

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

**FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE POSGRADO.**

TESIS

“ANÁLISIS DE CORRELACIÓN DE LA MICROPOLÍTICA Y EL CLIMA ORGANIZACIONAL QUE PERCIBIERON LOS PROFESORES DEL NIVEL LICENCIATURA DE LAS ESCUELAS NORMALES DE LA CIUDAD DE TOLUCA, DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2002 – 2003”.

**QUE, PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS**

PRESENTA:

RODOLFO MENDOZA JORDÁN.

**DIRECTOR DE TESIS
DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN
HERIBERTO GUTIÉRREZ LÓPEZ.**

TOLUCA, MÉXICO 2004.

RESUMEN.

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN DE LA MICROPOLÍTICA Y EL CLIMA ORGANIZACIONAL QUE PERCIBIERON LOS PROFESORES DEL NIVEL LICENCIATURA DE LAS ESCUELAS NORMALES DE LA CIUDAD DE TOLUCA, DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2002 – 2003.

Por Rodolfo Mendoza Jordán.

Esta investigación identifica el grado de asociación que tienen entre sí la Micropolítica y el Clima Organizacional en el nivel Licenciatura de las Escuelas Normales de la ciudad de Toluca. El grado de asociación se determina con el coeficiente de correlación de Pearson.

La Micropolítica se mide a partir de las tres esferas que señala Ball (indicadores): a).- Intereses, b).- Conflicto y c).- Poder. En el Clima Organizacional se incluyen las variables que de acuerdo a Rensis Likert influyen en la percepción del clima en una organización (indicadores): a).- Causales, b).- Intervinientes y c).- Intervinientes otros resultados; los cuales son valoradas desde la percepción de los profesores, autoevaluación de los profesores y evaluación del jefe de departamento por parte de los profesores.

Los resultados obtenidos proporcionan una visión global de la Micropolítica y el Clima Organizacional predominantes en las Escuelas Normales de la ciudad de Toluca; además de soportar grados de asociación positivos en las tres Instituciones Educativas.

El trabajo no plantea propuestas pero sí señala algunas conclusiones, implicaciones y recomendaciones, enfatizando la utilidad que puede tener este trabajo y su metodología de investigación para el logro de algunos objetivos contenidos en los diferentes Planes Institucionales de Desarrollo 2002 – 2006 de las Escuela Normales involucradas y no involucradas en el análisis.

ABSTRACT.

CORRELATION ANALYSIS OF MICROPOLITICS AND ORGANIZATIONAL CLIMATE THAT WAS PERCEIVED BY PROFESSORS IN THE LEVEL DEGREE IN THE NORMAL SCHOOLS FROM TOLUCA CITY, DURING THE SCHOOL CYCLE 2002 – 2003.

By Rodolfo Mendoza Jordán.

This investigation identifies the degree of association that have between itself Micropolitics and Organisational Climate in the level Degree of the Normal Schools in Toluca City. The association degree is identified with Pearson's Correlation Coefficient.

The Micropolitics is measured from the three spheres that indicates Stephen J, Ball a).- Interests, b).- Conflict and b).- Power. The variables which are included in the Organisational Climate and that according to Rensis Likert influence in the perception of the climate in an organisation a).- Causals, b).- Intervinients and c).- Intervinients other results; which are valued since the professors perception, professors autoevaluation and evaluation of the department leader by professors.

The results obtained provide a global vision of Micropolitics and Organisational Climate predominating in Normal Schools of Toluca City; besides supporting positive association degrees within the Educational Institutions.

The work does not present proposals. Notwithstanding, it indicates some conclusions, implications and recommendations, emphasising the utility that can have this work and its methodology of investigation for the achievement of some objective contents in the Institutional Plans of Development 2002 – 2006 of the Normal Schools involved and not involved in this analysis.

AGRADECIMIENTOS.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Doctor Heriberto Gutiérrez López por la supervisión del proyecto y dirección en las diferentes etapas de este trabajo. Sus valiosos comentarios y sugerencias, disposición y dedicación de tiempo permitieron el refinamiento y conclusión de esta tesis.

A la M.A.E. Laura Leticia Laurent Martínez y al M. en A. Juan Alberto Ruíz Tapia por sus valiosas observaciones y comentarios en la revisión, para el enriquecimiento del trabajo.

Especiales agradecimientos al profesor Jorge Terrón Estrada, director de la Escuela Normal Superior del Estado de México; a la profesora Elisa Estrada Hernández, directora de la Escuela Normal para Profesores y a la profesora Gloria Arteaga Lechuga, directora de la Escuela Normal No. 3 de Toluca. Por su generosa accesibilidad al autorizar la aplicación de los instrumentos de investigación, en las instituciones educativas a su digno cargo.

A la Lic. Rosa María García Rodríguez por su excelente e incondicional disposición en el apoyo de la revisión de estilo.

Igualmente, quiero externar mi gratitud a todos los profesores que haciendo un paréntesis en sus labores, atendieron amablemente al llenado y devolución de los instrumentos de investigación.

También deseo reconocer el gran apoyo recibido por aquellos profesores que a solicitud oficial o verbal, facilitaron información y material para la elaboración y exitoso término de este documento.

Finalmente, agradezco la confianza y credibilidad que depositaron en mi todos mis familiares.

La dificultad es una excusa que la historia no acepta.

John F. Kennedy.

A MIS PADRES.

*Quienes me dieron y han transmitido fortaleza a mis
pensamientos, para salir adelante en la vida y llegar a
una etapa más de mi formación profesional.*

GRACIAS.

*Lo que llaman talento no es más que un arduo y continuo
trabajo realizado correctamente.*

Winlow Hemer.

CONTENIDO.

Resumen	i
Abstract.	ii
Agradecimientos.	iii
Dedicatoria.	iv
Contenido.	v
Lista de figuras.	ix
Lista de cuadros.	ix
Lista de gráficos.	ix

CAPÍTULO 1 . INTRODUCCIÓN.

INTRODUCCIÓN.	1
---------------	---

CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL.

LA ORGANIZACIÓN.	4
Definición del Concepto “Organización”.	5
Teorías de la Organización.	6
Criterio Unipolar.	6
El Management Científico.	6
El Movimiento de las Relaciones Humanas.	7
El Modelo Burocrático.	7
El Enfoque Conductista.	9
Teoría del Desarrollo Organizacional (DO).	10
La Teoría General de Sistemas.	11
El Paradigma Ecológico.	12
El Modelo de la Contingencia.	13
El Modelo Micropolítico.	14
Criterio Bipolar.	16
Individuo versus Descripción.	16
Sociología versus Administración.	16
Psicología versus Sociología.	17
Tipos de Organización.	17
Cultura Organizacional.	21
Definición del Concepto “Cultura Organizacional”.	22
La Cultura Organizacional como Variable.	22
La Cultura Organizacional como Metáfora.	23
LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN.	25
Ubicación y Aproximación del Concepto “Organización Escolar”.	29
Organización Escolar.	31

Estructura de la Organización Escolar.	33
Elementos de la Estructura en la Organización Escolar.	37
La Estructura de la Organización.	37
El Sistema de Flujos en la Organización.	40
CLIMA ORGANIZACIONAL.	48
Definición del Concepto “Clima Organizacional”.	49
Teoría del Clima Organizacional de Rensis Likert.	51
Características del Clima Organizacional.	54
POLÍTICA EN LAS ESCUELAS.	56
Macropolítica versus Micropolítica.	58
Micropolítica en la Escuela.	61
Definición del Concepto “Micropolítica”.	63
Elementos de la Micropolítica.	64
Intereses.	64
Definición del Concepto “Intereses”.	66
Tipos de Intereses.	66
Conflicto.	67
Definición del Concepto “Conflicto”.	68
Interpretación del Conflicto en las Escuelas.	69
Causas del Conflicto.	73
Conflicto en la Escuela.	74
Poder.	75
Definición del Concepto “Poder”.	76
Formas y Concepciones del Poder.	77
Fuentes del Poder.	79
Poder en la Escuela.	81

CAPÍTULO 3. PERFIL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO.	83
Datos Generales.	83
Antecedentes Históricos.	83
Misión Institucional.	84
Visión Institucional.	85
Identidad.	85
Estructura Organizacional.	85
ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES.	86
Datos Generales.	86
Antecedentes Históricos.	86
Misión Institucional.	87
Visión Institucional.	88
Identidad.	88
Estructura Organizacional.	88
ESCUELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA.	89

Datos Generales.	89
Antecedentes Históricos.	89
Misión Institucional.	92
Visión Institucional.	93
Identidad.	93
Estructura Organizacional.	93

CAPÍTULO 4. PROBLEMA Y MÉTODO.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	95
Pregunta Principal.	97
Preguntas de Apoyo.	97
JUSTIFICACIÓN.	97
LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN.	99
Límites Teóricos.	100
Límites Temporales.	101
Límites Espaciales.	102
Límites de Cobertura.	102
Límites de Muestreo.	103
TIPO DE ESTUDIO.	104
HIPÓTESIS.	104
Definición de Términos de la Hipótesis.	105
Operacionalización de la Hipótesis.	106
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	106
Objetivos Generales.	106
Objetivos Particulares.	107
MÉTODOS Y TÉCNICAS.	107
Diseño de los Instrumentos de Investigación.	108
Confiabilidad.	111
Validez.	111

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO.	113
Resultados del Test Perfil de la Escuela Normal Superior del Estado de México.	113
Análisis de los resultados del Cuestionario “ME” en la Escuela Normal Superior del Estado de México.	119
Prueba de Hipótesis – Correlación de las calificaciones del cuestionario “ME” y el test perfil de una escuela.	125
ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES.	127
Resultados del Test Perfil de la Escuela Normal para Profesores.	127
Análisis de los resultados del Cuestionario “ME” en la Escuela Normal para	

Profesores.	133
Prueba de Hipótesis – Correlación de las calificaciones del cuestionario “ME” y el test perfil de una escuela.	140
ESCELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA.	142
Resultados del Test perfil de la Escuela Normal No. 3 de Toluca.	142
Análisis de los resultados del Cuestionario “ME” en la Escuela Normal No.3 de Toluca.	149
Prueba de Hipótesis – Correlación de las calificaciones del cuestionario “ME” y el test perfil de una escuela.	156

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES.

CONCLUSIONES.	158
Conclusiones con respecto a la Investigación Documental.	158
Conclusiones con respecto al Problema y el Método.	158
Conclusiones con respecto a los Resultados.	160
IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES.	161
Referencias.	163
Apéndice “A”. Estructura Organizacional Escuela Normal Superior del Estado de México.	167
Apéndice “B”. Estructura Organizacional Escuela Normal para Profesores.	168
Apéndice “C”. Estructura Organizacional Escuela Normal No. 3 de Toluca.	169
Apéndice “D”. Test Perfil de una Escuela.	170
Apéndice “E”. Tabulación del Test Perfil de una Escuela y Calificaciones Obtenidas.	179
Apéndice “F”. Cuestionario “ME”.	181
Apéndice “G”. Tabulación del cuestionario “ME” y Calificaciones Obtenidas.	185
Apéndice “H”. Conceptos, Indicadores y Variables de Validez de los Instrumentos.	186
Curriculum Vitae.	187

LISTA DE FIGURAS.

Figura 1	Las cinco partes fundamentales de la estructura de una organización.	38
Figura 2	El flujo de la autoridad formal.	41
Figura 3	El flujo de la actividad regulada.	44
Figura 4	El flujo de la comunicación informal.	46

LISTA DE CUADROS.

Cuadro 1	Personal de base “Nivel licenciatura”, Escuelas Normales de Toluca. “Universo de estudio”.	102
Cuadro 2	Tamaño de Muestra por Escuela Normal.	103
Cuadro 3	Confiabilidad del Cuestionario “ME”.	111
Cuadro 4	Confiabilidad del Test perfil de una Escuela.	111
Cuadro 5	Medias obtenidas por los indicadores de la Micropolítica, Escuela Normal Superior del Estado de México.	119
Cuadro 6	Valores medios del cuestionario “ME” y el test perfil de una escuela, en la Escuela Normal Superior del Estado de México.	125
Cuadro 7	Medias obtenidas por los indicadores de la Micropolítica, Escuela Normal para Profesores.	134
Cuadro 8	Valores medios del cuestionario “ME” y el test perfil de una escuela, en la Escuela Normal para Profesores.	140
Cuadro 9	Medias obtenidas por los indicadores de la Micropolítica, Escuela Normal No. 3 de Toluca.	150
Cuadro 10	Valores medios del cuestionario “ME” y el test perfil de una escuela, en la Escuela Normal No. 3 de Toluca.	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Indicador causal, Escuela Normal Superior del Estado de México.	117
Gráfico 2	Indicador interviniente, Escuela Normal Superior del Estado de México.	118
Gráfico 3	Indicadores de Micropolítica, Escuela Normal Superior del Estado de México.	119
Gráfico 4	Tipo de intereses, Escuela Normal Superior del Estado de México.	121
Gráfico 5	Aspectos que crean conflicto, Escuela Normal Superior del Estado de México.	123
Gráfico 6	Correlación Micropolítica y Clima Organizacional Escuela Normal Superior del Estado de México.	126
Gráfico 7	Indicador causal, Escuela Normal para Profesores.	132

Gráfico 8	Indicador interviniente, Escuela Normal para Profesores.	133
Gráfico 9	Indicadores de Micropolítica, Escuela Normal para Profesores.	134
Gráfico 10	Tipo de intereses, Escuela Normal para Profesores.	136
Gráfico 11	Aspectos que crean conflicto, Escuela Normal para Profesores.	138
Gráfico 12	Correlación Micropolítica y Clima Organizacional Escuela Normal para Profesores.	141
Gráfico 13	Indicador causal, Escuela Normal No. 3 de Toluca.	148
Gráfico 14	Indicador interviniente, Escuela Normal No. 3 de Toluca.	149
Gráfico 15	Indicador de Micropolítica, Escuela Normal No. 3 de Toluca.	150
Gráfico 16	Tipo de intereses, Escuela Normal No. 3 de Toluca.	151
Gráfico 17	Aspectos que crean conflicto, Escuela Normal No. 3 de Toluca.	153
Gráfico 18	Correlación Micropolítica y Clima Organizacional Escuela Normal No. 3 de Toluca.	157

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.

Introducción.

La presente investigación se ha ejecutado con diversas finalidades, entre las que se pueden mencionar, el poder obtener el grado de maestro en Administración de Empresas. Sin embargo esto no es una tarea sencilla, ya que para seleccionar el tema de investigación se debió tener conocimiento de causa de la problemática en cuestión.

Por otro lado, y un motivo igualmente importante de el trabajo es el compromiso que se tiene con el espacio y sobre todo en el sector en el que se está laborando, este compromiso permite despertar el interés por contribuir en la investigación de problemas que se viven, en este caso, en las Instituciones Educativas Normalistas del Estado de México.

Para diseñar este trabajo fue necesario tener y conocer todo los elementos y herramientas metodológicas que implican esquematizar el procedimiento que sigue una investigación, desde que surge la idea y hasta que se cumplen los objetivos trazados (utilización del método científico).

De esta forma, este documento se esquematizó siguiendo un orden metodológico, que se describe de la siguiente forma:

En el **Capítulo 1** se presenta una introducción en donde se exponen las razones por las cuales se realiza el trabajo; así como la descripción del contenido, de todo el trabajo.

En el **Capítulo 2** se presenta una investigación teórica, con relación a las organizaciones, se estudian sus teorías con base en dos criterios (unipolar y bipolar); igualmente se estudia a los tipos de organización, sin dejar de hacer una diferenciación de la cultura organizacional como variable y como metáfora, y así estudiar a la escuela como

organización, enseguida se estudia el Clima Organizacional; sus características y la teoría de Rensis Likert, la cual sustenta esta variable dentro del trabajo, finalmente se presenta la política en las escuelas, en donde se hace un contraste de la Macropolítica y la Micropolítica, así como la explicación de los tres componentes de esta última.

En el **Capítulo 3** se describen las características de las Escuelas Normales que se estudian, esto con el objeto de dar a conocer un perfil de ellas.

En el **Capítulo 4**, independientemente de que surge la idea por el contacto con el problema a través de la observación, se plantea éste, del cual surgen algunas preguntas que deben ser contestadas con el desarrollo de la investigación y el cumplimiento de los objetivos. Del mismo modo se da una justificación del por qué y para qué del trabajo que se pretende realizar, sin dejar de ubicar los límites que tendrá dicha investigación, puesto que estos son necesarios con el fin de que no se caiga en desbordamientos teóricos, de tiempo, de espacio y de cobertura.

Además, al continuar con la línea metodológica se menciona el tipo de estudio, esto con el fin de describir algunas características de la investigación, sin pasar por alto el planteamiento de la hipótesis, la cual guía la investigación, así como la definición de sus elementos y la operacionalización que incluye a las variables con sus respectivos indicadores; los objetivos son otra parte importante en una investigación puesto que sin ellos no sabríamos que dirección tomar en la ejecución del trabajo, por lo mismo se plantean objetivos generales y algunos particulares. En el aspecto operativo, se aplican algunas técnicas de investigación (las cuales se mencionan más adelante) así como criterios de evaluación para el análisis y, de esta forma, conocer la realidad del problema en opinión de las unidades de estudio, que en este caso están representadas por los profesores de las Escuelas Normales de la Ciudad de Toluca, por último se calcula el coeficiente de consistencia o confiabilidad y la validez de constructo para las escalas de los instrumentos de medición.

Los resultados se presentan en el **Capítulo 5**, donde se hace un análisis muy detallado de las calificaciones obtenidas en el test perfil de una escuela y el cuestionario “ME”, en cada una de las tres escuelas Normales de la ciudad de Toluca. El análisis del test perfil se hace considerando los indicadores de la variable (causales, intervinientes e intervinientes otros resultados) y, en función a los tres apartados en que se divide el instrumento (percepción de los profesores, autoevaluación de los profesores y evaluación del jefe de departamento), el cuestionario “ME” se analiza de una forma similar, es decir se presentan los resultados de los indicadores y sus variables. Por último se ejecuta la correlación de las calificaciones obtenidas para cada una de las variables, dando una explicación clara en la interpretación de los resultados y, así, plantear la prueba de hipótesis. Es importante señalar que la interpretación y presentación se ajusta perfectamente a los criterios establecidos en la parte metodológica y técnica, mencionada en el capítulo 4.

De acuerdo al contenido del presente documento, es en el **Capítulo 6** donde se exponen algunas conclusiones con relación a la investigación documental, al problema y método y a los resultados. La experiencia durante el tiempo utilizado para la elaboración del documento creó la necesidad de agregar algunas implicaciones y recomendaciones dentro de este último capítulo.

CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL.

La Organización.

En la Bibliografía de las ciencias sociales el término organización se refiere a un tipo de unidad social característica que lo distingue de otras como pueden ser familias, grupos de pares, tribus, comunidades y estados nacionales (Hoyle, 1996, p. 25). “Al describir las organizaciones de un modo tradicional (técnico-racional), se dice de ellas que tienen objetivos relativamente específicos, tareas diferenciadas, clara división del trabajo, estructura para coordinar actividades diversas, autoridad legítima que inviste a ciertos miembros y un conjunto de procedimientos de gestión, todo lo cual permitirá su funcionamiento eficaz” (Hoyle, 1986, p. 1).

