logra la equidad, una nueva dimensión de calidad educativa.

Para que la organización se mantenga, y a su vez desarrolle una gestión de calidad fundamentada en la satisfacción de las necesidades de los clientes

externos, requiere que sus miembros contribuyan a la consecución de sus objetivos y, puedan también satisfacer sus necesidades, intereses y expectativas (Peiró, 1990, citado por Guillén, 2000; Lepeley, 2001). Es muy difícil que una persona pueda satisfacer las necesidades de otras personas si sus propias necesidades están insatisfechas y son causa de preocupación o malestar. De esta forma se rompe la relación entre la dirección y los demás miembros de la organización, lo que hace improbable impulsar un sentimiento de responsabilidad colectivo.

Se sugiere considerar que en todos los niveles organizacionales se encuentra la responsabilidad de desarrollar un modelo de calidad fundamentado en las personas; la relación entre un jefe y un subordinado es una relación entre una persona y otra, en la cual es necesario que ambas partes asuman sus responsabilidades, cumplan con su trabajo y ejerzan sus derechos. La satisfacción laboral de los trabajadores no puede ser medida ni mucho menos controlada mediante alguna técnica, por lo que representa un costo oculto (Galaz, 2003). Se postula el costo oculto como aquel elemento que no cuenta con un nombre, una medida y un sistema de control continuo y por tanto no puede evidenciarse claramente, es decir, son la consecuencia de un disfuncionamiento o una diferencia entre el funcionamiento esperado de la empresa y el funcionamiento real (Zardet y Krief, 2006). Los diagnósticos de disfuncionamientos, con énfasis en el cálculo de sus costos ocultos, representan más líneas de investigación, que son posibles de continuar desarrollando a través de herramientas del modelo de gestión socioeconómica.

REFERENCIAS

- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Casares, D. y Siliceo, A. (2000). *Planeación de vida y carrera*. (2ª ed.) (10ª reimp.) México: Limusa.
- Dájer, A. y Barrera, M. (Coords.) (2002). *Modelo educativo y académico*. Mérida, Yuc. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Elizondo, A. (Coord.) (2001). *La nueva escuela, I*. México: Paidós.
- Gairín, J. (2003). Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones escolares. (OGCE Septiembre 2003). Gairín, J. y Darder, P. (Coords.) *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 43-48). (1ª ed 1994). Barcelona: Praxis.

- Galaz, J. (2003). *La satisfacción laboral de los académicos mexicanos en una universidad estatal pública: La realidad institucional bajo la lente del profesorado*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones (P. Contreras, Trad.) México: ANUIES.
- Garza, J. (2000). *Administración contemporánea*. (2ª. ed.) México: Trillas.
- Guillén, C. (Coord.) (2000). *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. Madrid: Mc Graw-Hill-Interamericana.
- Gore, E. (1998). *La educación en la empresa*. España: Granica.
- Herzberg, F. (1986). Una vez más, ¿cómo motivar a sus empleados? *Clásicos Harvard de la Administración* (Vol. 1) (pp. 75-84). México: Publicaciones Ejecutivas de México, SA.
- Lepeley, M. T. (2001). *Gestión y calidad en educación*. Santiago de Chile: McGraw-Hill Interamericana.
- Magaña, D. (2003) Apuntes Doctorado en Administración: Gestión Socioeconómica-ISEOR. Manuscrito no publicado. Mérida, Yucatán, México.
- Martínez, G. y Dorantes, P. (2002). Análisis del diagnóstico socioeconómico realizado en una pequeña empresa de trajes de baño. Artículo publicado del compilador: *Innovación, Confianza y Pequeña Empresa*. Saleme, M. M. y Estrada, R. (Comps).
- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Recuperado el 27 de Enero de 2004 de <http://prodeco.xoc.uam.mx/web/libros/2002/dos/pdf/02-2-08.pdf>
- Meneses, L. A. (2006, 19 de mayo). Empresas que sobresalen o de éxito en el mundo son parte del resultado de valorar su capital humano; con motivación, rendimiento y estrategia integradora. Tipo: Artículo indexado en *Gestión del Talento*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/dirgp/rec/gesttalento.htm>
- Millán, A., Rivera, R. y Ramírez, M. S. (2001). *Calidad y efectividad en instituciones educativas*. México: Trillas.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2000). *Administración*. México: Pearson Education.
- Salinas, O. J. (2001, febrero). Invierta... ¡En su gente! Tipo: Artículo indexado en *Gestión del talento*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/dirgp/rec/gesttalento.htm>
- Savall, H. (1975) *Por un trabajo más humano* (A. Sáenz de Miera, Trad.) Madrid: Tecniban.
- Savall, H. (1999). *La gestión socioeconómica, ISEOR*. Recuperado el 21 de enero de 2004 de <http://www.iseor.com/espagnol/index.html>
- Savall, H. (2000, noviembre). Aspectos generales del modelo de gestión socioeconómica de organizaciones. Conferencia Magisterial. En M. Fernández y H. Savall (Coords.), *1er Coloquio Internacional: El modelo de gestión socioeconómica en organizaciones mexicanas. Programa Ecos-Norte*. (pp. 79-112). México-Francia: UAM-ISEOR.

- Savall, H. y Zardet, V. (1998). *Sobre la conducción del cambio en las empresas en eestructuración*. (M. Fernández, Trad.) París: ISEOR (Institut de Socio-Economie des Entreprises et des Organisations, centre de recherches associé à l'Université Lumière Lyon 2 et à l'École de Management Lyon).
- Savall, H., Zardet, V. y Bonnet, M. (2000). *Mejorar los desempeños ocultos de las empresas a través de una gestión socioeconómica*. Ginebra, Suiza: OIT (Organización Internacional del Trabajo).
- Solís, P. (2000, noviembre). El modelo de gestión socioeconómica del ISEOR: características y dispositivos estructurales. Quinta mesa. En M. Fernández y H.
- Savall (Coords.), *1er Coloquio Internacional: El modelo de gestión socioeconómica en organizaciones mexicanas. Programa Ecos-Norte*. (pp. 215-235). México - Francia: UAM - ISEOR.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. (3ra. ed.). Thousand Oaks, A: Sage Publication.
- Zardet, V. y Krief, N. (2006) *La teoría de los costos-desempeños ocultos en el modelo socioeconómico de las organizaciones*. Universidad de Lumière Lyon: Conferencia magistral.

CAPÍTULO 8
**HOLISMO COMO FUNDAMENTO
DE LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR**

Ángel Martín Aguilar Riveroll
Laura del Rosario Torre López
Gloria Ofelia Aguado López

INTRODUCCIÓN

Es común escuchar pláticas en diferentes esferas acerca de las problemáticas que más afectan a nuestro planeta, entre las que se encuentran: la destrucción del medio ambiente, la desconfianza en las instituciones tradicionales, la distribución desigual de la riqueza, la pobreza extrema, etc., empero, a pesar de la intensidad de dichas discusiones, pocas veces se generan soluciones factibles para tales problemas, sin embargo, la educación puede ser la clave de la transformación global a través de la modificación de los esquemas de la sociedad misma, que en última instancia constituye el mecanismo para lograr el cambio mundial.

Así pues, si bien la escuela no es el único espacio en el que se educa, junto con la familia siguen siendo consideradas como ámbitos esenciales de experiencias formativas (Zorrilla, 2007). Más aún, el ingreso a la escuela marca el inicio del proceso de socialización secundaria, siendo una de las instituciones más importantes y con mayor peso en la formación social por su carácter masivo.

Ante esto, cabe preguntarse cuáles serían las características que la escuela debería poseer con el propósito de rendir los frutos esperados, no obstante, ante la multiplicidad de factores a considerar cuando se habla de la escuela como institución, el presente capítulo se concentra particularmente en la administración y organización del centro educativo, debido a que la administración (en su definición más básica) es explicada como el conjunto de acciones que posibilitan alcanzar las metas organizacionales (García, 2004), por lo que si hablamos de administración en un centro educativo, el objetivo principal —o el deber ser— es la formación del carácter humano y la transformación del

mundo. No obstante, como menciona Venegas (2001), generalmente el diseño de la organización escolar impide alcanzar esta meta pues existen estructuras jerárquicas, desiguales e incompatibles fundamentadas en un paradigma mecanicista en el cual se desvincula intencionalmente los binomios razón-emoción, racionalidad-espiritualidad, es decir, el reduccionismo y la simplificación son elementos esenciales de este tipo de administración, conduciendo a una interpretación en blanco y negro de la realidad, cuando lo que en verdad se necesita es un nuevo tipo de escuelas en las que el perfil del egresado tenga como base el arte de vivir y donde exista espacio para la ciencia, pero también para lo sagrado y espiritual, es decir, se requiere de una administración holista que haga suyas las metas y los objetivos educativos, siendo la participación su nuevo elemento central, además de contar con una autoridad racional, la aceptación y diálogo del conflicto y la promoción de la diversidad y de la equidad (Campos, 2002).

