

Innovación curricular, disposición al cambio y clima organizacional: las preparatorias pertenecientes al sistema UADY

Gloria Ofelia Aguado López

Sinopsis

El presente trabajo es una síntesis del estudio descriptivo realizado sobre las percepciones del clima organizacional que poseen los profesores de primer grado, de las instituciones de educación media superior, pertenecientes al sistema de la Universidad Autónoma de Yucatán, en la ciudad de Mérida. Asimismo, determina su percepción de disposición al cambio y la correspondencia entre ambos fenómenos.

Términos clave: <Actitud ante el trabajo> <actitud del docente> <enseñanza preprofesional> <México>

Abstract

This article is a synthesis from the descriptive study about the perceptions of organizational climate in teaching profession at first degree in high school of the system belongs to the University of Yucatan. In the same way shows the perception for the disposition to change and the correspondence between this aspects.

Key terms: <Work attitudes> <teacher attitudes> <prevocational education> <Mexico>

Introducción

Hoy en día, el futuro es un concepto mucho más dinámico que en épocas pasadas. La tecnología ha hecho que los cambios que antes se suscitaban en siglos o en décadas, hoy se den en unos cuantos años o meses, por lo que cada vez es más importante la capacidad de generar la visión del cambio, como un tema obligatorio de reflexión y acción en la práctica docente, a fin de que el sistema educativo, sea capaz de responder a las necesidades de los estudiantes en un mundo globalizado, donde la apertura a lo externo y la valoración de lo propio a la vez, se torna indispensable.

La conciencia de que la sociedad puede hallar en la educación un importante motor de desarrollo, cuando ésta satisface las necesidades reales de aprendizaje y persigue el bienestar humano y social sin exclusiones de ningún tipo, ha estado presente en las Declaraciones de la comunidad mundial.

Hacia fines de la década de los sesenta, se presentaron protestas sin precedentes a nivel mundial por parte de los estudiantes universitarios, el tema de la educación mundial se planteaba como una crisis global. Coombs (1978), explicaba tres contradicciones básicas: el desfase de los contenidos de los programas educativos en relación con el progreso del conocimiento y las necesidades reales de aprendizaje en la sociedad; tasas crecientes de desempleo y profundas desigualdades educativas entre los sectores sociales y desequilibrios entre los costos de la educación, cada vez más elevados, y los recursos que los países querían invertir en ellos.

Las frustraciones ocultas que desencadenan tantas situaciones de tensión y conflicto en el mundo, ponen de relieve la necesidad de un cambio educativo que contribuya a construir una sociedad más culta y tolerante. El docente es la piedra angular de todo proceso que aspire a elevar el nivel educativo, promover y enseñar la convivencia y erradicar las discriminaciones, no en vano trabaja con niños y jóvenes que desde hoy, y aún más en el día de mañana,

cuando sean adultos, habrán de contribuir a la construcción de sociedades más tolerantes.

La interacción social del mundo está cambiando, la sociedad y el mundo del trabajo sufren cambios vertiginosos, por ello se hace necesario que la educación y los sistemas educativos se modifiquen.

Hargreaves (1996) citado por González, 2001, afirma “las reglas del mundo están cambiando, es hora que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas.” (p. 18).

Demandas internacionales

Aún cuando la necesidad de revisar la pertinencia de los programas educativos se ha vuelto una exigencia, la situación del nivel medio superior de nuestro estado, indicaba una laguna en la que hacía falta poner atención, ya que el plan de estudios de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) había sido puesto en marcha desde el año 1957 y la única modificación realizada fue la adición de la Especialidad de Ciencias Socioeconómicas al tercer año de bachillerato en 1977. Si nuestra sociedad demanda que la educación se adecue y ofrezca los contenidos y competencias necesarias para formar ciudadanos cultos y tolerantes, la inmovilidad curricular de dicho plan de estudios invalida automáticamente las demandas de innovación, reforma y cambio tan reiteradas en la literatura de las organizaciones mundiales. Sobra decir que dicho plan de estudios, no generaba al ser humano capaz de enfrentarse a la dinámica social imperante, a finales del siglo pasado e inicio del presente.

La preocupación por una educación de calidad apropiada a las condiciones cambiantes del entorno que promoviera un ser humano educado integralmente, fue puesta de manifiesto en varios documentos generados a partir de trabajos promovidos por organizaciones internacionales.

En mayo de 1972 aparece un libro que marca un suceso relevante: “Aprender a Ser”, llamado también Informe Faure, que a petición de la UNESCO se encargó de definir las nuevas finalidades que se

asignan a la educación: la rápida transformación de los conocimientos y de las sociedades, las exigencias de desarrollo, las aspiraciones del individuo y los imperativos de la comprensión internacional y la paz. (Zurita, 1998, p.11).