Utilizar estas categorías estructurales no permite afirmar, a pesar de todo, que exista una única teoría de la organización, una única abstracción llamada organización. El término es aplicado para cubrir diversas perspectivas, modelos y teorías propias con los que los científicos sociales buscan comprender las organizaciones.

Por otro lado, si aceptamos la idea de que son inseparables las personas y la organización, es preciso revisar la creencia común de que existe un cuerpo de teorías y principios que proporcionan criterios con los que se realiza acción administrativa eficaz. En este sentido, Greenfield (1986) critica la creencia en la realidad e independencia de las organizaciones porque nos permite separar el estudio de éstas del de las personas con sus valores, creencias y costumbres concretas. “Desde esta perspectiva, las estructuras se ven inmutables más allá del tiempo y el lugar como formas universales dentro de las cuales los individuos pueden moverse de vez en cuando, aportando su propia idiosincrasia que da color a su actuación en los papeles atribuidos por la organización” (Greenfield, 1986, p. 155).

Frente a esta posición parece más razonable aceptar el pensamiento de Greenfeel (1986) respecto a que las organizaciones no están sujetas a leyes universales, sino que son *artefactos culturales*, una realidad social inventada que depende del significado científico y de las intenciones de las personas que están dentro de ellas. “Los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modelo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan” (Ball, 1989, p. 42).

Como ya se ha señalado, no hay una única abstracción llamada organización, sino una variedad de percepciones individuales de las que se puede o se debe tratar con los demás dentro en las circunstancias en las que ellos se encuentran.

Definición del Concepto “Organización”.

Utilizar definiciones de diferentes autores entrañan un riesgo importante porque a veces se descontextualiza, se fragmenta de forma arbitraria, se recoge una opinión que el mismo autor ha superado en etapas posteriores de su pensamiento.

El concepto de *organización* para los autores especialistas en D. O. Es típicamente behaviorista: “una organización es la coordinación de diferentes actividades de contribuyentes individuales con la finalidad de efectuar transacciones planeadas con el ambiente” (Paul R. Lawrence y Jay W. Lorch, 1972. p. 3). Como se puede apreciar este concepto utiliza la noción tradicional de división del trabajo al referirse a las diferentes actividades y a la coordinación existente en la *organización* y hace alusión a las personas como contribuyentes a las *organizaciones*.

Teorías de la Organización.

Práctica y teoría se hayan estrictamente unidas. La teoría nace de la práctica y la práctica nace de la teoría. Las formulaciones teóricas nacen de la práctica y la práctica nace de las formulaciones teóricas. Por esto es indispensable tratar y presentar de alguna forma las teorías de la organización, permitiendo con ello ubicar el tema de estudio en alguna o algunas de ellas.

Retomando el método de análisis de Santos Guerra se realizará una aproximación sobre la organización utilizando dos criterios: **unipolar** (cada teoría se presenta en sus dimensiones esenciales), **bipolar** (se clasifican las teorías teniendo en cuenta dos ejes opuestos) (1997, p. 162).

Es importante señalar que se trata de presentar algunas corrientes destacadas en el ámbito explicativo de la Organización Escolar, a sabiendas de que muchas de estas teorías han nacido y se han desarrollado en el campo de la organización empresarial y no escolar.

Criterio Unipolar.

El Management Científico.

Corriente que surge en los últimos años del siglo XIX y principios del XX, siendo Taylor el pionero de lo que vino a denominar “movimiento para el control y gestión científica en la empresa”. En esta corriente nos encontramos ante planteamientos teóricos aplicables a la gestión empresarial con vistas a su eficacia productiva, busca, por encima de todo la racionalización del trabajo para conseguir mayores beneficios.

No existe, pues, referencia alguna en relación a la escuela, salvo en las traslaciones que puedan hacerse con carácter posterior y derivado, desde la óptica de quienes consideran a la escuela una empresa.

El Movimiento de las Relaciones Humanas.

Teoría también denominada “Escuela Humanista de la Administración”; surgió en Estados Unidos como consecuencia inmediata de la experiencia de Hawthorne (la experiencia trata de estudiar la correlación entre productividad e iluminación en la fábrica Western Electric Company de Chicago). Nació de la necesidad de corregir la fuerte tendencia a la deshumanización del trabajo, debida a la aplicación de métodos rigurosos y precisos, a los cuales los trabajadores debían someterse forzosamente. Comenzó inmediatamente después de la muerte de Taylor, pero sólo en la década de los cuarenta encontró aceptación en EE.UU; gracias a sus características democráticas.

Para la escuela de las relaciones humanas sigue siendo esencial la preocupación por la productividad, la eficiencia, aunque las relaciones humanas son un medio más o menos camuflado de conseguirla. Se trata de crear un clima que propicie la satisfacción personal en la realización de las tareas como garantía de un mejor rendimiento en éstas.

A finales de los años cincuenta esta teoría perdió fuerza, siendo muy criticada por la inadecuada comprensión de los problemas industriales, pues pretendía solucionar la integración del hombre en el trabajo al convertir en más agradables y gratificantes para el trabajador las actividades extrafuncionales.

Los principales representantes de esta corriente fueron Mayo, Follets, Roethlisgerg, Rubin, Lewis, Cartwriigh. Zalesnig, Homans y Maier.

El Modelo Burocrático.

Las críticas hechas tanto a la teoría clásica, por su mecanicismo, como a la teoría de las relaciones humanas, por su romanticismo durante la década de los 40, obligo a algunos estudiosos a buscar y apoyarse en los escritos del economista y sociólogo Max Weber la inspiración para la teoría de la burocracia en la administración. Para Max Weber es una

forma de organización humana que se basa en la racionalidad, esto es, en la adecuación de los medios a los fines pretendidos.

Según Max Weber citado por Santos Guerra, la burocracia tiene las siguientes características:

- a. **“Carácter legal de las normas y reglamentos:** Organización unida por normas y reglamentos racionales y legales, previamente establecidos por escrito.
- b. **Carácter formal de las comunicaciones:** Organización asentada en comunicaciones escritas. Las reglas, decisiones y acciones administrativas son formuladas y registradas por escrito.
- c. **Carácter racional de la división del trabajo:** Organización que se caracteriza por una racional división del trabajo. Racionalidad que busca la consecución de los fines propuestos a través de los métodos adecuados.
- d. **Impersonalidad de las relaciones:** La distribución de actividades y cargos se hace impersonal, o sea en términos de funciones. El poder de cada individuo es impersonal y se deriva del cargo que ocupa.
- e. **Jerarquía de autoridad:** La burocracia es una organización que establece los cargos según el principio de la jerarquía. Cada inferior debe estar bajo control y supervisión de un superior. Estos escalones generan la estructura jerárquica.
- f. **Rutinas y procedimientos estandarizados:** Organización que fija las reglas y normas técnicas para el desempeño de cada cargo. El ocupante de un cargo no puede hacer lo que quiera sino lo que la burocracia le impone que haga.

- g. Competencia técnica y meritocrática:** La burocracia es una organización en la que la elección de las personas se basa en el mérito y en la competencia técnica y no en las preferencias personales.
- h. Especialización de la administración:** Los dirigentes no son necesariamente los dueños sino especialistas en administración.
- i. Profesionalización de los participantes:** Cada funcionario de la burocracia es un profesional y especialista, un asalariado que no posee las propiedades de los medios de producción, es nombrado por un superior jerárquico” (1997, p. 170).

El Enfoque Conductista.

Los orígenes de la teoría conductista (también llamada behaviorista o del comportamiento) se sitúa en el año 1947 con la aparición del libro que marca el inicio de esta teoría: *El Comportamiento Administrativo*, de Herbert Alexander Simon en EE.UU.

El enfoque conductista insiste en la necesidad de comprender los papeles que se desempeñan, los valores que se defienden y las relaciones interpersonales que se cultivan en el microsistema social que es la institución.

La motivación de los seres humanos se convierte en uno de los elementos clave de la conducta dentro de la organización. Esta teoría estudia el contexto y el propio trabajo como factores importantes de la motivación; al contexto le denominan “factor higiénico” y al trabajo “factor motivacional”. Otro aspecto es el “conflicto de papeles” como causa de tensiones, incertidumbres o inhibiciones en la conducta interpersonal y en el desempeño del papel por parte de los miembros de la organización.

Teoría del Desarrollo Organizacional (D.O).

Teoría que surge en los años 60 en EE.UU. , también llamada teoría del desarrollo planeado de la organización. Inicialmente el D.O se limitó al nivel de los conflictos interpersonales de pequeños grupos y pasó luego a la administración pública y posteriormente a todos los tipos de organizaciones humanas.

Los diversos modelos de D.O. consideran básicamente cuatro variables:

- a. “El medio ambiente: analizando aspectos como turbulencia ambiental, explosión del conocimiento, explosión tecnológica, explosión de las comunicaciones y el impacto de esos cambios sobre las instituciones y los valores sociales.
- b. La organización: tomando en cuenta el impacto sufrido como consecuencia de la turbulencia ambiental y la flexibilidad organizativa para sobrevivir en un ambiente dinámico y mudable.
- c. El grupo social: considerando aspectos de liderazgo, comunicación, relaciones interpersonales, conflictos y luchas de intereses.
- d. El individuo: resultando sus motivaciones, actitudes, necesidades, intereses, etc” (Chiavenato, 1989, pp. 461,462).

Según Chiavenato (1989) el desarrollo de una organización le permite:

- a. “Un conocimiento profundo y real de si misma y de sus posibilidades.
- b. Un conocimiento profundo y real del medio ambiente en el que opera.
- c. Una planificación adecuada y realización positiva de las relaciones con el medio y con sus participantes.
- d. Una estructura interna suficientemente flexible con condiciones para adaptarse en el tiempo a los cambios que ocurren.
- e. Los medios suficientes de información del resultado de esos cambios y de la adecuación de sus respuestas adaptativas”. (p. 467).

Aunque esta teoría ha sido criticada por considerar que es esencialmente terapeuta, alejada de los reales objetivos de la organización, a costa de los intereses económicos, al actuar como un lubricante de las relaciones humanas, para que el individuo acepte su esclavitud y encuentre la felicidad en la normalización de las relaciones grupales.

La Teoría General de Sistemas.

Esta teoría (formulada por el biólogo alemán Ludwig von Bertalanffy en sus obras publicadas entre 1950 y 1968) no busca solucionar problemas, o intenta soluciones en áreas concretas, sino producir teorías y formulaciones conceptuales.

La perspectiva sistémica pretende describir el comportamiento de los organismos vivos (y, por analogía, de las organizaciones) así como explicar la realidad como conjunto de interrelaciones entre los componentes constitutivos y como proceso de funcionamiento ordenado al logro de las metas.

De acuerdo a Bertalanffy (1986) “sistema es el conjunto de unidades o elementos entre los que existen relaciones pluriformes” (p. 86). Todo sistema posee cuatro elementos básicos:

- a. Las unidades (objetos o elementos).
- b. Las relaciones entre ellos.
- c. El medio en que se encuentra.
- d. Su estructura.

En otras palabras todo sistema posee una estructura y una forma de funcionar en su medio, tendente al equilibrio y al mantenimiento de la identidad.

Los elementos no tienen sentido en sí mismos, sino en función del todo, y están interrelacionados de tal forma que una acción que produzca un cambio en una de sus unidades, probablemente producirá cambios en todo el sistema, es decir en la organización.

El Paradigma Ecológico.

Aunque algunos estudiosos le han atribuido a Santos Guerra el haber sido el primero en utilizar este modelo, él reconoce que verdaderamente ha planteado algunas cuestiones sobre la aplicación del modelo ecológico a las escuelas y que es imprecisa la atribución antes mencionada. Siendo Doyle (1977,1979), Bronfenbrenner (1976, 1977), Tikunoff (1979) y Pérez Gómez (1985), quienes han trabajado, entre otros , este paradigma.

De acuerdo a esto, Santos Guerra (1997) plantea algunos de los postulados que permiten aplicar el Paradigma Ecológico al análisis de la organización escolar.

- a. “El Paradigma Ecológico resalta por igual todos los elementos del ecosistema. Los distintos elementos que integran la dinámica escolar (tanto personales como materiales) forman un todo. Esos elementos están interrelacionados y adquieren sentido en sus conexiones con los otros.
- b. No sólo son objeto de análisis las tareas, los comportamientos y los resultados de las acciones, sino el conjunto de relaciones formales e informales que forman un complejo entramado de redes comunicativas.
- c. El factor clave dentro de la comunicación social es la interpretación representativa de los hechos.
- d. Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad. No importan especialmente los hechos aislados, inconexos, sino la dinámica de los procesos que se establecen entre las personas y sus fines, entre una persona y otra, etc.
- e. El paradigma ecológico no pretende normativizar la realidad sino explicarla, entenderla, comprenderla, reconstruirla.

- f. El estudio de los “papeles” que desempeñan los profesores, los alumnos y los padres, genera una especial perspectiva de interpretación de la realidad. Esos papeles se arraigan en la diacronía y en la sincronía de la organización escolar y ofrecen claves para la comprensión de lo que sucede en la organización.
- g. En la organización escolar se crean “indicadores de situación”. Los cambios e intercambios son convencionales; los miembros los aprenden a través de su propia experiencia, de la imitación de ejemplos, de las expectativas que otros miembros tienen sobre ellos, etc.
- h. Existen conexiones con el medio exterior que condicionan la dinámica que se produce en la escuela. Entre la escuela y ese medio que (puede ser el sistema educativo y, más ampliamente, el sistema social) se establecen constantes intercambios debidos a las exigencias de sus mutuas necesidades” (pp. 181,182).

El Modelo de la Contingencia.

La teoría de la contingencia enfatiza que no hay nada absoluto en las organizaciones o en la teoría que las explica. Todo es relativo. Todo depende de algo. “Sus orígenes se remontan a las recientes investigaciones de Chandler, Burns y Stalker, Woodward, y Lawrence y Lorsch con respecto a las organizaciones y su ambiente” (Chiavenato, 1989, p. 647).

La relación funcional que marcan las variables se plantean de la siguiente manera: las variables ambientales actúan como variables independientes y las variables administrativas como variables dependientes.

El ambiente tiene una influencia importante sobre la organización, tanto el ambiente general o macroambiente como el ambiente de la tarea o microambiente. Los ambientes pueden ser estables o inestables, homogéneos o heterogéneos. El gran problema que afecta a las organizaciones ante el ambiente es la incertidumbre.

Fremont y James (1972) señalan que los autores que defienden la teoría de la contingencia muestran un gran consenso con respecto a temas comunes como:

- a. “son unánimes en el rechazo de los principios universales de la administración: no existe una mejor manera de administrar o de organizar. Lo que los administradores hacen depende de las circunstancias o del ambiente. La práctica administrativa es eminentemente situacional y circunstancial. En otros términos, es contingente;
- b. como la práctica administrativa es situacional, lo que sigue es que el administrador debe desarrollar sus habilidades de diagnóstico para tener la idea precisa en el momento preciso. El enfoque contingencial suple a la administración de conceptos, instrumentos, diagnósticos, métodos y técnicas apropiadas para el análisis y resolución de problemas situacionales;
- c. el enfoque contingente es aplicable a un sinúmero de habilidades administrativas, principalmente aquellas que involucran componentes de comportamiento” (pp. 329-334).

El Modelo Micropolítico.

Es un enfoque que no ha recibido hasta hace poco tiempo ninguna atención, como lo sugiere Hoyle (1986).

“Hay un submundo organizativo, el mundo de la micropolítica que ha recibido una escasa atención de los teóricos e investigadores. [...] Es casi un tema tabú en las discusiones serias, todavía se habla informalmente de hacer política, de vitae oculto, de mafia organizativa como si se tratase de chismes en la organización” (p. 65).

Los conceptos clave de la visión micropolítica de acuerdo a lo que señala Santos Guerra (1997) son los siguientes:

- a. “El poder es un elemento esencial en las organizaciones y no está necesariamente identificado con la autoridad formal. Las estrategias de control se utilizan de forma diversa por parte de individuos y grupos. La dinámica de cada organización hace posible conocer esas estrategias de poder y de control.
- b. Existen metas diversas y no una meta única de la organización. No existe consenso respecto a los fines, aunque aparentemente todos aceptan los que oficialmente figuran en los documentos.
- c. La organización no funciona de manera aséptica sino que está cargada de ideología. El contenido peculiar de la configuración de la política de la organización está teñido de cuestiones filosóficas. Los elementos que determinan la toma de decisiones están impregnados de ideología, aunque se trate de presentarla como un proceso técnico y racional.
- d. Las organizaciones encierran conflictos subterráneos o explícitos. Los grupos de intereses convierten la organización en un campo de batalla.
- e. La esencia de la micropolítica, son las estrategias que se emplean.
- f. La teoría del intercambio tiene gran relevancia en la visión micropolítica de la organización. En la dinámica del intercambio, los directivos de la organización poseen una serie de bienes que pueden manejar con los participantes:
 - Recursos: Pueden repartir materiales y equipamiento, de forma diferente según las reglas de intercambio.
 - Promoción.
 - Estima: Los directivos incrementan o disminuyen la estima de los profesionales ante la opinión de los colegas, y de acuerdo a sus observaciones y ética.
 - Autonomía: Concesión o restricción de la autonomía, que puede ejercerse a través del control.

- Aplicación de reglas: Establecimiento de un criterio para aplicar las reglas de forma más flexible o más estricta” (pp. 184,185).

Criterio Bipolar.

Los criterios de clasificación bipolares simplifican mucho la extrema variedad y complejidad de las teorías que explican la organización. En la gama de diferencias que se dan entre esos dos extremos se sitúan teorías que, en el centro, participan de las características de las teorías más puras.

Cuando Santos Guerra habla de bipolar, se refiere a un criterio que en su parte intermedia tiene un alto nivel de mezcla; por lo que la línea divisoria entre ambas vertientes no es precisa en algunos casos.

Individuo versus Descripción.

Las organizaciones son entidades naturales, que se forman y se desarrollan independientemente de los individuos y de sus intereses particulares. El individuo es para la organización. La segunda forma de ver las organizaciones es considerar como fruto de los intereses y de las necesidades de los individuos, como hace la teoría micropolítica. La organización es para el individuo.

Sociología versus Administración.

La Teoría sociológica de la organización trata de explicar la estructura y las funciones a través de algunos elementos configurados. La teoría administrativa se centra en los procesos formales.

Psicología versus Sociología.

Las teorías de orientación psicológica ponen el énfasis en las dimensiones actitudinales de los individuos. La perspectiva sociológica da mayor peso a los componentes sociales.

Tipos de Organización.

Hoyle (1986) habla de modelos holísticos de organización, que articulan la teoría a través de la focalización de uno de sus aspectos más relevantes.

“a pesar de las dificultades derivadas de la conceptualización de las organizaciones, considerando las escuelas como entidades, los teóricos de la organización de toda clase utilizan modelos holísticos. Cada modelo conceptualiza la organización de diferentes maneras, focalizando en un aspecto de su complejidad”

Del mismo modo y para los fines del trabajo en cuestión, retomamos los ocho modelos de organizaciones que Hoyle (1986) presenta (el primero con dos modalidades):

- a). **“La Organización como estructura (1).** Es el modelos más común en la teoría de la organización y el más empleado en la investigación de las organizaciones industriales. La estructura de las actividades y su management son tomadas como la llave de las variables independientes con otros componentes explicados en relación a ellas.

