



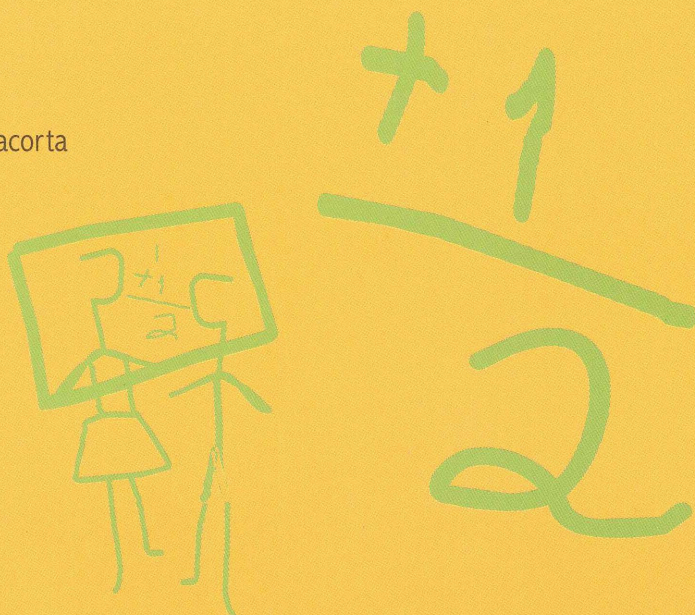
para comprender la
escuela pública

desde sus crisis y posibilidades

Capítulo 15

Editor

Juan Ansión
Ana María Villacorta



Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades

Primera edición, noviembre de 2004

Tiraje, 500 ejemplares

Realizado gracias al apoyo de las siguientes instituciones belgas:

Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française de Belgique (CIUF)

Commission de Coopération Universitaire au Développement (CUD)

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004

Plaza Francia 1164, Lima 1 – Perú

Teléfs.: (51 1) 330-7410, 330-7411

Fax: (51 1) 330-7405

Correo electrónico: feditor@pucp.edu.pe

Portal URL: www.pucp.edu.pe/publicaciones/fondo_ed/

Diseño de cubierta: Ana Lucía Saavedra

Diagramación de interiores: Aída Nagata

*Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,
sin permiso expreso de los editores.*

ISBN: 9972-42-662-9

Hecho el depósito legal: 1501362004-7167

Impreso en el Perú – Printed in Peru

GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL CLIMA ORGANIZACIONAL

Óscar Silva

EL CLIMA ESCOLAR, reflejo de la identidad institucional y de la calidad de las interacciones personales, configura en gran medida los procesos y resultados del centro educativo; por ello, cada vez más, su estudio y análisis vienen adquiriendo mayor importancia en la búsqueda de la eficiencia de las instituciones educativas como paso necesario para afrontar con éxito los nuevos retos de la educación.

Pese a la importancia del tema, que permite conocer las relaciones interpersonales que se dan en las instituciones educativas y que configuran su «personalidad» o clima, este no ha tenido aún el suficiente énfasis en las investigaciones educacionales en nuestro país.

Esta investigación, realizada entre los años 1999 y 2000, enfoca el estudio comparativo de las características del clima escolar u organizacional en los centros educativos secundarios de la jurisdicción del centro poblado de Cajamarca, pertenecientes a la Dirección Subregional de Educación IV. Constituye en este proceso un análisis de las características de las conductas tanto del director como de la comunidad docente. Así este estudio nos aproxima al conocimiento del clima escolar existente en los centros educativos referidos.

Se ha utilizado el Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (CDCO) de Andrew Halpin, instrumento traducido, adecuado y validado en Chile a través de un estudio realizado por profesores de la Universidad Católica de Valparaíso.

La información obtenida en este estudio ha permitido identificar y comparar los climas que presentan los diferentes centros educativos estudiados, así como la descripción de las conductas, tanto de profesores como de los directores, y que configuran los climas hallados.

Por otra parte, los resultados de este estudio enriquecen la reflexión de académicos, directivos y comunidad educativa en general sobre la importancia del clima organizacional y harán posibles, además, nuevas investigaciones que relacionen el

clima con otras variables asociadas a la eficiencia y eficacia de los centros educativos. Servirán también para proponer y ejecutar mejoras en la gestión del clima organizacional en las instituciones educativas.

1. LA GESTIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La gestión en los centros educativos se concibe como la tarea de conducción de los procesos, orientada a conseguir que las experiencias de aprendizaje de los alumnos se realicen con el mayor nivel de logro.

En una forma más amplia, la idea de gestión hace referencia «[...] a la previsión de acciones que permiten que una institución cumpla con los objetivos que se propone» (Kremenchutzky *et al.* 1994).

La responsabilidad de la gestión recae en la función directiva. La tarea fundamental de la dirección consiste en conseguir que los diferentes actores o elementos que intervienen en el proceso administrativo y pedagógico lleven a cabo sus tareas para que este se realice satisfactoriamente. Por ello la gestión exitosa de una institución educativa depende en gran medida de la forma en que se ejerza la dirección. Así, «la eficacia de un grupo de personas para sus metas es directamente proporcional a la eficacia con que un grupo es dirigido. La dirección es, para el proceso administrativo, lo que la administración lo es para un sistema cualquiera, esto es, el elemento latente o impulsor» (Seage Mariño *et al.* 1984).

