

Evaluación del clima organizativo en los Centros Escolares

Por J. LÓPEZ YÁÑEZ

15.1. INTRODUCCION

En la actualidad se viene produciendo un paulatino abandono de la concepción burocrática de la escuela como organización. El modelo burocrático entiende esencialmente a las organizaciones como estructuras formales articuladas en torno a relaciones explícitas de autoridad y subordinación; la conducta organizativa tiene como referente fundamental una serie de metas y objetivos conocidos y compartidos por todos sus miembros y está caracterizada por altas cotas de racionalidad y predictibilidad (FIRESTONE y HERRIOT, 1982; pp. 41-42). Este cambio de mentalidad se apoya en algunos descubrimientos recientes:

En primer lugar, la estructura formal de los establecimientos escolares no parece representar adecuadamente la totalidad de la vida y de la riqueza organizativa que se desarrolla en su interior. Esto ha hecho que los autores especializados en este campo hayan adoptado masivamente el concepto de «organizaciones débilmente estructuradas» (*loosely coupled*) propuesto por WEICK (1976) para referirse a las que, como las escolares, no guardan una relación directa entre su estructura y sus procesos organizativos dinámicos.

Precisamente con ello se ha puesto de manifiesto la gran importancia de

estos procesos dinámicos que tienen lugar en toda organización, pero que en las débilmente estructuradas condicionan en mayor medida sus resultados. Así, por ejemplo, la cultura de la organización, reconocida como el conjunto de valores, ideas y símbolos compartidos por la mayor parte de los miembros de la organización. Su cultura representaría para una escuela en concreto lo que para el individuo su personalidad: algo intrasferible, reconocible por los demás y que hace a cada uno distinto de todos.

O igualmente los procesos de comunicación que caracterizan un clima o ambiente particular. Estos procesos no se ajustan estrictamente a la estructura lineal de la organización, basada en la distribución y el ejercicio de la autoridad, sino que se apoyan en relaciones directas, a menudo informales y configuradoras de una compleja trama de relaciones psicosociales. Para decirlo con palabras de ALLISON (1983), la estructura no es tan importante como una serie de variables informales relacionadas con la comunicación y la socialización de los individuos y grupos tales como la cultura o el clima organizativos.

Este panorama viene asociado a la búsqueda de nuevos determinantes

de la calidad institucional distintos de los formales y estructurales utilizados hasta ahora. Y es precisamente el constructo *clima organizativo* uno de los que más pueden ayudar a establecer la evaluación de los centros a partir de criterios más generales, por una parte, y más representativos de su realidad cambiante, por la otra.

15.2. EL CONSTRUCTO «CLIMA ESCOLAR»

En líneas generales, el clima organizativo es un concepto globalizador relacionado con la calidad del medio en una organización y que, según TAGIURI (1968), abarca cuatro tipos de variables: ecológicas (características físicas y materiales del centro), del medio (características de las personas y grupos), del sistema social (interacciones y relaciones sociales), y culturales (valores, creencias y estructuras cognitivas de los individuos y los grupos).

Como señala FINLAYSON (1987, p. 163), muchas personas afirman que pueden percibir perfectamente a partir de su experiencia, la existencia de un clima o ambiente que caracteriza a cada centro docente, pero tienen grandes dificultades para explicarlo o para entender cómo se llega a establecer. Debido a su ambigüedad cada individuo caracteriza de una forma particular a esta metáfora, pero todos parecen estar de acuerdo con su carácter altamente significativo, es decir, con su potencial explicativo. Según SCHNEIDER —citado por el propio FINLAYSON— los individuos dentro del contexto de una organización procesan la información de la misma manera que se construye el concepto de clima del centro, esto es, tomando una serie de claves significativas a partir del contacto diario con dicha organización y componiendo marcos conceptuales que sirven para dar sentido a la propia experiencia.

