

CLIMA ORGANIZACIONAL: CREENCIAS COMPARTIDAS, SENTIDO DE COMUNIDAD Y LIDERAZGO DIRECTIVO, EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE TABASCO.

Autor: Clara Luz Lamoyi Bocanegra
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen:

El clima organizacional es considerado como un concepto integrador que retrata lo que acontece dentro de una organización. En una escuela es también un producto de las actitudes y expectativas de los docentes que, junto con otros factores, influye en distintos tipos de resultados como el nivel de aprendizaje de los alumnos. Este concepto fue equiparado con la organización social de la escuela por estudios de las escuelas eficaces de los años 1970. Ofrece una visión global de la organización escolar al facilitar el conocimiento de las variables más importantes percibidas por los docentes que distinguen a la organización como comunal. Como el clima es un concepto abstracto, para estudiarlo y medirlo se utilizaron las dimensiones de creencias compartidas, el sentido de comunidad y liderazgo directivo, que permitieron conocer, a la vez, el grado de integración social en cada una de ellas y en su conjunto. Se abordarlo se utilizó la encuesta con el fin de conocer las percepciones de los profesores, a través de un cuestionario con reactivos redactados en términos fácticos y evaluados en escala de 1 a 6. Para su análisis se utilizaron análisis estadísticos que permitieron también validar la dimensionalidad del modelo. El clima encontrado en las escuelas mostró la serie de valores, normas, pautas ideológicas, objetivos e ideas que comparten los profesores sobre ellos mismos, sus alumnos, directivos y los padres de familia, así como la relación que guarda con el aprovechamiento escolar de los alumnos del nivel secundario en el estado.

Palabras Claves: Clima organizacional, comunidad, escuela secundaria, organización escolar.

INTRODUCCIÓN

El clima organizacional es un atributo de la organización que retrata lo que acontece dentro de la escuela. Los climas escolares son saludables y abiertos cuando existe una buena relación entre los maestros, entre maestro-director, entre maestro-alumnos, entre maestro-padres de familia (Hoy, Sweedeland y Smith, 2002), de lo contrario serían climas cerrados y no saludables. Estos autores consideran que el clima debe medirse a través de las dimensiones Presión del Ambiente, Liderazgo Colegiado, Profesionalismo de los Profesores y Presión Académica.

Los climas escolares también pueden ser definidos como climas comunitarios, cuando existe un compromiso entre sus miembros para lograr los objetivos escolares (Lee, 2001), es decir, se comparten valores, hay relaciones existe la colegialidad académica y social. Fernández (2004) señaló, que además de estas concepciones de clima, existen el enfoque clásico del clima: cerrado y abierto, desarrollado por Halpin y Croff así como el enfoque de *clima de servicio* donde existe algún vínculo entre las percepciones de los que prestan el servicio y los clientes.

En las escuelas el vínculo deberá ser entre maestros y alumnos, al compartir las mismas percepciones en al menos en las relaciones que comparten (Fernández 2004), como son aquellas que se dan dentro del salón de clases. Las diversas investigaciones realizadas sobre escuelas eficaces, confirma que climas ordenado, saludable ó colegiado es una de las características que distingue a una escuela eficaz (Davis y Thomas, 1999). Lo que se constata en los resultados de las investigaciones realizadas en Latinoamérica por la ILSE-UNESCO (1999), donde se destaca que en países como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela, las escuelas eficaces integran organizacionalmente y en forma solidaria sus planes, visiones, recursos, además de tener una interacción adecuada entre los actores educativos. Factores que redundan en tener climas comunitarios ó climas saludables y abiertos. De allí la importancia de estudiar el

clima organizacional en las escuelas mexicanas. En México, Fernández (2004) utilizando el concepto de clima organizacional como un elemento que retrata a la escuela a través de sus tradiciones, grupalidad, afiliación y refuerzos vocacionales encontró que en las escuelas primarias los lazos de amistad son menos fuertes a medida que aumenta el tamaño de la escuela. Derivado que las escuelas primarias difieren de las escuelas secundarias en número de profesores y en la relación entre alumnos-profesor, sería de gran importancia conocer el clima organizacional de las secundarias.