La gestión de los centros educativos debe tener como perspectiva fundamental la búsqueda de la eficacia y la eficiencia, y tiene que ver con «[...] las características de un producto, de un proceso del servicio que presta la escuela, conjunto que refleja el grado en que estos satisfacen las necesidades de quienes los demandan o reciben, es decir, de los beneficiarios de la escuela» (Replad 1994).

Las formas del ejercicio de la dirección han ido variando en una especie de evolución, orientadas frecuentemente por los estudios y teorías organizacionales y específicamente por aquellos que se refieren a la función directiva:

De hecho esta función se ha ejercido siempre que ha existido un esfuerzo corporativo para alcanzar una meta. Pero su naturaleza y forma de realizarse han variado enormemente [...] La idea de coacción o imposición ha ido dando paso a la de integración y cooperación, al mismo tiempo que las rígidas líneas jerárquicas son sustituidas por el concepto de equipo. La orientación, la motivación y el liderazgo están hoy íntimamente ligados al proceso de dirección (Seage Mariño *et al.* 1984).

2. EL CLIMA ORGANIZACIONAL

Conceptualización

En los estudios organizacionales ha cobrado gran importancia el clima organizacional, el cual describe cómo se desarrollan los procesos y las características de las estructuras organizativas, de las funciones y, en general, de todos los elementos que interaccionan en la escuela.

Hoy y Hannum (1997: 291) consideran que el clima escolar es un conjunto de características que distingue una escuela de otra e influye en el comportamiento de sus miembros. En términos más específicos, el clima escolar es la relativa pero estable propiedad del medio ambiente escolar que es experimentada por sus participantes, que afecta sus comportamientos y que está basada en sus percepciones colectivas de comportamiento y conducta en la escuela.

El concepto de clima organizacional resulta de una perspectiva totalizadora de la escuela, de la necesidad de considerar como un todo el resultado de la interacción de los elementos intervinientes en su gestión y responde además al enfoque «sistémico» de la educación, considerando que los distintos elementos educativos interactuantes han de ser considerados «no simplemente aislados, ni siquiera solamente en las relaciones que unos tienen con otros, sino como componentes de un todo en el cual se desenvuelve la actividad colegial [...]» (García Hoz 1986).

Álvaro Valenzuela y Luis Onetto (1994) opinan que el clima está constituido por el conjunto de transacciones e interacciones que se generan en la tarea educativa, en una situación espacio-temporal determinada. Precisan que el clima no es la suma de los elementos actuantes en el campo, sino que representa más bien la resultante explícita, percibida por los sujetos que son producto del conjunto de la interacción entre ellos, además de las interacciones entre ellos mismos y el medio físico.

Sin embargo, contrariamente a la idea de Valenzuela y Onetto de incluir el medio físico como un elemento más, los estudios sobre el clima organizacional en las escuelas se orientan a considerar que este constituye:

- un ambiente humano
- un ambiente psicológico
- un ambiente moral
- un ambiente social

El clima se forma entonces con las interacciones de quienes integran la comunidad educativa y por lo tanto no es producto de las condiciones materiales del centro, sino de las actitudes y relaciones personales que en él se establecen (García Hoz 1986).

Por tanto el concepto de clima se orienta a «[...] un conjunto de características psicosociales del centro educativo que configuran tanto el nivel de satisfacción de

los diferentes colectivos con las condiciones, procesos y resultados del centro educativo, como la calidad de las relaciones personales entre los distintos miembros de la comunidad» (Muñoz Repiso *et al.* 1995).

La conceptualización acerca del clima a veces no es tan sencilla de determinar y, tal como lo expresa García Hoz, aun cuando no sea fácil decir con precisión en qué consiste tal ambiente o clima psicológico, no es difícil apreciar algunas de sus manifestaciones. Asimismo, presenta unos conceptos que ayudan a entender y a valorar el clima del centro:

- Orden frente a alboroto.
- Disciplina aceptada, interna, frente a disciplina impuesta, externa.
- Distensión y sosiego frente a tensión.
- Comunicación frente a aislamiento.
- Trabajo placentero frente a trabajo penoso.

Rice James (1970) opina, refiriéndose al clima universitario, que este alude a:

[...] una cualidad o atmósfera muy especial que impregna a la institución. Es una substancia formada por muchos elementos que se influyen recíprocamente. Es una cualidad que no se puede definir ni identificar fácilmente, pero que es muy real. Existe en todos los ambientes y posee una forma singular de influencia muy vigorosa y persuasiva sobre la educación de los estudiantes.

Esta atmósfera o cualidad especial a la que hace referencia James, tiene el mismo sentido para Schmuck cuando afirma que:

para un observador desprevenido, las escuelas son solo escuelas. La diferencia entre escuelas con frecuencia no es considerada, ni siquiera notada. Sin embargo, para la gente que trabaja y juega dentro de la escuela —los estudiantes, los profesores, los directivos y los padres que se preocupan— las escuelas son diferentes unas de otras. Cada escuela tiene sus propias vibraciones, su propia alma; cada escuela tiene sus propios tonos de sentimientos que son a la vez importantes y discernibles unos de otros. Estas vibraciones que emanan de las relaciones interpersonales en la escuela componen la «cultura humana» y la escuela. Nosotros denominamos «clima» a estas vibraciones o sentires de una escuela. (Schmuck 1984).