- b). **La Organización como estructura (2).** Este segundo modelo se centra en el estructuralismo lingüístico y antropológico para identificar las relaciones entre los componentes. Sociológicamente echa sus raíces en Durkheim y Weber, aunque el autor clave en educación es Berstein quien desarrolla sus puntos de vista

parcialmente como reacción de lo que él veía como una superficial y simplista aplicación de la teoría organizativa a las escuelas.

- c). **La Organización como sistema social.** También este término (se refiere al de sistema) tiene diferentes connotaciones. Es un concepto básico del funcionalismo, pero también es usado para conceptualizar una organización como una red de relaciones sociales, aunque algunas veces, en relación con la escuela, esta reducido a las relaciones entre los alumnos.
- d). **La Organización como un sistema técnico-social.** Esencialmente es una variante de la Organización como estructura (a). Focaliza su atención en la interacción entre estructura, tecnología y relación social. Pareciera que tiene escasa relación para la escuela ya que ésta hace una baja utilización de tecnología. Sin embargo, si se conceptualiza la tecnología de forma laxa y no se la reduce al hardware, esta teoría puede ser utilizada para generar un número importante de aplicaciones.
- e). **La Organización como sistema simbólico.** Este modelo considera las estructuras como patrones relativamente estables de interacción que están basados en un proceso de interpretación por los miembros de la organización. La organización, a pesar de tener estructuras formales ostensiblemente reales, es el resultado entre la negociación de los miembros.
- f). **La Organización como teatro.** Esta es una variante de la organización como sistema de símbolos que se centra en el aspecto dramático cuyos miembros son percibidos como desempeñando papeles según el guión y para los cuales las reuniones y otros encuentros son la puesta en escena.
- g). **La Organización como un constructo social.** Aunque no existe una teoría estrictamente fenomenológica de la organización, desde cuya perspectiva se pueda tener la posibilidad de conocer la realidad objetiva de una organización, la cual pueda ser entendida por un observador externo, los participantes pueden no obstante

tener un concepto de la organización como una entidad y la experiencia subjetiva de lo que significa ser un participante en dicha organización.

- h). **La Organización como sistema político.** El concepto clave en esta teoría es el interés. Los miembros de la organización son conceptualizados como agentes políticos que usan estratégicamente variados recursos de poder para alcanzar fines particulares y grupales.
- i). **Las Organizaciones como sistemas económicos.** La teoría microeconómica de la empresa es aplicable a la organización industrial pero más difícilmente a la empresa. Sin embargo, han existido algunos intentos entre los economistas de la educación de aplicar los modelos input-output a las escuelas y de aplicar los principios del costo de efectividad” (pp. 37-43).

“ No existe un camino exacto (right way) para comprender las organizaciones. Cada modelo tiene un foco diferente y así abordan el problema desde diferentes perspectivas. Cada teoría, cada modelo, cada metodología tiene sus rasgos peculiares y sus limitaciones”(Hoyle, 1986, p. 45).

Morgan (1990) considera la existencia de diversos modelos puede ayudar a ser abiertos con otros modelos de pensamiento y con otras formas de concebir la organización.

- a). **“La Organización como máquina.** Este modelo ilustra el desarrollo de la organización burocrática. Cuando los directivos conciben a la organización como una máquina tienden a diseñarla y dirigirla como si estuviera compuesta de piezas de relojería.
- b). **Las Organizaciones como organismo.** En este caso se centra la atención en la comprensión y en la gestión de las necesidades organizativas y las relaciones con el entorno; llegando a comprender cómo nacen, crecen, se desarrollan, declinan y mueren las organizaciones.

- c). **Las Organizaciones como cerebros.** Aquí se dirige la atención a la importancia del proceso de información, al aprendizaje y a la inteligencia y proporciona un marco de referencia para comprender y evaluar la dirección en tales términos.
- d). **Las Organizaciones como culturas.** Desde esta perspectiva la organización es el receptáculo de las ideas, los valores, las normas, los rituales y las creencias que sostienen a las organizaciones como realidades sociales.
- e). **Las Organizaciones como sistemas políticos.** Se trata de explicar como funciona el conjunto de intereses, de conflictos y de juegos potenciales, haciendo especial hincapié en el sistema de gobierno que conforma la política de la vida organizativa.
- f). **Las Organizaciones como prisiones psíquicas.** Nos muestra cómo están atrapados por sus propios pensamientos, ideas y creencias o por preocupaciones originadas en la parte inconsciente de la mente. La suposición de que las organizaciones manifiestan formas obsesivas de control, de represión sexual, de ansiedad y miedo a la muerte nos enfrenta a la vertiente ideológica y psicodinámica de la organización.
- g). **Las Organizaciones como flujo de cambio y transformación.** En este caso nos acercamos a la comprensión de la organización a través de la lógica del cambio, sea éste autogenerado, sea producido por agentes externos, sea dialéctico y producido por los fenómenos de carácter opuesto.
- h). **Las Organizaciones como instrumentos de dominación.** Aquí se pone el acento a los mecanismos mediante los cuales las organizaciones explotan y utilizan a sus empleados e integrantes y en cómo la esencia de la organización descansa en un proceso de dominación según el cual unas personas imponen su voluntad a otras” (pp. 139-145).

Cultura Organizacional.

Hablar de cultura en administración no solo implica una mayor riqueza en los estudios organizacionales al adoptar los conocimientos y metodologías de otras disciplinas como la sociología, la antropología y la psicología, ni el mero análisis de variables, en la búsqueda por elevar la productividad y la calidad; la cuestión va más allá, requiere reformular la serie de ideas que han regido los paradigmas de las organizaciones y que resultan ser, la mayoría de las veces, homogeneizadores, universales y lineales. Sin duda, al hacer el mejor uso de esa reformulación para el desarrollo organizacional, estaremos hablando no sólo de una mejora sustancial en las organizaciones, sino también en la sociedad.

Las organizaciones como fenómenos complejos pueden ser entendidas de distintas formas, el fenómeno organizacional ha sido abordado a partir de diferentes perspectivas y analogías que han derivado en que la organización pueda ser considerada como una máquina, un organismo, un cerebro, un sistema político, una cárcel psíquica, un instrumento de cambio y transformación, un sistema de dominación, e inclusive, como una cultura. O ya sea como una variable o metáfora, como algunos estudiosos lo han hecho; y es desde esta última perspectiva que ahora nos toca estudiar a la organización escolar.

Cuando hablamos de cultura nos referimos a unos patrones de comportamiento, a unas reglas establecidas, a unos rituales elaborados, a unas formas de pensamiento singulares, a unos valores compartidos que un grupo de individuos mantiene como peculiar forma de relaciones y de organizarse. La cultura escolar se haya ubicada en el marco de una cultura social más amplia. La cultura del aula o el seminario se hayan enmarcadas dentro de la cultura de la escuela. La cultura no es algo que se impone en la pirámide de la organización es algo que se construye y se desarrolla durante el curso de la interacción social.

Definición del Concepto “Cultura Organizacional”.

Aunque los conceptos que sobre este término se manejan puedan diferir en algún aspecto, esta variación es mínima, ya que todos tienden al mismo punto de ideas. Es decir las definiciones de Cultura Organizacional comparten conceptos comunes. Subrayan la importancia de los valores y creencias compartidas y su efecto sobre el comportamiento. Es decir como un constructo que describe el cuerpo total de creencias, conductas, conocimientos, sanciones, valores, fines, etc; que hacen posible la vida de las personas en una organización.

“El concepto de Cultura Organizacional busca explicar que la única manera viable de cambiar las organizaciones es cambiar su “*cultura*” o sea cambiar los sistemas dentro de los cuales los hombres trabajan y viven” (Beckhard, 1972, p. 19).

La cultura como variable es el pegamento social o normativo que mantiene unida a una organización. Expresa los valores o ideales sociales y creencias que los miembros de la organización como cultura organizacional llegan a compartir, manifestados en elementos simbólicos, como mitos, rituales, historias, leyendas y un lenguaje especializado.

La Cultura Organizacional incluye lineamientos perdurables que dan forma al comportamiento. Estas ideas siguieren, dentro de un concepto, que la cultura cumple funciones importantes en la misma organización como cultura. Los artefactos culturales, incluyendo el diseño y el estilo de administración, transmiten valores y filosofías, socializando a los miembros, motivan al personal y facilitan la cohesión del grupo y el compromiso con metas relevantes.

La Cultura Organizacional como Variable.

En el contexto escolar, la cultura organizacional de un colegio da origen a un cierto Clima Organizacional y por ende a una determinada cultura organizacional. Por lo tanto al término en cuestión se le puede considerar como una variable que modela las conductas

tanto en los profesores como en directivos, es decir, que las prácticas habituales desarrolladas dentro y fuera de los espacios laborales, influyen en la calidad de la interacción de la escuela.

“La administración comparada y el concepto de cultura consideran que el mundo social se autoexpresa en términos de las relaciones que existen entre sus integrantes más estables y definidos, conocidas como variables. Ambos enfoques comparten la idea de que la organización es semejante a un organismo que existe dentro de un ambiente, mismo que presenta imperativos para su conducta” (Smircich, 1983, p. 83).

Cuando se considera que los valores característicos de la cultura de una organización se introducen a través de sus integrantes, se observa a la cultura como una *variable independiente*, relevando su presencia a través de actitudes, valores y comportamientos de sus elementos. En el momento en que la cultura se concibe como una *variable dependiente*, se considera a las organizaciones como instrumentos sociales que no sólo producen bienes y servicios sino también fenómenos culturales como son los rituales, los símbolos, las leyendas y los mitos, aún cuando ellas mismas forman parte de un contexto cultural más grande. Usualmente la cultura expresa valores, ideales y creencias compartidas por sus integrantes, mismos que se manifiestan a través de diferentes medios simbólicos, tales como los mitos, los rituales, las historias, las leyendas y el lenguaje especializado

La Cultura Organizacional como Metáfora.

En la década de los setenta se inició el desarrollo de una nueva visión de la organización al reconocerlas como culturas más que como máquinas al tiempo que se retomaban las concepciones y estructura metodológica de la antropología.

Así la Cultura Organizacional, concebida como un conjunto de valores y creencias compartidas, representa la percepción común que los integrantes tienen de la empresa y desempeña varias funciones importantes; “cumple la función de definir los límites; es decir,

establece distinciones entre una organización y las otras; transmite un sentido de identidad a sus integrantes; facilita la creación de un compromiso personal con algo más amplio que los intereses individuales; incrementa la estabilidad del sistema social y, por último, controla y modela las actitudes y el comportamiento” (Robbins, 1987, p. 444).

Aunque, como dice Smircichi (1983), algunos investigadores conciben a las organizaciones como culturas, las perciben como algo que es en sí misma y no se limitan a observar la cultura como un simple elemento más de las organizaciones. “Al estudiar la cultura como una metáfora básica, ellos observan a las organizaciones como formas de expresión y como manifestaciones de la conciencia humana, de tal manera que éstas pueden ser comprendidas he investigadas no sólo en términos económicos o materiales, sino también en sus aspectos expresivos, ideológicos y simbólicos” (p. 85).

De acuerdo con esta visión que distingue a la organización como cultura, reconociendo por lo tanto que cada organización es diferente, cabría preguntarse si en el ámbito de la administración se realiza un estudio de la organización escolar en mayor medida que en la organización misma. Lo que se requeriría sería una revisión periódica realizada por investigadores externos, no conformarse únicamente con las observaciones del personal, quienes ya fueron contagiados por ciertos patrones de conducta derivados de la cultura organizacional en la que se encuentran inmersos, de lo cual se refiere que se encuentran reproduciéndolos de manera casi inconsciente. Por tanto, sería necesario, entonces, un enfoque en que la organización, en este caso escolar, fuera no sólo el objeto, sino el lugar de investigación.

Hasta ahora, dado que no existe una visión integral del docente en servicio como individuo inmerso en una organización particular que irá conformando una cultura cuyo reflejo inmediato se dejará sentir en sus actividades, todos los modelos de cultura organizacional que se pretenden, ideales en la organización escolar, tienen que ver con **la eficacia, la destreza, la velocidad y la eficiencia**, que deberán alcanzarse siempre por los mismos medios y técnicas.

Por otro lado, la creciente necesidad de las Escuelas Normales de la ciudad de Toluca por sobresalir, ya no sólo en un mercado estatal, obliga a sus administradores a trabajar en forma continua y en diálogo creativo con las tendencias nacionales de la educación. Las diferentes interpretaciones de estas tendencias que suelen hacer los administradores escolares en un entorno de incertidumbre, por el hecho de no ser especialistas en el análisis de ese entorno, económico político y social; genera que cada Escuela Normal se convierta en una forma de expresión específica, una manifestación de la conciencia humana y que se distingan por un peculiar estilo de ser dirigidas, lo cual se traduce en que, lejos de eliminar las diferencias, multiplican los tipos de cultura organizacional y propician diversas apropiaciones e interpretaciones de las posibles oportunidades y amenazas en relación con las tradiciones de las que provienen los sujetos dedicados a la administración escolar, es decir, los nuevos dirigentes.

Una razón fundamental, para que la administración identifique a la organización como cultura, se haya en el reconocimiento de la cultura, entendida como expresión de las interacciones cotidianas entre los individuos, lo que consiste en la infinitamente opaca y persistente intercomunicación de significados altamente rutinarios que conforman el pequeño mundo de cada individuo y su reproducción cotidiana hacia el exterior, tanto como en las evoluciones de larga duración o interrupciones de corta duración que puedan producirse.

La Escuela como Organización.

Muchos estudios sobre la organización aplicados a la escuela proceden del mundo industrial. Este hecho encierra un doble peligro. El primero radica en el hecho de que las teorías generales, al ser aplicadas a instituciones concretas no permiten explicar su verdadera dinámica interna. Mientras más coherencia y rigor tengan desde un punto de vista general, menos aplicabilidad tendrán para un caso concreto. El segundo consiste en el reduccionismo institucional que convierte a todas las organizaciones en un mismo tipo de empresa.

La escuela es una institución heterónoma, con una fuerte carga de prescripciones externas. Y es una institución heterónoma desde diversos puntos:

- **Jerárquico:** Porque el equipo directivo es considerado, a veces más como el brazo alargado de la administración que como la representación ante ésta de la comunidad educativa.
- **Teleológico:** Porque los fines están marcados por la ley.
- **Organizativo:** Ya que gran parte de su funcionamiento depende de las prescripciones externas.
- **Metodológico:** Porque los principios de intervención están determinados por las disposiciones oficiales.

Es decir, como lo plantea Santos Guerra (1997), la escuela, como construcción social tiene todos los requisitos sociales que se exigen a una entidad para ser considerada como una organización.

- a). “Tiene unos fines, más o menos ambiguos, claramente descritos en las formulaciones teóricas y legales de la misma.

“Las escuelas son entidades administrativas localizadas dirigidas a la instrucción directa de los jóvenes, normalmente en un lugar definido” (Tyler, 1991, p. 78).

- b). Está integrada de forma estable por unos miembros que pertenecen a ella mediante unos trámites que han de ser cubiertos: inscripción en el caso de los alumnos, contratación en el caso de los profesores y del personal de administración.
- c). Tiene unas estructuras, dentro de las cuales las diferentes personas cumplen unas funciones que les están asignadas.

“La escuela como organización representa la institución educativa formal encargada de posibilitar al individuo procesos y experiencias educativas estables, permanentes y continuas” (Escudero, 1989, p. 142).

- d). Tiene unas normas de funcionamiento que le confieren una entidad cultural.
- e). Tiene un enclave material y espacial que la identifica en el tiempo y en espacio” (pp. 82, 83).

Aunque como dice Bardiza (1997), el término organización se refiere a un tipo de unidad social característica que lo distingue de otras. Tampoco se cuenta con un cuerpo de conocimiento único y comprensivo de la organización escolar, sino más bien de diversos enfoques teóricos desde los que plantear el análisis sobre la escuela. “Cada enfoque construye una teoría desde un punto de vista que es normativo más que descriptivo” (Glatter, 1986, p. 162), posición que entraña una visión cultural homogénea desde la que todos los problemas educativos pueden resolverse, sea cual sea su origen e independientemente del contexto en el que se presenten.

Se puede destacar, a pesar de todo, que aunque el avance en la comprensión teórica y empírica en sociología de la educación ha sido enorme en las últimas décadas (sobre todo y con algún éxito en lo que podría denominarse aspectos técnicos de la enseñanza), como el currículo o los conflictos entre los profesores, sin embargo “la sociología de la organización escolar es un campo en el que se ha hecho poco o ningún progreso. Las teorías y los conceptos apenas han cambiado desde los años sesenta” (Ball, 1989, p. 19). Los teóricos de la sociología de las organizaciones, encerrados sobre todo en la teoría de sistemas (perspectiva que se desarrolla de forma paralela al aumento del control y a la petición de cuentas de la administración educativa), se han centrado más en la prescripción que en la descripción y en la explicación de los conflictos o contradicciones intraorganizativos que acontecen en las escuelas, por considerar que tales conflictos son patológicos.

“La tendencia de los sociólogos ha sido enfrentar lo macro con lo micro, la estructura frente a la acción, la libertad frente al determinismo, y los profesores frente al modo de producción” (Ball, 1989, p. 21), eludiendo un nivel de análisis intermedio como es el grupo de trabajo, que ha sido asumido por los psicólogos sociales, o la organización, que lo ha sido por los teóricos de la organización. “Es decir, hasta hace poco tiempo el estudio de las escuelas desde una perspectiva organizativa ha estado dominado por orientaciones sociológicas y psicológicas que han focalizado su atención en las estructuras o en los microprocesos dentro de las escuelas. Sin embargo, ambos enfoques, sociológico-estructural y psicológico-social, han ignorado el poder y la política que se desarrollan dentro y alrededor de las escuelas” (Bacharach y Mundell, 1993, p. 423).

En síntesis, es posible argumentar que aunque los principales modelos teóricos e instituciones empíricas de la organización condujeron a una mayor comprensión de cierta clase de organizaciones, en concreto de empresas industriales, comerciales y de servicios públicos o grandes burocracias, no mejoró la comprensión de otras como la de las escuelas:

“Las escuelas parecen ser objetos particulares insatisfactorias para los análisis sociológicos. El esfuerzo por percibir la estructura, totalidad e integridad de la escuela está cargado de tanta dificultad que los sociólogos echan mano de la metáfora” (Hoyle, 1986, p. 2).

No obstante la teoría de la organización ha mejorado la comprensión de ciertos aspectos de las escuelas, principalmente aquellos que se centran en la autoridad, la autonomía, la profesionalidad y la toma de decisiones.

El campo de la organización escolar ha despertado un interés creciente en contextos académicos, sobre todo anglosajones, por el cambio en las perspectivas epistemológicas que sirven de apoyo a los análisis teóricos con los que llegar a comprender a las escuelas como organizaciones. En opinión de Ball (1986) “este cambio no se ha generalizado y se insiste en describir las dificultades que existen para aplicar las teorías de la organización al contexto escolar (1989, p. 23),

“son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización. Exponen argumentos en términos de racionalidad y eficiencia para lograr el control. Los límites que imponen a la concepción de las organizaciones realmente descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización”.