El clima organizativo en general está basado en las percepciones colectivas, las actitudes, los pensamientos y valores de los miembros de una organización (JORDE-BLOOM, 1987, p. 26). No se trata por tanto de la opinión particular de cualquiera de los individuos sobre el carácter de su

organización, sino de aquellos esquemas que son comunes a la mayoría de sus miembros. Los nuevos miembros perciben a su llegada el clima específico de la organización y ello les sirve de gran ayuda en su proceso de integración. La definición de BROOKOVER y ERICKSON (1975, p. 364) refuerza el carácter de construcción social del concepto de clima escolar, en el sentido de que éste:

«abarca un conjunto de variables definidas y percibidas por los miembros de este grupo. Estos factores pueden ser (...) concebidos como las normas del sistema social y las expectativas...»

Se trata de un compuesto formado por la personalidad de sus componentes en el que tiene una importancia destacada la personalidad de sus líderes, tanto si son formales —establecidos desde la estructura— como si son informales. Comprobamos así que el clima de una organización es influido tanto por la estructura formal como por las relaciones sociales que se dan entre sus miembros (ANDERSON, 1982). Por otra parte, se basa sobre la percepción de características relativamente duraderas de las organizaciones, más que sobre circunstancias coyunturales de éstas (TAGIURI, 1968). Este sentido queda reforzado por la definición planteada por HOY y CLOVER (1986, p. 94) que enumera una serie de rasgos, algunos de los cuales hemos planteado anteriormente. Para ellos el clima escolar es:

«una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar que: a) se ve afectada por el liderazgo del director, b) es experimentada por los profesores, c) influye en la conducta de los miembros, y d) está basada sobre concepciones colectivas».

Según ALVAREZ y ZABALZA (1989, p. 199):

«la aportación que incorpora esta definición es la presentación del clima escolar como un conjunto de características relativamente estables en el tiempo que nos permiten describir la vida de un colegio y diferenciarlo significativamente de otros: el clima como algo no estático sino que se transforma y evoluciona con el paso del tiempo para adaptarse tanto a las nuevas demandas del medio ambiente externo como a las presiones internas producidas por cambios en la situación de los miembros de la institución escolar».

El concepto de personalidad es precisamente el que toman HALPIN y CROFT (1963) para establecer su definición del ambiente escolar: «personalidad es al individuo lo que el clima es a la organización» (p. 1). Con ello pretenden destacar que el clima es lo que proporciona a cada organización sus características específicas que la hacen distinta a todas las demás.

Por otra parte, autores como POOLE (1985) destacan en su definición la relación existente entre el clima y las relaciones de comunicación, hasta el punto de hablar del concepto de «clima comunicacional» como

«una descripción molar de las prácticas de comunicación y procedimientos en una organización o subunidad. Consta de creencias colectivas, espectativas y valores en cuanto a la comunicación y es generado por la interacción

en torno a las prácticas organizacionales, por un continuo proceso de estructuración (...). A través del proceso de estructuración, el clima de comunicación también influye en la interacción de los miembros y en sus actitudes y conductas (p. 107)».

15.3. EL CUESTIONARIO DESCRIPTIVO DEL CLIMA ORGANIZATIVO

HALPIN y CROFT desarrollaron su *Organizational Climate Description Questionnaire* a partir de algunas investigaciones previas desarrolladas por el primero en relación con el concepto de liderazgo, de ahí la gran importancia que esta dimensión tiene en el OCDQ. HALPIN había diseñado y experimentado otro cuestionario específico —*Leader Behaviour Description Questionnaire (LBDQ)*— y los resultados le indujeron la idea de que el estudio sobre los estilos de liderazgo cobraba un valor mayor cuando se ponía en relación con información sobre la propia organización.

ANDERSON (1982) refleja en su revisión de las investigaciones acerca del clima escolar el amplio uso, tanto a lo largo de los años como a lo largo de distintos países que ha tenido el OCDQ, hasta el punto de constituir el instrumento que más ha influido en la reflexión científica sobre dicho constructo. Sin embargo, durante todos estos años ha habido tiempo suficiente para detectar sus limitaciones. KOTTKAMP, MULHERN y HOY (1987) han reunido recientemente las más importantes, algunas de las cuales se han puesto también de manifiesto en una investigación realizada en nuestro país (MEDINA, 1988).