Enfoques en la medición del clima escolar

Desde los años sesenta se han desarrollado varios instrumentos que permiten medir las características del clima escolar (Halpin y Croft 1963, Hoy y Clover 1986, Hoy *et al.* 1991, Hoy, Hoffman, Sabo y Bliss 1996, Pace y Stern 1958, Stern 1970). La mayor parte de ellos participa de uno de los dos enfoques o metáforas desde los que se analiza en la actualidad el tema del clima: «personalidad» y «salud» escolar.

El trabajo de Halpin y Croft (1963), basado en la metáfora de «personalidad» de la escuela –utilizada en esta investigación– es uno de los primeros en presentar un instrumento de medición del clima a través del Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (CDCO), que permite conocer el nivel de apertura del clima escolar, que va desde abierto hasta cerrado.

Desde otra perspectiva, «salud» escolar es la metáfora que permite examinar el clima en la idea de que las relaciones positivas y saludables en una organización fomentan los resultados eficaces de esta. Miles (1969: 378) define a una organización sana como una que «sobreviva no solamente en su ambiente, sino que compite adecuadamente y continuamente desarrolla y amplía sus capacidades». ¹ Implícita en esta definición está la idea de que las organizaciones saludables se manejan exitosamente frente a fuerzas exteriores quebrantadoras, mientras que con eficacia dirigen sus energías hacia su misión y sus objetivos. Las operaciones en un día dado pueden ser eficaces o ineficaces, pero el pronóstico a largo plazo es favorable en una organización sana. En esta perspectiva, el Inventario de Salud Organizacional (OHI) mide el bienestar o la salud del clima de la escuela.

El marco teórico que fundamenta la metáfora de «salud» escolar y ha servido para la investigación de Hoy y Hannum (1997) ha sido desarrollado principalmente por Parsons, Bales y Shils (1953) y por Hoy y sus colegas (Hoy y Clover 1986, Hoy y Forsyth 1986, Hoy y Feldman 1987, Hoy y Miskel 1991). En este enfoque se sustenta que todos los sistemas sociales, incluyendo escuelas, deben solucionar tres problemas básicos: sobrevivir, crecer, y prosperar. Parsons (1967) considera que para solucionarlos las escuelas tienen tres niveles específicos de control sobre las actividades: el técnico, el directivo y el institucional.

El nivel técnico se refiere a la misión primaria de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje, cuyos problemas tienen que ser solucionados por los profesores y los supervisores. El nivel directivo o administrativo controla la coordinación interna de la escuela: los directores deben asignar recursos y coordinar el esfuerzo del trabajo, encontrar maneras de desarrollar la lealtad, la confianza, el compromiso y la motivación del profesor. Finalmente, el nivel institucional conecta la escuela con la comunidad, pues ambas se necesitan mutuamente.

Los profesores y los administradores se encargan de evaluar si deben realizar sus funciones respectivas de una manera armoniosa sin la presión indebida de individuos y de grupos fuera de la escuela. Hoy y Hannum postulan que las escuelas saludables y exitosas se adaptan eficazmente a sus ambientes, alcanzan sus metas e infunden solidaridad y valores comunes en el grupo de trabajo del profesor.

Según Parsons, una escuela saludable es aquella en la que los niveles técnico, directivo-administrativo e institucional están en armonía y la escuela resuelve sus ne-

1. Citado en Hoy y Hannum (1997:292).

cesidades básicas mientras que hace frente con éxito a las fuerzas externas quebradoras y dirige sus energías hacia su misión. En escuelas saludables, los estudiantes, los profesores, los administradores y las comunidades trabajan juntos cooperativamente y constructivamente. El clima de la escuela fue conceptualizado como las opiniones colectivas de profesores sobre las relaciones entre profesores y estudiantes, entre profesores y administradores, y entre escuela y comunidad (Hoy, Barnes y Sabo 1995, Hoy y Feldman 1987, Hoy y Tarter 1997).

Seis dimensiones del clima definen la salud y el bienestar general de las relaciones interpersonales en las escuelas: dos de ellas conciernen al comportamiento del profesor y del estudiante, afiliación del profesor y énfasis académico, en el nivel técnico; otras tres se refieren a la dirección del comportamiento de liderazgo escolar, recursos disponibles y las principales influencias que afectan el nivel administrativo en el nivel directivo; y una última enfoca la relación de escuela-ambiente e integridad institucional.

Importancia del clima organizacional

El clima de trabajo en los sistemas organizativos dedicados a la educación tiene una gran implicancia en el logro de los objetivos institucionales, y por tanto en las características de calidad que el servicio ofrece.

Según investigaciones realizadas al respecto, estos dos elementos generales —las características psicosociales del centro educativo y el nivel de satisfacción con las condiciones, procesos y resultados— parecen tener una gran relación con los resultados individuales de los alumnos y con la eficacia de la organización (Muñoz Repiso *et al.* 1995).

Impacto en los resultados educativos

Una de las principales reflexiones en torno al clima organizacional es la que centra su preocupación en los impactos de este sobre la educación misma de los alumnos; entendiendo educación en su sentido amplio y completo, como un proceso de desarrollo integral.