Frente a esta supuesta neutralidad y racionalidad defendida por quienes asumen la estructura y el control como dimensiones básicas de la organización escolar, surgen otros desarrollos entre los que podemos destacar aquellos que conceptualizan la organización escolar como un sistema *loosely coupled* (*débilmente articulado*). “Esta teoría ha servido como marco de referencia para posteriores investigaciones empíricas. Se utiliza dicha metáfora como contraposición a la idea de considerar a la escuela como un sistema burocrático fuertemente acoplado. En síntesis, la teoría expresa la idea de que aunque los diferentes componentes de la escuela son interdependientes, el grado de relación es relativo porque cada uno de ellos mantiene una cierta identidad y autonomía. Se reconoce que existe un cierto equilibrio entre autonomía y control o entre burocracia y relaciones humanas. Los procedimientos de articulación que se dan en otro tipo de organizaciones entre medios y fines, entre acciones e intenciones, entre departamentos y otras estructuras organizativas, etc. No aparecen en forma tan nítida en las escuelas” (Bus, 1986, p. 5; González, 1990, p. 33; Ball, 1989, p. 31; Hoyle, 1996, p. 27).

En lo que se trata de adentrarse es, en que esta teoría reconoce que en la escuela se produce la diversidad ideológica y el conflicto, y, como consecuencia, las coaliciones, el cabildeo y las alianzas.

Ubicación y Aproximación del Concepto “Organización Escolar”.

Se ha acuñado la expresión Organización Escolar para referirnos a los procesos institucionales que tienen lugar en la escuela. El término “escuela” está utilizado aquí como sinónimo de cualquier institución en la que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje formalizado.

Organización Escolar es un término más apropiado por dos motivos. En primer lugar porque incluye a todos los niveles del sistema educativo. En segundo lugar porque abarca a otras esferas no institucionales del sistema social. Es decir se utiliza el término en otras adjetivaciones que pueden resultar más familiares: Evaluación Educativa, Administración Educativa, Sistema Educativo...

Se considera que cuando hablamos de Organización escolar nos podemos referir a cuatro acepciones diferentes y, de alguna manera, según Santos Guerra (1997), complementarias:

- a). “La institución que congrega (y posteriormente acredita) a los alumnos para el aprendizaje agrupado de los saberes establecidos. Se habla de la **Organización escolar** para referirse a cualquier centro educativo.
- b). El conjunto de conocimientos que se ha ido acumulando sobre la ordenación de los elementos que configuran la escuela. Así se habla de la **Organización Escolar** como una disciplina, como un conjunto de saberes.
- c). La acción de ordenar todos los elementos, el proceso o fenómeno consistente en estructurar dinámicamente los diversos aspectos que integran la institución. En este sentido se dice que en una escuela hay una **buena o mala organización** o de que se están organizando las actividades de recuperación.
- d). El efecto de que los elementos de la organización estén dispuestos y articulados de forma conveniente, de manera que en su disposición y entramado funcional pueda verse el hecho de la **acción organizativa realizada**.

No es lo mismo entender la escuela como una organización reproductora que como una institución transformadora (acepción a). Es muy diferente enfocar las teorías de la organización desde una perspectiva cientifista o desde la dimensión micropolítica (acepción b). Hay mucha diferencia entre concebir la organización y el efecto de la misma desde una

vertiente legalista y ordenancista que desde una visión humanista y ética (acepción c y d)” (p. 63).

Lo que si es indispensable resumir, son aquellos elementos que son constantes o característicos de todas o casi todas las aproximaciones conceptuales a la organización escolar.

- a). **Carácter Ordenancista:** La referencia a la ordenación e interrelación de elementos constituye la esencia de la organización.
- b). **Carácter Finalista:** La subordinación a fines de que casi siempre se sitúan en el éxito académico, en la consecución de logros relativos a la adquisición de los conocimientos establecidos.
- c). **Carácter Normativo:** La ordenación de los elementos supone o exige una normatividad positiva, buena, eficaz, frente a otras menos positivas y, sobre todo, frente al desorden o a la desorganización.
- d). **Carácter Subsidiario:** La organización tiene un carácter subsidiario, facilitador o posibilitador de la acción que se desea emprender.

Organización Escolar.

La realidad cambia constantemente. Y también la forma de entenderla y explicarla. Los incesantes y acelerados cambios sociales, económicos, políticos y educativos han hecho que la práctica de la Administración educativa sea cada vez más compleja y más exigente.

El importante desarrollo que ha cobrado la educación formal y la expansión del aparato administrativo ha hecho más problemática la práctica y más intrincada la teoría que la explica.

Tradicionalmente la Organización escolar, como ya se mencionó, se ha nutrido de teorías procedentes del campo industrial, comercial y de la administración pública. Este mimetismo ha sido a veces inconsciente y, a veces, intencionado, ya que se ha pretendido gobernar la escuela como si de una empresa o industria se tratase.

Este hecho ha supuesto una distorsión en el estudio para la comprensión de las organizaciones escolares, ya que éstas tienen rasgos específicos que no son asimilables a los de organizaciones de otros campos. Muchas veces las escuelas han sido estudiadas como organizaciones en general sin que se haya tenido en cuenta su propia identidad. De hecho, el estudio de las organizaciones de las que partía la teoría general de la organización no contemplaban las escuelas.

No se puede decir, sin embargo, que todo es nuevo, diferente e irrepetible en todas las organizaciones escolares. Hay, pues, una parte de la teoría general de las organizaciones que es aplicable a la escuela como organización.

Aunque después de todo esto, se hace necesario huir de dos tendencias opuestas e igualmente perniciosas:

- Aplicar la teoría general de las organizaciones a la escuela como si se tratase de una organización sin características peculiares.
- Prescindir de todas las aportaciones de la teoría general de la organización como si la escuela no tuviese naturaleza organizativa.

Estructura de la Organización Escolar.

Todas las organizaciones tienen una estructura que las distingue o que debiera hacerlo. Lo anterior tiene sentido en las organizaciones educativas de México, puesto que muchos establecimientos públicos mantienen una estructura heredada de los tiempos en que todos pertenecían al Estado.

Toda la estructura organizativa de la escuela, no tiene otro sentido que favorecer la existencia y el desarrollo de los grupos o, mejor aún, de los equipos de trabajo que, conectados entre sí, den lugar a una comunidad vertebrada en su interior con toda la comunidad social.

Si consideramos a la estructura organizacional como la distribución de las personas en diferentes líneas; las posiciones jerárquicas influyen en las funciones y las relaciones de aquellas. Una consecuencia de esta idea es la división del trabajo ya que al interior de las organizaciones las personas reciben la asignación de diferentes tareas u oficios. Otro efecto lo son los rangos o jerarquías que prevalecen en las organizaciones: las posiciones que detentan las personas tienen reglas y normas que especifican, en grados diferentes, cómo deben comportarse.

Por otro lado, la estructura se ve como un mito creado por las demandas sociales. Indican que está conformada por las prácticas y los procedimientos que se definen a través de los conceptos racionalizados prevalecientes sobre el trabajo organizacional y que están institucionalizados en la sociedad.

Aunque otros estudiosos Ranson, Hinings y Greenwood (1980) conciben a la estructura como *“un medio complejo de control que se produce y se recrea continuamente por la interacción, pero que determina, al mismo tiempo, esa interacción: las estructuras son constituidas y constitutivas”*. Esto implica que una organización no es inmóvil y que a través del tiempo se definen sus contenidos, los cuales la modelan. La estructura no genera conformidad total pero previene un comportamiento aleatorio. Estos enfoques proporcionan

una base para identificar cuáles son los elementos importantes de la estructura que influyen en el comportamiento de los individuos que las conforman.

Por ello es importante, también hablar de la estructura con relación a sus objetivos. De acuerdo a lo que dice Hall (1983), la estructura organizacional desempeña tres funciones básicas:

- a). “Las estructuras están para producir resultados organizacionales y alcanzar objetivos.
- b). Están diseñadas para minimizar la influencia de las diferencias individuales sobre la organización. Las estructuras se imponen para garantizar que los individuos se adapten a las exigencias organizacionales, no al contrario. En algunos casos todas las acciones de los individuos están dirigidas, mientras que en otros se les impulsa a utilizar mayor libertad posible. Cuando se pone énfasis en la libertad la organización ha ejercido, por lo general, un fuerte control sobre los procesos para la selección de los individuos.
- c). Las estructuras son el medio por el cual se ejerce el poder, estas conforman y/o determinan qué posiciones lo tienen. También es el medio a través del cual se toman decisiones; el flujo de información que se requiere para tomar una decisión está determinado por la estructura. Y, finalmente, es el medio en el cual se llevan a cabo las actividades de las organizaciones” (p. 221).

Además es importante tener en cuenta que la estructura afecta a los individuos; la posición que tiene un individuo en una organización moldea sus reacciones individuales con respecto a ella. De manera similar, la satisfacción del individuo en su trabajo se relaciona con su posición en la estructura organizacional.

Las características estructurales e individuales interactúan; algunos factores que podrían aparecer como la consecuencia de acciones individuales, llegan a tener importantes

vínculos estructurales. La capacidad para innovar, elemento importante para la supervivencia de la organización, podría originarse en la capacidad de los individuos que la integran o bien, posiblemente esté determinada en mayor medida por factores estructurales como el tamaño y la complejidad de la organización, más que por aspectos individuales como la edad, la actitud o la educación. El punto importante aquí es la interacción que se realiza entre las características de la organización y los individuos para producir los eventos organizacionales.

Las estructuras organizacionales adoptan muchas formas. Una de ellas es la burocrática de Weber, la que genera organizaciones rígidas y con un comportamiento ritual; se caracteriza por la existencia de jerarquías de autoridad, autoridad limitada, división del trabajo, reglas para los empleados y gratificaciones diferenciales. Otra forma es la mecánica, muy cercana a la burocrática, y la orgánica, opuesta a la mecánica. Las organizaciones orgánicas, en vez de una autoridad jerárquica mantienen una red estructural de control; en lugar de especialización de las tareas, un ajuste y revisión continuos de las mismas; en cuanto a supervisión de jerarquías presentan un sistema de comunicaciones que involucra información y consejo.

Hage (1965), caracteriza a la estructura a través de sus aspectos críticos; centralización, formalización y complejidad y estratificación. La complejidad adopta varias formas: diferenciación horizontal, diferenciación vertical y dispersión espacial. El grado de complejidad genera problemas de coordinación, control y comunicación. El grado de formalización también tiene consecuencias importantes para los individuos, ya que pueden reaccionar fuertemente, volverse esclavos de las reglas o luchar contra ellas simplemente por hostilizar. Un individuo puede aburrirse o no, con una sobreespecificación de cómo debe desempeñarse en la organización; dependiendo del grado de especificación el comportamiento puede acarrear consecuencias negativas para la organización. La formalización es una variable importante para entender la organización, el desempeño y la manera de pensar de sus miembros.

La centralización se refiere a la distribución del poder dentro de la organización, pues ya se mencionaba que la estructura es constituida y constitutiva. En el caso de la centralización, una distribución dada de poder es constitutiva porque genera otras acciones. La gente acepta las reglas y las decisiones organizacionales. La centralización está también constituida porque la distribución de poder está sujeta a cambios a medida que los grupos y los individuos ganan o pierden poder con el paso del tiempo.

Otro factor que se asocia a la estructura es la dimensión. En una organización grande el individuo se enfrenta con cosas desconocidas; es lo primero que perciben las personas. (Hall 1983), considera que la dimensión tiene un impacto en el comportamiento, que luego disminuye con el tiempo de permanencia o de contacto de las personas con la organización. Una forma de reducir el impacto del tamaño organizacional es a través de los grupos “informales”, un fenómeno que se da en toda clase de organización y a todos los niveles. Involucran patrones de interacción que se desarrollan en el trabajo y entre compañeros, y representan o no desviaciones con respecto a las expectativas organizacionales. El factor clave es que miembros pertenecientes a organizaciones, grandes o pequeñas, conforman grupos que se vuelven para sus miembros parte significativa de la vida organizacional. Por otro lado, se habla de una relación entre las dimensiones y la satisfacción en el trabajo. La satisfacción es mayor en las organizaciones de tamaño mediano, que la generada en las más grandes o más pequeñas. Estos temas afectan y se relacionan con cualquier concepción amplia sobre los valores humanos.

Por otro lado, el poder, el conflicto, el liderazgo, la toma de decisiones, la comunicación y socialización resultan de una estructura y conduce a ella. Estos procesos constituyen la dinámica de las organizaciones. Cada proceso es un componente que permite conocer la cultura organizacional. Cada relación social involucra poder, el resultado de éste es el conflicto, aunque no es el resultado inevitable del poder. El poder y el conflicto son aspectos importantes en las organizaciones, así como las actitudes y valores que intervienen en la distribución y solución de estos.

Elementos de la Estructura en la Organización Escolar.

Representar una organización, para comprenderla mejor, no es reproducirla íntegramente. Hay formas de comprensión que rompen la literalidad y la mera copia en la descripción. “Por esto trataremos de acercarnos a la entraña de la organización escolar partiendo de dos ejes de análisis: la estructura o esqueleto organizativo y el sistema de flujos que recorre la estructura” (Santos Guerra, 1997, p. 111).

La Estructura de la Organización.

Según Mintzberg (1993), “la escuela, como otras organizaciones complejas, tiene una estructura que se desmembra en cinco elementos esenciales” (p. 53). Todos estos elementos están recorridos por flujos de relaciones, cometidos, teorías, creencias, normas, etc. Que generan el dinamismo de la organización. Las partes fundamentales de la organización, que en la peculiar concreción de cada escuela, adquieren una dimensión y una preponderancia diferente, son las siguientes (fig.1).

- El Ápice Estratégico: Abarca a todas las personas que tienen responsabilidad en la escuela, sea el Director, el equipo directivo o el consejo escolar.

“El ápice estratégico se ocupa de que la organización cumpla, efectivamente, con su misión y de que satisfaga los intereses de las personas que controlan o tienen algún poder sobre la organización” (Mintzberg, 1993, p. 54).

En este ápice estratégico hay que situar a los miembros o estructuras de la administración que tienen poder sobre la escuela. “Los miembros del ápice estratégico desempeñan diversas tareas en la organización: la supervisión directa, la asignación de personas y de recursos a determinadas tareas, la emisión de órdenes de trabajo, la resolución de conflictos, excepciones y anomalías que ascienden por la escalera jerárquica, la difusión de información y, en definitiva el cuidado de que

toda la organización funcione como una unidad integral” (Santos Guerra, 1997, p. 113).

Algo bien importante es que, el ápice estratégico cumple también la función de mediación con el entorno. Los límites de la organización están marcados de forma que es preciso establecer relaciones de entrada y salida, estas relaciones de representación se establecen de forma vertical (con la jerarquía) y de forma horizontal (con las familias y con el entorno inmediato). Pero algo muy característico es que el ciclo de toma de decisiones es más largo que en los empleados en las aulas.

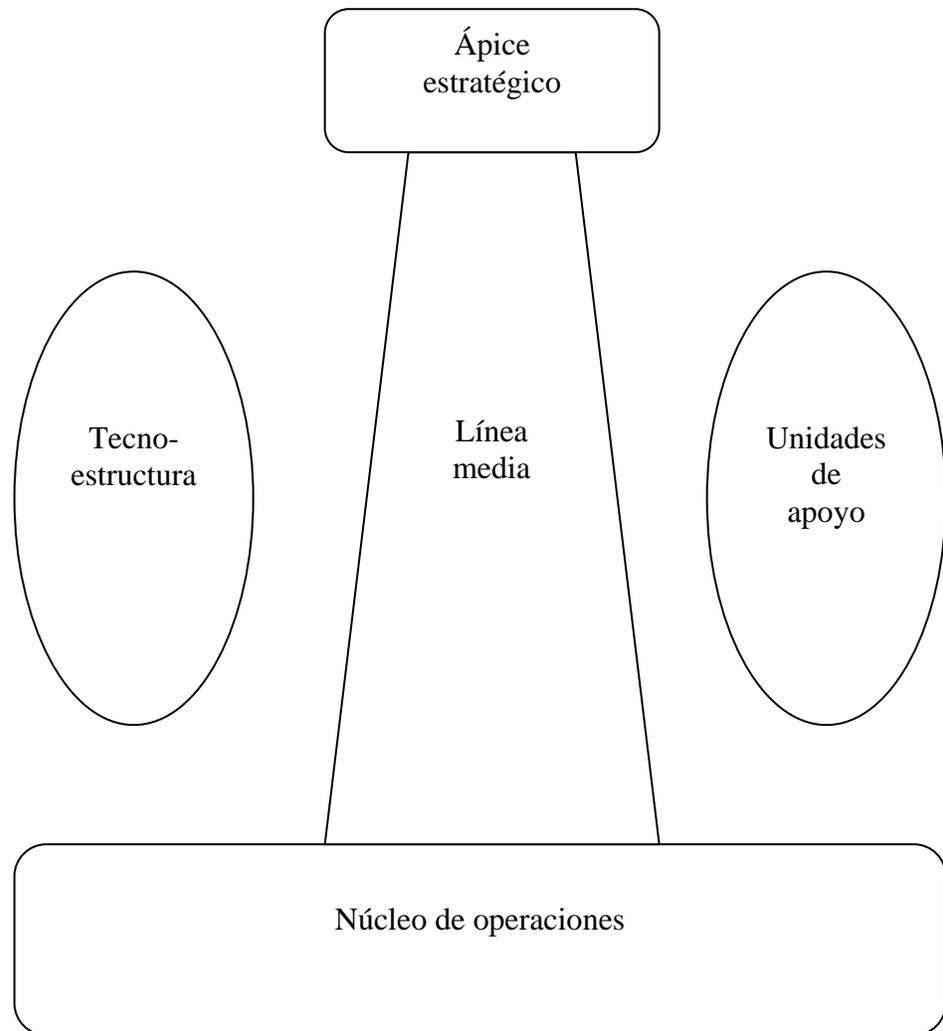


Fig. 1. Las cinco partes fundamentales de la estructura (Mintzberg, 1993).

- La Línea Media: Esta formada por los Jefes o Coordinadores de Departamento y de Ciclo, por los tutores o responsables de los equipos docentes y por los jefes de Módulo.

Aunque su autoridad está diluida y tienen más bien una función de coordinación, el hecho es que pueden desarrollar una tarea de supervisión, de orientación, de control, de información. La línea intermedia tiene obligaciones hacia arriba y hacia abajo.

La estrategia de la organización empleada por la línea media puede entrar en conflicto con la estrategia global de la organización. El puesto exige realizar tareas más concretas, menos abstractas, más detalladas, menos genéricas.

- El Núcleo de Operación: Abarca a aquellas personas (los profesores) que intervienen directamente en la acción educativa, en este núcleo es en donde se desarrolla la actividad y se produce la normalización de procesos y de resultados.

En este núcleo trabajan las personas que realizan el trabajo básico y en él se realizan las actividades educativas fundamentales: horas de clase, prácticas en el laboratorio, juegos en el recreo, iniciativas complementarias...