Todas estas limitaciones han llevado a HOY y CLOVER (1986) a desarrollar una versión revisada del OCDQ que es la que finalmente hemos utilizado en nuestro experimento. El estudio piloto que efectuaron incluía un cuestionario con 131 ítems potenciales que quedaron en 42, agrupados alrededor de seis dimensiones, después de sucesivos análisis factoriales. De estas seis dimensiones, tres se referían a la conducta del profesor y otras tres a la del director. Este instrumento fue objeto de un estudio experimental que corroboró la estructura factorial delimitada en el estudio piloto. Los índices de fiabilidad —coeficientes «alfa» de CRONBACH— correspondientes a cada subtest o dimensión fueron notablemente altos: directividad (.89), apoyo (.95), restrictividad (.80), despreocupación (.75), colegialidad (.90) y relación de ayuda (.86). Los resultados fueron también sometidos al análisis de la varianza que demostró la hipótesis de que las distintas dimensiones debían ser consideradas como propiedades organizativas y no de carácter individual: la varianza entre las escuelas era significativamente mayor que la existente entre los miembros de una escuela en particular.

Además, este nuevo instrumento dió lugar a una nueva conceptualización de los criterios de abierto/cerrado para explicar los diferentes climas que habían establecido HALPIN y CROFT. Ahora la conducta del director puede ser abierta independientemente de que la de los profesores lo sea o no, y viceversa. Además se añadieron otros dos criterios globales de

clasificación climática: comprometido y no comprometido. La figura siguiente ilustra la interacción entre estos criterios:

| | | Conducta del director | |
|----------------------------|---------|-----------------------|--------------------|
| | | Abierta | Cerrada |
| Conducta de los profesores | Abierta | CLIMA ABIERTO | CLIMA COMPROMETIDO |
| | Cerrada | CLIMA NO COMPROMETIDO | CLIMA CERRADO |

15.4. ELABORACION DE LA VERSION ESPAÑOLA

La traducción del instrumento intentó cumplir el propósito de adaptación a nuestro propio contexto y, al mismo tiempo, mantener la representatividad de cada uno de los 42 ítems con respecto a la dimensión a la que pertenecían. Así pues, en primer lugar se tradujo la descripción de las seis dimensiones que conforman la estructura conceptual del instrumento (Profesionalidad, Relaciones Sociales, Despreocupación, Apoyo, Directividad y Restrictividad) y conocimos los ítems que correspondían a cada una de ellas. Posteriormente traducimos los ítems y sometimos la versión española al contraste de varios profesores en ejercicio que examinaron la escala minuciosamente y nos indicaron las incongruencias, los defectos de expresión, las dificultades para entender el verdadero sentido de algunos ítems y que nos ayudaron a establecer formulaciones verdaderamente representativas de lo que ocurre en nuestros centros escolares.

15.5. LA MUESTRA

Hay que tener en cuenta la advertencia realizada por algunos autores de que se trata de un constructo con características organizativas, no individuales. En este sentido, el criterio de consistencia conceptual requiere que se agrupen las puntuaciones individuales por escuelas, constituyendo éstas las verdaderas unidades de análisis.

Por nuestra parte, hemos seguido el criterio de tomar el centro escolar como la unidad de análisis en las pruebas relacionadas con la validez interna del Cuestionario OCDQ (análisis factorial y de conglomerados) y a los

sujetos individualmente cuando se trataba de analizar la fiabilidad del cuestionario (coeficiente alfa de CRONBACH) y su validez externa (análisis de la varianza intra e intercentros).