Los investigadores del clima escolar consideran que este es un aspecto importante en la efectividad de la escuela. En este sentido, se ha intentado conceptualizar y medir las relaciones del clima escolar con los rendimientos y logros de los alumnos. Más aún, según lo anota Hoy (Hoy y Hannum 1997: 292), los investigadores creen que el clima escolar produce diferencias en el medio ambiente de aprendizaje en las escuelas y en la realización de los estudiantes (Bossert 1988, Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker 1979, Purkey y Smith 1983, Stedman 1987). De otra parte, existen evidencias empíricas que confirman la relación entre el clima escolar y las escuelas efectivas e inefectivas (Armor *et al.* 1976, Brookover *et al.* 1979, Bossert 1988).

En relación con esto, «un cuerpo sustancial de investigaciones recientes ha tomado la forma de observaciones minuciosas de clases y escuelas y ha logrado destacados hallazgos anejos: a) que la motivación y los logros de cada estudiante se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela [...]» (OCDE 1991).

Las organizaciones de enseñanza tienen como tarea fundamental brindar experiencias educativas a quienes participan como educandos en sus procesos, no solamente aprendiendo, a nivel cognoscitivo, contenidos de diversas áreas del conocimiento, sino también adquiriendo y desarrollando esquemas mentales, actitudes, destrezas en diferentes áreas y en general una cosmovisión, es decir, una forma de ver la vida y actuar en la realidad.

Las características psicosociales del clima organizacional de las escuelas transmiten formas de comportamiento que implican una serie de actitudes con respecto tanto al trabajo mismo como a las interacciones personales que se producen entre los actores de la educación. Estas formas de comportamiento son asimiladas y aprendidas por imitación y casi siempre en forma inconsciente por los educandos, quienes reproducirán muchas de ellas en sus vidas.

El Informe Delors (1996) pone énfasis en cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer*, para adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás; y *aprender a ser*, un proceso que abarca los tres anteriores.

Aprender a vivir juntos implica ir «desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz».

Aprender a ser, para que florezca mejor la personalidad: «[...] la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad [...] es a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva».

El informe recalca con claridad la responsabilidad e importancia de la influencia de la conducta de los profesores en el desarrollo de destrezas interpersonales de los alumnos: «[...] pero al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos [...]».

Los procesos educativos se desarrollan por tanto en un clima que tiene una repercusión —en lo que respecta al tema organizacional— en el *aprender a vivir juntos* y en el *aprender a ser*, por lo que su importancia es relevante y merece se le conceda cuidado especial en la práctica de la gestión educacional. En este sentido,

debe corregirse la tendencia histórica a tener factores negativos de las personalidades como elementos de la cotidianidad de la gestión educativa. Es así como los valores

vinculados con la chismografía, con las envidias, las bajas pasiones tienen que ser desvinculados del sistema educativo, ya que esa formación en antivalores no solamente incide en el clima de trabajo, sino que son elementos que van a formar parte del acto educativo. Al participar los educadores de un inadecuado clima de trabajo, con antivalores educativos, de nada vale predicar otra cosa en el aula, ya que se educa en muchos casos con el ejemplo.

Los estudios sobre el clima organizacional son necesarios para las escuelas, pues revelan información valiosa para conocer la calidad de las interacciones personales y adoptar cambios tendientes a superar deficiencias, lograr un clima armonioso y tener así un impacto positivo en los logros de aprendizaje de los alumnos.

La preocupación por la relación causal entre el clima y los resultados educativos ha llevado a realizar investigaciones sobre el tema, mediante las que se ha llegado a determinar indicadores objetivos del «clima» de la escuela. Los resultados de las investigaciones concluyen que el clima:

[...] es una variable fundamental para diferenciar las escuelas en términos de rendimiento del alumno. Entre tales indicadores figuran los resultados de los exámenes, las tasas de retención y las ausencias injustificadas, faltas del profesor, índices de delincuencia entre el alumnado, actividades al margen del currículo y vínculos con la comunidad. En la autoevaluación figuran el análisis del clima escolar y del centro en términos de que este resulte acogedor u hostil, democrático o burocrático, organizado o caótico, estimulante o inhibitor, atrayente o momético. Por lo común, no se hace intento alguno de medir estos rasgos pero pueden constituir un modo útil de estimular a los enseñantes a reflexionar sobre su propia escuela como un primer paso hacia la adopción de cambios positivos. (OCDE 1991)

Impacto en el desempeño laboral

El clima organizacional también tiene un impacto en la realización de la tarea, y por lo tanto en todo el desempeño laboral. Tal como ya se anotó anteriormente, Muñoz Repiso (1995) dice que las investigaciones realizadas al respecto indican la existencia de una relación entre: a) las características psicosociales del centro educativo y el nivel de satisfacción respecto de las condiciones, procesos y resultados, y b) la eficacia de la organización.

La continuidad de una organización educativa depende de que las personas que la constituyen, al desarrollar sus roles, puedan alcanzar los objetivos organizacionales, al mismo tiempo que vean cumplidos sus objetivos propios. Esta doble perspectiva implica que todos los miembros del centro acepten como suyos los fundamentos doctrinales y finalidades generales, lo que se pudiera llamar espíritu del colegio, y acomoden a él sus objetivos particulares.