EDUCACIÓN HOLISTA, ADMINISTRACIÓN HOLISTA

Para poder hablar de una administración escolar basada en fundamentos holistas, primero es necesario aclarar el concepto de educación holista y su importancia en la actualidad.

Desde que existen registros escritos, la definición de educación ha cambiado dependiendo de factores sociales y culturales de la época en la que se formule, sin embargo, más allá de la filosofía de los autores, sus métodos de investigación, las corrientes pedagógicas, etc. se ha coincidido en que educar es —en su acepción más básica— transmitir a los miembros de una sociedad la herencia cultural desarrollada, para que ésta sea reproducida y por ende se preserve (Ramírez, 2006).

La definición anterior pareciera apuntar que educar es mantener el orden del *status quo*, por lo que las clases dominantes prestarían especial atención en la oficialización de la educación, lo cual de hecho es un fenómeno ampliamente estudiado por Althusser, Bordieu y Parsons, entre otros. Ahora bien, el punto central de esta contextualización es señalar que la educación, si bien tiene el propósito de preservar la cultura, esto no significa dejar las cosas como están, sino conservar los elementos positivos que dan sentido a la vida de todo un pueblo y le permiten poseer una identidad social que los distingue de otros conjuntos humanos, así como fomentar el cambio de aquellas situaciones o problemáticas

que obstaculizan el avance y cambio social. Así pues, a la par de la cultura, la educación también requiere de nuevas formas e ideas de ser concebida para el desarrollo de una sociedad más humana, empática y justa. De esta manera, la educación holista constituye una propuesta diferente para la formación de los individuos que, como se ha mencionado, constituyen el motor de cambio.

La Alianza Global para Transformar la Educación (GATE, por sus siglas en inglés) citada por Gallegos y colaboradores (1997) ha propuesto concebir la educación holista en diez principios básicos, que se resumen en:

Centrar los objetivos de la educación en potenciar el desarrollo humano, convirtiendo a las escuelas en espacios en los que se facilite la enseñanza y el desenvolvimiento de todos los educandos, rescatando los valores que se han perdido en aras de incrementar la productividad y el desarrollo económico sobre el desarrollo humano, valores como la paz, la armonía, cooperación, comunidad, etc., no obstante, resulta particularmente complicado procurar por este tipo de valores pues, como acertadamente señala Bustelo (1999) citado por Ramírez (2006), el entorno neoliberal en el que se vive propone entender la vida a través de paquetes económicos y reformas sociales que ubican el interés individual como el principio que fundamenta la conducta humana, en palabras de Calvento (2006), dado que la responsabilidad es de carácter individual, asuntos como la pobreza y otras consecuencias del modelo, son inherentes al sistema económico y por ende se asumen como marginales. Se trata pues de una contradicción importante puesto que por un lado un grupo de personas pueden servir como instrumento para lograr un propósito individual, empero, lo que suceda con ellas después de alcanzar el objetivo sólo les compete a ellas mismas, en aras de mi propio beneficio, se vive una ética indolora (de la cual se abundará más adelante).

De hecho, Ramírez (2006) propone que el modelo neoliberal es amoral pues no incluye conceptos de justicia y equidad en sus esquemas sino que pugna por una ley de supervivencia en el que el más apto sobrevive. Asimismo, el neoliberalismo se vive en medio de un proceso de intensa globalización en el que las barreras de tiempo y espacio no representan un obstáculo para las transacciones de los países desarrollados, no obstante, dicha globalización no ha alcanzado a otros conceptos como la justicia, la equidad, la distribución equitativa de la riqueza, el respeto a los derechos humanos, etc., a pesar de los intentos de

organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas y la Comisión Internacional de los Derechos Humanos, ya que sin voluntad por parte de los gobiernos del mundo, las propuestas siempre serán estériles.

Ahora bien, al hablar de un contexto microsocia, el proceso de educar no puede darse satisfactoriamente sin involucrar a la familia, a los miembros de la comunidad, pero sobre todo al estudiante mismo, a quien hay que reconocer como un individuo con sus capacidades, talentos, habilidades, necesidades, áreas de oportunidad, etc. Por lo general, la figura del estudiante se ha asociado con adjetivos como apatía, flojera, desinterés, sin embargo, es necesario rescatar el significado real de ser estudiante como un aprendiz que constantemente siente la necesidad de seguir abstrayendo el conocimiento y que intenta aprovechar al máximo lo mejor de sus profesores; es deseable rescatar que todavía existen estudiantes con estas características, pero aun aquellos que no las posean, no deben ser dejados de lado, sino antes bien deben ser incorporados como parte del aula que también representa un todo dinámico del que no deben dejarse partes aisladas.

Del mismo modo, es importante señalar que la evaluación tampoco puede ser la misma, pues al reconocer que cada individuo es diferente, la evaluación debe centrarse en el desempeño más que en la adquisición de conocimientos. De hecho, con base en un sistema de evaluación cuantitativo la escuela diferencia y jerarquiza al alumnado según su rendimiento, lo que supone un panorama previo de la asignación de roles y estatus futuros (Parsons citado en Fleito, 2000). En esta línea es necesario considerar el papel de la administración escolar que exige, en la mayoría de los casos, el establecimiento de criterios de evaluación que por lo general se conforman por pruebas escritas para la “demostración” de los conocimientos y habilidades adquiridas por el estudiante, ignorando que la educación es un asunto de experiencia multisensorial, del cual se afirma que 95% de lo que el alumno aprende es a través de sus vivencias y no de lo que escucha o lee (Gallegos *et al.*, 1997); integrando cada dimensión desde una perspectiva compleja, dinámica, cambiante.

En el mismo orden de ideas, Casas, Olarte y Rubí (2007) señalan la necesidad de superar la educación “escolacéntrica” que es aquella que supone que la escuela es el único lugar en la que las personas pueden educarse legítimamente ya que existen otras instancias en las que puede darse el proceso educativo;

Luetich (2002) apuntala la afirmación anterior señalando que uno de los grandes avances de este siglo es haber “recontrado” que la formación humana involucra un poco de escuela y mucho de familia. Se trata pues de darle valor a otros posibles escenarios de aprendizaje como el hogar, uno de los principales ambientes formativos.

Lo anterior, implica un nuevo papel de los educadores al reconocer que la escuela es apenas una pequeña parte de todo un mundo de aprendizaje. De igual forma, se necesita que ellos sean individuos que cultiven su propio crecimiento interior para poder ser guía y facilitador del desarrollo humano de sus educandos y junto con ellos convertirse en co-partícipes del aprendizaje, es decir, en palabras de Paulo Freire, dejar de ser el “maestro” para ser un educador-educando, pues bajo un marco de respeto y cordialidad es posible y deseable, dejar a un lado la figura infranqueable del profesor “perfecto” que construye una barrera impenetrable entre él y sus alumnos, no obstante, no se trata de que el profesor deje de ser un modelo a seguir para los estudiantes, más bien dentro de ese rol, también deberá figurar la parte humana y cotidiana del docente que comparte con los alumnos experiencias de vida que finalmente son las que constituyen la base del aprendizaje para la vida.