En 1992 la CEPAL y la UNESCO publican el documento "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", cuya idea central planteada era: el reconocimiento del carácter central que tiene la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo y la necesidad de una reforma del sistema de producción y difusión del mismo como instrumento crucial para enfrentar el desafío de la equidad. (Zurita, 1998, p.12).

En 1996 se presentan dos informes: el primero, "La educación encierra un tesoro", Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, conocido también como el Informe Delors. En este documento, resultado de un proceso de consulta y análisis mundial durante tres años, la Comisión aclara que la educación cumple una función esencial de desarrollo de los individuos y de las sociedades, no es un medio milagroso ni una fórmula mágica, pero es uno de los principales medios disponibles para propiciar una forma más profunda y armoniosa de desarrollo humano y reducir así la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión y la guerra, situaciones que nos emplazan a reinventar el ideal democrático de crear y mantener la cohesión social, a fin de permitir la competencia y la igualdad de oportunidades, la expansión ilimitada de los conocimientos y las capacidades de asimilación de los seres humanos, en lo espiritual y lo material. En este informe también se hace hincapié en el papel clave de los docentes y en la necesidad de mejorar su formación, su condición social y sus condiciones de trabajo. (Zurita, 1998, p.12).

Es así que, el desarrollo de un nuevo currículo y su consecuente implementación, implica visualizar dicha transformación, como un proceso de cambio, dentro del cual el profesor debe participar desde el planteamiento de las razones que promueven la innovación hasta el momento del trabajo dentro del

aula. Un cambio real persigue básicamente una modificación de actitud y apertura hacia las nuevas modificaciones, situación que no se puede lograr si el profesor no forma parte de todo el proceso, sino sólo del resultado, un suceso impuesto, en la mayoría de las ocasiones.

De acuerdo al informe Delors, 1996, citado por Zurita (1998) los docentes tienen un papel clave para aplicar con éxito las estrategias de una reforma, mediante un diálogo amplio y un llamado a la responsabilidad y a la participación cada vez mayores de los interesados en todos los niveles: profesores, alumnos, padres de familia y sobre todo, los directivos y administradores de los centros escolares. (p.12).

Por todo lo anterior, no cabe duda que la educación es indispensable para alcanzar una cultura de paz; los sistemas educativos deben perseguir la consecución de la equidad, en un intento loable de reducir las desigualdades de origen socioeconómico y facilitar la convivencia pacífica.

La escuela también ha resentido los desequilibrios sociales y los problemas que de ella se derivan, ya que se percibe un aumento en la deserción y en los problemas disciplinarios; las causas pueden ser variadas, más después de los padres, son los profesores en su relación con los alumnos los que pueden proponerles una realidad hipotética, donde el profesor no es un técnico que explica unos valores socialmente deseables, sino una persona (un docente) que en su forma de enseñar, de trabajar y de relacionarse encarna y propone una forma de vida impregnada de valores, creencias y limitaciones, estilo de vida que puede ser una opción razonable para la armonía.

González (2001) manifiesta que los profesores, no obstante, no se encuentran solos con sus grupos de alumnos, sino que desarrollan su trabajo en un entorno característico: el centro educativo. Los centros de enseñanza son un tipo de organización particular, plagada de relaciones interpersonales a distintos niveles; por esta razón, el estudio del clima en la escuela puede ser, en cierta medida, un indicador del modo en que se está dispuesto a realizar un cambio

que conduzca a una cultura de paz en nuestras escuelas. Más es importante señalar, que no todas las instituciones educativas, estimulan los procesos de cambio.

Las instituciones educativas se diferencian notablemente unas de otras, a partir de su 'atmósfera propia', de su individualidad; esta diferencia es relativamente intangible y sin embargo, se torna perceptible en cuanto surge una relación cercana. El clima organizacional es un término que refiere la percepción de los profesores del ambiente general del trabajo en la escuela; este clima es influenciado por la organización formal e informal, las personalidades de los integrantes y, el tipo de liderazgo escolar imperante, entre otras cosas. (Hoy y Miskel, 1996).

Por otra parte, el cambio educativo, en las sociedades plurales, obedece a importantes fuentes de presión internas y externas; ya sea por desastres naturales, tecnología, valores importados, contradicciones internas, todo lo cual se traduce en dinámicas diversas que impactan a la organización. Lo esencial del cambio, es la forma en que los individuos lo enfrentan en la realidad; como afirman Fullan y Stiegelbauer (1997) el cambio educativo depende de lo que los profesores hacen y piensan, tan simple y tan complejo como eso.