3. UNIVERSO Y MUESTRA

El universo está conformado por 11 centros educativos secundarios pertenecientes al ámbito del centro poblado de Cajamarca (subregión IV de Educación), del que se ha tomado una muestra conformada por 10 colegios, que equivalen al 90,9% del universo.

4. VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables investigadas son ocho, cuatro corresponden a las conductas de los profesores y cuatro a las conductas del director. Estas variables han sido medidas como subtests del Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (CDCO).

Definición de las conductas de los subtests

Conductas del profesor

- *Desunión*: Indica que los profesores no trabajan bien en común. Se percibe una falta de criterio o acuerdo común. Cada uno sigue su propia línea educativa. Con frecuencia chocan y discuten por pequeñeces entre ellos.
- *Interferencia*: Se refiere a que los profesores sienten que el colegio los recarga con deberes de rutina, los convoca a menudo a reuniones y los llama para otras tareas que ellos consideran trabajos administrativos innecesarios.
- *Entusiasmo*: Se refiere a la «mística» del grupo. Los profesores sienten que, junto con estar satisfechas sus necesidades sociales, están disfrutando de una sensación de realización en el desempeño de su trabajo profesional.
- *Amistad*: Se refiere a que los profesores disfrutan de relaciones amistosas y cordiales entre ellos.

Conductas del director

- *Distanciamiento*: Se refiere a la conducta del director que se caracteriza por ser formal e impersonal. Se guía por el reglamento y prefiere ceñirse a lo prescrito en su trato con los profesores, en lugar de enfrentar las situaciones cara a cara, de un modo informal.
- *Énfasis en el rendimiento*: Se refiere a aquella conducta del director orientada a la supervisión estrecha y constante del personal docente. En su desempeño, el director es principalmente directivo, centrando su preocupación en el trabajo y en el rendimiento.

- *Ejemplaridad*: Se refiere a aquella conducta del director caracterizada no solo por la supervisión estricta, sino por el afán de motivar a los profesores mediante el ejemplo que él personalmente demuestra. No pide nada que él mismo no pueda hacer. Su conducta, aunque centrada enteramente en el rendimiento es, sin embargo, considerada favorablemente por los profesores.
- *Consideración*: Se refiere a la conducta del director que se caracteriza por una tendencia a tratar a los profesores humanamente, demostrando, a través de pequeños gestos, su interés por ellos como personas.

5. INSTRUMENTO

Para la recolección de la información se utilizó el Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (CDCO) de Andrew Halpin, instrumento que describe las características de las interacciones personales o clima en los centros educativos.

El cuestionario está conformado por un conjunto de 64 afirmaciones relativas a las conductas del director y de los profesores, en tanto tales y dentro del contexto escolar. Ninguna de ellas aborda aspectos religiosos, políticos o directamente éticos. En este sentido no contiene aspectos confidenciales. Mide ocho variables o subtests: cuatro describen las conductas de los profesores (desunión, interferencia, entusiasmo y amistad) y cuatro describen las conductas del director (distanciamiento, énfasis en el rendimiento, consideración y ejemplaridad), anteriormente descritas como variables de estudio. Estas características o variables, pesadas y ponderadas, dan pie a una *tipología de seis climas*: abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal y cerrado.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para realizar el estudio de correlación se presentan en el siguiente cuadro los puntajes estándar para cada subtest en los colegios estudiados. Estos se correlacionarán con los puntajes para cada uno de los subtests de los seis escenarios que presenta Halpin para los distintos climas: abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal y cerrado.

Cuadro 1
TABLAS DE PUNTAJES ESTÁNDAR PROMEDIO

Colegios		Subtests							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1		48	38	58	51	50	48	58	55
2		48	49	56	57	50	59	50	48
3		59	49	38	45	51	41	31	37
4		67	54	40	41	53	44	31	38
5		65	54	38	43	57	41	30	34
6		57	50	56	53	53	57	41	46
7		67	52	42	45	57	41	30	36
8		65	52	34	41	51	33	23	31
9		67	52	34	43	51	39	30	37
10		63	52	44	43	61	56	41	37
Perfiles del escenario Halpin para los seis climas	I	43	43	63	50	42	43	61	55
	II	40	41	55	62	61	39	53	50
	III	38	57	54	40	55	63	51	45
	IV	60	42	50	58	44	37	52	59
	V	65	46	45	46	38	55	51	55
	VI	62	53	38	54	55	54	41	44

Climas

- I Abierto
- II Autónomo
- III Controlado
- IV Familiar
- V Paternal
- VI Cerrado

Cuadro 2
INTERPRETACIÓN ESTADÍSTICA DE LAS CORRELACIONES

Colegio	Perfil más relacionado	Valor de «r»	Interpretación de la correlación
(1)	I (Abierto)	0,83	Muy alta correlación
(2)	III (Controlado)	0,34	Alguna correlación
(3)	VI (Cerrado)	0,88	Muy alta correlación
(4)	VI (Cerrado)	0,82	Muy alta correlación
(5)	VI (Cerrado)	0,84	Muy alta correlación
(6)	VI (Cerrado)	0,52	Sustancial correlación
(7)	VI (Cerrado)	0,81	Muy alta correlación
(8)	VI (Cerrado)	0,81	Muy alta correlación
(9)	VI (Cerrado)	0,87	Muy alta correlación
(10)	VI (Cerrado)	0,79	Sustancial correlación

A continuación se presenta la definición de los tres climas hallados en los colegios estudiados:

Clima abierto

Describe una organización de carácter dinámico y vivo, que se moviliza en función de metas y que proporciona satisfacción a las necesidades sociales de sus miembros. El liderazgo emerge fácil y apropiadamente, tanto del grupo como del líder.