Más aún, a pesar de que la valoración de la figura del profesor tiende a debilitarse conforme avanza el siglo, aún continúa gozando con cierta estima por parte de la comunidad, especialmente del alumnado con el que está constantemente involucrado, es decir, todavía puede ser una persona significativa en la vida del estudiante, quien —de hecho— reconoce la importancia de este tipo de figuras en su vida. Así lo confirman investigaciones como las de L. B. Hendry (1992), Tatar (1998) y Nowak (1999) citados por Domagala (2005, p. 4), las cuales señalan que los estudiantes, al considerar la relación con el docente, identifican al profesor “especial” o significativo como aquella persona:

comprometida emocionalmente con su trabajo, esto se manifiesta en la satisfacción del contacto con los alumnos y de estar con ellos; es la persona capaz de sentir compasión, que sabe tratar varios temas, experiencias y las emociones de los alumnos. La comunicación entre el alumno y el profesor toma la forma de «sana» comunicación interpersonal, donde importa más la información que regresa.

Así pues, el profesor que siente pasión por enseñar, es aquel que a pesar de sus múltiples ocupaciones aún considera la docencia como un espacio en el que toma al alumno de la mano y lo conduce apropiadamente hasta que sea el momento de dejarlo caminar solo. El propósito de esta analogía es esbozar la figura del profesor en la visión holista; se trata pues de un docente cuya elección vocacional coincide con su desempeño en el aula de clase, sin embargo, el profesorado no sólo labora como docente sino que además cumple naturalmente con otros roles personales a los que se le suman las funciones profesionales que usualmente le son encomendadas, es decir, un profesor de tiempo completo de una institución pública —a la cual pertenecen 81% del profesorado— (CONAPO, 2007), además de impartir clases, evalúa el aprendizaje, actualiza o modifica el programa de curso cuando lo juzga necesario. En el caso de las instituciones de educación superior también se pide que el profesorado participe con alguna comisión de vinculación o algún cargo dentro de la gestión y más aún se impulsa fuertemente que el profesor realice investigaciones cuya producción se refleje en artículos, libros, conferencias, etc., Igualmente se le exhorta constantemente para incrementar sus conocimientos en el área, ya sea a través de estudios de grado o por cursos de actualización.

Ante esta situación, ¿cómo se puede ser un docente significativo? La respuesta no se encuentra en hacer de la docencia el área exclusiva de desarrollo profesional, pues ello supone negar la visión holista del ser humano quien puede tener diferentes campos de acción, más bien se trata de otorgar el justo valor a cada actividad, así como definir claramente las funciones de los integrantes de la institución educativa para optimizar el uso del tiempo y no de las personas —pues las personas no deben ser usadas— sin embargo, en aras de dicha optimización se ha generado una política bastante peculiar que consiste básicamente en evitar la contratación de nuevo personal asignando una multiplicidad de actividades a una sola persona u ofrecer el doble de horas laborables a la mitad del sueldo.

Lo anterior resulta administrativamente eficiente pues permite mantener al margen el crecimiento de la planta laboral, no obstante, erróneamente implica que las personas son medios y no fines, es decir, se les concibe como un instrumento al que se le fija la tasa máxima de desempeño para lograr la producción estimada, sin tomar en cuenta que en realidad se trata de un individuo

que se cansa, se desgasta, se agota y a la larga ninguna de sus múltiples actividades puede ser desempeñada con la máxima calidad, hasta llegar al punto en el que cumplir con todo requiere pasar más tiempo en el trabajo que con la familia, es decir, el trabajo, que debería ser una fuente más de satisfacción, esclaviza.

Dicha esclavitud es impensable en el modelo holista que se propone, pues la libertad es un elemento fundamental en la vida del hombre cuya esencia siguiendo a Llano (2001) radica en las capacidades de compromiso, renuncia y don de sí, las cuales se encuentran presentes en un profesor por vocación, pero es él mismo quien decide comprometerse con su trabajo, renunciar a sus caprichos personales o incluso a compromisos sociales para lograr el aprovechamiento en sus estudiantes y más aún decide entregar gustosamente sus conocimientos, su tiempo, experiencia, incluso compartir un poco de su vida personal, haciendo todo esto por decisión propia, convencido de que él puede lograr la diferencia convirtiéndose en una fuente inagotable de energía creada por sí mismo, cuya luz alcanza y perdura por muchas generaciones de discentes, sin embargo, cuando esa energía de la que es capaz el profesor es extraída a la fuerza, retribuida injustamente en condiciones desiguales, no es posible hablar de libertad en un ambiente administrativamente hostil.

Del mismo modo, la libertad debe darse del profesor hacia sus estudiantes de tal forma que se promueva la libertad como un factor elemental en el aula de clase, ya que si tenemos un educador-educando, éste podrá propiciar la integración de todos los estudiantes, así como la aprehensión de un currículo no rígido e inamovible sino flexible y compartido, donde los estudiantes puedan tomar decisiones sobre su propio aprendizaje cumpliendo con esto no sólo con la visión holista de la educación sino también con los principios constructivistas del aprendizaje. Un educador-educando es aquel que Freire (1970) describía como aquel docente que no mira a sus estudiantes desde un pedestal al cual nadie puede acercarse y/o contradecir, más bien es el docente que valora en sus estudiantes sus conocimientos previos y considera que él también necesita aprender de ellos.

Asimismo, educar en la libertad (de elegir, de investigar, de expresarse, etc.) es educar en la democracia, promoviendo que todos participen de manera sustantiva en la vida de la comunidad y el planeta, además de fomentar el respeto por todas las formas de vida en el mundo del que somos ciudadanos globales.

Finalmente, quizás uno de los puntos más importantes es educar en la espiritualidad, pero no desde una visión dogmática y divisoria que algunas veces promueven ciertas religiones, sino bajo la perspectiva de que el desarrollo espiritual involucra una profunda conexión individual y con los demás, educar en la espiritualidad es buscar el significado y propósito de la vida, concibiendo el universo como un todo en el que nuestra vida es interdependiente de la de los demás. Como señalan Vargas y Quiñones (2005) la enseñanza se ha separado de la educación de la vida, de los hechos sociales y políticos; y más aún de la espiritualidad, pues ésta se ha concebido como un peligro para el respeto a las garantías individuales, sin embargo, educar en la espiritualidad no es una postura basada en la religión sino en el desarrollo del ser humano como tal, es decir, como una persona cargada de valores morales y éticos que surgen de hacer consciente nuestra verdadera naturaleza de bondad, viendo el cosmos como un todo del que somos parte y en el que existen profundas interrelaciones cuyo rompimiento implica serios problemas a largo plazo. En palabras de Llano (2007) se intenta poner en contacto al hombre con el universo no como una parte de éste sino como quien otorga sentido y es centro de este cosmos, dejando a un lado la visión antropocéntrica ególatra y rescatando al hombre como fin último en sí mismo y colmado de dignidad.

En el mismo orden de ideas, el holismo requiere dejar de lado la “ética indolora” —mencionada al inicio del capítulo— que caracteriza nuestro siglo, en la que las desgracias del prójimo causan emociones de tristeza, enojo, desencanto, etc., pero dichas emociones terminan estrellándose en una solidaridad también indolora, es decir, una solidaridad de palabra que en realidad pretende evitar emprender acciones que modifiquen situaciones conflictivas o dolorosas pero que implican desestabilidad y cambio en el bienestar individual, el cual se asocia directamente a adjetivos de salud, dinero, esbeltez y estatus (Pardo, 2003). Se trata de bajar la mirada y seguir caminando sin importar quién camina a mi lado, aún las propias responsabilidades pretenden ser eludidas o asignadas a otro, incluso la responsabilidad de aprender.

No obstante, el holismo propone una base espiritual que despierte en cada individuo su responsabilidad tanto en la vida de los demás como de las acciones propias; más aún, se promueve la responsabilidad por el propio

aprendizaje, por el mundo que lo rodea y por cada forma de vida del planeta. De hecho, educar en la espiritualidad es contribuir también con uno de los pilares de la educación “aprender a ser” pues únicamente cuando el hombre está en contacto con su interior y percibe lo valioso que es la vida misma y todo lo que lo rodea, entonces puede ser verdaderamente humano.

Ahora bien, ninguno de los principios mencionados podrían ser cumplidos sin una estructura administrativa que permita la incorporación de dichos cambios en el sistema escolar. Por tanto, ahora que se ha planteado brevemente el concepto de educación holista, es necesario revisar sus implicaciones en la administración escolar. Desde este enfoque “se reconoce que una organización es un sistema abierto, influido y permeado por lo que ocurre en su contexto” (Silva, 2004, p. 9), además, como menciona Velásquez (2000) desde el enfoque holista el eclecticismo es el principio básico pues pretende la integración del todo.