En Tabasco no se cuenta con estudios que describan el clima organizacional de las escuelas secundarias y expliquen las causas que lo provocan. El objetivo fue conocer el clima organizacional de las escuelas secundarias generales y técnicas del estado de Tabasco. Los resultados obtenidos serán útiles para la administración de la Secretaría de Educación, los directivos y profesores de las escuelas, al conocer lo que acontece dentro de cada escuela secundaria, explicándose las relaciones que existen entre profesores, profesores-directivos, profesores-alumnos y profesores-padres de familia. Además de conocer los factores externos e internos que inciden para lograr un clima escolar comunitario, que favorecería los aprendizajes escolares de sus estudiantes.

Materiales y Métodos.

El clima organizacional fue descrito a través de las dimensiones de creencias, sentido de comunidad y liderazgo directivo.

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

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

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

La investigación se realizó en las escuelas secundarias generales y técnicas del estado de tabasco durante el ciclo escolar 2005-2006, que representó el 65% de la matrícula escolar. No se incluyó a las escuelas Telesecundarias, ni las secundarias para trabajadores, porque su funcionamiento difiere a estos dos tipos de escuelas. La población la integraron 128 escuelas secundarias generales y técnicas, que funcionaron durante el ciclo escolar estudiado. El muestreo utilizado fue el conglomerado (bietápico), obteniéndose primero una muestra de 38 escuelas y posteriormente una muestra del 50% de los profesores de cada una de las escuelas muestradas.

Para obtener las percepciones de los individuos referentes a las creencias, a su sentido de comunidad y al liderazgo directivo y medir el clima organizacional, se elaboró un cuestionario con 65 reactivos redactados en términos fácticos. Se realizó una muestra piloto

de 3 escuelas secundarias, para validar el cuestionario, además un análisis factorial para comprobar la escala aditiva a través de la dimensionalidad del modelo.

Se autoadministró el cuestionario a 564 docentes para inferir sobre el clima organizacional de las escuelas secundarias. Los datos fueron codificados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS versión 12. Para su análisis se utilizaron estadísticos de agregación: medias y proporciones.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos sobre el clima organizacional se exhiben por cada una de las dimensiones utilizadas para medir el concepto. En las dimensiones de creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo se presentan en el cuadro 1, 2 y 3 respectivamente. Los resultados más destacados de cada una de ellas son los siguientes:

En relación sobre la dimensión de creencias compartidas se encontró que sólo el 33.30% de ellos perciben que dentro de la escuela se comparte la misión y los objetivos. En cuanto a la creencias sobre la capacidad de los estudiantes, los resultados revelaron que el 72.36% de los profesores consideran que los alumnos no poseen la capacidad óptima de aprendizaje. El 81.31% de ellos, cree que los alumnos, de secundaria no son capaces de alcanzar los objetivos de las asignaturas que integran el plan de estudios de la educación secundaria. Cabe destacar que existe un 71.6% de correlación (correlación significativa al 0.01), entre la subdimensión de creencias sobre los propósitos de la escuela y la percepción de *éxito* de los alumnos en relación con los conocimientos que deben adquirir en la secundaria. Esto quiere decir, que a medida en que aumenten las creencias de los profesores sobre el propósito de la escuela, se incrementará la percepción de logro de los estudiantes.

En cuanto al *nivel adecuado de preparación para el aprendizaje con el que ingresan los alumnos*, los resultados fueron aún más desalentadores, sólo se encontró que el

9.88% considera que los alumnos tienen un óptimo nivel de preparación al ingresar a la secundaria.