En él se producen la mayor parte de las relaciones horizontales (entre alumnos, entre profesores) y verticales (entre profesores y alumnos). También se sitúan en el núcleo de operaciones los conflictos que se producen como consecuencia de la comunicación y de la acción; aunque la comunicación con el exterior (relaciones con los padres, relaciones con el entorno) se producen en el núcleo de operaciones, sea por iniciativa externa, o sea por convocatoria de los profesores o de los propios alumnos.

- Unidades de Apoyo: Estas unidades de apoyo especializadas no intervienen de una forma directa (o, al menos, no tan directa) en el núcleo de operaciones. Algunas de las personas o grupos que se ubican en estas unidades están situadas fuera de la

organización y otras están dentro de la misma; como las asociaciones de padres, de exalumnos; la biblioteca o librería escolar, la secretaría, los servicios de administración y limpieza, la cafetería... Cada una tiene unas funciones relacionadas con el apoyo a la acción. Sin embargo es importante indicar que unas actúan más directamente en el ápice estratégico, otras en la línea media y otras en el núcleo de operaciones.

- La Tecnoestructura: En este nivel se encuentran los especialistas que no participan en la acción que se desarrolla en la organización pero que determinan cómo ha de ser. Lo diseñan, lo planifican, lo modifican, preparan y dirigen a las personas que trabajan en él, pero no intervienen directamente.

Según Katz y Kahn (1997), “la tecnoestructura se compone de los analistas que estudian la adaptación, el cambio de la organización en función de la evaluación del entorno, y de los que estudian el control, la estabilización y la normalización de las pautas de actividad en la organización” (p. 37).

“Una buena parte de la normalización procede de la tecnoestructura. No es que los profesores no puedan hacerlo, pero el control externo ejerce una normalización (intra) y una homogeneización (inter) que descarga de esas exigencias al núcleo de operaciones e incluso al ápice estratégico. El nivel heterónomo de los centros es intenso, ya que las abundantes prescripciones, el control durante la acción (inspección educativa) y posterior a la acción (normalización de resultados) restan la mayor parte de la iniciativa” (Santos Guerra, 1997, p. 115).

El Sistema de Flujos en la Organización.

Como ya se ha intentado decir, no existe una única forma de funcionamiento, ya que el tamaño de la organización, la naturaleza y la intensidad de los vínculos, los conflictos internos y, en suma, la peculiaridad de cada institución, confieren un dinamismo especial a cada una de ellas.

Las diferentes partes de la organización están unidas entre sí por la corriente de distintos flujos: las relaciones de poder, la utilización de materiales, la circulación de informaciones, la toma de decisiones, las tensiones interpersonales, las presiones del exterior...

Nuevamente se presenta el logotipo de Mintzberg (1993) para realizar sobreimpresiones (Piffner y Sherwood, 1960:240) de modo que pueda verse la complejidad del entramado de las corrientes que tienen lugar en la organización aunque, como señalan estos autores, “*el total de las sobreimpresiones puede llegar a ser tan complejo, que resulte opaco...*”.

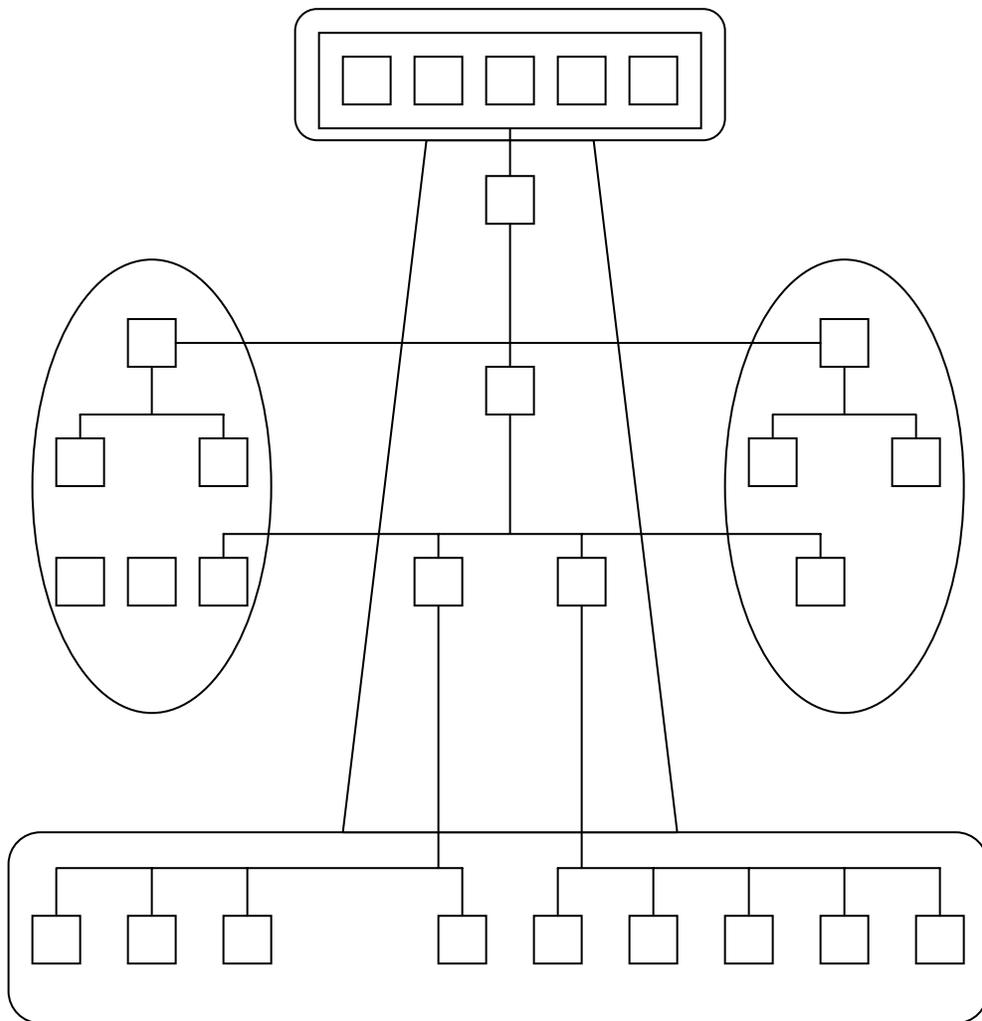


Fig. 2. El flujo de la autoridad formal (Mintzberg, 1993).

- **La Organización como Sistema de Autoridad Formal:** Tradicionalmente se ha representado la organización de acuerdo con un diagrama organizativo. La simplicidad de la representación dificulta la comprensión de la complejidad de lo que sucede en la organización (fig. 2).

Se sabe que la autoridad formal no siempre coincide con el poder real. Y que la esquematización de la realidad que refleja el organigrama oculta, más que manifiesta, lo que realmente pasa. Si es cierto que “*las organizaciones son herramientas que el poder pone en funcionamiento*” (Perrow, 1990:93) no es menos cierto que existen múltiples formas de burlar la autoridad formal y de crear núcleos de poder contra o parainstitucional.

Muchas fuentes de poder no constan en los documentos, no aparecen en la estructura. A veces, se encuentra en el ápice estratégico alguien que ha sido colocado por personas que están en niveles inferiores, es decir que tienen poder para colocarlo en el lugar de preeminencia y para, una vez allí, conseguir que haga lo que ellos quieren.

Por otra parte, es fácil ver cómo se rompe la estructura formal de la autoridad cuando se produce una elección de la misma a través de procesos democráticos. Se encuentra en la cúspide quien ha sido colocado allí por la autoridad de quienes lo nombran. Esos electores pueden, en cualquier momento, hacerlo descender al núcleo de operaciones.

“El organigrama, como metáfora gráfica, manifiesta o pone de relieve algunas realidades y oculta otras. Es como un mapa que permite saber dónde están las ciudades, las carreteras, los ríos, pero que oculta cuáles son las relaciones económicas, sociales, industriales y políticas” (Santos Guerra, 1997:117).

Es necesario reconocer la estructura formal de la organización porque condiciona y limita la red de relaciones informales de tres maneras diferentes:

- a). Lo formal suele marcar la dirección que acabará tomando lo informal. Es fácil que la crítica se refiera al ápice estratégico, que la información descienda por la línea formal, que el sentido de las relaciones este marcado por el componente nomotético de la organización.
- b). Define el carácter de las defensas creadas por lo informal. Las bromas antiautoritarias y antiintelectuales se expresan más fácilmente en ausencia de la jerarquía formal.
- c). Requiere la conformidad con sus preceptos, tanto si resulta muy explícita como si es difusa su presencia en la dinámica de la organización. El alumno terminará callándose en una discusión con el maestro.
- **La Organización como Sistema de Flujo Regulador:** Los flujos tienen un carácter ordenado y formalizado desde una perspectiva tradicional. Además los flujos tienen contenidos, ritmos e intensidades diferentes, dependiendo del momento, de la naturaleza y de la situación de los protagonistas en el contexto de la organización, estos flujos se pueden marcar de tres formas (fig. 3):

a). El flujo de trabajo: Se produce sobre todo en el núcleo de operaciones. En las aulas se realizan actividades, se utilizan materiales y se producen relaciones referidas a las instrucciones para las tareas y al control de las mismas.

La dirección de los flujos es plural: descendente en el caso de las explicaciones del profesor, horizontal en el trabajo de los grupos de alumnos, ascendente en la formulación de cuestiones que demandan nueva información.

Los cambios de clase y de ciclo exigen una coordinación y un trabajo mancomunado que se regulan por mecanismos de diverso tipo: reuniones entre profesores, intercambio de opiniones entre alumnos, rutinas institucionales...

El flujo de trabajo se produce también en otros niveles de la estructura, de la misma manera que existen condicionantes que modulan y desarrollan el mismo en los diferentes estratos: también existe un flujo de trabajo en el ápice estratégico, por ejemplo. Las disposiciones emanadas de él condicionan el trabajo del núcleo de operaciones.

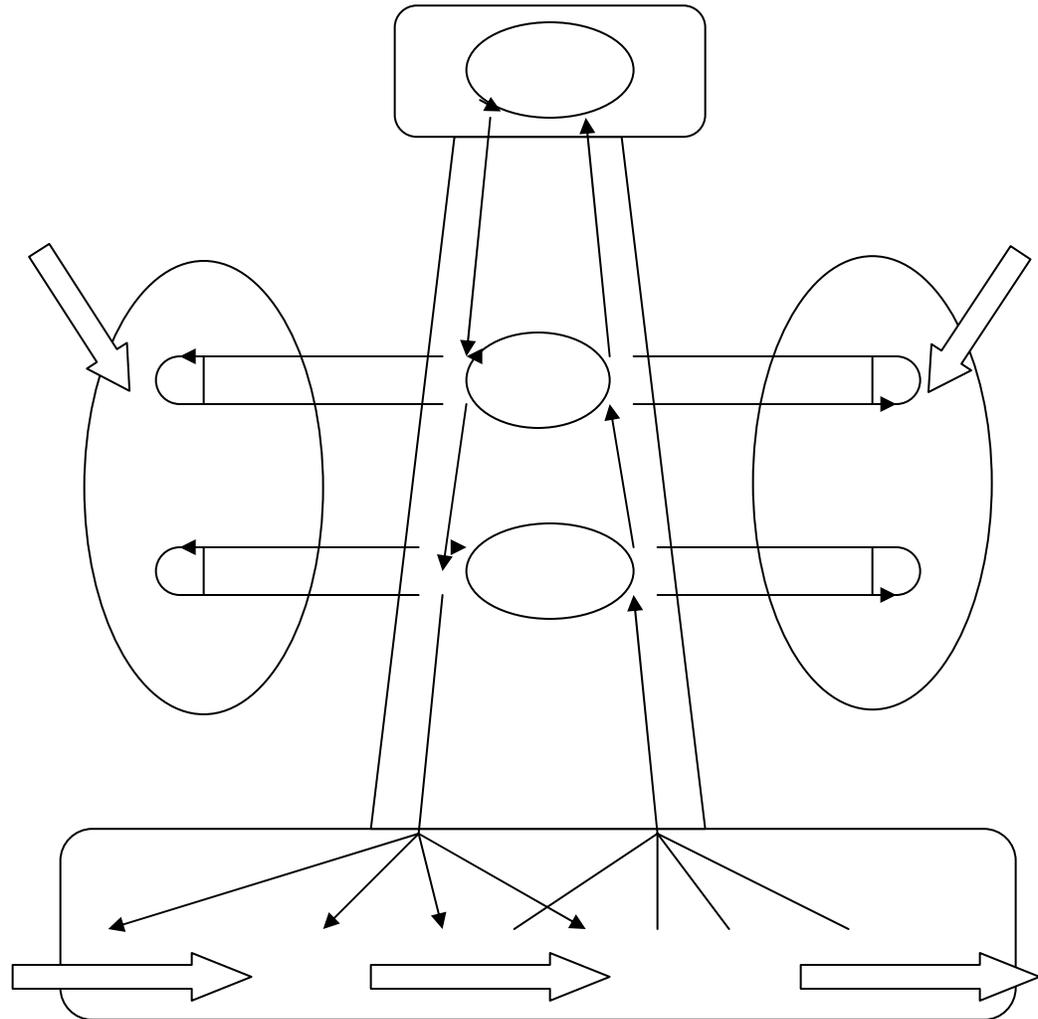


Fig. 3. El flujo de actividad regulada (Mintzberg, 1993).

b). El flujo de control: El control se ejerce a través de la toma de decisiones y de los mecanismos de evaluación.

Hacia abajo descienden en sentido vertical las instrucciones, las informaciones y las normas. Hacia arriba la información sobre la realización de la tarea en el núcleo de operaciones y en la línea media de la organización.

En cada nivel jerárquico pueden tomarse un tipo de decisiones que desarrolla y concreta las del nivel superior, de modo que al núcleo de operaciones llega un caudal grande de prescripciones e indicaciones de actuación.

La evaluación tiene, en la escuela, un sentido exclusivamente jerárquico, de modo que se ejerce de manera descendente. Las exigencias de control y evaluación se plantean desde la Dirección y la línea media de intervención hacia los que trabajan en la base de operaciones.

c). El flujo de información: La información tiene múltiples contenidos y direcciones. Parte de la información regulada procede de la tecnoestructura y tiene carácter descendente, otra parte se produce en referencia a las unidades de apoyo y, finalmente, el interior de la organización está recorrido por flujos ascendentes, descendentes y horizontales, principalmente referidos al trabajo que se debe realizar en el núcleo de operaciones.

- **La Organización como Sistema de Comunicación Informal:** El sistema de autoridad formal y los flujos regulados no los son todo en las organizaciones. En la organización hay fenómenos formales e informales, previstos e imprevistos, regulados y espontáneos, oficiales, extraoficiales, manifiestos y ocultos... (fig. 4).

“Existen centros de poder carentes de reconocimiento oficial. Las vías reguladas se ven complementadas y a veces incluso burladas por fuertes redes de comunicación informal, y los procesos de decisión atraviesan la organización independientemente del sistema regulador” (Mintzberg, 1993, p. 78).

Los niveles intermedios tienden a comunicarse más con el nivel inferior o con el superior, según sus actitudes. Hay responsables intermedios volcados al trato con la jerarquía. Pretenden recibir instrucciones especiales, brindarles información de primera mano, tener satisfechos a quienes ejercen el poder. Otros hacen caso omiso de la dependencia y se vuelcan en relación con los miembros de niveles inferiores, siendo éstos los destinatarios de toda su atención, preocupación y cuidado.

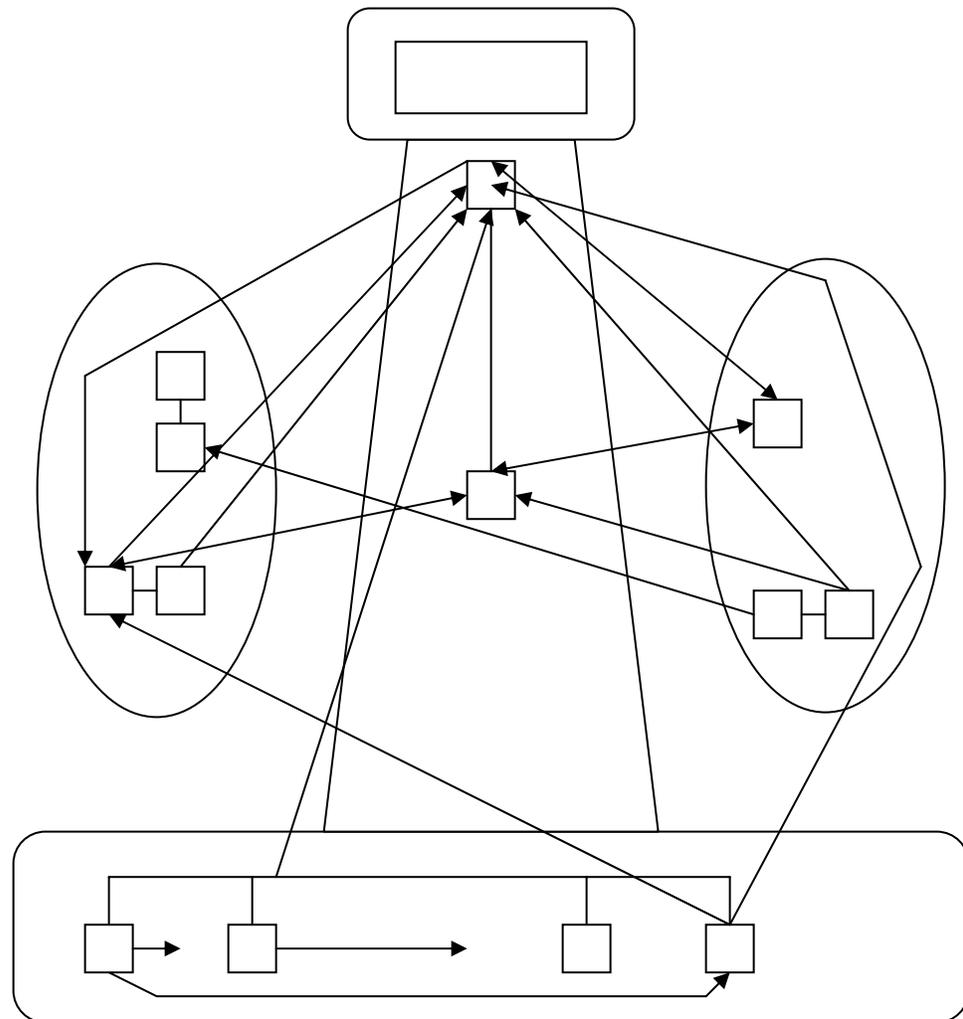


Fig. 4. El flujo de la comunicación informal (Mintzberg, 1993).

Algunos miembros del ápice estratégico mantienen una comunicación de diferente tipo con los otros niveles de la organización. Puede haber un Director que mantiene

actitudes democráticas con el profesorado y autoritarias con el alumnado o viceversa.

Existen núcleos de poder informales que aparecen en la cultura o en las subculturas de la organización. Puede ser un grupo de profesores o una persona de nivel intermedio, que se constituyen o a las que se les constituye en centros de referencia sobre lo que hay que hacer, cómo hay que hacerlo y criterios de referencia de si está o no bien hecho.