Por lo tanto, dicha muestra está compuesta por 414 sujetos que cumplimentaron el *Cuestionario Descriptivo del Clima Organizativo*, distribuidos en 78 centros escolares públicos o concertados de Educación General Básica de la provincia de Sevilla. No se estableció ningún procedimiento de selección aleatoria de estos centros, que intervinieron en el experimento por la disponibilidad que teníamos para acceder a ellos. Tampoco los sujetos dentro de cada centro fueron seleccionados aleatoriamente, sino por una mezcla de los criterios de disponibilidad y por su carácter en muchos casos de informantes claves, es decir, por su posición privilegiada para percibir el clima del centro. Habitualmente los sujetos a los que se les pidió cumplimentar el OCDQ fueron el Director, el Jefe de Estudios, el Secretario y dos profesores que tuvieran una alta implicación en la vida organizativa del centro. Los cuestionarios fueron pasados por colaboradores, todos ellos profesores de EGB en ejercicio y estudiantes del segundo ciclo de Ciencias de la Educación.

15.6. RESULTADOS RELATIVOS A LA FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL CUESTIONARIO

Para realizar el cálculo de la consistencia interna o fiabilidad del Cuestionario utilizamos el coeficiente «alfa» de CRONBACH. Tomando como base los resultados correspondientes a los 78 centros de la muestra, los coeficientes de correlación oscilan entre 0.89 y 0.57, como puede verse en la Tabla 15.1. Estos resultados son, en todos los casos, algo más bajos que los referidos por HOY y CLOVER (1986). Especialmente llama la atención el coeficiente 0.57 de la dimensión Restrictividad que indica una menor consistencia interna de esta subescala y que se corresponde, como veremos más adelante con una cierta debilidad como factor. El resto de las subescalas tiene una aceptable consistencia interna, particularmente si tomamos el centro como unidad de análisis.

Tras los análisis factoriales, el *Cuestionario Descriptivo del Clima Organizativo* aparece como un instrumento parcialmente válido para el

| Subescala | HOY y CLOVER (1986): 70 centros | Muestra española: 78 centros | Muestra española: 414 individuos |
|-------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| Profesionalidad | 0.90 | 0.87 | 0.79 |
| Relaciones sociales | 0.86 | 0.86 | 0.80 |
| Despreocupación | 0.75 | 0.70 | 0.61 |
| Apoyo | 0.95 | 0.89 | 0.85 |
| Directividad | 0.89 | 0.76 | 0.70 |
| Restrictividad | 0.80 | 0.57 | 0.45 |

Tabla 15.1. Fiabilidad del Cuestionario OCDQ-RE

diagnóstico del clima organizativo de los centros escolares, especialmente en las dimensiones o los subtests que se refieren al ámbito de la conducta de los profesores, y menos a los del ámbito de la conducta del director. Esto nos ha dirigido a la confección de un nuevo Cuestionario en el que se han reagrupado los ítems correspondientes a este último ámbito, resultando tres dimensiones sensiblemente distintas a las originales: Consideración (ítems 9, 15, 16, 23, 29 y 42), Implicación (ítems 4, 22, 28, 30, 35 y 41) y Directividad (ítems 10, 17, 24 y 34). Mientras tanto, el ámbito de la conducta de los profesores quedaría representado por tres subescalas bastante similares a las del OCDQ-RE, con el único cambio de la inclusión del ítem 11 en una de ellas: Profesionalidad (ítems 1, 6, 12, 19, 26, 32, 37 y 40), Relaciones Sociales (ítems 2, 7, 13, 20, 27, 33 y 38) y Despreocupación (ítems 3, 8, 11, 14 y 21).

En resumen, el análisis factorial realizado sobre las respuestas al OCDQ de una muestra de profesores de centros escolares de la provincia de Sevilla confirma en cierto sentido la estructura conceptual del Cuestionario, aunque sugiere modificaciones importantes.