Con referencia a las creencias de los profesores sobre el *comportamiento de los alumnos dentro de la escuela*, el 66.80% de ellos percibió que existe indisciplina dentro y fuera de las aulas. Al evaluar el comportamiento del grupo docente dentro de la escuela, para prevenir o disminuir la indisciplina dentro del salón de clase, el 50.87% de los profesores consideraron óptimas las acciones que realizan para prevenir la indisciplina. Estas acciones referidas a la *actitud favorable que muestran por atender a sus alumnos*, la *atención que prestan a las inasistencias de sus alumnos* y las *prácticas pedagógicas que promueven la comunicación y los aprendizajes*. Tanto la prevención de la indisciplina y la eficacia que presumen los docentes poseer en su práctica, deben estar acompañadas del interés por la función que desempeñan, pero se observa que el porcentaje, en el indicador utilizado para medir esta función *puntualidad y asistencia a clase de los profesores*, fue percibido como óptimo sólo en el 37.21% de los casos, lo que indica que la asistencia no es una característica que distinga a los maestros de secundaria.

Al abordar las *creencias sobre el papel que juega la comunidad*, los resultados muestran, que en estas escuelas efectivamente se realizan actividades motivadoras para que los padres participen”¹ (51.60% considera óptima, el 30.26% aceptables y el 18.14% considera deficientes). Sin embargo, la participación de los padres de familia es limitada (el 16.22% considera óptima la participación, el 9.10% aceptable y el 74.68% deficiente). Entre las opiniones recogidas sobre esta participación, algunos docentes entrevistados señalaron lo siguiente:

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

¹ A los padres de familia se les informa sobre el avances y conducta de sus hijos en las juntas periódicas para firma de boletas de calificaciones, que son reuniones utilizadas también para reafirmar y concretar el apoyo de los padres al aprovechamiento de sus hijos.

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

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

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

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

Cuadro 1 Indicadores de la dimensión de Creencias Compartidas

Indicador	Optimo	Aceptable	Deficientes
Propósito de la escuela: misión y objetivos	33.30%	43.25%	23.46%
Creencias sobre las capacidades de los alumnos	27.64%	41.45%	30.91%
Creencias sobre el logro de los objetivos por parte de los alumnos	18.69%	48.94%	32.37%
Creencias sobre el nivel de preparación adecuado al ingreso.	9.88%	22.87%	67.25%
Disciplina del alumno dentro y fuera del salón de clases	25.21%	7.99%	66.80%
Disposición del alumno por aprender.	17.60%	40.23%	42.17%
Prevención de la indisciplina	50.87%	44.54%	10.60%
Eficacia de la práctica docente	43.42%	32.96%	23.82%
Puntualidad y asistencia del docente.	37.21%	37.40%	25.39%
Acciones Motivadoras de la Escuela	51.60%	30.26%	18.14%
Respuesta del padre de familia	16.22%	9.10%	74.68%

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

En la dimensión de sentido de comunidad, los resultados sobre la cooperación docente mostraron que el 32.07% de los profesores consideran que la cooperación entre ellos para el desarrollo de las clases, la planificación curricular en el aula, el asesoramiento técnico-pedagógico de las academia, la realización de jornadas de trabajo técnicas entre maestros de la misma asignatura, el trabajo que realizan las academias y el consejo técnico escolar es óptima. Pero en las escuelas, la colaboración y la ayuda mutua no sólo se genera entre docentes, sino que intervienen otros actores que impulsan o inhiben esta cooperación como los directivos de la escuela, el delegado o representante sindical, y el supervisor escolar².

La percepción que se tiene del apoyo que puedan brindar estos actores para que los docentes mejoren su enseñanza y trabajen en equipo dentro de la escuela fue considerada sólo por el 27.25% de ellos como óptima. Estos resultados significan que los docentes de las escuelas secundarias técnicas y generales, no perciben un apoyo decidido de los directores para estimularlos a una buena actuación en la enseñanza, de los supervisores escolares para orientarlos, ayudarlos en la solución de problemas que se pudieran presentar y así como de las autoridades sindicales para trabajar conjuntamente con ellos para el bienestar de los alumnos de la escuela. Situación que se puede ilustrar a través de la opinión de los siguientes profesores de secundaria:

Profesor 6: “La práctica docente es muy difícil de acuerdo al ambiente en que desarrollamos nuestra labor, existen muchos factores que impiden lograr un objetivo como es el de educar al alumno. Ejemplo: En nuestra Institución no existe consejo técnico consultivo, desafortunadamente encontramos problemas en los alumnos como la conducta, inasistencias, etc. que en ocasiones se tiene que tomar una decisión en conjunto pero como no existe consejo técnico no se logra. Es importante rescatar este consejo, es decir, no únicamente sean los presidentes de academias si no todos los profesores que están frente al grupo. Nunca existen reuniones para ver los avances de los alumnos y si lo hacemos es cada fin de ciclo escolar y solo unos cuantos. El ambiente de relaciones humanas con la actividad educativa (Dirección) es totalmente nula, parecemos no profesores sino esclavos”.

² El supervisor escolar en las escuelas secundarias técnicas y generales es un enlace entre las altas autoridades del Sistema Educativo Estatal (Secretaría de Educación de Tabasco), y directores de escuelas y docentes de grupos bajo su supervisión. Entre sus funciones esta las administrativas, de vigilancia y de asesorías técnicos-administrativa y técnico-pedagógica a los directores y docentes (Calvo 2002:45-46)

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

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

En relación al *cuidado y atención de los alumnos*, los indicadores señalaron que el 43.21% de los docentes creen que el cuidado y atención de los alumnos en las escuelas secundarias es óptimo. Estos resultados nos muestran, al igual que lo que sucede con los resultados de los indicadores referidos a la práctica docente (como el de *prevención de la indisciplina* y el de *eficacia de la práctica docente*), que los profesores de secundaria consideran *adecuada* su actuación dentro de la escuela, en particular con el *cuidado y atención que prestan a sus alumnos* -preocupación por lo académico, por el seguimiento y evaluación de los alumnos, por la atención a aquellos que están en riesgo y por tener un compromiso social genuino más allá de lo académico-. El indicador más relevante de esta subdimensión, donde se encontró un consenso mayor, fue el relacionado con *la evaluación y progreso del alumno*. En este indicador el 61.90% de los profesores consideraron óptima su actuación en cuanto al seguimiento de los alumnos sobre el rendimiento escolar. Los resultados de este indicador contrasta con *el interés por los alumnos con problema y la ayuda que se les presta fuera del horario escolar* -llamado al *rol difuso* del docente por Bryk, Lee y Holland (1993)-; donde el porcentaje decreció, de tal manera, que sólo el 24.95% de los profesores consideraron que se atiende a los alumnos, en ayudas y asesorías académica fuera del horario escolar. Otro reflejo del cuidado y atención de los alumnos se encontró en la importancia que tiene para el docente el proteger al alumno de la deserción escolar. En esta investigación resultó que sólo el 39.45% de ellos consideraron óptima la protección que se les da a los alumnos para que no abandonen la escuela.

La afiliación grupal y logro de fines, es una subdimensión incluida, por Bryk Driscoll y Lee (1993) como un rasgo que distingue a una escuela basada en relaciones cooperativas,

y es llamado también *colegialidad social* por estos autores. Los resultados obtenidos mostraron que los lazos de amistad entre los docentes de las escuelas secundarias son percibidos en un 33.48% como óptimos. Cuando se aborda el indicador de la satisfacción personal los resultados mostraron que el 72.94% de los docentes se consideran satisfechos de sus logros de actuación dentro de la escuela, situación que contrasta con la percepción que ellos mismos tienen sobre el reconocimiento de los padres de familia por esa misma labor, ya que sólo el 33.92% afirma que el reconocimiento es óptimo. Los resultados anteriores sobre la afiliación grupal dejan ver que el deseo de pertenecer y formar parte de un grupo no es fuerte, lo que a su vez refleja que la *colegialidad social* no es sólida. Lo que contribuyendo a que los profesores no vean a las escuelas como lugares amistosos y solidarios. Según la propia opinión de los docentes, una de las causas de esta ausencia de lazos de amistad es la confrontación entre los dos sindicatos.

Profesor 9: “Hay dos sindicatos por lo que hay compañeros que sienten que porque no somos de su sindicato no nos dirigen la palabra, al contrario somos sus enemigos”.