De hecho, la escuela debe concebirse como un organismo complejo que nace, crece, se desarrolla y muere; también se adapta a diferentes entornos y sus cambios y necesita satisfacer no sólo sus necesidades “fisiológicas” sino también sociales y psicológicas (Velásquez, 2000). Esta metáfora permite percibir la organización escolar como un sistema complejo, dinámico, que no puede ser visto por separado sino como un cuerpo integrado y funcional, que se constituye tanto por la misma base administrativa pero también por el componente académico, lo cual representa que la administración hace suyas las metas educativas de la institución y comparte con ella los retos a los que se enfrenta. Este papel de la administración es fundamental, especialmente ahora en el marco del nuevo modelo educativo y académico de la Universidad Autónoma de Yucatán integrando intereses académicos y administrativos, evitando así el conflicto de éstos en el que generalmente prevalecen las posturas administrativas, las cuales usualmente desde sus mismas concepciones teóricas muchas veces se alejan de las finalidades educativas y en algunas ocasiones incluso pueden convertirse en obstáculos (Campos, 2002).

Es necesario dejar a un lado la percepción de la administración escolar como una estructura cerrada en la que el desarrollo económico es más importante que los logros educativos.

LA NUEVA POSTURA HOLÍSTICA EN LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR

En América Latina otros enfoques han predominado en los ideales de cómo hacer una buena administración escolar, no obstante, muchos de ellos poseen una fuerte carga procedente de la administración tradicional, descuidando básicamente el principio de la administración al servicio de la academia y no viceversa. Venegas (2001) apunta que administrar es contribuir a la formación del ser humano a través de la ejecución de un currículo que integre valores, conocimientos, habilidades y actitudes, considerando la participación de todos los agentes e instancias implicadas en el proceso.

No obstante, el mismo autor citando a Meza (1999, p. 320) señala que

en todos los países latinoamericanos se aplican las fases o procesos de la administración clásica en la administración educativa y escolar: se dirige, planifica, coordina, supervisa controla y evalúa. Sin embargo, dichas fases o procesos se aplican bajo las concepciones que nos han heredado las ciencias administrativistas, lo que ha provocado un sesgo del verdadero sentido y alcance de lo que significa administrar lo educativo. Aunque se hacen esfuerzos para superar las estructuras verticales y los conceptos tradicionales de administración educativa, todavía no se precisan profundos cambios transformacionales.

Así pues, se siguen observando en las estructuras organizacionales patrones de la administración tradicional, que se reflejan claramente en nuevas políticas de control y contratación de personal, aumento de trámites burocráticos, estructuras jerárquicas inamovibles, los agentes educativos se convierten en meros consumidores del currículo, etc. Por su parte, Pozner (2000, p. 7) señala que la administración escolar actual en Latinoamérica está cargada de patologías y desviaciones tales como “la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración personal”, etcétera.

Asimismo, pareciera que el rostro de las personas desaparece en las organizaciones educativas, en las que predomina una supervisión desconfiada del

trabajo del profesorado, aún de aquellos que han demostrado su productividad y ética profesional.

Básicamente, el ser humano es degradado a un recurso que debe ser controlado, muchas veces a través del salario, dejando de lado a la persona con necesidades, aspiraciones, deseos de crecimiento, etc.; se exigen obediencia y resultados, pues la figura del administrador narcisista destaca los aspectos de forma ante cualquier otro tipo de relación entre el personal, asimismo, la eficiencia y la productividad son los ejes rectores de la misión institucional.

Cabe aclarar que la búsqueda de mejores resultados no es la antítesis de la administración holista pero éstos deben ser alcanzados no a través de un yugo esclavizador sino mediante estrategias de integración y satisfacción del personal, cuyas opiniones y necesidades sean tomadas en cuenta, es decir, se trata de una administración basada en normas que permitan la toma de decisiones, con directrices y funciones claramente establecidas, pero sin descuidar al individuo que es finalmente quien labora día a día en la organización escolar (Venegas, 2001).

Aún para los administradores de la llamada vieja guardia, incluso pensando en términos meramente económicos, los resultados por sí solos no generan ni incrementan mayor productividad. Por ejemplo, supongamos que se participa en algún programa federal para obtener recursos adicionales del Estado y el trabajo conjunto permite alcanzar dicho objetivo, lográndose la asignación de millones de pesos. Dicha cantidad, por muy elevada que pudiera ser, sin personas que distribuyan y hagan uso adecuado del dinero, no puede ejercerse por sí misma. De hecho, es el trabajo bien realizado previamente por los individuos parte de la organización, lo que permite alcanzar partidas presupuestales adicionales. Nuevamente se confirma la idea de que el personal es el elemento clave para el crecimiento de la organización, su trabajo debe ser apropiadamente guiado por una administración cuyos ideales superen la idea clásica de que administrar es planear, organizar, evaluar y controlar el servicio educativo.

Es comprensible la existencia de principios teóricos y prácticos que han permeado en la administración actual desde los modelos de Ford y Fayol, pues como menciona Pozner (2000) hace un cuarto de siglo, el impacto de la globalización, las tecnologías de la información, los cambios sociales, etc. no demandaban cambios en las estructuras conocidas —entre ellas la escuela— por lo que

los supuestos bajo los que se organizaba la educación eran suficientes y la necesidad de transformarlos era mínima, no obstante, la posmodernidad ha generado un proceso de desconfiguración del sistema educativo que necesita adaptarse a los descubrimientos y transformaciones surgidos en las últimas décadas.

Ante el panorama anterior, se propone una concepción diferente del qué, cómo y porqué de la administración en la escuela, la administración holista.

De acuerdo con León y colaboradoras (2007) la experiencia de la administración escolar construida desde el holismo, se constituye en un mecanismo para una gestión educativa innovadora que contribuya al logro de la misión institucional, la identificación y promoción de las fortalezas y la corrección de las áreas de oportunidad a través de un proceso administrativo que integra tanto las gestiones institucionales, los departamentos o áreas y las finalidades educativas, promoviendo ante todo la autoevaluación y el cumplimiento de los indicadores de calidad sin descuidar los principios humanistas-constructivistas que fundamentan la vida del centro.

El enfoque holístico no es una moda pasajera o un planteamiento utópico que pretende impactar en la educación y en la vida del hombre, sino que verdaderamente representa una metodología para solucionar los problemas del centro escolar, pues las soluciones que usan generalmente los administradores fracasan porque no son holísticas y por tanto no son suficientemente creativas, es decir, se busca una solución que sea una panacea para todos los conflictos, sin considerar que muchos problemas van más allá de los síntomas evidentes y pueden tener raíces que se han consolidado durante años.

Estas soluciones también fracasan al optimizar únicamente el desempeño de un área, es decir se suboptimiza, un solo departamento (Jackson, 2003) como consecuencia de tener un visión administrativa sesgada y partitiva de la escuela, visualizando únicamente las partes de la organización en la que ocurrió el problema más que percibir en la organización la existencia de interacciones cruciales que no pueden ni deben descuidarse ya que es un todo sistemático y funcional y que a su vez integra una comunidad aún más amplia con más personas, recursos, movimientos que también deben considerarse (Young, s.a).

De cualquier forma, el primer paso es reconocer y percibir que existe una realidad cambiante, compleja y dinámica que exige toda la capacidad de los administradores; el segundo es concebir a la organización como un sistema

integrado por otros sub y suprasistemas, por lo que se vuelve imposible separar sus partes o separarla del entorno en el que está inmerso (Jackson, 2003).

Ante esto, el planteamiento de los objetivos institucionales no puede ser el mismo, sino que debe implicar a todos los elementos desde el nivel escolar (intra) hasta el comunitario (supra), pues al final todos participan e impactan el cumplimiento de dichas metas. Se trata pues, según Young, de plantear objetivos integradores que no compitan unos con otros ni que pretendan ser remedios temporales para problemas constantes, sino que consideren tres puntos básicos al trazar los caminos por lo que se desea se desarrolle la organización escolar: la calidad de vida de quienes integran la escuela, tanto alumnos, profesores, administrativos, personal de apoyo, etc.; considerar también la finalidad última de la escuela, que como se mencionó anteriormente es la formación del carácter personal para transformar a la sociedad y al mundo en un lugar mejor; finalmente, tomar en cuenta también los recursos disponibles con los que se cuenta para llevar a cabo esta trascendental tarea.