La comunicación informal puede referirse a diversos aspectos de la realización del trabajo o a cuestiones de carácter social y personal:

a). Comunicación centrada en el trabajo: Una parte de las relaciones informales tiene que ver con el trabajo, la comunicación informal que se realiza verbalmente aporta un caudal de información importante a través de la expresión, del tono de voz, de los gestos, de la mirada. Además de tener una cercanía emocional intensa, permite recabar nueva información o explicaciones de inmediato.

En el sentido ascendente, los directivos demandan una información informal que tiene una mayor fiabilidad y rapidez que la que reciben a través de canales oficiales.

b). Comunicación centrada en lo social: Este tipo de comunicación es positiva para el desarrollo personal, aunque también mejora la relación del trabajo. Las relaciones de los profesores en la cafetería o en los pasillos pueden mejorar la comunicación personal y aún más la coordinación de su trabajo.

La red informal de relaciones no sigue los canales reglados sino que se desarrolla de forma espontánea y natural, en vez de seguir un flujo ordenado que va ascendiendo, eslabón por eslabón, la cadena jerárquica, tal como sugiere el modelo generalmente aceptado, la información describe en realidad una cuadrícula de comunicaciones formada por vías superpuestas, a menudo contradictorias y esquivas; no se trata de

vías en el sentido estricto de la palabra, sino que surgen mensajes mutuos y compensadores, conformando una galaxia.

Santos Guerra señala (1997) que:

- “Comunicación en horizontal: Pueden comunicarse dos compañeros, prescindiendo de la relación con su jefe, al que eluden. La adaptación mutua suple al mecanismo de coordinación jerárquica.
- Comunicación en diagonal: Un miembro de un nivel jerárquico superior se pone en relación con el subordinado de un compañero. La iniciativa puede ser ascendente o descendente.
- Comunicación en vertical: La comunicación se realiza prescindiendo de la autoridad de un directivo, de tal modo que se establece una relación entre un superior y un subordinado de dos niveles inferiores” (p. 124).

Clima Organizacional.

El clima de una organización es uno de los aspectos más frecuentemente aludidos en el diagnóstico organizacional. Se trata de un tema que se plantea en la década de los sesenta, junto con el surgimiento del Desarrollo Organizacional y de la Teoría de Sistemas al estudio de las organizaciones.

Es importante señalar que el Clima Organizacional de un grupo social es considerado una variable mediadora entre los propósitos y los logros del mismo grupo. En el contexto educativo lo interpretamos como lo que se planifica (objetivos, metas, fines, etc.) en forma individual o en una Escuela Normal, como es el caso, y lo que se logra. Sin embargo debe considerarse que existe una distancia que no se llena por la mera acción de instancias separadas sino por la interacción de diversas variables que en cuanto percibidas por los actores sociales dan origen a “climas”.

Son variables los factores que influyen en cualquier Clima Organizacional y también variadas las diversas actuaciones de los profesores y directivos de una Escuela Normal. Por eso, la actitud o el accionar de los profesores y directivos puede ser negativa o problemática debido al Clima Organizacional desarrollado, si éste es incongruente con los principios que sustentan la educación; o positiva y no presenta problemas, realizando su tarea con gusto y abnegación. Sin embargo, tales posiciones pueden verse afectadas en su interior por el medioambiente global en que se encuentran insertos.

Se debe considerar además que las influencias de la sociedad sobre el Clima Organizacional se modifican a través del tiempo como resultado de la mayor cantidad de conocimientos, la diversidad de la fuerza de trabajo, los adelantos tecnológicos, la legislación laboral, las normas gubernamentales y el crecimiento de las organizaciones. “El Clima Organizacional enfoca la base de la organización, las personas que la integran y como perciben la organización” (Robbins, 1987, p. 65). Englobando todas las dimensiones organizacionales en el contexto escolar: congruencia de objetivos y valores compartidos, rol del director como constructor y sostenedor de la cultura, relaciones profesionales entre profesores, identidad institucional, administración de símbolos y sistemas de retroalimentación educativa.

Definición del Concepto “Clima Organizacional”.

Dado que el tema de Clima Organizacional se plantea desde la necesidad sentida de enfrentar los fenómenos organizacionales en la globalidad, la definición del concepto del clima se compone de un grupo de variables que en conjunto ofrecen una visión global de la organización

En este sentido, el concepto de clima remite a una serie de aspectos propios de la organización. Se trata de un concepto multidimensional, a diferencia de otros que están referidos a procesos específicos que tienen lugar en la organización, tales como el poder, los intereses, el conflicto o el liderazgo.

Aunque como ya se ha indicado, mencionar diversos conceptos de un aspecto podría caer en contradicciones por la razón de que estos cambian en la medida que los conocimientos e ideas de lo mismos estudiosos lo hacen, se tratara de dar algunas ideas conceptuales de lo que se entiende por Clima Organizacional, aunque de antemano se señala que estas ideas tienden a la misma vertiente.

Chiavenato (1987), señala que el Clima Organizacional constituye el medio interno de una organización, la atmósfera psicológica característica que existe en cada organización. La dificultad en la conceptualización del Clima Organizacional reside en el hecho de que el clima se percibe de diferentes maneras por diferentes individuos. “Además, una característica que parece ser positiva para un miembro de una organización puede ser percibida como negativa o insatisfactoria por otros” (Frederick, 1976, p. 80). Así, el clima está constituido por “aquellas características que distinguen la organización de otras organizaciones e influyen en el comportamiento de las personas en la organización” (B. v H. Gilmes, 1971, p. 81). El concepto de Clima Organizacional involucra diferentes aspectos de la situación, que se sobreponen mutuamente en diversos grados, como el tipo de organización, la tecnología involucrada, las políticas de la institución, las metas operacionales, los reglamentos internos (factores estructurales, además de actitudes, sistemas de valores, formas de comportamiento social). Así, el Clima Organizacional resulta de un complejo de componentes relacionados con aspectos formales e informales de la estructura, de los sistemas de control, reglas y normas y relaciones interpersonales existentes en la organización.

De esta forma se presenta la idea que el CONALEP Nacional adoptó como concepto para elaborar un estudio sobre Clima Organizacional a nivel Nacional en todos sus planteles:

“El Clima Organizacional está conformado por las relaciones existentes entre el personal, la forma y actitud con que éstos realizan cada una de sus actividades, así como la cultura que prevalece, es decir, el grado en que se conocen y practican la Misión, Visión, Políticas Generales de Operación y los Valores Institucionales.” (Conalep).

Sin embargo, una definición más del concepto de Clima Organizacional, considerando que puedan existir otras, es la siguiente: el Clima Organizacional es el conjunto de variables, como ambiente físico, estructura, ambiente social, comportamiento organizacional y características de un miembro, que ofrecen una visión global de la organización.

Finalmente se presenta la definición que se utiliza para este trabajo: Conjunto de variables causales, intervinientes e intervinientes otros resultados que con base a la percepción del profesor, autoevaluación de los profesores y evaluación del jefe de departamento; ofrecen una visión global de la organización escolar.

Teoría del Clima Organizacional de Rensis Likert.

Aunque pueden existir diversas teorías que han tipificado los climas organizacionales que pueden producirse en diferentes configuraciones de las variables que conforman el concepto. Veremos la de Likert.

El Clima Organizacional que existe al interior de una institución educativa no se puede separar del clima que existe fuera de él, en el barrio, en la colonia, en la comunidad o en la organización mayor de la cual ésta depende. La realidad es que en cuanto “sistema abierto”, una institución educativa está en permanente comunicación con el medio, recibiendo y entregando. De manera que el “clima externo” influye decisivamente en el “clima interno”.

Rensis Likert sostiene que en la percepción del clima de una organización influyen variables tales como la estructura de la organización y su administración, las reglas y normas, la toma de decisiones, etc. Estas son **variables causales**. Otro grupo de variables son **intervinientes** y en ellas se incluyen las motivaciones, las actitudes, la comunicación. Finalmente, Likert indica que las variables **finales** son dependientes de las dos anteriores y se refieren a los resultados obtenidos por la organización. En ellas se incluyen la

productividad, las ganancias y las pérdidas logradas por la organización. Estos tres tipos de variables influyen en la **percepción** del clima, por parte de los miembros de una organización: Para Likert es importante que se trate la percepción del clima, más que del clima en sí, por cuanto él sostiene que los comportamientos y actitudes de las personas son un resultante de sus percepciones de la situación y no de una pretendida situación objetiva.

Aunque para el presente trabajo, ya se han dejado establecidas las variables de análisis, podemos observar que no son dispersas a las que Likert señala. En este sentido retomamos lo que Likert llega a tipificar como cuatro tipos de sistemas organizacionales, cada uno de ellos con un clima particular. Estos son:

1. Sistema I: **Autoritario**. Este sistema se caracteriza por la desconfianza. Las decisiones son adoptadas en la cumbre de la organización y desde allí se difunden siguiendo una línea altamente burocratizada de conducto regular. Los procesos de control se encuentran también centralizados y formalizados. El clima en este tipo de organización es de desconfianza, temor e inseguridad generalizados.
2. Sistema II: **Paternalista**. En esta categoría organizacional, las decisiones son también adoptadas en los escalones superiores de la organización. También en este sistema se centraliza el control, pero en él hay una mayor delegación que en el sistema I. El tipo de relaciones característico de este sistema es paternalista, con autoridades que tienen todo el poder, pero conceden ciertas facilidades a sus subordinados, enmarcadas en límites de cierta flexibilidad. El clima de este tipo de sistema organizacional se basa en relaciones de confianza condescendientes desde la cumbre hacia la base y la dependencia desde la base hacia la cúspide jerárquica. Para los subordinados, el clima parece ser estable y estructurado y sus necesidades sociales parecen estar cubiertas, en la medida que se respeten las reglas del juego establecidas en la cumbre.
3. Sistema III: **Consultivo**. Este es un sistema organizacional en que existe un mayor grado de descentralización y delegación de las decisiones. Se mantiene un esquema

jerárquico, pero las decisiones específicas son adoptadas por escalones medios e inferiores. El clima de esta clase de organización es de confianza y hay niveles altos de responsabilidad.

4. Sistema IV: **Participativo**. Este sistema se caracteriza porque el proceso de toma de decisiones no se encuentra centralizado, sino distribuido en diferentes lugares de la organización. Las comunicaciones son tanto verticales como horizontales, generándose una participación grupal. El clima de este tipo de organización es de confianza y se logran altos niveles de compromiso de los trabajadores con la organización y sus objetivos. Las relaciones entre la dirección y los trabajadores son buenas y reina la confianza en los diferentes sectores de la organización.

El Clima Organizacional es un objetivo de estudio complejo, pero al mismo tiempo desafiante e importante. Desde el momento en que la actividad educativa supone la interacción de personas, cada una de ellas, con sus valores, emociones, necesidades, conocimientos y experiencias previas, necesariamente se genera una atmósfera la cual se ha llamado clima. El clima es producido por esa interacción entre personas, objetos y tecnología, pero al mismo tiempo moldea y dirige a esas personas.

Desde el momento en que la educación es un intento por colaborar al desarrollo de las personas, en su integridad, es claro que el clima es asunto de mayor interés y preocupación.

Para efectos de una Organización, no sólo eficaz, eficiente, sino significativa y respondiente a las necesidades de las personas y de la sociedad en su conjunto, es preciso formar a los futuros profesores y sobre todo a los Directores o conductores, en esta dimensión de la vida de la organización.

Características del Clima Organizacional.

El Clima Organizacional implica una referencia constante de los miembros respecto a su estar en la organización. En otras palabras, el clima puede construirse como una autorreflexión de la organización acerca de su devenir; la experiencia organizacional que tienen los miembros es autoobservada por éstos, que evalúan colectivamente. Esto significa que el clima organizacional es una autorreflexión de los miembros de la organización acerca de su vinculación entre sí y con el sistema organizacional.

Por esto y de acuerdo a los trabajos de Cabrera (1998), el clima organizacional cuenta con las siguientes características:

- “Dice referencia con la situación en que tiene lugar el trabajo de la organización. Las variables que definen el clima son aspectos que guardan relación con el ambiente laboral.
- Tiene una cierta permanencia, a pesar de experimentar cambios por situaciones coyunturales. Esto significa que se puede contar con una cierta estabilidad en el clima de una organización, con cambios relativamente graduales, pero esta estabilidad puede sufrir perturbaciones de importancia derivadas de decisiones que afecten en forma relevante el devenir organizacional. Una situación de conflicto de no ser resuelto, por ejemplo, puede empeorar el clima organizacional por un tiempo comparativamente extenso.
- Tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de la empresa. Un clima malo, por otra parte, hará extremadamente difícil la conducción de la organización y la coordinación de las labores.
- Afecta el grado de compromiso e identificación de los miembros de la organización con ésta. Una organización con un buen clima tiene una alta probabilidad de conseguir un nivel significativo de identificación de sus miembros: en tanto, una

organización cuyo clima sea deficiente no podrá esperar un alto grado de identificación. Las organizaciones que se quejan porque sus trabajadores “no tienen la camiseta puesta”, normalmente tienen un muy mal clima organizacional.

- Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la organización y, a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes. En otras palabras, un individuo puede ver cómo el clima de su organización es grato y –sin darse cuenta- contribuir con su propio comportamiento a que este clima sea agradable; en el caso contrario, a menudo sucede que personas pertenecientes a una organización hacen amargas críticas al clima de sus organizaciones, sin percibir que con sus actitudes negativas están configurando este clima de insatisfacción y descontento.
- Es afectado por diferentes variables estructurales, como estilo de dirección, políticas y planes de gestión, sistemas de contratación y despidos, etc. Estas variables, a su vez, pueden ser también afectadas por el clima. Por ejemplo, un estilo de gestión muy burocrático y autoritario, con exceso de control y falta de confianza en los subordinados puede llevar a un clima laboral tenso, de desconfianza y con actitudes escapistas e irresponsables de parte de los subordinados, lo que conducirá a un refuerzo del estilo controlador autoritario y desconfiado de la jerarquía burocrática de la organización.
- El ausentismo y la rotación excesiva pueden ser indicaciones de un mal clima laboral. Algo semejante ocurre con la insatisfacción laboral desmejorada. La forma de atacar estos problemas, por lo tanto, puede ser difícil, dado que implica realizar modificaciones en el complejo de variables que configuran el clima organizacional.
- En estrecha conexión con lo anterior, es necesario señalar que el cambio en el clima organizacional es siempre posible, pero que se requiere de cambios en más de una variable para que el cambio sea duradero, es decir, para conseguir que el clima de la organización se establezca en una nueva configuración” (pp. 4-6).

En otras palabras, aunque es relativamente sencillo obtener cambios dramáticos y notorios en el Clima Organizacional mediante políticas y decisiones efectivas, es difícil lograr que el clima no vuelva a su situación anterior una vez que se han disipado los efectos de las medidas adoptadas. Por ejemplo, en una organización cuyo clima se caracteriza por el descontento generalizado, es posible lograr una mejora importante, pero pasajera, mediante la promesa de un aumento de remuneraciones. El efecto de este anuncio, no obstante, pronto, será olvidado si no llevan a cabo otros cambios que permitan llevar a la organización a otra situación, a una diferente configuración del clima. Incluso es frecuente el caso en que un anuncio de mejoramiento de las remuneraciones, instalaciones físicas, relaciones laborales, etc., provocan expectativas y mejorías en el clima organizacional, para luego, ante la concreción efectiva de los cambios anunciados, volver a un clima organizacional que puede ser peor que el inicial, debido a que los cambios anunciados generaron expectativas que no pudieron satisfacer. En este caso, se producen frustraciones, desconfianza y una actitud desesperanzada y altamente negativa hacia la organización, con el correspondiente efecto sobre el clima organizacional.

Política en las Escuelas.

No nos parece suficiente señalar que las organizaciones escolares tienen su especificidad; es necesario aclarar desde que óptica queremos verla, ya que, como hemos visto, podríamos elegir entre varias alternativas. En este caso, el análisis se realiza desde su perspectiva política.

El modelo político en las instituciones educativas recibe cada día mayor reconocimiento por parte de teóricos y prácticos. Para comprender la dimensión política de las instituciones escolares es indispensable señalar dos enfoques.

Por una parte el enfoque *estructural*, que presenta a la escuela como un aparato del Estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica. Esta visión *macropolítica* de la escuela es necesaria, a su vez, para comprender su relación con el

sistema económico, la justificación del currículo oficial, el juego de intereses políticos e ideológicos que existen en la sociedad y en el sistema político en torno a la educación y a sus instituciones. Por otra parte, el enfoque *interno*, que persigue estudiar y analizar a las escuelas como sistemas de actividad política –en cuyo caso estaríamos hablando de *micropolítica* educativa-, aspecto de interés en este trabajo. En consecuencia es necesaria la superposición de ambos enfoques para lograr un conocimiento aproximado de la realidad política escolar.

La imagen política de las escuelas se centra en los intereses en conflicto entre los miembros de la organización. Estos, para lograr sus intereses, emplean diferentes estrategias, como, por ejemplo, la creación de alianzas y coaliciones, el regateo y el compromiso para la acción. La identificación de las estrategias y la selección de las más adecuadas para cada situación conflictiva requieren diversas habilidades de los actores.

Por ejemplo, para el caso de dirigir un cambio en las organizaciones escolares, Glatter (1990) identifica como tales:

“percepción de las motivaciones políticas que están detrás y las consecuencias probables de los cambios previstos; ejercicio de presiones; suministrar incentivos; convencer a los grupos de interés; manejo de los conflictos; negociación de compromisos” (p. 178).

Estas estrategias pueden ser fácilmente identificables por teóricos de las organizaciones, pero, en cambio, en líneas generales, los actores de las instituciones educativas no reconocen que en las escuelas se construyen escenarios de actividad política, aunque aceptan, eso sí, que la política afecta a la escuela como parte del sistema de gobierno que rige a la sociedad. Esta falta de visión impide entender lo que ocurre en la escuela y por qué ocurre. Desde el punto de vista que se plantea, considerar a la escuela como un sistema político nos permite entenderla como una institución menos racional y burocrática de lo que tradicionalmente se ha creído que era.

“La política organizativa surge cuando la gente piensa y actúa de modo diferente” (Morgan, 1986, p. 148). Por eso, reconocer a sus miembros como agentes políticos supone aceptar la complejidad y la incertidumbre en la vida escolar, y el empleo por parte de sus actores de diversas estrategias de lucha para poder alcanzar sus fines particulares o grupales.

Macropolítica versus Micropolítica.

Como ya se ha señalado, la escuela es una organización que presenta dos dimensiones sin las cuales no puede ser entidad. La primera se refiere al contexto macro en el que se instala, al que sirve y que la rige. El segundo hace referencia a las características de cada escuela en su contexto concreto, en su funcionamiento interno.

Por tanto retomaremos el criterio de Santos Guerra (1997), quien señala las características que constituyen el nivel macropolítico y micropolítico, y de las cuales todas participan, en mayor o menor grado, y sólo partiendo de la existencia de ellas se puede entender el funcionamiento de la institución.

- a). “Los alumnos acuden a ella por reclutamiento forzoso (no integran la organización de forma libre y voluntaria como lo hacen en otras organizaciones).
- b). Es heterónoma ya que son muchas las prescripciones que regulan su funcionamiento, que disponen su estructura, que determinan su espacio.
- c). Tiene unos fines ambiguos, mezclados con otros muy concretos. En la escuela hay que conseguir los objetivos mínimos de conocimiento y, al mismo tiempo, aprender a ser libre, por ejemplo.
- d). Tiene carácter discontinuo. Está abierta sólo una parte del día, sólo unos días de la semana, sólo unas semanas del mes (en algunos periodos).