Profesor 10: “Aquí en nuestra institución el otro sindicato que se formó, rompió las relaciones con directivos, administrativos y afecto más a los docentes ya que existe poca relación entre nosotros”.

Cuadro 2 Indicadores de la dimensión de sentido de comunidad

Rubro	Óptimo	Aceptable	Deficientes
Cooperación entre docentes	32.07%	35.40%	32.53%
Cooperación de actores educativos (supervisor, director, sindicato)	27.25%	32.02%	40.73%
Trabajo académico del docente	38.08%	43.07%	18.85%
Evaluación y progreso del alumno	61.90%	32.20%	5.90%
Atención del alumno en riesgo	24.95%	33.66%	41.39%
Protección contra la deserción escolar	39.45%	40.43%	20.12%
Lazos de amistad entre profesores	33.48%	32.42%	34.10%
Logro personal en la actuación	72.94%	20.90%	6.16%
Reconocimiento por parte de padres de familia	33.92%	33.53%	32.55%

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

El liderazgo efectivo es un factor sobresaliente en las investigaciones de escuelas eficaces, realizadas por Archilles, Purkey y Smith, Greenfield, Lipham, Sergiovanni, Urban y Hughes, y muchos otros en (Davis y Thomas, 1999). Estos autores señalan que la característica principal de los directores eficientes es la de poseer visión y trabajar en el sentido de aquello que una escuela puede llegar a ser, lo cual se puede lograr a través de realizar cambios claves en el *clima*, en las expectativas de los profesores y de los estudiantes; mediante el abordaje de estrategias de observación de clases y de supervisión; evaluando a los profesores y a la administración, y controlando y valorando las diferentes formas de proceder. Los resultados de la subdimensión de Liderazgo Directivo muestran

que el 35.64% de los docentes consideran que los directores de las escuela secundarias son amigables y comprensivos, En cuanto a ser alentadores, sólo el 34.46% de los docentes consideran óptima esta capacidad de los directores de las escuelas. En su cualidad de reforzador en la escuela, es decir, que el director sea visto como una persona que reconoce el trabajo del docente y los apoyan, el 31.43% considera que es óptima esta capacidad de los directivos contra un 38.60% que dicen que es deficiente. Como se observa, estos resultados obtenidos sobre las cualidades de los directores de secundaria son heterogéneos, lo que se traduce en que los directores no son percibidos por los docentes como *eficientes*, ya que, como señala Rutherford y cols. (1979, c.p. Davis y Thomas 1999), no son vistos como personas que intervienen de manera positiva y estimuladora reconociendo el buen trabajo de los profesores y sus aportaciones positivas y ofreciendo la ayuda y el apoyo necesario cuando surgen problemas de enseñanza. No son apreciados, incluso, como agentes de cambio que logren la cooperación y adhesión en la escuela, necesarias para dar como resultado una *comunidad escolar*.

Cuadro 3 Indicadores del Liderazgo directivo

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

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

DISCUSIÓN

Un clima comunitario en una escuela retrata el compromiso compartido de los profesores y directivos por lograr que los alumnos alcancen los aprendizajes escolares. Por lo que un clima comunitario sería un síntoma de eficacia escolar. Los hallazgos expuestos también permiten explicar las posibles causas o efectos que trae como consecuencia el clima escolar encontrado. Los resultados mostrados indican que el clima organizacional

encontrado no es un clima comunitario, sino un *clima intermedio* ya que no llega a ser conflictivo, por las características que presenta y que a continuación se detallan:

Las creencias que comparten los profesores de las escuelas secundarias generales y técnicas, que implican significados compartidos por los miembros de la escuela respecto a propósitos de la escuela, las capacidades y comportamiento de los estudiantes, el comportamiento del colectivo docente dentro de la escuela y el comportamiento de los padres de familia (comunidad); muestran que las relaciones entre profesores, profesores-comunidad, aunque no son reconocidas como óptimas, son mejor percibidas que las relaciones entre profesor-alumno. Las creencias compartidas sobre los propósitos de la escuela correspondiente a la finalidad de su tarea - *su misión*- y los objetivos que se proponen para ella, revelan la urgencia de aumentar entre los profesores las aspiraciones por alcanzar los objetivos difíciles dentro de las escuelas, que se asocian con mejores resultados educacionales (Fernández, 2003). Este consenso no óptimo, puede ser además un factor relacionado con los resultados que obtienen los alumnos de las escuelas secundarias en los exámenes estandarizados que miden su aprovechamiento escolar de bajo desempeño (En los niveles inferiores de desempeño).