Por lo cual, estudiar la relación entre el clima organizacional y la disposición hacia los procesos de cambio, puede ser indispensable para desarrollar estrategias que conduzcan a la administración eficiente de dichos procesos en las instituciones educativas, situación que de acuerdo al informe de la UNESCO (1996) debe torna factible la consecución de metas como la equidad, igualdad y calidad, sustentadas en los principios de la paz, el diálogo, la cooperación, la aceptación de la diversidad y sobretodo, a la educación como eje central de un desarrollo sostenible.

Establecimiento del problema

El plan de estudios que rigió hasta el ciclo pasado (2001-2002) para tercer grado data del curso escolar 1977-1978 y el nuevo currículo es el resultado de la labor realizada por la comisión de evaluación y diseño curricular desde 1994.

El plan de estudios de Bachillerato vigente fue aprobado por el H. Consejo Universitario el 28 de Enero de 2000 y presenta un currículo sustentado en el enfoque constructivista aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje, situando este nivel dentro de las propuestas educativas internacionales, esbozadas en la Declaración de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI de la UNESCO (Informe Delors) y en el Plan de Modernización Educativa del Gobierno Federal de 1994.

Las propuestas plantean una educación para: el conocer (aprender a aprender), el hacer (capacitación para enfrentar diferentes situaciones), el ser (propiciar una creciente autonomía y responsabilidad) y, el convivir (desarrollar formas de interdependencia social).

Dicho plan fue implementado en el curso lectivo 2000-2001 sólo al primer grado de bachillerato y, actualmente los tres grados se rigen por él; más no se sabe si realmente producirá los mismos efectos educativos en todas las preparatorias, o al menos si será instrumentado de la misma manera, ya que en éstas, el clima organizacional y la disposición de los profesores hacia el cambio, probablemente sea diferente, según que las escuelas sean públicas o privadas; grandes o pequeñas, aunque es claro que la tipología mencionada, es insuficiente para capturar las especificidades de cada una de las escuelas.

Propósitos

El clima organizacional de una institución es un factor clave para definir la forma en que se percibe y enfrenta el cambio. De aquí se desprende la necesidad de analizar estas variables de manera conjunta, examinando la disposición hacia el cambio, por parte de los maestros que laboran en el primer semestre de las preparatorias incorporadas y de las preparatorias de la UADY (A y B), de la ciudad de Mérida, estado de Yucatán, ya que un cambio real se da en esencia y no sólo de presencia, se debe asumir con apertura y con perspectiva positiva, por lo que los resultados de este estudio pretenden abrir un ámbito de reflexión que permita a los profesores y a las

instituciones de educación media superior estudiadas, valorar los espacios que ofrecen para la formación de nuevas generaciones, ya que su disposición al cambio puede determinar que la implementación de dicho plan, sea o no, exitosa.

Importancia

La trascendencia del estudio puede hacerse patente en tres puntos:

1. La escasa investigación que en México se ha realizado en el nivel de educación media superior, a pesar de que por la dinámica demográfica, es el nivel en el que se espera mayor expansión de la matrícula y una inversión considerable en los próximos años.
2. En la sociedad de la información, el cambio es parte de la vida escolar, así que explorar este aspecto permitirá entender el fenómeno y su relación con las otras variables que se estudian.
3. El impacto es relevante debido al número de estudiantes, docentes y administradores involucrados en esta reforma.

En lo particular, este cambio curricular impactó de una manera profunda a un porcentaje significativo de la población de educación media superior en la ciudad de Mérida; al momento de ponerse en marcha, el número de los alumnos y profesores de primer grado de preparatoria del curso lectivo 2000-2001 era el siguiente:

1. Número de alumnos en primer año de las 26 preparatorias locales incorporadas a la UADY: 2946.
2. Número de alumnos en primer año en la Preparatoria Número Uno: 1355.
3. Número de alumnos en primer año en la Preparatoria Número Dos: 900.
4. Número de profesores de primer año en las preparatorias incorporadas locales a la UADY: 192.
5. Número de profesores de primer año en la Preparatoria Número Uno: 55.
6. Número de profesores de primer año en la Preparatoria Número Dos: 62.

Revisión de la literatura

Frente a la magnitud de cambios previsible en el porvenir, la educación, no exenta de amenazas, constituye un instrumento indispensable para que la humanidad progrese hacia la justicia social, equidad y desarrollo continuo de las personas y la sociedad, contribuyendo a mantener ideales de paz y libertad. (Souza, 1999, p.18).