Ahora bien, para llevar a cabo la tarea anterior es necesario también tomar en cuenta las afirmaciones de Ophuls citado por Gallegos y colaboradores (1997) quienes señalan que cada escuela es un sistema integrado en “donde el éxito de la comunidad requiere de una sutil interacción entre la libertad de los individuos dentro de la comunidad y las restricciones de fuera desde las cuales debe funcionar dicha comunidad” (p. 81). Esta postura es denominada por su autor “macrorrestricciones-microlibertades”, señalando cuatro macrorrestricciones básicas en la toma de decisiones: metas y resultados, tiempo, recursos disponibles y responsabilidad de justificación. Así pues, se trata de una red en la que los altos mandos de la institución establecen las macrorrestricciones dentro de las cuales deben funcionar todos los demás participantes de la escuela desde mandos medios hasta el último eslabón de la cadena, es decir, a todos se les hace partícipes de la libertad de ejercer y ser líderes en sus propios ámbitos pero sin perder de vista la responsabilidad y el compromiso con la institución. Esto será realizado también por el profesor quien en su salón, determina las macrorrestricciones en las que se desenvuelve al máximo la libertad y potencial de aprendizaje de los estudiantes y así sucesivamente. Esta idea refuerza la postura de considerar a la organización escolar como un todo dentro de un todo aún mayor.

De hecho, al trasladar las características de la educación holista al contexto administrativo se puede apreciar un estrecha semejanza con lo que hasta ahora se ha dicho, es decir, de acuerdo con Gallegos y colaboradores (1997), la educación holista enfatiza tanto en el desarrollo curricular como en el contexto ecológico, la integración de las dimensiones del centro educativo. Asimismo, se considera primordial el desarrollo del control interno pues la autodisciplina está basada en intereses y proyectos compartidos, por lo que ya no es necesaria una supervisión estricta e inflexible como en otros paradigmas administrativos, de hecho, se debe promover un trabajo cooperativo y una evaluación de la misma naturaleza con el objetivo de fomentar la igualdad y la equidad.

En la misma línea, se debe reconocer que existe una diversidad de profesores, estudiantes, administrativos, pero que juntos deben caminar por alcanzar sus metas personales bajo una responsabilidad global. Esa responsabilidad implica integrar también a los padres de familia como sujetos activos en la totalidad del proceso de aprendizaje, pues sería un irresponsabilidad negar el papel de la familia en la educación de niños y jóvenes encargando únicamente a las instituciones educativas dicha tarea, antes bien, debe asumirse como una responsabilidad compartida que se fortalezca mutuamente a la vez que coordina e integra las actividades propias de cada institución, participando activamente en su construcción y mejora mutuas, por lo que se trata de una relación tripartita: familia, escuela y sociedad. Desde las sociedades primitivas, la familia ha sido el principal mecanismo para la transmisión de pautas de pensamiento y acción; desafortunadamente, para muchos padres de familia las escuelas se han convertido en guarderías en las que se tiene la obligación de educar a los niños y jóvenes mientras la familia asume una actitud indiferente y se considera con el derecho de exigir lo que no se aporta y aun cuando los centros escolares cuentan con verdaderos profesores y sea posible educar a los niños y jóvenes, sin el apoyo de la familia en la consolidación de valores, actitudes positivas, ética, aprecio por el conocimiento y el aprendizaje, los aportes de la escuela se minimizan e incluso tienden a desaparecer.

Por otro lado, la actuación de los profesores también constituye un elemento central en la educación. El papel entonces del educador-educando es el de un aprendiz incansable que valora sinceramente a sus estudiantes y vela por su aprendizaje, es un profesional que —en palabras de Casas, Ovares y

Rubí (2008)— rebasa los saberes especializados buscando siempre la flexibilidad y el cambio como sus herramientas de trabajo; asimismo, valora la libertad y reconoce que el aprendizaje no se da únicamente en la escuela sino que el mundo entero es un centro de aprendizaje y sabiduría por lo que el nuevo profesor guía a sus estudiantes respetando sus experiencias, características, fortalezas, áreas de oportunidad, en pocas palabras, trasciende en las vidas de sus estudiantes.

De igual forma, vale la pena considerar el rol de la sociedad en el proceso educativo, pues como apunta Itzkoff (1976) la educación formal ha sido considerada como la guía flexible pero institucionalizada que guía a sus jóvenes talentos para contribuir con el desarrollo y mejoramiento de la sociedad, lo que hace evidente el papel de la sociedad en la vigilancia del cumplimiento de una educación de calidad, no sólo exigiendo resultados sino antes bien, colaborando para alcanzarlos mediante políticas y respaldos legales que posibiliten construir una educación humana y humanizante a través de los mecanismos básicos que integran la escuela, como el currículo, el profesorado, el sistema de evaluación y la estructura administrativa.

Así pues, se hace necesaria una concepción administrativa “que permita atender las reales necesidades de la educación ante una sociedad con características tan particulares en el inicio de un siglo nuevo, el siglo XXI” (Venegas, 2000, p. 7). La nueva postura de la administración debe ser antropocéntrica, es decir, fundamentarse en el ser humano como el elemento central dentro de la organización, de manera que todos participen activamente como miembros de un centro escolar en todos sus procesos desde la planeación institucional hasta tomar decisiones propias de contextos específicos, ya que toda organización, la escuela no es la excepción, se compone de personas, sus relaciones, sus aspiraciones, deseos, en pocas palabras va más allá de asuntos laborales, es más compleja y por tanto tiene que ser tratada con mayor delicadeza y profundidad, especialmente si se desea que se generen relaciones armónicas de trabajo para que todos los miembros duren muchos años y se alcance la estabilidad (Venegas, 2000).

Por otro lado, desde el enfoque de la administración holista el análisis de la situación de la organización parte del ambiente y el contexto y propone resolver problemas no únicamente de eficiencia sino también de eficacia a través

de diferentes enfoques, teorías, es decir, es interdisciplinaria (Velásquez, 2000). Precisamente, en esa interdiscipliniedad, el aprendizaje cobra énfasis frente a la enseñanza y se reconoce que “aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia y se propone que la integralidad de este proceso supere a la excesiva especialización, pues como mencionan Casas, Ovares y Rubí (2008) especializarse excesivamente genera una rigidez en la persona y los hace temerosos al cambio cuando éste no es una amenaza sino un reto.

En la misma línea, los horarios, la jornadas laborales, los cronogramas, programaciones, etc. toman un papel secundario (Casas, Ovares y Rubí, 2008) pues es una falta de respeto a la vida misma que no puede encadenarse y programarse como si se tratara de un computador en la que no surgen desperfectos e imprevistos (y aun en las máquinas se dan estas situaciones) que hacen verdaderamente rica, compleja y espontánea nuestra vida. Es preciso señalar que no se trata de una anarquía sin reglas en las que todos pueden hacer lo que más les convenga, sino más bien es cuestión de valorar lo realmente importante, una educación centrada en la vida que en sí misma no debería ser monótona, programada y rígida.

EL RETO DE LA FORMACIÓN DE NUEVOS ADMINISTRADORES

Ante los retos que representa el enfoque holista en la educación y en la administración, es necesario señalar que el perfil del administrador tiene que ser diferente, ellos deben desarrollar un saber en acción que implique conocimientos y habilidades tomadas de diferentes disciplinas que no sean polarizantes sino antes bien, que se integren entre sí considerando también la tecnología, multiculturalidad y con diferentes lenguajes, con formas y estructuras en constante renovación (Silva, 2004). De igual forma, como menciona Hernández (2005) la formación de los profesionales administrativos requiere criterios trasdisciplinarios que propicien la reflexión, la participación y la cooperación que le permitan al administrador (junto con su equipo de trabajo) “responder a las necesidades de determinado momento, interactuando en los diversos equipos de trabajo y fortaleciendo a la organización mediante la confección de tejidos o redes de cooperación teniendo como norte el alcance de los objetivos” (Hernández, 2005, p. 7).