Los miembros del grupo no están demasiado preocupados ni por la productividad, ni por la satisfacción de las necesidades sociales. La satisfacción en estos dos frentes se da casi naturalmente. La principal característica de este clima es la autenticidad de la conducta del grupo.

Clima controlado

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

Clima cerrado

Se caracteriza por un alto grado de apatía en todos los miembros de la organización. No se va a ninguna parte. Existe un bajo nivel de entusiasmo porque los miembros

del grupo no obtienen satisfacción social ni profesional cuando se cumple eficientemente una tarea. La conducta de los miembros puede conceptualizarse como inauténtica. La organización parece estancada.

7. Resultados

Comparación e interpretación de puntajes estándar por variable

En el siguiente cuadro se presentan los puntajes estándar obtenidos en cada colegio y la interpretación de estos puntajes en rango.

Cuadro 3
RANGOS DE INTERPRETACIÓN DE PUNTAJES ESTÁNDAR
POR VARIABLES Y COLEGIOS

Coleg.	CLIMAS	Conductas profesores				Conductas director			
		1	2	3	4	5	6	7	8
		Desun.	Interfer.	Entusias.	Amist.	Distanc.	Énf. Rend.	Ejempl.	Consid.
1	Abierto	Prom. Bajo	Muy Bajo	Alto	Prom. Alto	Promedio	Prom. Bajo	Alto	Alto
2	Controlado	Prom. Bajo	Prom. Bajo	Prom. Alto	Alto	Promedio	Alto	Promedio	Prom. Bajo
3	Cerrado	Alto	Prom. Bajo	Bajo	Prom. Bajo	Prom. Alto	Bajo	Muy Bajo	Muy Bajo
4	Cerrado	Muy Alto	Prom. Alto	Bajo	Bajo	Prom. Alto	Prom. Bajo	Muy Bajo	Muy Bajo
5	Cerrado	Muy Alto	Prom. Alto	Bajo	Prom. Bajo	Alto	Bajo	Muy Bajo	Muy Bajo
6	Cerrado	Prom. Alto	Promedio	Prom. Alto	Prom. Alto	Prom. Alto	Alto	Bajo	Prom. Bajo
7	Cerrado	Muy Alto	Prom. Alto	Bajo	Prom. Bajo	Alto	Bajo	Muy Bajo	Muy Bajo
8	Cerrado	Muy Alto	Prom. Alto	Muy Bajo	Bajo	Prom. Alto	Muy Bajo	Muy Bajo	Muy Bajo
9	Cerrado	Muy Alto	Prom. Alto	Muy Bajo	Prom. Bajo	Prom. Alto	Bajo	Muy Bajo	Muy Bajo
10	Cerrado	Alto	Prom. Alto	Prom. Bajo	Prom. Bajo	Alto	Prom. Alto	Bajo	Muy Bajo

A) Variables que establecen diferencias entre colegios según rangos

Cuadro 4
COMPARACIÓN DE RANGOS DE INTERPRETACIÓN DE PUNTAJES
ESTÁNDAR ENTRE UN COLEGIO DE CLIMA ABIERTO Y UNO DE
CLIMA CERRADO

COLEGIO	CLIMA	Conductas profesores				Conductas director			
		1	2	3	4	5	6	7	8
		Desun.	Interfer.	Entusias.	Amist.	Distanc.	Énf. Ren.	Ejemp.	Consid.
(1)	Abierto	48 Prom. Bajo	38 Muy Bajo	58 Alto	51 Prom. Alto	50 Promedio	48 Prom. Bajo	58 Alto	55 Alto
(3)	Cerrado	59 Alto	49 Prom. Bajo	38 Bajo	45 Prom. Bajo	51 Prom. Alto	41 Bajo	31 Muy Bajo	37 Muy Bajo

Del análisis de este cuadro podemos precisar que:

Si comparamos el colegio 1 que tiene un clima abierto con uno de clima cerrado de muy alta correlación (0,88) como el colegio 3, podemos ver que las variables que establecen mayores diferencias entre los colegios son:

- Ejemplaridad: Diferencia de 27 puntos (58 a 31).
- Entusiasmo: Diferencia de 20 puntos (58 a 38).
- Consideración: Diferencia de 18 puntos (56 a 37)
- Desunión: Diferencia de 11 puntos (48 a 49).
- Interferencia: Diferencia de 11 puntos (38 a 49).

B) Comparación de climas por tamaño de colegios

Esto permite ampliar y profundizar al análisis comparativo de los climas en los colegios estudiados, determinando si existe además una relación entre el tamaño de los mismos y el clima que en ellos se configura.