En el caso particular de la educación, innovar supone no sólo un cambio en el término, o la búsqueda del cambio por el cambio, implica una reconceptualización de lo que entendemos por proceso educativo. Supone por lo tanto, una reorientación de objetivos previstos; no debe bastar con añadir o suprimir algo sino cambiar realmente, es por ello que no podemos hablar de innovación sin partir de una reflexión crítica.

Pineda (1990) señala que la innovación educativa, es una categoría conceptual que comprende, la naturaleza y constitución del cambio, procesos y estrategias cuya finalidad es la calidad de la educación.

De tal suerte que la primera condición para hablar de cambio, debe centrarse en la firme convicción de que algo se puede mejorar y debe ser mejorado. Por ello, es muy importante conocer el punto de partida, y esto sólo puede lograrse a través del contraste de la situación real con un modelo educativo propio. Aquí, puede ser importante resaltar que no se trata de tomar un modelo que haya probado ser eficaz en un determinado contexto y trasladarlo tal cual, ya que precisamente la historia de los grandes fracasos en el terreno educativo se explican en función de ello.

El modelo educativo de la UADY, consecuente con su misión y visión, se centra en la formación integral y humanística de sus estudiantes y tiene como finalidad orientar la planeación, operación y evaluación académica hacia el desarrollo social sustentable, a través del establecimiento de principios, objetivos y estrategias

soportados por su filosofía institucional y las teorías del conocimiento y aprendizaje adoptadas.

Dicho modelo educativo propone criterios de calidad y énfasis en el aprendizaje a través de una operación basada en una teoría del aprendizaje que privilegie la construcción de conocimientos y el aprendizaje significativo. Como orientador del acto educativo, exige que al generar conocimientos el estudiante realice esfuerzos, sin limitarse a registrar en su memoria información de manera mecánica, para comprenderlos, asimilarlos significativamente, organizarlos y transformarlos en estructuras cognitivas propias para inferir consecuencias y aplicar posteriormente los resultados.

Si bien es cierto que es en los maestros en quienes radica en última instancia la responsabilidad de la implementación de la innovación, también lo es el hecho de que no son los únicos actores del proceso, por lo que es importante identificar el quehacer de los demás involucrados: la función del director, las funciones de cooperación y apoyo de los servicios externos, la organización de la escuela, el papel de los estudiantes y los tiempos que se necesitan para cada elemento de la innovación. (ANUIES, 1999, p. 36).

La idea de concebir a las organizaciones como culturas, en las cuales existe un sistema de ideas comunes entre sus integrantes, refuerza el concepto de que una organización es más que niveles verticales de autoridad, especialización del trabajo o departamentalización. Las organizaciones como los individuos poseen una personalidad, pueden ser rígidas o flexibles, poco amistosas o serviciales, innovadoras y conservadoras. (Robbins, 1999, p.439).

La educación como disciplina parece carecer de una definición clara y consistente de la cultura educativa. Dicho concepto se incorporó como resultado de visualizar a las instituciones como organizaciones que generan un quehacer corporativo, junto a la factibilidad de proveer una dirección capaz de gestar un ambiente más eficiente y estable, propicio para la incorporación y asimilación de los procesos de cambio.

Bolman y Deal (1991) indican que la definición de cultura educativa incluye patrones enraizados de valores, creencias y tradiciones que han sido formadas durante el transcurso de la historia de una institución; la cultura educativa yace en las creencias comunes entre los profesores, alumnos y directores.

Clima organizacional

Un elemento determinante de la cultura de la organización es el clima organizacional, el cual se encuentra sujeto a numerosos estímulos que provienen del medio institucional. La institución, al constituir en cierta forma una especie de microsociedad (un sistema social), está caracterizada por varias dimensiones susceptibles de afectar el comportamiento de los individuos.

Brunet, 1999, sostiene que varios factores pueden contribuir al clima organizacional; más, el elemento crucial en este punto, es la percepción individual de los estímulos, de las obligaciones y de las posibilidades de refuerzo que dirigen el comportamiento de un individuo en el trabajo. (p.43).

Al reconocer que las escuelas se diferencian notablemente unas de otras - no sólo en su arquitectura, estructura o alumnado - los directores con cierta experiencia, tienden a percibir rápidamente la individualidad de un centro educativo.

Hoy y Miskel (1996) describen el clima organizacional como la percepción colectiva de los maestros del ambiente general de trabajo de su escuela y, cómo éste afecta su conducta. Halpin y Croft, citados por Lunenburg y Orstein (1996) postularon dos tipos diferentes de clima organizacional:

1. Clima abierto: Se identifica en organizaciones con una energía y vitalidad dirigidas hacia la consecución de las metas globales comunes para satisfacción de sus miembros. En forma general, se caracteriza por un alto grado de motivación del director y un bajo grado de desunión entre los miembros, siendo su característica principal la autenticidad de la conducta entre los miembros del grupo.