En palabras de esta última autora, es necesario superar la visión del administrador-gerente para pasar a ser un administrador-líder, que no sólo planifique los cambios (pues la organización es un sistema vivo y dinámico) sino que los asume e incluso los promueve para mejorar pues no sólo reacciona sino que transforma. Asimismo, el nuevo administrador-líder tiene la capacidad de guiar a sus colaboradores en quienes reconoce el talento humano, y junto con ellos toma decisiones de tipo político-estratégico, asume y comparte la responsabilidad con todos, pues reconoce que una sola filosofía, conocimientos, habilidades, etc. no basta para ser emprendedores y conducir a las organizaciones frente a los retos actuales y futuros. Esto sólo será posible mediante la integración de habilidades directivas como la consideración de la responsabilidad social, el uso de herramientas tecnológicas, la creatividad y la previsión, pero sobre todo, la astucia para enfrentar los vertiginosos cambios que se presentan en cualquier institución educativa. Todos estos elementos no pueden ser garantía absoluta del éxito de la organización educativa, sin embargo, al menos pueden acercar más a la consecución de las metas generales así como brindar una visión panorámica de la institución para analizar diferentes situaciones tanto internas como externas.

HOLISMO E INVESTIGACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN

Tomando como punto de partida los principios y propuestas de la educación y administración holistas, a continuación se presenta un análisis de la relación entre el holismo y las investigaciones presentadas en los capítulos anteriores de este libro.

El primer capítulo de Patrón y Cisneros describe las lagunas existentes en los estudios de clima organizacional y propone complementar dichos estudios con una metodología cualitativa de investigación. De hecho, el holismo es precisamente una de las características fundamentales de la investigación cualitativa, pues se señala que los problemas de investigación como un todo son más grandes que la suma de sus partes, por lo que su comprensión implica un estudio más profundo. En la propuesta del primer capítulo, se apunta por ampliar el entendimiento de cómo el clima organizacional puede ser un factor determinante en el desarrollo de las organizaciones al vincular las metodologías cuantitativa y cualitativa.

El capítulo dos de Zulema Aguilar y Edith Cisneros advierte que hay un rompimiento entre el clima organizacional (que se viene estudiando desde el capítulo de inicio) con otras variables que también pudieran ser representativas en la organización escolar. Esto representa lo que se ha comentado en apartados anteriores de este texto, sólo algunas áreas de la institución son optimizadas, creyendo que con impactar en una parte de la organización se lograrán cambios que alcancen a la escuela como conjunto. Asimismo, se señala que aun cuando se han validado las escalas para la evaluación del clima organizacional, el constructo mismo parece sobreentenderse, descuidando el aspecto cultural y étnico de cada región, generando una posible incompatibilidad con el contexto cultural del estudio. La perspectiva de una administración holista, como se señala entre sus principios, reconoce que existen diferencias entre individuos y por supuesto entre regiones, eso es lo que nos hace seres únicos, de ahí la importancia de considerar los factores culturales que forman parte de quiénes somos.

El tercer capítulo de Baeza y Flores apuesta por el Desarrollo Organizacional (DO) enfatizando que el capital humano es el elemento clave para toda institución en búsqueda del éxito. En las escuelas, dicho capital o talento humano es de hecho, el fundamento y razón de ser de la organización, pues aún con infraestructura de primer nivel, sin profesores que la utilicen o estudiantes que la aprovechen, su existencia sería inútil. Partiendo de esta idea, es importante destacar que el talento de un individuo genera, impulsa y hasta transforma las capacidades de otro ser humano, siempre y cuando se reconozca en el último las cualidades que como individuo posee. Tanto en el aula como en la dirección, el profesor-administrador en el enfoque holista, es el líder que conduce al cumplimiento de las metas, más aún, las autoras del capítulo señalan que el comportamiento del líder es decisivo para la satisfacción de necesidades de los empleados, la reducción de obstáculos y en general para el DO. Asimismo, hacen hincapié en que el logro del desarrollo “requiere que la organización trabaje armónicamente al estar sus partes interrelacionadas entre sí”, es decir, toda la organización es un sistema vivo y cambiante en el que el todo es mayor que la suma de las partes.

En “Aspectos clave de la gestión...”, cuarto capítulo de este libro, es sumamente valioso el enfoque integral que aporta a la investigación al contrastar la

visión tanto de los administradores como de los alumnos. Cada agente, desde sus experiencias formativas, posee una perspectiva de los servicios brindados por la escuela, cuyos claroscuros resultan importantes pues representan fortalezas y áreas de oportunidad que sólo a través del vínculo entre los diferentes actores puede ser apreciado.

Por su parte, en el capítulo de Toledo y Aguado se aborda la necesidad de la comunicación entre la familia y la escuela para lograr las metas educativas. La familia como ámbito de formación por excelencia, la escuela por su carácter masivo y socializador, tienen un vínculo que en los últimos años se ha visto mermado por el distanciamiento entre ambas instituciones. Parece que el lazo que antes hacía que padres y profesores compartieran juntos la educación de sus hijos se ha dejado a un lado bajo las presiones de una economía difícil de solventar; cabe cuestionar si programas emprendidos desde los círculos de la administración federal, como el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), en realidad contribuyen a la integración de padres y maestros, pues la propuesta pedagógica del programa señala la necesidad de incrementar el tiempo efectivo dedicado al aprendizaje, teniendo como horizonte la ampliación progresiva de la jornada escolar hasta 1,200 horas anuales de trabajo con los niños y 400 horas para su alimentación, recreación y descanso. Además, los directivos y docentes disponen de 200 horas para la planeación y evaluación de las actividades escolares (SEB-SEP, 2008).

Definitivamente no es objetivo del presente capítulo hacer un análisis exhaustivo de las implicaciones de dicho programa, más bien se pretende destacar el hecho de que no se está administrando de manera holística, pues se descuida el papel del profesor también como integrante de una familia, cuyos padres, hijos u otros también requieren de su presencia en casa; asimismo, la responsabilidad de la educación se entrega “de tiempo completo” a la escuela, cuando tanto familia como cuerpo docente deben fortalecer las relaciones, comunicación y sobre todo corresponsabilidad en la formación de estudiantes; de hecho, Toledo y Aguado concluyen con una idea similar su capítulo.

El capítulo de Barrera y Heredia presenta uno de los indicadores clave para la gestión y mejora del centro educativo, es decir, la evaluación. A través de ésta, es posible identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en la docencia de la institución. Destaca principalmente la triangulación tan acertada del

sistema de evaluación pues contempla qué tanto aprendió el alumno, información para la toma de decisiones por parte de la administración y especialmente sirve al profesorado como una herramienta para la realimentación de su desempeño en el aula.

Finalmente, en “Estudio de una organización de educación superior desde el enfoque del modelo de gestión socioeconómica”, se presenta una de las ideas clave en el holismo: las personas importan. Se toma en consideración que no son los recortes de personal, la ampliación de los horarios, la exigencia y el rigor los únicos factores que influyen en el éxito o fracaso de la organización; los empleados, en este caso profesores, también tienen necesidades que requieren ser cubiertas, en caso contrario la insatisfacción representan un costo oculto que si bien no puede ser cuantificado, repercute en el desempeño laboral y por ende en la satisfacción del cliente.

Aun en términos netamente económicos, se percibe la necesidad de otorgar el justo valor a las cosas; ya se ha mencionado antes, insumos sin talento humano, producen resultados estériles. El centro de una organización, y más aún de una escuela, son las personas, en realidad vale la pena invertir en ellas, confiar en que se puede hacer la diferencia como equipo, administrar con firmeza y normatividad sin descuidar el lado humano que nos hace diferentes a las herramientas. Los avances de la tecnología han generado software capaz de planear, controlar y evaluar los procesos en las organizaciones, pero el análisis crítico y el toque humano hacen de los administradores —especialmente los escolares— elementos clave para el sano desarrollo de una institución.

CONCLUSIÓN

La mejor forma de poner en marcha este nuevo paradigma administrativo, es resaltando que conlleva ventajas que no podrían darse en otros sistemas. Por ejemplo, Campos (2002) señala que a través del holismo se supera la dicotomía academia-administración, además que permite y facilita la unidad del proceso educativo.