Las creencias sobre la capacidad de los alumnos por aprender y dominar la temática, denotan las expectativas pobres que tienen los profesores de las capacidades de los alumnos de las escuelas. Las cuales contrastan con los resultados hallados en las investigaciones realizadas en escuelas eficaces donde *las altas expectativas de los profesores sobre las capacidades de sus alumnos es una característica de eficacia encontrada* (Davis y Thomas, 1999). Señalan Sammons, Hillman y Mortimore (1998) que las bajas expectativas de los profesores induce en ellos una sensación de falta de control sobre las dificultades de los alumnos. Además esta problemática provoca una actitud pasiva hacia la enseñanza que se traduce en poco ánimo y esfuerzo por parte del profesor, al considerar que tendría que realizar un trabajo adicional para enseñarles lo que no aprendieron los alumnos en el grado anterior. Asimismo el profesor que cataloga a sus alumnos de bajas capacidades y habilidades para desarrollarse en la educación secundaria

trata de exigirles menos que lo que haría con los alumnos con mejores habilidades (Davis y Thomas, 1999). Lo que implica que los profesores, actúen, sin darse cuenta, de modo que no favorece el rendimiento de los alumnos.

En las creencias de los profesores sobre disciplina de los alumnos dentro y fuera del salón de clase, los resultados encontrados denotan que existe indisciplina en las escuelas secundarias, por parte de los alumnos, que no puede ser controlada ni por ellos mismos, ni por el director. Pero, como puntualiza Emmer, “la clave de la buena disciplina es, en primer lugar, la prevención de las conductas inapropiadas, y cuando éstas se producen, abordarlas de inmediato y sin dilación, antes de que se extiendan o se agraven” (1987, c.p. Davis y Thomas, 1999:119). No obstante, para prevenir la indisciplina dentro del salón de clases se requiere del interés genuino del profesor, expresado en diversas formas, especialmente en la asistencia y puntualidad a su clase, y en su formación y desarrollo para mejorar la enseñanza.

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

Las creencias sobre el *comportamiento del colectivo docente*, hacen en principio suponer que el profesor que realiza todo su esfuerzo por prevenir la indisciplina y tener una práctica docente eficaz. Sólo que al analizar las respuestas sobre la puntualidad y asistencia de los docentes, los resultados de su percepción reflejan serios problemas de ausentismo en las escuelas secundarias, problemática que ha sido abordada por organismos internacionales

como la OCDE. Estos resultados contrastantes invitan a la reflexión y al cuestionamiento ¿Podrá ser eficaces y tener interés por la función que desempeñan, no asistiendo a clases puntual y periódicamente?

En relación sobre la participación de los padres de familia, los profesores expresan sus deseos por hacer responsables a los padres de la educación de los alumnos no sólo sobre la disciplina, sino también sobre los conocimientos académicos. Las características de las familias tabasqueñas, no permiten el grado de involucramiento que estos docentes esperan de ellos, en primer lugar por el grado de escolaridad de los padres y por el número de hijos dentro de la familia. Esto permiten corroborar lo señalado por Sandoval, en una investigación realizada en tres escuelas secundarias de la ciudad de México, en la cual concluye que “la responsabilidad que la escuela adjudica a los padres se ve limitada por condiciones objetivas de éstos, entre las que se encuentran lo numeroso de la familia, el tiempo dedicado al trabajo y la baja escolaridad que tienen”. (Sandoval 2000:321).