Cuadro 5
COLEGIOS POR CLIMAS Y FRECUENCIAS
EN ESTRATOS DE MATRÍCULA

Matrícula	Colegios	Nº de alumnos	Clima
Alta	(10)	1824	Cerrado
	(9)	1803	Cerrado
Media alta			
Media	(3)	774	Cerrado
	(8)	765	Cerrado
Media baja	(6)	622	Cerrado
	(4)	598	Cerrado
	(5)	556	Cerrado
Baja	(7)	266	Cerrado
	(2)	94	Controlado
	(1)	40	Abierto

En este cuadro podemos apreciar que los colegios con menos problemas en su clima organizacional son los que tienen matrícula baja como el colegio 1 (40 alumnos), cuyo clima es abierto y es el colegio más pequeño. Luego está el colegio 2 (94 alumnos) que tiene un clima controlado.

En el rango de matrícula baja también está el colegio 7, pero con una sustancial diferencia en la cantidad de alumnos con respecto a los dos anteriores (266 alumnos), presentando un clima cerrado.

Los colegios en los rangos de media baja, media y alta tienen todos ellos clima cerrado.

8. CONCLUSIONES

1. De los diez colegios estudiados, ocho presentan clima cerrado, uno clima abierto y uno controlado. Los colegios de clima cerrado representan el 80% de la muestra, lo que permite concluir que tienen, mayoritariamente, problemas de interrelación personal docentes-directores.

Aunque el estudio no permite establecer y determinar el hecho de causa-efecto respecto a la conducta del director y a la conducta de los profesores, sí se puede afirmar que existe una relación entre ambas conductas y que ello configura el clima de cada colegio.

2. La mayoría de los colegios (ocho de 10) estudiados tiene problemas de interrelación entre sus docentes, como alta *desunión*, bajo *entusiasmo* y baja *amistad*.

Los datos indican que es muy probable que no exista una mística de innovación y de hacer las cosas cada vez mejor. No hay una orientación hacia la mejora de la calidad del servicio. Esto parece ser una constante en todos los colegios de la muestra.

3. La conducta que presenta una constante de bajo rango (negativo) es *ejemplaridad*, la cual si se combina con un rango alto en la conducta, *énfasis en el rendimiento* y alto *distanciamiento*, configura un liderazgo autoritario, tal como ocurre en el colegio 10.

En la mayoría de los casos de clima cerrado (seis colegios), la variable *ejemplaridad* en la conducta del director, que presenta un rango *muy bajo*, siempre aparece con la variable *énfasis en el rendimiento* con un rango *bajo* y, en un caso, *muy bajo*.

Se aprecia que en la variable *énfasis en el rendimiento*, todos los colegios tienen rangos menores al rango del perfil Halpin para cada clima, lo que podría significar que los directores no supervisan el desempeño del trabajo docente en un contexto de búsqueda de rendimientos óptimos o por lo menos de resultados esperados a nivel medio.

Es importante precisar que el rango bajo en la variable *énfasis en el rendimiento* no siempre significa una deficiencia en la conducta del director. Su interpretación debe realizarse en un contexto situacional (liderazgo situacional de Hersey y Blanchard). En este sentido debe tenerse en cuenta que el rango para esta conducta en el escenario Halpin para el clima abierto es *bajo*, pero con muy alta *ejemplaridad* (director) y muy alto *entusiasmo* (profesores).

4. Según los datos obtenidos existe una relación entre el tamaño de los colegios y el clima organizacional.

Los colegios con matrícula baja tienen clima *abierto* (40 alumnos) o *controlado* (94 alumnos), con la excepción de un colegio que presenta clima *cerrado*, pero con una mayor cantidad de alumnos (266).

Teniendo en cuenta los colegios de menor a mayor número de matrícula, se observa una tendencia a incrementar los puntajes para las conductas: *desunión*, *interferencia* y *distanciamiento*. Y a disminuir sus puntajes en las conductas: *entusiasmo*, *amistad*, *énfasis en el rendimiento*, *ejemplaridad* y *consideración*. Si tenemos en cuenta los colegios de mayor a menor, se nota una tendencia inversa.

Sin embargo, el estudio muestra que el puntaje estándar para las conductas (variables) no aumenta o disminuye necesariamente en relación al tamaño del colegio; es decir que no se puede afirmar que a mayor número de matrícula, mayor aumento o disminución de su puntaje estándar para las conductas (variables), o mayores problemas en su clima organizacional.

5. Asimismo, y en forma contradictoria, se observa un considerable nivel de interferencia, es decir que los directivos no brindan facilidades para el trabajo pedagógico; por el contrario, recargan a los docentes con reuniones o tareas administrativas innecesarias, que ocupan el tiempo que debería ser dedicado a la enseñanza.

6. Las conductas que establecen mayores diferencias entre un colegio de clima abierto y uno de clima cerrado son: *ejemplaridad*, *entusiasmo*, *consideración*, *desunión* e *interferencia* (en ese orden).

Esto nos permite afirmar que los mayores problemas en el clima organizacional tienen que ver con: a) un comportamiento directivo caracterizado por carecer de un liderazgo basado en el ejemplo (*ejemplaridad*), falta de trato y acercamiento personal a los docentes (*consideración*) y el no facilitar el trabajo de los docentes en cuanto a disponibilidad adecuada de recursos para el trabajo pedagógico y de tiempo (*interferencia*); y por otra parte, la ausencia de una «mística» de trabajo (*entusiasmo*) y la dificultad para trabajar conjuntamente (*desunión*).