Asimismo, genera un ambiente propicio para la creación de espacios adecuados para el desarrollo de las estrategias que faciliten una formación integral y de alta calidad en aspectos tan relevantes como la ciencia, la tecnología, pero

sobre todo, el humanismo. De igual forma, dado que admite que la organización es un todo, propicia un modelo participativo que tiene como centro de acción al estudiante a quien reconoce y acepta como un individuo único que es parte de un entorno aún mayor en el que intervienen también los profesores como un elemento importante en todo este proceso.

En el sistema holista se planean y diseñan experiencias de aprendizaje, se cultivan valores y se involucra a la familia y a la comunidad (con quienes se comparte la responsabilidad de educar); asimismo, la escuela valora otros ambientes de aprendizaje a la vez que se mantiene actualizada y se anticipa a los desafíos de una sociedad tecnológica y globalizada (Campos, 2002). Además, los cambios no se ven como amenazas sino como retos que tienen que superarse y cuyos resultados generarán nuevas alternativas, nuevas soluciones y una renovación permanente.

En la misma línea, la administración desarrolla los espacios adecuados para la ciencia, pero también para la espiritualidad, que no es sino el rescate de la ética, moral, valores y dignidad del hombre.

Finalmente, la administración bajo el enfoque holista tiene como elemento central la vida misma, la cual valora, y aunque impone ciertas restricciones, éstas no coartan la esencia misma del ser humano en un ambiente de libertad, respeto y tolerancia. De hecho se reconoce que la persona es el motor mismo de la organización, por lo que valorarla y otorgarle los espacios necesarios para cumplir con sus funciones como docente, administrador, así como sus roles personales, resulta imprescindible para generar la satisfacción con el trabajo y con la vida misma.

El administrador holista es aquel que puede gestionar apropiadamente las políticas educativas institucionales y nacionales, así como la competencia desproporcionada en un mercado neoliberal, sin descuidar la calidad en las relaciones interpersonales de sus colegas ni mucho menos la calidad en la educación de cientos de estudiantes —que, como él— son individuos únicos que forman parte de la intrincada red de la cual todos somos parte. Administrar un centro escolar con fundamentos holistas es reconocer, apreciar y fortalecer el papel tan importante de la educación en el mundo y el enorme poder que tiene para hacer cambios globales a través de las personas.

REFERENCIAS

- Calvento, M. (2006) Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina, *Convergencia*, México, UAEM, no. 41, vol. 13.
- Campos, O. (2002) *El modelo administrativo integral u holístico y la acción tutorial*. México: IPN/ Secretaría Académica.
- Casas, R., Ovares, F. & Rubí, J. (2008) Hacia a una nueva educación, *Revista Educare*, no. 2, vol. XII.
- Domagala, E. (2005) "El profesor como persona significativa: la diferencia entre la percepción de los alumnos de gimnazjum con problemas de aprendizaje y sin ellos". *Revista Escuela Abierta*, s.v., Núm. 8.
- Freire, P. (1970) "Pedagogía del oprimido". México: Siglo XXI Editores, 245 pp. Gallejos, R. (comp.)(1997) *El destino indivisible de la educación*. México: Pax México, 208 pp.
- Hernández, R. (2005) "Epistemología y formación gerencias: un enfoque holístico", *Negotium*, Núm. 1.
- Jackson, M. (2003) *Pensamiento sistémico: holismo creativo para gerentes*. Reino Unido: Universidad de Hull.
- León, G. et al. (2007) *Gestionando y mejorando con calidad*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Llano, C. (2007) *Los fantasmas de la sociedad contemporánea: compulsiva, permisiva, impersonal, hedonista y anárquica*. México: Trillas, 190 pp.
- Luetich, J.J. (2002) "Educación o instrucción: ¿cuestión de nombres?", *Revista Luventicus*, 1, 1-3. Disponible en línea: <http://www.luventicus.org/articulos/02D003/index.htm/>
- Fleito, R. (2000) *Teorías sociológicas*, España: Universidad Complutense de Madrid, en red, recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm> a la fecha 10 de enero de 2010.
- Pardo, J.M. (2003) Educar es formar un hombre capaz de darle sentido a su vida. «Educación para el sentido» versus «neutralidad educativa». *Revista Luventicus*. Recuperado en red en <http://www.luventicus.org/articulos/03D001/index.html>
- Pozner, P. (coord.)(2000) *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Argentina: IIPE.
- Ramírez, R. (2006) "Educación para humanizar o para alienar. Reflexiones en torno al neoliberalismo en tiempos de la derecha", *La Tarea*, revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco, Núm. 19, s.v.

- Subsecretaría de Educación Básica (2008) Programa de Escuelas de Tiempo Completo. México: SEP. Recuperado en línea en <http://basica.sep.gob.mx/temposcompleto/start.php?act=propuestaacademica>
- Silva, J. (2004) "Algunos mitos sobre la administración y su necesidad de reenfoque: menos herramienta, más filosofía". *Revista-Escuela Administración de Negocios*. Núm. 50, p. 7-10.
- Vargas, L. & Quiñones, A. (2005) *Papel de la universidad en la transformación de la sociedad*. México: BUAP.
- Velásquez, F. (2000) "Escuelas e interpretaciones del pensamiento administrativo". *Revista de Estudios Gerenciales*, Núm. 4, vol II.
- Venegas, P. (2001) *Retos y perspectivas de la administración educativa en un nuevo milenio*. Costa Rica: Universidad Estatal a distancia.
- Young, J. (s.a.) *La administración es más que el total de las partes*. EU: University of Arkansas Little Rock.

AUTORES

GLORIA OFELIA AGUADO LÓPEZ es Licenciada en Docencia y Maestra en Educación Superior por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, diplomada en “Competencias Docentes para el Siglo XXI” por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad de Cambridge. Posee amplia experiencia docente en los niveles de bachillerato, licenciatura, posgrado y educación continua, en las áreas de administración y política educativa, formación docente y evaluación educativa. Es profesora titular de tiempo completo en la Facultad de Educación, tiene Perfil PROMEP y es miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Es responsable técnico de la investigación financiada por Fomix-Conacyt: “Aspectos claves de la gestión que inciden en la deserción y el rezago escolar en las Preparatorias Estatales del Estado de Yucatán”. Es coautora del capítulo “La vinculación de la investigación con la práctica educativa en la Región Sur-Sureste” del libro *Notas para una agenda de investigación educativa regional* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). También es autora de los artículos arbitrados “La evaluación integral de programas y procesos: un camino hacia la calidad” con María Elena Barrera Bustillos y “El impacto de las representaciones sociales de los actores en el fracaso escolar” con Martín Aguilar Riveroll. Ha participado como ponente en diversas actividades en los ámbitos nacional e internacional. E-mail: aguadol@uady.mx

ZULEMA N. AGUILAR SOBERANIS es Licenciada en Educación y Maestra en Educación Superior. Profesor titular “B” de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Ex Secretaria Académica y Ex Directora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Es miembro del núcleo básico del Cuerpo Académico de Administración y Políticas Educativas, colaboradora en diversos proyectos de investigación, entre los que destaca “Aspectos clave de la gestión que inciden en la deserción y el rezago escolar en las Preparatorias Estatales del Estado de Yucatán”. Entre sus intereses de investigación se encuentran los estudios acerca del clima organizacional, rezago, efectividad organizacional, evaluación y acreditación. Ha participado como ponente en actividades de los ámbitos nacional e internacional y cuenta con amplia experiencia docente en los niveles de bachillerato, licenciatura y maestría, en las áreas de administración educativa y enseñanza. E-mail: asoberan@uady.mx

ÁNGEL MARTIN AGUILAR RIVEROLL es Doctor en Desarrollo Regional en la especialidad de planeación educativa por el Colegio de Tlaxcala. Asimismo, tiene estudios de Licenciatura en Educación y Maestría en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Yucatán. Es profesor titular de carrera de tiempo completo en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, donde se desempeña como Coordinador de la Licenciatura en Educación desde el año 2003; integrante del Comité de Promoción y Permanencia de dicha Facultad y forma parte del Cuerpo Académico de Administración y Políticas Educativas. Asimismo, es evaluador del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES. Es catedrático de asignaturas como Sociología de la Educación, Mercadotecnia Educativa, Desarrollo de Habilidades de Aprendizaje, Planeación de Organizaciones Educativas, Investigación Documental, Educación Holista, entre otras. Las temáticas de trabajo en las que se ha desempeñado son: administración educativa, liderazgo docente, y ética y valores. E-mail: aguillarr@uady.mx