2. Clima cerrado: Se caracteriza por baja motivación del director y una desvalorización el compromiso académico y social. Su principal indicador es la apatía entre los miembros del grupo.

Dichos teóricos desarrollaron en 1963 el instrumento más conocido donde conceptualizan y miden el clima organizacional a partir de identificar las variables más importantes del comportamiento de directores y maestros, identificando seis tipos básicos de clima en las escuelas distinguiéndolos con el rango de abierto a cerrado. Basados en la concepción de clima organizacional de Halpin y Croft en 1963, Hoy, Tarter y Kottkamp (1991) describen la medición del clima organizacional a través del cuestionario OCDQ-RS (Organizational Climate Descriptive Questionnaire), el cual contiene cinco dimensiones, de las cuales tres describen aspectos específicos de la conducta del profesor y las otras dos, la conducta del director. Las cinco dimensiones que manejan son: para la conducta del profesor la cooperación, intimidad y frustración; para la conducta del director, apoyo y autoritarismo. El clima queda clasificado en cuatro tipos: abierto, de compromiso, discrepante y cerrado.

Estos teóricos sostienen que el clima organizacional es un conjunto de características internas similares en algunos aspectos a las descripciones primarias de personalidad, por lo tanto, el clima de una escuela puede ser percibido como la personalidad de ésta; esto es, la personalidad es al individuo como el clima a la organización.

Cambio educativo

Con el fin de que las reformas tengan éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado con respecto a qué debe cambiar y cómo efectuar ese cambio. Sin embargo, cuando interviene un gran número de personas es extremadamente difícil resolver el problema del significado; con frecuencia, sólo lo encontramos cuando intentamos algo. Las innovaciones y reformas exitosas, por lo general, nos resultan claras después de que funcionan, nunca por anticipado.

Aplicado al caso de la innovación, se plantea la necesidad de asumir que los aspectos relacionados con el diseño, la administración y el desarrollo de los proyectos, están vinculados necesariamente con los acuerdos políticos que les dan soporte y legitimidad. Lo anterior, sin perder de vista, además, de que el hecho de iniciar un programa de cambios sin acompañarlo de sólidos procesos de incorporación y formación de los agentes que habrán de llevarlo a la práctica, es reducirlo a un asunto administrativo, sin posibilidades de impactar las prácticas pedagógicas de los maestros.

Fierro (1998) establece que la innovación es un proceso que supone transformaciones culturales de parte de los sujetos que la detentan y que tiene sentido en el marco de propósitos y significados compartidos en determinados contextos institucionales y sociales. Ello remite necesariamente a la consideración de los procesos de circulación del poder, expresados a través de los conflictos, consensos y negociaciones inherentes a la dinámica institucional que envuelve el cambio propuesto.

Así, la visión compartida se perfila como un elemento clave en los procesos de cambio, ya que ayuda a establecer espacios de confianza en los momentos difíciles de evolución de una organización.

Si nos situamos en la perspectiva del cambio desde los actores, se puede pensar en la innovación como los procesos de cambio identificados y contruidos por los actores, que parten de la comprensión y ajuste de la lógica de su práctica y cuyo propósito fundamental es responder de manera más adecuada a las necesidades o problemas que la práctica plantea. Innovar supone, en este caso, capacidad de analizar críticamente la propia práctica, en los contextos específicos de desempeño y junto con los demás actores con quienes se comparte la plataforma institucional. (Fierro, 1998, p.97).

Como enfatizan Díaz Barriga e Inclán (2001): “construir la mejor reforma posible, implica establecer desde su concepción un mecanismo que garantice que los docentes son parte de la misma, que los docentes comparten sus postulados”. (p. 15).

En el momento de implementar una innovación educativa se debe contar con el compromiso y participación de un elemento vital: el profesor, quien es el capital humano de la escuela y determinante en el éxito del cambio educativo; en su investigación Lenning (1991) halló evidencias respecto a la postura que asume el profesor: “comprendimos que para que algo sucediera, éramos los maestros quienes teníamos que hacer que sucediera”. (Gerstner y Semerad, 1996, p.230).

La reforma que logre una participación comprometida de los maestros va más allá de lo formal, en términos de un convencimiento personal; posee la fortaleza de sostener a través de las decisiones concretas los principios que la sustentan. Esta coherencia entre propósitos y procedimiento se constituye en un medio de cohesión interna entre los distintos agentes implicados aumentando el sentido de la acción común comprometida.

Fierro (1998) afirma que la decisión cotidiana de cada maestro de mantener su apoyo tiene que ver con el hecho de que reconozca la pertinencia de las propuestas de acción y la autoridad de quien las impulsa.