La percepción de los profesores sobre la cooperación de los docentes permiten señalar que no existe una colaboración entre ellos que coadyuve a impulsar un compromiso compartido para que sus alumnos aprendan. Con base a los resultados obtenidos puede pensar en un trabajo en equipo limitado entre los docentes de una misma asignatura y entre las Academias, que coadyuve a la mejora de las capacidades del profesor para entender y aplicar nuevas ideas curriculares, nuevos métodos y nuevos materiales; realizar mejoras en técnicas de gestión del aula, en los sistemas de exámenes, y en los criterios de agrupamiento de alumnos. Como señala Little, en las escuelas donde existe un alto nivel de colaboración profesional “... *Algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen*”, y suponemos que lo que se esta perdiendo, en este caso, son los aprendizajes de los educandos (1987, c.p. Davis y Thomas, 1999:224).

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

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

En cuanto al *cuidado y atención de los alumnos*, los resultados muestran que al abordar aspectos didácticos y pedagógicos, la percepción de esta práctica disminuye, y es aún menor cuando se trata de atender a los alumnos fuera del salón de clases. Además los resultados referidos a la atención de alumnos en riesgo de reprobación o desertar³ por dificultades con el rendimiento escolar entre otros factores, hacen suponer que las acciones que se desarrollan en las escuelas secundarias generales y técnicas para apoyar la problemática del abandono y la repetición en las escuelas son escasas. Situación que contribuye a segregar a los estudiantes con bajas calificaciones con el estigma del fracaso escolar. Por todo ello podemos suponer, que el rol del docente en las escuelas secundarias técnicas y generales se limita a la instrucción dentro de los salones de clase y en los horarios establecidos por la escuela, es decir, no se aprecia un *rol difuso o extendido* del docente referido al papel que debe cumplir el profesor dentro de una organización comunitaria “*extenderse más allá de lo intelectual, al desarrollo social y personal de los*

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

estudiantes” (Bryk, Lee y Holland, 1993:278), demostrando así un compromiso social genuino.

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

En cuanto al liderazgo directivo percibido por los profesores, una explicación posible sobre el consenso mostrado en las características de los directores se encuentra: en la nula formación que tienen los profesores para administrar las escuelas, desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, y condiciones para el aprendizaje. La asignación de directores en las escuelas se realiza de acuerdo al escalafón (plaza) o en su caso por medio del compadrazgo al ocupar un profesor el puesto vacante sin una plaza escalafonaria. Debido a que los directores juegan un papel de vital importancia en la creación de una atmósfera adecuada a través de sus creencias, actitudes, expectativas y actuaciones tal como es mencionado por los investigadores de escuelas eficaces, mejora de la escuela y la corriente de gestión de la escuela; el fomento a su formación para que conozcan la forma de realizar una correcta gestión en el aula, es una tarea urgente e impostergable.

CONCLUSIONES

Lo encontrado en las subdimensiones de *creencias sobre el comportamiento de los estudiantes y de los profesores sobre la disciplina y roles*, al igual que las *creencias sobre las capacidades de los estudiantes para aprender*, sustentan que los profesores de las escuelas secundarias creen que en el comportamiento de los alumnos se presentan características que no permiten la eficacia en la escuela, y que reducen el aprendizaje escolar. Por lo que es urgente motivarlos y coadyuvar a que eleven sus expectativas a través de la atención inmediata a los procesos de formación que los alumnos reciben en la educación primaria en primer lugar, pero también a través de un cambio en las expectativas pobres que tienen de los alumnos.

Cuando se abordan temas sobre su práctica docente, resalta el individualismo que se fomenta en las escuelas, tanto por los directores, los supervisores así como por la propia institución central educativa. Además se observa que están convencidos que hacen su mejor esfuerzo, a pesar de ausentarse de clases por motivos del cobro quincenal o por razones sindicales. Consideran que deben cumplir su jornada escolar y no apoyar a los alumnos fuera de la clase y de la deserción escolar. Por lo anterior, se requiere establecer programas de formación para los profesores de las escuelas secundarias enfocados en propiciar en ellos, un cambio de actitud para que interpreten *el poco conocimiento y escasas habilidades de los alumnos al ingresar a secundaria* como una necesidad de que haya *más* instrucción, más explicación y más oportunidades de aprendizaje.