SILVIA ALEJANDRA BAEZA ALDANA es Maestra en Desarrollo Organizacional por el Instituto de Estudios de Posgrado en Ciencias y Humanidades y la Universidad Autónoma de Yucatán. Es profesora de tiempo completo y Coordinadora de la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas de la Facultad de Educación de esta Universidad. Entre 2002-2007 fue Coordinadora de la Revista *Educación y Ciencia* y Coordinadora de Difusión Cultural. Tiene amplia experiencia docente en pregrado y posgrado en los ejes de administración educativa y metodología. Sus intereses de investigación se centran en el estudio del clima organizacional, aprendizaje y desarrollo organizacionales, y en cuestiones de equidad, acceso y oportunidades en educación superior. E-mail: abaldana@uady.mx

MARÍA ELENA BARRERA BUSTILLOS es Maestra en Educación Superior y Especialista en Docencia en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Yucatán en las especialidades de Administración de la Educación y Tecnología Educativa; es Especialista en Gestión de Instituciones de Educación Superior por el INAP y está certificada como evaluadora de instituciones educativas latinoamericanas por la Unión de Universidades de América Latina. Sus principales intereses de investigación se ubican en las áreas de Administración y Política Educativas, principalmente acerca de la investigación y acreditación institucional, la evaluación institucional, la formación de directores, y liderazgo entre otras temáticas. Además de esto, tiene un fuerte interés en el área de desarrollo y evaluación curriculares. La Mtra. Barrera es miembro de varios comités técnicos de evaluación en los ámbitos nacional y estatal. Actualmente es la Directora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán y Presidenta Nacional de la Asociación de Escuelas y Facultades de Pedagogía y Educación. Email: bbustil@uady.mx

EDITH J. CISNEROS-COHERNOUR es Doctora en Ciencias (Ph.D.) en las especialidades de Evaluación, Administración y Educación Superior por la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Actualmente es profesora investigadora titular de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad donde también es la Coordinadora de Investigación. Por su desempeño académico, ha recibido reconocimientos de diversas instituciones entre las que se encuentran: la Fundación Fulbright (1993-1996), la Universidad de Illinois (Bagley Scholar, 1996, 1997), el University Council of Educational Administrators (UCEA, 2001), la Secretaría de Educación Pública (PROMEP, 2002-2008), y la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2001; 2006). Es investigadora nacional (SNI I). Entre sus más recientes publicaciones se encuentran *The Quality of Teaching in Higher Education* (2004) con Robert E. Stake; *Validity y Evaluations of Teaching in Higher Education Institutions under Positivistic Paradigm* (2005). E-mail: cchacon@uady.mx

MIRTA MARGARITA FLORES GALAZ es Doctora en Psicología Social, profesora investigadora en el área de Psicología Social y Coordinadora del Cuerpo Académico de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán. Sus intereses de investigación se centran en las áreas de asertividad; personalidad, conceptualización y medición; estilos de crianza y relación padres-hijos; relación de pareja; desarrollo de instrumentos de medición y evaluación psicosocial. E-mail: fgalaz@uady.mx

NORMA G. HEREDIA SOBERANIS es Maestra en Educación Superior en la especialidad de Currículo e Instrucción por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente cursa el segundo año del Doctorado en Ciencias de la Universidad de Granada. También tiene estudios de Diplomado en Diseño Curricular, centrado en el aprendizaje y modelos flexibles, de la UADY. Tiene ocho años de experiencia docente en licenciatura y posgrado en las áreas de currículo, didáctica

y evaluación de la docencia. Tiene experiencia en capacitación de profesores de los niveles medio superior y superior y ha sido asesora interna y externa en procesos de diseño y evaluación curriculares. Desde el año de 2007 es responsable del Área de Evaluación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY. También participa en diversos comités de evaluación para el Ceneval, la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de Yucatán, y a partir de 2008 es miembro del Padrón de Evaluadores del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C. E-mail: nheredia@uady.mx

MARIO MARTÍN PAVÓN es Licenciado en Matemáticas y Maestro en Matemáticas Aplicadas a la Investigación por la Facultad de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Yucatán. Profesor de carrera de tiempo completo en la Facultad de Educación, tiene Perfil del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRO-MEP). Es colaborador en diversos proyectos de investigación con financiamiento Fomix-Conacyt, entre los que destacan “Aspectos claves de la gestión que inciden en la deserción y el rezago escolar en las Preparatorias Estatales del Estado de Yucatán”, “Análisis de las necesidades socioeconómicas y del estudio de los estudiantes de secundaria del Estado de Yucatán”, “Evaluación del programa de Educación Preescolar 2004” y “Estudio del mercado laboral de los egresados de las licenciaturas del área de ciencias sociales”. Asimismo, ha participado como ponente en actividades de los ámbitos nacional e internacional y cuenta con amplia experiencia docente en los niveles de bachillerato, licenciatura y maestría, en el Área de Estadística e Investigación Educativa. Correo electrónico: mario.martin@uady.mx

ROGER PATRÓN ROSADO es Doctor en Ciencias Administrativas en la especialidad de Gestión Socioeconómica por la Universidad Anáhuac. Su tesis doctoral sobre clima organizacional y satisfacción laboral recibió el Primer Lugar en el XXIII Premio Nacional de

Tesis y Trabajos de Investigación para la Obtención de Grado Académico 2008 de la ANFECA. (Nivel: Posgrado, Zona: VI, Área: Administración). Es profesor investigador titular de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Campeche. Sus intereses de investigación se centran en la conducta organizacional, evaluación institucional, calidad educativa, clima y satisfacción laboral, y la evaluación de instituciones de educación superior. Actualmente lleva a cabo dos proyectos de investigación: sobre los intereses individuales en las organizaciones como fuentes de conflictos y otro sobre la preparación y retos de administradores de escolares. Ha presentado los resultados de sus estudios en congresos nacionales e internacionales. Entre sus recientes publicaciones se encuentran *La satisfacción laboral y la teoría de ajuste al trabajo*; *La evaluación de instituciones de educación superior*; *Principales resultados de mejora de la calidad en la Universidad Autónoma de Campeche* y una *Propuesta de participación integral para la consolidación de los programas institucionales de tutoría*. E-mail: roger_patron_cortes@hotmail.com

CRISTÓBAL CRESCENCIO RAMÓN MAC es Maestro en Desarrollo Organizacional por la Universidad Autónoma de Yucatán. Sus intereses de investigación se centran en las Áreas de Administración y Política Educativas, principalmente en administración del currículo, satisfacción laboral y desarrollo organizacional. Es profesor y Coordinador Académico de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Educación de la UADY en la Unidad Tizimín. E-mail: rmac@uady.mx

KATIA ANDREA TOLEDO LUGO es Licenciada en Educación y Maestra en Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán. Sus intereses de investigación son en las áreas de mejoramiento de la gestión e innovación educativas.

LAURA DEL R. TORRE LÓPEZ es Licenciada en Educación y Maestra en Administración por la Universidad Autónoma de Yucatán. Tiene 19 años de experiencia docente en las áreas de administración y gestión educativa, desarrollo curricular, microenseñanza, ortografía y redacción, en bachillerato y licenciatura, y recientemente en posgrado; experiencia docente en las asignaturas de administración del currículo y administración de recursos humanos. En el Área de Educación Continua ha participado en la formación de docentes de los niveles medio superior y superior. Como investigadora, sus intereses se centran en el estudio de satisfacción laboral en profesores universitarios y la gestión socioeconómica en las organizaciones educativas. Ha realizado estudios sobre estas temáticas y ha colaborado en investigaciones sobre formación docente, así como en proyectos de planeamiento y evaluación institucional. Posee más de 12 años de experiencia en la coordinación de programas a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado. Actualmente es profesora titular y Secretaria Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. E-mail: tlopez@uady.mx

La edición de *Innovación de la gestión y cambio en las organizaciones educativas* se realizó en el Departamento Editorial de la Universidad Autónoma de Yucatán.

La impresión se hizo en los talleres de Impresos Alamilla con un tiraje de 500 ejemplares en papel cultural crema de 75 g en interiores y cartulina couché de 250 g en portada.

Se terminó de imprimir en diciembre de 2010 en Mérida, Yucatán, México.