Díaz Barriga e Inclán (2001) describen la reforma educativa en México como “el trabajo de un conjunto de especialistas que interpreta las características que se derivan de un proyecto político general, así como de las directrices que reciben sobre el mismo.” (p. 10).

Asimismo, interpretan las tendencias generales de la educación, en particular las que constituyen los elementos centrales de la innovación, proporcionan una visión sobre la situación actual del sistema educativo mexicano –una perspectiva diagnóstica- y los cambios que requiere para su mejor funcionamiento, conformándose con ello las líneas generales de una reforma educativa, que deposita en los directores y docentes del sistema, la tarea de apropiarse de dicha visión y consecuentemente, la responsabilidad de instrumentarla.

Goodson (2001) retoma el hecho de que muy pocas reformas escolares y teorías del cambio

promulgadas, han planteado el papel del desarrollo personal como una pieza central de dicho proceso. Por el contrario, los cambios se han planteado como si se creyera que éstos iban a producirse a pesar de los objetivos y creencias personales del profesor. Frecuentemente, más de lo deseado, se vislumbra la ‘personalidad de cambio’ como una ‘piedra en el camino’ de la reforma real, en lugar de una ‘piedra fundamental’.

Se sitúa a los maestros como elementos claves del sistema de reforma escolar, pero se acentúan los aspectos técnicos de su profesión, por delante de su historia personal, es decir, de los objetivos y compromisos personales en los que se basa el sentido de vocación y profesionalidad de los docentes. (Goodson, 2001, p.1).

El cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan; tan simple y tan complejo como eso. Lo esencial del cambio, según Fullan y Stiegelbauer (1997) es la forma en que los individuos lo enfrentan en la realidad. (p.107).

Los salones de clase y las escuelas se vuelven eficientes cuando: se recluta para la enseñanza a personas de calidad y el lugar de trabajo está organizado para estimular y recompensar los logros; ambos elementos están estrechamente relacionados, las condiciones del lugar de trabajo que gratifican profesionalmente, atraen y conservan personas valiosas.

Es consistente a lo largo de la revisión de la literatura, la importancia que se concede a la inclusión dentro del proceso de cambio educativo a los profesores, el incluirlos implica caracterizar a los profesionales a desempeñar este rol e involucrarlos en el desarrollo del mismo, a fin de que su experiencia sea auténtica y legítima; evitar las decisiones centrales tomadas desde un escritorio que impidan un compromiso real con las necesidades innovadoras.

Instrumentos

Para la medición del índice de apertura del clima organizacional, se administró el Cuestionario de Descripción del Clima Organizacional (OCDQ-RS) de

Halpin y Croft, 1966, adaptado por Hoy, Tarter y Kottkamp (1991). Versión en español validada por dos expertos en el idioma, realizada por la Mtra. Guadalupe Vargas Jiménez en 1999; la traducción al español que se utiliza en este estudio se sometió a la prueba alfa de Cronbach obteniendo un coeficiente de confiabilidad para el índice de apertura del clima organizacional en forma global de 0.78.

El OCDQ-RS está construido por 34 reactivos, distribuidos en cinco dimensiones, dos están dirigidas a las características de la conducta del director y las tres restantes describen las características de la conducta del profesor.

Para la medición de la percepción de la disposición al cambio se utilizó el instrumento de Cambio Educativo de Eastwood y Louis, 1992, reformado por Miller (1997) traducido y adaptado al español por Cuellar en 2001. El cuestionario contiene 57 ítems derivados de la revisión de la literatura sobre reestructuración escolar, escuelas efectivas, escuelas de calidad, reformas educativas y cambio educativo. El coeficiente alfa del instrumento informado por Miller (1997) es de 0.96, de lo cual se infiere un alto nivel de confiabilidad. No se dispone de información respecto de su validez y confiabilidad respecto de su versión en español.

Se elaboró una sección adicional a los cuestionarios para recolectar información demográfica: sexo, escolaridad, tiempo dedicado a la docencia en el centro educativo y antigüedad en el mismo.

Relación entre clima organizacional y disposición al cambio

Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar la relación entre la disposición al cambio y el clima organizacional, hallándose a nivel de todas las escuelas abordadas los siguientes resultados:

Se encontró una relación positiva significativa entre la disposición al cambio y el clima organizacional ($r = 0.48$, $a = 0.05$). A mayor apertura

en el clima organizacional mayor disposición al cambio y viceversa.