Se mantienen tres dimensiones para cada uno de los ámbitos de conducta señalados en la organización del centro: el de los profesores por un lado y el del director por otro. Si bien el primero no ha sufrido variaciones importantes en el nuevo cuestionario que proponemos, sí lo ha hecho el segundo, que ha visto desaparecer una de las subescalas, así como dos ítems de la dimensión Directividad, y desdoblarse otra de las subescalas. Podríamos haber mantenido la subescala Restrictividad como una dimensión aparte de los dos ámbitos de conducta citados, esto es, como una dimensión relacionada con el carácter burocrático o facilitador de la organización del centro, sin que la responsabilidad sobre esto pueda ser achacada exclusivamente al director. El factor o la dimensión en cuestión habría seguido denominándose Restrictividad, pero haría referencia a un rasgo característico de la organización del centro y del sistema educativo, que impone a los profesores una serie de obligaciones de carácter burocrático o no relacionadas directamente con la enseñanza. Sin embargo el índice de fiabilidad tan bajo alcanzado por esta agrupación de ítems así como los resultados del análisis de la varianza nos hicieron desistir de esta idea.

Los índices de fiabilidad obtenidos mediante el procedimiento de CRONBACH para las seis nuevas subescalas son sensiblemente más altos que los obtenidos con anterioridad para las dimensiones originales, como puede verse en la Tabla 15.2.

| Subescala | Alfa |
|-------------------------------|------|
| Profesionalidad | 0.87 |
| Relaciones sociales | 0.86 |
| Despreocupación | 0.72 |
| Consideración | 0.87 |
| Implicación | 0.85 |
| Directividad | 0.75 |

Tabla 15.2. Fiabilidad del Cuestionario OCDQ-SP

15.7. CAPACIDAD DEL CUESTIONARIO PARA REPRESENTAR EL CLIMA DE LOS CENTROS; PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES

Los hallazgos obtenidos por procedimientos experimentales se contrastaron con el análisis del contenido de entrevistas semiestructuradas mantenidas con los directores de los centros donde habíamos pasado el Cuestionario. A lo largo de la entrevista se pedía a dichos directores su opinión sobre los resultados obtenidos, la elaboración de hipótesis para explicar dichos resultados y propuestas para la mejora del clima en su propio centro, a partir de la situación que mostraba el OCDQ. Los resultados que se les mostraban habían sido representados gráficamente mediante un programa de ordenador denominado 3D, y se acompañaban de los resultados numéricos para facilitar la retención de éstos por parte del entrevistado.

Para el análisis de las entrevistas mantenidas con los directores de los centros donde habíamos pasado el OCDQ elaboramos un protocolo de codificación *ad hoc*. Este protocolo incluyó como categorías las seis dimensiones originales del OCDQ en la versión de HOY y CLOVER e incorporó veinticinco nuevas categorías, que se referían a aspectos que la literatura especializada recoge como relacionados en algún sentido con el clima de los centros escolares, a excepción de cuatro de estas categorías que reflejaban el acuerdo/desacuerdo del entrevistado con los resultados obtenidos a través del OCDQ, ya sea en relación al conjunto del clima del centro o bien en relación a alguna de las dimensiones. Las 31 categorías estaban agrupadas en distintos ámbitos: ámbito de la conducta de los profesores, ámbito de la conducta de los alumnos, rasgos generales del centro y acuerdo/desacuerdo sobre el cuestionario. A cada categoría de este protocolo se le asignó un código de tres letras, así como una descripción ilustrativa.

Los encargados de codificar las entrevistas fueron tres alumnos de un curso monográfico sobre análisis del clima de centros escolares del segundo ciclo de los Estudios de Ciencias de la Educación. Fueron sometidos a un entrenamiento a partir de la codificación de una de las transcripciones elegida al azar y posterior confrontación de las interpretaciones que cada uno había realizado, en una sesión en la que yo mismo estaba presente. Además fueron los encargados, junto al propio investigador, de la segunda fase de la elaboración del protocolo de codificación que señalan MILES y HUBERMAN (1984, p. 60): la revisión de los códigos.

El análisis de los códigos asignados a esta nueva entrevista de manera independiente por los tres codificadores demostró el acuerdo existente entre ellos, por lo que se distribuyó entre los tres el resto de las entrevistas para su codificación final.