- e). Vive independientemente del éxito, ya que no tiene que luchar por sobrevivir puesto que tiene los clientes asegurados y puede atribuir el fracaso al poco esfuerzo o a la escasa preparación, inteligencia o interés de los alumnos.
- f). Tiene una tecnología problemática, ya que tanto la enseñanza como la educación, por tratarse de fenómenos complejos que el ser humano desarrolla, están sometidos a un cúmulo ilimitado de variables.
- g). Está integrada por estamentos que obligan a asumir papeles diferentes (profesores, alumnos, padres, directivos, administrativos...). Los estamentos se configuran sólo profesionalmente, pero tienen una clara referencia a la edad.
- h). La escuela es una institución jerárquica y mantiene un escalonamiento descendente (directores, profesores, alumnos) que, por otra parte, continúa el que está fuera de la escuela (jefes de departamento, supervisores, directores, subdirectores...).
- i). Es una institución con una débil articulación. La coordinación vertical y horizontal están poco desarrolladas, el poder institucional es poco consistente, las bisagras tiene un funcionamiento defectuoso...
- j). La escuela tiene poder de expedir titulaciones, de tal manera que el conocimiento que ella acredita es el que realmente sirve en la sociedad. Las credenciales que concede la escuela tienen valor social.
- k). La escuela ejerce un poder seleccionador, que depende de la capacidad que le asiste de expedir títulos. Quien no los obtiene, quien no pasa por la criba de sus criterios de éxito no puede seguir avanzando en el sistema ni puede hacerse valer académicamente en la sociedad.

- l). Genera efectos subrepticios de difícil explicitación momentánea que se derivan del quehacer diario, de la estructura organizativa, del funcionamiento institucional, de la configuración de los escenarios...
- m). Recibe una fuerte expresión social que se cierne sobre ella para influirla, juzgarla y exigir de ella aquello que se considera más conveniente” (p. 96).

Ahora bien, si sólo se tuviera en cuenta estas características para entender una escuela determinada, sería difícil saber qué es lo que realmente sucede en ella. Porque como ya se ha señalado, además de la dimensión macro existe la dimensión micropolítica que hace de cada escuela una organización impredecible, única, llena de valores, llena de incertidumbre. Es decir cada escuela tiene:

- a). “Cultura propia y diversas subculturas internas, que la constituyen en un fenómeno irreplicable.
- b). Conflictos que rompen la pretendida armonía y la aparente calma que parece existir cuando se habla de la escuela en general.
- c). Diversidad de metas, tanto por lo que respecta a las diferentes personas y grupos como a los diferentes tiempos y momentos.
- d). Poder que se encarna en personas y grupos (no necesariamente los que de manera institucional representan a la autoridad).
- e). Red de relaciones que se articula de manera informal en torno a los intereses, las motivaciones, expectativas, tensiones, rivalidades...
- f). Costumbres y rutinas propias que se perpetúan como un modo de mantener la identidad de la escuela o, inconscientemente, como un modo de perpetuar la tradición.

g). La confrontación ideológica, derivada de los intereses de los diferentes individuos y grupos, se explicita a veces y otras veces permanece subterráneamente instalada en la dinámica cotidiana” (Santos Guerra, 1997, p. 97).

Micropolítica en la Escuela.

“La micropolítica de las escuelas ha recibido poca atención de teóricos e investigadores, ocupa poco espacio en las teorías de la organización, y menos todavía en las de gestión” (Hoyle, 1986, p. 125). Es un tema tabú en los debates serios, mientras que lo es de cotilleo, rumor o charla breve en los encuentros informales, en los que se habla de juego político, de agendas ocultas, de mafias organizativas y de maquiavelismo. Son temas que se abordan en la sala de profesores, en la cafetería y en los pasillos de la escuela, y, raramente en un contexto más académico que propicie un análisis riguroso, ello hace que se sepa poco de este lado de la organización, que permanece oscuro.

Por otra parte, tal como ocurre en otros ámbitos de las teorías organizativas, la micropolítica no tiene bien establecido su campo de estudio. No existe una clara distinción entre el análisis de las organizaciones, la gestión y la micropolítica, y es objeto de estudio de una variedad de enfoques desde los que se mira la vida cotidiana de las escuelas, ha impedido que emerja un enfoque interdisciplinarios.

La perspectiva micropolítica representa un cambio respecto a los modelos estructurales (económicos y sociológicos) que destacan lo más formal y predictivo, enfatizando el orden en las escuelas. La micropolítica reconoce el valor que tiene el contexto organizativo en la redefinición de las dimensiones estructurales y normativas que se establecen sobre la escuela. “La perspectiva micropolítica plantea que el orden en las escuelas esta siendo siempre negociado políticamente, y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna” (Bacharch y Mundell, 1993, p. 427; Larson, 1997, p. 315). El análisis micropolítico pone el acento en la dimensión micropolítica de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la

influencia y el poder. Cada parte en la lucha intenta establecer la unanimidad alrededor de un sistema concreto de significado y lógica de acción. Para conocer la política educativa es primordial reconocer que las instituciones son campos de lucha, que los conflictos que se producen, son vistos como algo natural y no patológico y que sirven para promover el cambio institucional, lo cual no significa que las escuelas presenten una situación de conflicto permanente.

Ball (1989), en su propuesta de análisis organizativo sobre las escuelas, contrapone los conceptos claves procedentes de la ciencia de la organización “*tarea, estructura, personas, tecnología y ambiente*” (Chiavenato, 1989, p. 10) a los descritos por él para comprender la micropolítica de la vida escolar, entre los que destaca: poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control. En este nivel de análisis se identifica a los actores de las escuelas como actores sociales con protagonismo sobre la organización en vez de verlos desvinculados de las estructuras organizativas.

“Las escuelas son particularmente propicias a la actividad micropolítica por dos razones: porque, como ya se ha apuntado son organizaciones débilmente articuladas, entre cuyos espacios o intersticios puede florecer mucha actividad, y porque las formas de legitimación compiten en la toma de decisiones. Esto último se debe a que la legitimidad formal del director es desafiada por formas profesionales y democráticas alternativas, que son especialmente válidas para las escuelas. Tal situación coloca a los directores ante el problema de equilibrar su responsabilidad con las expectativas de la colegialidad” (Hoyle, 1986, p. 148).

En definitiva, (Hoyle, 1986; Ball, 1989 y Blaise, 1991), tienen en común, según Bacharach y Mundel (1993), analizar los conflictos entre grupos sobre lógicas de acción. Consideran que la micropolítica está relacionada, entre otros elementos, con la ideología, la diversidad de metas, los intereses, las luchas por el poder y el control, la toma de decisiones y los objetivos y significados de la organización.

De este modo se reconoce el papel político e ideológico que desempeñan las escuelas en un entorno social más amplio, en el que las dimensiones sociales, culturales y económicas se tienen en cuenta. La perspectiva crítica dirige sus análisis en esta dirección. “Recorre en un viaje de ida y vuelta las dinámicas micropolíticas desarrolladas en las escuelas, para dirigirse después hacia coordenadas más amplias desde la que comprender los mecanismos de dominación, las ideologías las relaciones sociales, políticas y económicas, que explican también por qué la escuela es como es. Trata de cuestionar y promover el cambio por los actores institucionales de aquellas dimensiones explícitas y de las que permanecen ocultas, que están enraizadas en la estructura y en las interacciones dentro de la organización, y que se proyectan en el modo de ver sus relaciones con la sociedad” (Bardiza, 1997, p. 21).

Definición del Concepto “Micropolítica”.

La definición del concepto de Micropolítica llega a tener algunas diferencias, dependiendo de los elementos que se consideren dentro de la misma política, por ejemplo, Bacharach y Mundel, en el contexto de la sociología weberiana, definen la micropolítica como “la confluencia de diferentes lógicas de acción dentro de la organización” (1993, p. 432). Por eso en los modelos políticos la estructura no surge como fruto de la racionalidad formal sino de intercambio, y, por eso mismo, puede modificarse según los objetivos y las estrategias que planteen los grupos de interés y la política que despliegue la dirección.

Por otro lado los análisis macropolíticos explican como las lógicas de acción creadas por grupos de interés externos penetran en la organización; y en el mismo contexto weberiano utilizado anteriormente podemos definir a la macropolítica como *la forma en que los grupos de interés del entorno tratan de imponer sus lógicas de acción en la organización.*

Hoyle definió a la micropolítica como “Las estrategias por las cuales los individuos y grupos en contexto organizativos tratan de usar sus recursos de *poder e influencia* para conseguir sus *intereses*” (1986, p.126). En una concepción similar, pero con mayor

especificidad, Pfeffer afirma que la política organizativa “involucra aquellas actividades que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para adquirir, desarrollar y usar el poder y otros recursos a fin de obtener los resultados que uno prefiere en una situación en la que hay incertidumbre o disenso” (1981, p. 71). Como se puede apreciar ambas definiciones son abiertas y exhaustivas.

Para Ball, el uso del término micropolítica también llega a ser abierto, pero él limita y especifica el concepto en conexión con tres esferas; (las cuales en este trabajo se analizan como indicadores de la variable micropolítica) esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: “1). Los intereses de los actores, 2). El mantenimiento del control de la organización, a través del poder, y 3). Los conflictos alrededor de la política” (1989, p. 35).

La definición que se utiliza en el trabajo y que repercute en la validez de los instrumentos es la siguiente: Estrategias por las que los individuos y grupos en contextos organizativos intentan utilizar sus recursos de intereses, conflicto y poder: para protegerse, conservar y/o alcanzar sus objetivos.

Elementos de la Micropolítica.

Retomando la idea que ya se ha establecido, en el sentido de que la escuela es una institución pluralista en el que existe una naturaleza diversa de *intereses*, *conflictos* y fuentes de *poder*, que configuran una dinámica interna, ahora se pretende dar un panorama general de cada uno de estos indicadores.

Intereses.

Como ya se conoce, el mundo social consta, esencialmente, de personas que interaccionan unas con otras, negocian los modos de relacionarse y construyen un clima en las organizaciones. En los procesos de interacción, grupos diferentes llegan a percibir el

mundo de un modo distinto, desarrollan diferentes conceptos sobre la realidad y construyen distintos cuerpos de conocimiento.

Las organizaciones recogen a lo largo de su historia los pactos secretos establecidos entre sus miembros. Las coaliciones buscan un interés común, y el proceso está ilustrado de peticiones y concesiones en un equilibrio inestable de dar y recibir. Generalmente, las alianzas se establecen en los espacios menos académicos y visibles mediante relaciones informales de simpatía, ideología, conocimiento, etc. A veces lo que da identidad a la coalición no es la afinidad o convergencia de intereses, sino las expectativas ante la posibilidad de recibir algo; es decir, lo que los psicólogos y conductistas dentro de la administración llaman satisfacción de necesidades. Quienes dirigen las organizaciones buscan apoyos para afianzar el poder, mientras que otros actores buscan la influencia y una presencia reconocida en el entorno escolar.

Se podría argumentar que no todos los individuos son miembros ni son activos en grupos con tarea política, pero de hecho se ven afectados por dicha actividad, especialmente respecto a temas cuyo resultado es evidente, como los criterios de selección y promoción, los salarios, los currículos y los programas.

Los grupos de interés emergen cuando los individuos se dan cuenta de que tienen objetivos comunes y de que pueden ser capaces de ejercer colectivamente alguna influencia para incidir en una decisión que de modo individual no alcanzarían. Diseñan estrategias para compartir sus recursos e intentan intercambiarlos por influencias con quienes toman decisiones y así lograr sus objetivos comunes.

“La política de los grupos de interés, aunque posiblemente ideosincrática de una escuela concreta u organización en cuestión, abarca las aspiraciones de más de un actor y la lógica de acción que subyace en los procesos y decisiones del grupo entero. Realmente, mucha de la acción política que sucede en las organizaciones tiene lugar en grupo, al menos por tres razones:

- La primera, porque algunos individuos no tienen ni personalidad política ni acceso al poder a causa de los roles que desempeñan.
- Segundo, porque los individuos pueden necesitar la protección facilitada por grupos para comprometerse en alguna actividad política.
- Y tercero, porque en los sistemas de racionalidad limitada, los grupos proporcionan a sus miembros la necesaria holgura y profundidad de la información necesaria para su propia supervivencia política en las organizaciones” (Bacharach y Mundel, 1993, p. 432).

Definición del Concepto “Intereses”.

Por todo esto, aunque no existe alguna definición concreta del concepto intereses desde la perspectiva micropolítica, se ha diseñado una de acuerdo a la esencia de la palabra y para los fines de este documento, siendo esta: Principios individuales o de grupo que surgen de las necesidades de crecimiento, de existencia y de relaciones; que pretenden ser alcanzados utilizando los medios disponibles con el fin de encontrar satisfacción y estabilidad social, económica y laboral permitiéndoles adquirir reconocimiento. Esta definición no pretende ser exhaustiva en el campo de la micropolítica, pero sí se puede apreciar la concordancia que tiene en relación a la clasificación que aporta Ball (1989).

Tipos de Intereses.

Aunque como ya se sabe, el tema en cuestión es y ha sido de poco estudio entre los investigadores y sobretodo en las instituciones educativas, es de vital importancia poder dar una clasificación y analizar algunos tipos de intereses, en este caso tomaremos la clasificación que Ball (1989) nos proporciona, con el objeto de aclarar en qué consisten los intereses en la escuela.

- **“Los Intereses Creados.** Estos conciernen a las preocupaciones materiales de los profesores relacionadas con las condiciones de trabajo: las remuneraciones por su trabajo, su carrera y su promoción. En este aspecto son fundamentales el acceso a

los recursos de la escuela y su control: el tiempo (los horarios de las clases o el tiempo libre), los materiales, las asignaciones, las ayudas especiales y subvenciones y el personal (la definición y el control de los nombramientos y la formación de equipos de especialistas) y locales (particularmente oficinas, aulas y mobiliario).

Estos intereses creados serán causa de disputa entre personas y grupos (por ejemplo, departamentos, personal dedicado a la asesoría, personal administrativo y otros tipos de personal no dedicado a la enseñanza), sobre todo cuando los recursos son escasos y las perspectivas de promoción limitadas.

- **Los Intereses Ideológicos.** Conciernen a cuestiones valorativas y de adhesión filosófica: ideas sobre la práctica y la organización preferidas o expuestas en debates o discusiones. Estos intereses a menudo relacionan problemas prácticos con posiciones políticas o filosóficas fundamentales.
- **Los Intereses Personales.** Esta clase de intereses emplea la palabra “yo” de un modo particular para referirse al sentido del yo o identidad declarada por, o la que aspira, el profesor, la clase de profesor que una persona cree o quiere ser (por ejemplo, especialista en una asignatura, una persona dedicada a la investigación o a la asesoría, un administrador escolar, etcétera). Las satisfacciones a este sentido del yo pueden estar directamente relacionadas con ciertos tipos de trabajo, a grupos particulares de alumnos o hasta el uso de recursos o lugares o espacios específicos” (pp. 33,34).

Conflicto.

Si aceptamos con Kleber T. Nascimiento (en Chiavenato, 1989, p. 170) que la Administración es una ciencia social aplicada, que enfoca su discurso prioritariamente hacia las relaciones personales entre los miembros de la organización, los conflictos de valores existentes en ella, el clima psicosociológico dentro de la organización y las condiciones de *feed-back* entre personas que trabajan en su interior. Nos encontramos con

que las funciones se entrecruzan de tal modo que no es muy diferente hablar de administrar una organización que organizar la administración.

Considerando esto, mucho de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas no se caracteriza por la disputa o las disenciones entre los profesores. La conversación y la interacción de todos los días se centra en la conducción rutinaria, terrenal y, en su mayor parte, no controvertida de la institución. La vida escolar está dominada por lo que es más acuciante e inmediato; las prioridades se establecen sobre las bases de las necesidades prácticas, de la supervivencia. En otras palabras, la vida organizativa escolar rutinaria se sitúa dentro del orden negociado, una construcción pautada de contraste, arreglos, acuerdos y reglas que proporciona la base para la acción concertada. De este modo los conflictos pueden permanecer implícitos y subterráneos y sólo hacerse manifiestos ocasionalmente, cuando aparecen problemas o se producen sucesos de particular significación. Cuando el “orden negociado es perturbado de este modo, se requieren renegociaciones y reevaluaciones, pero no siempre es fácil o posible la renegociación de éxito: la negociación es el producto de los conflictos entre el personal por mediación de las diferencias de poder que existen en la estructura de la organización” (Hannan, 1980, p. 6).

Por todo esto, se considera que el conflicto, debe ser objeto prioritario de análisis e investigación, tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como en la facilitación del desarrollo organizativo de estas instituciones.

Definición del Concepto “Conflicto”.

Si consideramos el planteamiento de Prestes Motta (1975), en el sentido de que “los estructuralistas están en desacuerdo con que haya armonía de intereses entre patrones y empleados (como afirma la teoría clásica) o de que esa armonía deba ser preservada por la administración a través de una actitud comprensiva y terapéutica, nivelando las conductas individuales (como afirmaba la teoría de las relaciones humanas). Ambas teorías colocan fuera de discusión el problema del conflicto, probablemente como consecuencia de su carácter prescriptivo” (p. 31). Sin embargo, al analizar la estructura organizacional hemos

de considerar la opinión de los estructuralistas, por tanto podemos definir el concepto de conflicto de la siguiente manera:

“Conflicto significa la existencia de ideas, sentimientos, actitudes o intereses antagónicos y enfrentados que pueden chocar. Siempre que se habla de acuerdo, aprobación, coordinación, resolución, unidad, consentimiento, consistencia, armonía, se debe recordar que esas palabras presuponen la existencia o la inminencia de sus opuestos, como desacuerdo, desaprobación, disensión, disentimiento, incongruencia, discordancia, inconsistencia, oposición –lo que significa conflicto” (Chiavenato, 1989, pp. 378, 379).

En otras palabras, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos, “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (Jares, 1991, p. 108).

Interpretaciones del Conflicto en la Escuela.

Como ya se mencionó, la micropolítica tiene un escaso relieve en los estudios y manuales clásicos de la administración escolar, y en este caso por consecuencia, lo mismo sucede con el conflicto, y, cuando a él se hace referencia, las valoraciones no son coincidentes y resultan incluso contradictorias en función, precisamente, de la racionalidad educativa desde la que se emiten dichos juicios. Por ello, el objetivo de este punto será tratado desde el “análisis del tratamiento del conflicto en los tres grandes paradigmas de la organización escolar” (Jares, 1997, pp. 55-63).

a). La Visión Tecnocrática-Positivista del Conflicto.

Esta visión es aquella que califica al conflicto como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia como una situación que hay que corregir, y sobre todo, evitar: “El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social”

(Apple, 1986, p. 125). En otras palabras, una sociedad modelo sería aquella en la que no existieran conflictos, de tal forma que, desde esa perspectiva, la “asunción ideológica básica (quizá necesariamente inconsciente) del conflicto, y especialmente el conflicto social, no es un rasgo esencial de la red de relaciones sociales a la que llamamos sociedad” (Dahrendorf, 1968, p. 112).