9. RECOMENDACIONES

1. Para los colegios de los rangos de matrícula *media baja*, *media*, *media alta* y *alta*, en los que predomina el clima *cerrado*, se recomienda que se ponga en marcha un programa de gestión de recursos humanos orientado fundamentalmente hacia la mejora de las interrelaciones personales, sobre todo de las conductas: *desunión*, *amistad* y *entusiasmo*.

2. Los directores debe procurar poner énfasis en dos de las tareas importantes de la función directiva: a) La definición de *estructuras* y *procesos* que se refiere a la consolidación de un bien definido *modelo de organización*, canales de comunicación y procedimientos o métodos de actividad. Un centro educativo, como toda organización, debe tener bien definidos tanto sus estructuras como sus procesos y ejercer un liderazgo orientado a la realización del trabajo. b) La *consideración personal* que se refiere a la preocupación por las relaciones de amistad, respeto mutuo y cordialidad entre los miembros que integran la organización.

3. Desarrollar un liderazgo eficaz, aclarando la *trayectoria*, para ayudar a que sus seguidores pasen de donde están hasta el logro de sus metas de trabajo; para ello tienen que proporcionar las instrucciones y el apoyo necesarios.

4. Siguiendo a House, es recomendable que los directivos asuman cuatro comportamientos de liderazgo:

- *Directivo*, comunicando las expectativas que tienen sobre el desempeño de los profesores, programando el trabajo que se va a realizar y dando instrucciones específicas de la manera en que se debe ejecutar las tareas.
- *Apoyador*, siendo amigable y mostrando preocupación por las necesidades de sus subordinados.
- *Participativo*, consultando con sus subordinados y utilizando sus sugerencias antes de tomar una decisión (similar al modelo Líder Participación de Víctor Vroom y Phillip Yetton).

- *Orientado a la realización*, fijando metas desafiantes y esperando que los subordinados se desempeñen a su nivel más alto.

De manera complementaria se requiere que los directores asuman un liderazgo no solo transaccional, determinando lo que deben hacer los docentes para alcanzar las metas organizacionales y sus metas personales, sino además un liderazgo transformador que inspire a la comunidad docente al trabajo innovador y creativo, trascendiendo sus intereses personales para bien de la organización. Un liderazgo que además muestre, como ya se mencionó, una preocupación por la parte personal de quienes laboran en las instituciones educativas.

5. Crear, con el aporte de la comunidad educativa, las bases de una cultura organizacional compartida por todos, que pueda establecerse y trabajarse en la elaboración o revisión del proyecto educativo del colegio y que guarde coherencia con la misión y visión trazadas.

En los colegios que presenten un clima cerrado, como una condición para revertir esta situación, se requiere lograr la voluntad de cambio en el director y profesores, lo que debe ser la primera prioridad para lograr un clima más armonioso y una institución que brinde un mejor servicio educativo.

6. Es importante que se profundice y se extienda la investigación sobre el clima organizacional en las instituciones educativas, por ser un tema de gran importancia para optimizar o, en todo caso, mejorar la gestión de estas instituciones. Dado que el clima organizacional tiene —como ya se ha precisado— repercusión en varios aspectos del desempeño y resultados educacionales, se recomienda que estudios futuros indaguen sobre su relación con la calidad de los aprendizajes y con el nivel de satisfacción laboral, entre otras variables.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, C.S.

1982 «The search for school climate: A review of the research». *Educational Research*, n.º 52, pp. 368-420.

CHÁVEZ, P.

1995 *Gestión para instituciones educativas*. Caracas: Cinterplan.

DRUCKER, P.F.

1995 *La gerencia. Tareas, responsabilidades y prácticas*. Buenos Aires: El Ateneo.

GARCÍA HOZ, V.

1986 *Organización y gobierno de centros educativos*. Madrid: Rialp.

GUARAMUZ, L.

1986 *Desarrollo humano, administrativo*. PNUD.

HALPIN, A.W. y D. CROFT

1963 *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.

HOY, W. y J. HANNUM

1997 «Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement». *Educational Administration Quarterly*, vol. 33, n.º 3, agosto, pp. 290-311.

JAMES, Rice

1970 *El clima universitario: una advertencia*. Buenos Aires: El Ateneo.

KOTTER, J.P.

1990 «What leaders really do». *Harvard Business Review*, mayo-junio.

KREMENCHUTZKY, S. et al.

1994 *Gestión institucional*. Ministerio de Cultura y Educación.

MEDINA REVILLA, A. et al.

1995 *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.

MUÑOZ-REPISO, M. et al.

1995 *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.

OCDE

1991 «Escuelas y calidad de la enseñanza». Informe internacional. Barcelona: Paidós.

REPLAD

1994 *Modelo de gestión Geseduca*. Chile: UNESCO-OREALC.

ROBBINS, S.

1996 *Comportamiento organizacional*, séptima edición. México: Prentice Hall.

SEAGE MARIÑO, J. et al.

1984 *La administración educativa como proceso*. Material utilizado en el curso-taller multinacional de planificación y supervisión de la educación. Lima: Ministerio de Educación-OEA.

STONER, J. et al.

1996 *Administración*, sexta edición. México: Prentice Hall.

UNESCO

1993 *Estructuras formales y participación*. Elaborado en colaboración con Manuel Tavares Emidio.

1996 *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

VALENZUELA F. y L. ONETTO

1994 *Estudio ecológico de la actividad educativa, a partir del desempeño del director y del clima organizacional*. Chile.