Se encontró también relación positiva significativa entre la disposición al cambio y los factores del clima organizacional de apoyo ($r = 0.63$, $a = 0.05$), compromiso ($r = 0.48$, $a = 0.05$) e intimidad ($r = 0.33$, $a = 0.05$). A mayor grado de apoyo de los administradores, mayor grado de compromiso por parte de los profesores y mayor nivel de intimidad mayor disposición al cambio y viceversa.

Además, se encontró una relación negativa significativa entre la disposición al cambio y el factor de clima organizacional de frustración ($r = -0.23$, $a = 0.05$). A menor grado de frustración mayor disposición al cambio y viceversa.

Finalmente, no se encontró relación significativa entre la disposición al cambio y el factor de clima organizacional de directivo ($r = -0.06$, $a = 0.05$).

Discusión de resultados

El mundo globalizado, y en especial el mundo laboral, exige que se desarrollen en los alumnos nuevas competencias. Para tal fin es necesario introducir y actualizar los contenidos curriculares que se enseñan en la escuela en la que se prepara a los jóvenes para el conocer, hacer, vivir con el otro y el ser, pero para ello se requieren nuevos espacios en el aula, desde donde se pueda experimentar e interactuar con el mundo real.

Para ello es necesario capacitar a los docentes con nuevas competencias pedagógicas y didácticas, para que enseñen a sus alumnos a “aprender a aprender”; desarrollar en los directivos un tipo de gestión institucional flexible, contingente y estratégica, así como también aprender el uso de nuevas tecnologías de procesos, así como de información y comunicación.

Propiciar una cultura del cambio implica consolidar un compromiso colectivo de la comunidad escolar con la visión de la escuela, con su proyecto educativo, valores, propósitos y prioridades de desarrollo. Existe un grupo significativo de actores educativos que, de forma explícita o tácita, apoyan los

objetivos institucionales. Los alumnos y padres de familia, si no participan activamente en las reformas, al menos se deben sentir identificados con el compromiso de cambio que se realiza.

Es vital una implicación activa y positiva del profesorado en el programa, porque los docentes son, en definitiva, quienes ponen en marcha los cambios y el éxito de los mismos, depende, en primer término, del trabajo que ellos realizan.

Existen resultados sumamente interesantes a reflexionar en el aspecto de clima organizacional dividido de acuerdo al instrumento utilizado en los rubros de apoyo y autoritarismo pertenecientes al directivo y cooperación, intimidación y frustración pertenecientes al profesor:

(a) En primer lugar se hallaron diferencias significativas en el factor apoyo, autoritarismo, y frustración, entre las escuelas de la UADY y las preparatorias incorporadas a la misma.

(b) Las diferencias en el factor apoyo indican que éste no define precisamente la dimensión de compromiso, situación que podría pensarse da en correspondencia. A pesar de existir diferencias entre ambos grupos, la dimensión de compromiso es casi igual en ellos; podríamos inferir que el grado de compromiso está delimitado más que por el apoyo de los directivos, por el deber y la responsabilidad personal de cada uno de los profesores.

(c) El rasgo de autoritarismo en los dos grupos precisa que las preparatorias de la UADY perciben mayor grado de este rasgo que las incorporadas, situación que sin embargo no afecta la dimensión compromiso en ninguna de ellas.

(d) En cambio, las diferencias entre ambos grupos en el factor apoyo clarifica que las preparatorias de la UADY perciben mayor apoyo de sus directivos en contraste con las preparatorias incorporadas; más a pesar de ello, existe mayor grado de frustración en las escuelas incorporadas, de lo que se podría inferir que no el hecho de ser particulares permite mayor autonomía en el ejercicio de la profesión docente, sino precisamente el tener un proyecto institucional claramente definido como en el

caso de las preparatorias de la UADY, posibilita menor grado de frustración, al plasmar los límites de la autonomía en sus lineamientos institucionales.

(e) Asimismo, existen diferencias considerables entre la dimensión apoyo y compromiso entre las preparatorias A y B del sistema UADY; por lo que sería valioso revisar por qué entre ambas sí se refleja una relación directa entre las dimensiones mencionadas.

En cuanto al tamaño de las escuelas es conveniente remarcar que no existió una constante de diferencia entre las cinco dimensiones del índice de apertura del clima organizacional e inclusive, no se encontró diferencia significativa en el factor intimar.

En lo referente a la disposición al cambio, se hallaron diferencias significativas entre las escuelas incorporadas y entre las preparatorias A y B del sistema UADY, más no se encontró diferencias significativas en la disposición al cambio entre ambos grupos.

Los profesores de la preparatoria B poseen mayor disposición al cambio que los profesores de la escuela A en una proporción representativa.