También las autoridades de la escuela y de la Secretaría de Educación requieren realizar un trabajo arduo, para que los profesores refuercen las relaciones entre ellos, para que no trabajen aisladamente, sino que se logre que en las escuelas haya grupos de profesores hábiles y bien organizados, que tengan claros sus objetivos y sus obligaciones, y que se esfuercen por dar forma a su trabajo y al producto del mismo, y para conseguir resultados mucho mejores que los que puede conseguir el profesor individual. Igualmente es necesario promover que se conciba a la participación de los padres de familia en las

secundarias, como un apoyo y un principio básico que debe normar la relación con los padres de los alumnos, que se refleje en acciones que contribuyan a su educación.

Se requiere entonces, acciones inmediatas por parte de la institución educativa central para que apoye a las escuelas y cree normas claras de una *carrera profesional* que tenga en cuenta las expectativas de los docentes, una adecuada supervisión escolar y directores eficaces que los motiven para que se sientan tomados en consideración y útiles al colectivo docente.

REFERENCIAS

- Álvarez, S. (2001). *La cultura y el clima organizacional como factores relevantes en la eficacia del Instituto de Oftalmología*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Perú. Recuperada el día 6 de abril de 2007 de <http://www>.
- Arnuat, A. (1998). *La Federalización Educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México: COLMEX/CIDE.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación Educativa*. Madrid, España: Ceac.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid, España: la Muralla.
- Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias* (L. Villalpando, Trad.). México: Trillas. Reimpresión de 2004. (Trabajo original publicado en 1983).
- Bryk, A. Lee, V. y Holland P. (1993). *Catholic Schools and the Common Good* [Escuelas católicas y bien común]. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Calvo, B., Zorrilla, M., Tapia, G., y Conde S. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. UNESCO: Taller Gráfico de IIPE, UNESCO.
- Cea D'Ancone M. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis, S.A.

- Centro Nacional de Evaluación (2002, 20 de Octubre). Resultados de la Aplicación Estatal de Exani-1 en el Estado de Tabasco en 2002. *Informe Ejecutivo*. México: Autor.
- Centro Nacional de Evaluación (2003, 25 de Octubre). Resultados de la Aplicación Estatal de Exani-1 en el Estado de Tabasco en 2003. *Informe Ejecutivo*. México: Autor.
- Centro Nacional de Evaluación (2004, 14 de Octubre). Resultados de la Aplicación Estatal de Exani-1 en el Estado de Tabasco en 2004. *Informe Ejecutivo*. México: Autor.
- Centro Nacional de Evaluación (2005, 28 de Octubre). Resultados de la Aplicación Estatal de Exani-1 en el Estado de Tabasco en 2005. *Informe Ejecutivo*. México: Autor.
- Davis, G. y Thomas, M. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid, España: La muralla.
- Denison, D. (1991). *Cultura corporativa y productividad organizacional*. Bogota, Colombia: Fondo Editorial: LEGIS Editores.
- Fernández, T. (2001). *Contribución al Análisis Organizacional en Educación*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República Montevideo-Uruguay.
- Fernández, T. (2003a). *Factores que afectan el aprovechamiento escolar*. Tesis Doctoral no publicada, Colegio de México, México.
- Fernández, T. (2003b). *Las escuelas eficaces en Honduras, colección de cuadernos de desarrollo Humano sostenible 16*. Tegucigalpa, Honduras: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Fernández, T. (2004). Clima Organizacional En Las Escuelas: Un Enfoque Comparativo Para México Y Uruguay. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2). Recuperado dirección electrónica: <http://www.ice.deusto.es>.
- Sammons, P. Hillman, J. y Multimore, P. (1998). *Características Clave de las Escuelas Efectivas* [Colección: Cuadernos: biblioteca para la actualización del maestro]. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sandoval, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdes.