Básicamente, los resultados obtenidos por este procedimiento de carácter etnográfico volvieron a poner de manifiesto la debilidad de algunas dimensiones del Cuestionario original y la necesidad de establecer nuevas agrupaciones de los ítems, en el mismo sentido propuesto por los resultados experimentales. En cualquier caso y a pesar de lo dicho, los entrevistados se manifestaron fundamentalmente de acuerdo con el perfil del clima organizativo de sus centros que se había obtenido a través del OCDQ.

15.8. DISCUSION

Hemos referido la primera parte de un proceso de validación de un instrumento de evaluación del clima institucional, proceso que habrá que completar para obtener un cuestionario verdaderamente adaptado a la realidad de nuestros centros y que satisfaga los requisitos de validez científica necesarios para este tipo de protocolos.

Se trata, desde nuestro punto de vista, de un instrumento que puede ser utilizado en la evaluación de centros, dado el carácter global y la relevancia del constructo en el que se basa —el clima organizativo—. En cualquier caso, la elección de un protocolo como el OCDQ, con criterios prefijados de manera externa, no debe implicar necesariamente la adopción de un modelo de evaluación externa o sumativa de los centros escolares. El OCDQ ha probado precisamente su utilidad a la hora de hacer reflexionar a los profesores implicados sobre el clima real de sus propios centros, de manera que se pueden poner en marcha procesos de autoevaluación institucional o evaluación participativa, cuya importancia ha puesto de manifiesto recientemente VILLAR ANGULO (1989). Esto llevará a plantearse los resultados obtenidos a través del OCDQ, no tanto como una meta sino como un punto de partida que, junto con otros elementos significativos, puede devolver a los miembros de la organización escolar la imagen colectiva de sí mismos y propiciar de esta manera la innovación y el cambio institucionales.

Bibliografía

- ALLISON, D. J. (1983), «Toward an improved understanding of the organizational nature of schools». *Educational Administration Quarterly*, 4 (19), 7-34.
- ÁLVAREZ, Q. y ZABALZA, M. A. (1989), «La comunicación en las instituciones escolares», en MARTÍN-MORENO, Q. *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.
- ANDERSON, C. S. (1982), «The search for school climate: a review of the research». *Review of Educational Research*, 3 (52) 368-420.
- BROOKOVER, W. B. y ERICKSON, E. L. (1975), *Sociology of Education*. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.
- FINLAYSON, D. S. (1987), «School climate: an outmode metaphor?» *Journal of Curriculum Studies*, 2 (19) 163-173.
- FIRESTONE, W. A. y HERRIOT, R. E. (1982), «Two images of schools as organizations: an explication and illustrative empirical test». *Educational Administration Quarterly*, 2 (18) 39-59.
- HALPIN, A. W. y CROFT, D. B. (1963), *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center, University of Chicago.
- HOY, W. K. y CLOVER, S. I. (1986), «Elementary school climate: a revision of the OCDQ». *Educational Administration Quarterly*, 3 (22) 93-100.
- JORDE-BLOOM, P. (1987), «Differences between teachers' and administrators' perceptions of the organizational climate of early childhood settings», en FRASER, B. J. *The study of learning environments*. Vol. 3. Curtin University of Technology, Western Australia, pp. 26-34.
- KOTTKAMP, R. B., MULHERN, J. A. y HOY, W. K. (1987), «Secondary school climate: a revision of the OCDQ». *Educational Administration Quarterly*, 3 (23) 31-48.
- MEDINA, A. (1988), *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1984), *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- POOLE, M. S. (1985), «Communication and organizational climate: review critique and a new perspective», en MCPHEE, R. D. y TOMPKINS, P. K. (Eds.) *Organizational communication: traditional themes and new directions*. Beverly Hills: Sage.

- TAGIURI, R. (1968), «The concept of organizational climate», en TAGIURI, R. y LITWIN, G. M. (Eds.) *Organizational climate. Explotation of a concept*. Boston: Harward University.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1988), *La implicación del profesorado en el análisis evaluativo de las instituciones educativas*. Ponencia presentada al IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.
- WEICK, K. E. (1976), «Educational organizations as loosely coupled systems». *Administrative Science Quarterly*, 21 1, 1-19.