Con base en el tamaño de la escuela, las escuelas grandes resultaron con mayor disposición al cambio que las pequeñas, de lo cual podemos inferir que a mayor población docente, mayor intercambio de posturas e información y por lo tanto, criterios más amplios para aceptar las dinámicas de cambio.

La tasa de respuesta global de las 25 escuelas incorporadas fue del 92% y la correspondiente a las escuelas de la UADY fue del 31%. Esto sugiere que los resultados de las escuelas incorporadas tienen un alto nivel de representatividad contra los resultados de las preparatorias de la UADY, los cuales, habrá que analizarlos con reserva. Cabe aclarar que la escuela A de la UADY se encontraba en un período de cambio de director, por lo cual la gran mayoría de sus profesores se negó a contestar el instrumento, por el clima de incertidumbre presente.

Lo planteado anteriormente permite realizar las conclusiones esbozadas a continuación.

Conclusiones

La investigación realizada ha permitido obtener indicios descriptivos del comportamiento de estas dos variables, en las preparatorias incorporadas al sistema UADY y las preparatorias de la UADY.

En este trabajo se observó una relación alta y positiva entre el índice de apertura del clima organizacional y la disposición al cambio. Es importante considerar las limitaciones del caso, sin embargo, los resultados indican que es posible considerar una correspondencia entre ambos fenómenos.

Dada la representatividad de los resultados de las preparatorias incorporadas podemos generalizar las respuestas obtenidas a todas las preparatorias incorporadas de la UADY; no así en cambio, en las preparatorias del sistema UADY cuya baja representatividad, demostrada en la tasa global de

respuesta, sugiere cierta reserva al analizar los resultados.

La correlación entre las variables del índice de apertura del clima organizacional y la disposición al cambio es de 0.48, una relación positiva significativa que nos indica que a mayor apertura en el clima organizacional habrá mayor disposición al cambio y viceversa.

La relación positiva significativa entre la disposición al cambio y las dimensiones del índice de apertura del clima organizacional de apoyo, compromiso e intimidad, generan la necesidad de visualizar la capacidad de los reformadores de desarrollar estrategias para sortear las dificultades, como un elemento crucial. Esto implica considerar la reforma como un proceso constante de diseño, toma de decisiones y materialización que genere oportunidades para influir sobre el resultado del conflicto y de la resistencia.

Referencias

- ANUIES. (1999). *La educación superior hacia el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Bolman, L. y Deal T. (1991). *Reestructuración del liderazgo académico*. Estados Unidos: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Brunet, L. (1999). *El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas.
- Coombs, P. (1978). *La crisis mundial de la educación*. España: Península.
- Díaz Barriga, A. e Inclán, C. *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. *Revista Iberoamericana de Educación*. (25), 1-18. [En red]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie25a01.htm>
- Fierro, M. (1998). La participación de los maestros en los procesos de innovación desde la escuela. Un desafío de la reforma educativa mexicana. *Investigación en la Escuela*. (36), 91-108.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El Cambio Educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gerstner, L. y Semerad, R. (1996). *Reinventando la Educación*. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas. España: Paidós.
- Goodson, I. (2001). *Cambio y biografía profesional*. Ponencia presentada en el Simposio sobre Itinerarios de Cambio en la Educación. [En red]. Disponible en: <http://xiram.doe.d5.ub.es/ponencias/Goodsoncast.htm>
- González, A. (2001). *El Clima de Trabajo: Un Factor de Calidad de las Organizaciones Educativas*. Ponencia presentada en la Décima Conferencia Mundial Trienal del World Council for Currículo and Instruction. España: UNED.
- Hoy, W. y Miskel, C. (1996). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. [Administración Educativa. Teoría, Investigación y Práctica]. Estados Unidos: Mc Graw Hill.
- Lunenberg, F. y Orstein, A. (1996). *Educational Administration. Concepts and Practices*. [Administración Educativa. Conceptos y Prácticas]. Estados Unidos: Wadsworth Publishing.
- Pineda, J. (1990). Resistencia a la innovación educativa. *Studia Pedagógica*. (22), 36-49. España: Universidad de Salamanca.
- Proyecto para el nuevo plan de estudios de bachillerato. (1999). Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán, Escuelas preparatorias Uno y Dos.
- Robbins, S. (1998). *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall.
- Souza, J. (1999). *El cambio de época: el modo emergente de producción del conocimiento y los papeles cambiantes de la investigación y extensión en la academia del siglo XXI*. Panamá: IICA.
- UNESCO. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Francia: UNESCO.
- Vargas, G. (1999). *Características del Clima Organizacional en las escuelas secundarias generales de la Ciudad de Mérida, Yucatán*. México: Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Zurita, R. (1998). De Faure a Delors. Continuidad o Cambio. *Paideia*. (24), 9-15.