En el plano educativo, la concepción negativa dominante de la naturaleza y de los usos del conflicto afecta todos sus ámbitos. En la enseñanza y en los materiales curriculares, el conflicto o bien se presenta de forma negativa, o bien se soslaya.

Desde el punto de vista organizativo, las teorías clásicas acerca de la organización escolar, como, por ejemplo, la teoría de sistemas y otras, omiten cualquier referencia al conflicto, o bien lo caracterizan como una desviación, algo disfuncional, patológico y aberrante. Desde esta visión tradicional, “la gestión de la escuela sólo será estable, facilitada y facilitadora, cuando sea posible prever y minimizar los conflictos” (Britto, 1991, p. 26).

Finalmente, debemos destacar la forma más reciente y en boga de negar el conflicto, consistente en presentar la organización escolar y las políticas educativas que a ella afectan desde intereses y presupuestos comunes, consensuados y desligados de todo tipo de procesos conflictivos. Se trata, pues, de utilizar la idea del consenso para ocultar las discrepancias y los conflictos. De esta forma, y paradójicamente, el consenso pierde sus genuinas características positivas como método de resolución de conflictos y se convierte en una sutil forma de ocultarlos a través de un pretendido *discurso* que nos lleva a la unanimidad, a la identidad de intereses, a la no disputa. “Se acepta que habrá diferencias entre puntos de vista, desacuerdos, discusiones y oposiciones, pero se entienden que ocurren dentro de un marco más amplio de acuerdo –*el consenso*- que todo mundo suscribe y dentro del cual toda discusión, desacuerdo o conflicto de intereses puede reconciliarse con el diálogo, sin recurrir a la confrontación” (Hall *et al.*, 1978, p. 56)

En consecuencia, con este pensamiento, la valoración del buen directivo escolar debe contemplar de forma prioritaria su mayor o menor competencia para evitar el conflicto en la organización. Labor del directivo será, pues, analizar las causas de los conflictos para evitar que se produzcan.

b). La Visión Hermenéutica-Interpretativa del Conflicto.

“En contraposición a la racionalidad tecnocrática, la perspectiva hermenéutica-interpretativa rechaza la visión mecanicista de aquella, así como las dimensiones referentes a la ideología del control, sustituyendo las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción” (Carr y Kemmis, 1986, p. 88).

El conflicto, desde esta racionalidad, no sólo no se niega, sino que, además, se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo; por lo que un grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo tiende a volverse estático, apático e indiferente a las necesidades de cambiar e innovar. Así pues, la principal aportación del enfoque consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto: lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo.

Desde esta perspectiva, la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centran en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales. Por lo que la visión del conflicto queda reducida a sus ámbitos interpersonales, cayendo en posiciones claramente conservadoras por cuanto “los conflictos sociales resultan siempre (del hecho) de que diferentes grupos sociales tienen, más que contradicciones en la realidad, interpretaciones conflictivas de la realidad. Tales conflictos son, según la perspectiva interpretativa, manifestaciones de la falta de entendimiento entre las personas en cuanto al sentido de los actos propios o de otros; equívocos que pueden superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que tienen sus ideas o creencias. Ahora bien, al implicar así que los conflictos sociales son resultados de

confusiones de conceptos que, una vez reveladas, demostrarán a la gente la racionalidad de sus actos, el enfoque interpretativo siempre está dispuesto a favor de la idea de reconciliar a las personas con la realidad social existente” (Carr y Kemmis, 1986, p. 112)

c). El Conflicto en la Perspectiva Crítica.

Desde la perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social: “el conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (Galtung, 1981, p. 11). Por consiguiente, *el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas*, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación.

A diferencia de los enfoques tecnocráticos que pretenden el control y el dominio, “una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educativo, a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas” (Carr y Kemmis, 1986, p. 20).

Por ello, desde este paradigma no sólo se admite sino que se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que puede denominarse la utilización didáctica del conflicto, que supone el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar, y, con ello, la correlación de fuerzas que en ella existen. Es decir, no sólo interesa el afrontamiento del conflicto para mejorar el funcionamiento de la organización, para crear un buen clima organizativo o para favorecer un mayor impulso creativo, sino que, además, *el afrontamiento positivo de los conflictos puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar* para que “las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un

entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares” (Escudero, 1992, p. 15).

Causas del conflicto.

Con respecto a las causas de los conflictos, diversos autores han polemizado sobre ello. Para unos, todos los conflictos están provocados por el poder; para otros, además del poder incide la estima propia; para unos terceros, las causas de los conflictos son de tipo psicológico y se reducen a los diferentes tipos de necesidades humanas y/o a un problema de diferentes percepciones. En el polo opuesto, determinados enfoques sociológicos explican la causalidad de los conflictos escolares por las contradicciones inherentes al sistema capitalista en el que vivimos. “En este caso, la enorme conflictividad, manifiesta y latente, que se da en la institución escolar, sólo cabe entenderla, desde la dialéctica entre la macroestructura del sistema educativo y las políticas generales hacia él orientadas y los procesos micropolíticos que en el seno de cada centro escolar tienen lugar. Por ello con un afán meramente ejemplificador y reconocido del papel clave del poder y del control, podemos encuadrar el origen de los conflictos de la institución escolar en cuatro tipos de categorías, íntimamente ligados entre sí, y, a veces, difícilmente separables” (Jares, 1997, p. 67).

Causas de los conflictos en las instituciones escolares.

1. Ideológico-científicas:

- Opciones pedagógicas diferentes.
- Opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes.
- Opciones organizativas diferentes.
- Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.

2. Relaciones con el poder:

- Control de la organización.
- Promoción profesional.
- Acceso a los recursos.
- Toma de decisiones.

3. Relacionadas con la estructura:

- Ambigüedad de metas y funciones.
- “Celularismo”.
- Debilidad organizativa.
- Contextos y variables organizativas.

4. Relacionadas con cuestiones personales y de relaciones interpersonales:

- Estima propia/afirmación.
- Seguridad.
- Insatisfacción laboral.
- Comunicación deficiente y/o desigual.

Conflicto en la Escuela.

Es importante, que la visión de las escuelas como instituciones uniformes, *aconfliktivas*, separadas de las luchas de la vida cotidiana, o como simples máquinas reproductoras del orden social vigente, queda totalmente en entredicho no sólo desde un análisis crítico, sino también desde la constatación empírica que hemos obtenido al trabajar en su interior. Por consiguiente, sólo una posición ingenua o políticamente interesada puede sostener estos presupuestos. La realidad del conflicto en la escuela está originada por tanto, en el hecho de ser una organización, y, como afirma Morgan, “el conflicto estará siempre presente en las organizaciones” (1990, p. 141), en la especificidad de su naturaleza organizativa, así como en la relación que se establece entre los centros educativos y las metas educativas de la sociedad a través de las políticas educativas y los currículos

establecidos. Por ello, se coincide con Fernández Enguita en su afirmación de que “las escuelas son sedes de conflictos propios y de la sociedad en general” (1992, p. 54).

Bolman y Deal (1984), señalan las características que plantean la naturaleza conflictiva de la escuela:

- “La mayoría de las decisiones en las organizaciones supone o implica distribución de recursos escasos.
- Las organizaciones son básicamente coaliciones compuestas por una diversidad de individuos y grupos de interés, como niveles jerárquicos, departamentos, grupos profesionales, grupos étnicos.
- Los individuos y los grupos de interés difieren en sus intereses, preferencias, creencias, información y percepción de la realidad.
- Las metas y decisiones organizativas emergen de variados procesos de negociación, de pactos y luchas entre los implicados, y reflejan el poder relativo que puede movilizar cada parte implicada.
- Debido a la escasez de recursos y al endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizativa” (p. 109).

Con estos planteamiento podemos decir que la escuela, como institución, ni es *aconflictiva* ni se limita a reproducir la ideología dominante, sino que produce simultáneamente conflictos culturales, políticos y económicos reales; en el interior y el exterior de nuestro sistema educativo.

Poder.

Todas las organizaciones escolares controlan a sus miembro. Como unidades organizadas con finalidades específicas, son unidades artificiales: son planeadas y deliberadamente estructuradas; revisan constante y autoconcientemente sus actividades y se reestructuran de acuerdo con los resultados. Las organizaciones escolares tratan de imitar a las organizaciones que persiguen una rentabilidad, porque exigen una distribución

formalmente estructurada de recompensas y sanciones para garantizar la obediencia a sus normas reglamentos y ordenes. De allí los medios de control, utilizando el poder que confiere el puesto jerárquico, dentro de la organización. Aunque es muy claro que el poder no es bueno ni malo. El que lo usa desde el papel del poderoso o el súbdito, lo convierte en algo beneficioso o perjudicial. La varita mágica que transforma el poder en oro es la ética, el mundo de los valores.

Definición del Concepto “Poder”.

El término poder es profuso y difusamente polisémico. Se hace necesaria una delimitación conceptual para entenderlo. No identificamos al poder únicamente con la autoridad jerárquica de la escuela. No sólo el Director tiene poder. Un grupo de oposición tiene poder, e incluso una sola persona dentro de la escuela sin ser el director tiene poder.

Las normas y los rituales encierran un poder. De ahí que se puede hablar del poder de la escuela y del poder en la escuela. Pero en este caso utilizaremos el término poder como término genérico para abarcar todas las sutilezas de la autoridad, la coerción, la influencia, la fuerza, la dominación y el control.

Existen múltiples formas y concepciones del poder, Fernández Enguita (1992) habla de cuatro tipos de poder dentro de ese mosaico de concepciones:

- “Burocrático (se encarna en la administración educativa).
- Patrimonial (poder omnímodo e incondicional que confiere la propiedad en una sociedad capitalista).
- Profesional (cualificación que confiere la profesionalización).
- Comunitario (participación de los implicados en la escuela)” (p. 71).

“La sola palabra poder tiene un círculo glacial a su alrededor, un sonido falso amenazante. La palabra en sí misma es un ejemplo del sutil poder del lenguaje para influir sobre el pensamiento, de una manera particular. Porque el poder no es bueno ni malo.

Como muchas cosas en la vida, eso depende de para qué se use” (Salaman y Thompson, 1984, p. 43).

En resumen señalemos lo que Morgan (1990) nos dice, “en los últimos años los teóricos de la organización y la dirección se han dado cada vez más cuenta de la necesidad de reconocer la importancia del poder para explicar los asuntos de la organización. De todas formas no ha surgido una definición consistente del poder. Mientras algunos ven el poder como un recurso, esto es, como algo que uno posee, otros lo ven como una relación social caracterizada por algún tipo de dependencia, es decir, como una influencia sobre algo o alguien. La mayoría de los teóricos de la organización tienden a tomar su punto de partida de la definición de poder ofrecida por el experto en ciencias políticas americano Robert Dahl, que sugiere que el poder implica una habilidad de hacer que otra persona haga algo que de otra manera no habría hecho” (p. 150).

Formas y Concepciones del Poder.

“Los estudios políticos de la organización adoptan como núcleo de su indagación el uso del poder, y para ello parten de tres modelos” (Bardiza. 1997, p. 25), clásicos de entender las organizaciones y el uso del poder dentro de ellas:

- Neomaquiavelismo.
- Marxismo.
- Weberianismo.

El primero (sociología del orden) asume que las organizaciones funcionan mejor cuando son sinónimos los intereses del individuo de la institución y de la sociedad. El orden y la armonía se supone que son características normativas tanto de la sociedad como de la organización. El conflicto es considerado aberrante y potencialmente desestabilizador para el sistema. Desde este punto de vista, las escuelas pueden funcionar mejor cuando son dirigidas y controladas por *burócratas benevolentes*. En este tipo de estudios se analiza

como los administradores utilizan el poder para manejar la cultura, los símbolos y los procesos de consenso dentro de las organizaciones.

La sociología marxista del conflicto cuestiona la visión neomaquiavelica de la sociedad. Los marxistas teóricos afirman que los sistemas de poder y de control impuestos conservan el orden social y de la organización, y no el consenso. Afirman que los sistemas de poder administrativos impuestos son utilizados para beneficiar a unos a expensas de otros. Para ellos, los conflictos dentro de la sociedad en general y de las organizaciones en particular son fuerzas normativas para el cambio dentro del sistema inherente desigual. Los teóricos marxistas mantienen que los administradores abortan las fuerzas para el cambio imponiendo sistemas de control. Analizan cómo se emplea el poder para eliminar el conflicto y mantener las desigualdades en un sistema jerárquico que beneficia a la elite del poder.

La visión weberiana de la sociedad rompe con la dialéctica orden/conflicto porque afirma que el orden en cualquier sociedad, como ya se ha señalado, está siendo negociado constantemente y que la lucha política emerge por diferentes sistemas de significado.

Por otro lado Santos Guerra (1994) cita a Burrell y Morgan (1979) quienes exponen tres tipos de concepción del poder en el marco de la organización. Estas concepciones sirven de herramientas analíticas y también como ideologías de la organización escolar.

- **“Concepción Unitaria:** Los intereses de la organización se centran en la consecución de objetivos comunes. La organización es vista como un todo, como una unidad, en busca de fines compartidos. Los conflictos, fruto de las actividades de desviaciones y creadores de problemas, son considerados fenómenos anómalos, extraños y transitorios que pueden ser eliminados mediante la apropiada acción directiva. La autoridad y el liderazgo describen las prerrogativas de la dirección para guiar a la organización hacia la consecución de los intereses comunes.

- **Concepción Pluralista:** Pone el acento en la diversidad de los intereses individuales y de grupo. No existe unidad de metas sino diversidad. Los conflictos son algo inherente e irradicable dentro de la organización y pueden acentuar los aspectos potencialmente positivos y funcionales.
- **Concepción Radical:** Los conflictos de la organización son inevitables y forman parte más amplios conflictos de clase. Se reconoce que los conflictos pueden ser sofocados y así a menudo existen como latentes más que con características manifiestas. El poder es un rasgo clave de la organización, un fenómeno que está desigualmente distribuido y seguido por la división de clases. Las relaciones de poder en la organización son vistas como reflejo de las relaciones de poder en la sociedad en general. No existe unidad de intereses. Los de cada individuo no coinciden con los de la organización. La escuela ha de estar al servicio de los individuos y no éstos al servicio de los fines de la escuela. Los directivos aceptan la inevitabilidad de la micropolítica de la escuela, enfocándose más como coordinación de la búsqueda de los intereses de todos para que puedan trabajar juntos dentro de los límites impuestos por los fines formales. La ausencia de conflicto provoca frecuentemente aborregamiento y conformismo, es decir, los conflictos se conciben como potenciales de signo positivo y son afrontados, analizados y resueltos en bien de los miembros de la organización”(pp. 222,223).

Fuentes del Poder.

Analizar las fuentes del poder ayuda a conocer la dinámica del mismo dentro de la organización, las fuentes del poder pueden ser ricas y variadas. Acercarse a esas fuentes permite comprender la naturaleza del fenómeno y las fuerzas de los mecanismos por los que circula.

Siguiendo a Gareth Morgan citado por Santos Guerra (1994), vamos a plantear algunas cuestiones sobre las fuentes más importantes del poder en el marco de la organización:

- **“Autoridad Formal:** Es el poder legitimado que reconocen y respetan los miembros de la organización, esté poder recae en el Director designado.
- **Control de Recursos:** La habilidad de ejercer control sobre los recursos, principalmente cuando son escasos, puede aportar una fuente importante de poder dentro de la escuela. La escasez y la dependencia son las claves de los recursos del poder. Conseguir ayuda, manejar los presupuestos, distribuir los materiales, disponer de tecnología, manejar los programas... puede prestar a los individuos un poder importante en la organización. Por lo que el poder no lo tiene sólo el Director; un conserje en ocasiones atesora un caudal de poder.
- **El Uso de la Estructura y de los Reglamentos:** Las normas, los reglamentos y los procedimientos formales pueden ser empleados como fuentes de poder por los superiores para el control de los profesores y alumnos, pero también pueden ser utilizados por éstos para el control de los superiores. En ambos casos se convierte en fuente de poder. Las reglas siempre tienen doble filo. Son fuentes de poder para quien ha de hacerlas cumplir y para quien ha de cumplirlas.
- **Control de los Procesos de Decisión:** La habilidad para influir en los resultados de los procesos que conducen a la toma de decisiones es una importante fuente de poder. Esta habilidad afecta igualmente a evitar que se tomen determinadas decisiones a favor o en contra.
- **Control del Conocimiento y de la Información:** El acceso al conocimiento y a la información permite definir la situación con rigor y acomodarse a ella de forma racional y oportuna. La posesión de conocimiento e información puede también usarse para tejer modelos de dependencia, facilitando la configuración de definiciones de las realidades de la organización. Por lo que quienes gozan de puestos estratégicos controlen, seleccionen, filtren, resuman, analicen, cierren y yugulen los canales de la información, convirtiéndolos en indispensables.

- **Control de la Información Informal:** Las redes de las relaciones que se tejen en los pasillos, en las salas de profesores, en la cafetería ofrecen una especial información sobre la realidad de la organización, facilitan el acceso a las personas y permiten controlar las situaciones conflictivas. A través de estas redes se puede ejercer influencia interpersonal, adquirir información básica para el desarrollo de los intereses y preparar el camino para los propósitos que se pretenden llevar a cabo.
- **Simbolismo y Dirección del Pensamiento:** La capacidad de persuasión respecto a lo que los otros pueden pensar y hacer es una importante fuente de poder. El liderazgo en última instancia implica una capacidad para definir la experiencia de otros. Imágenes, símbolos, ceremonias, rituales y todos los atributos de la cultura corporativa pueden utilizarse en la dirección del pensamiento y a partir de ahí en la configuración de las relaciones de poder en la vida de la organización” (pp. 215-220).

Poder en la Escuela.

La característica que distingue las relaciones de poder en la escuela está configurada por la compenetración de la autoridad e influencia del director e influencia de los profesores. No hay que ignorar que, en una organización, algunos individuos con poca autoridad pueden tener una considerable influencia, porque tienen acceso a la información, a los recursos o a las tareas clave. La influencia del personal de administración, y fundamentalmente la de los conserjes de las escuelas, es reconocida por el resto de los miembros de la organización, como también se reconoce la influencia que recibe quien, aún teniendo poder o prestigio, depende efectivamente de otra u otras personas; es lo que Morgan identifica como “ poder detrás del poder” (1986, p. 114).

Las relaciones de poder a menudo no se juegan en la arena política observable, son invisibles y por eso ha sido difícil conseguir una fundamentación empírica de las políticas educativas desde una perspectiva crítica. Incluso como Anderson (1990) argumenta, “ni siquiera en el campo de la ciencia política existe un acuerdo general sobre lo que constituye

el ejercicio del poder, de hecho, y cómo podría ser estudiado. La incapacidad para observar y poder medir sus componentes deriva de su significado social, no de lo que es sino de *lo que no es*, de aquellos asuntos que se mantienen fuera de la agenda política, sobre lo que se excluye y sobre lo que no se puede adoptar decisiones.” (p. 45).

CAPÍTULO 3. PERFIL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Escuela Normal Superior del Estado de México.

Datos Generales.

Director: Profr. Jorge Terrón Estrada.

Domicilio: Natalia Carrasco No. 400, Col Federal, C.P. 50120.

Ubicación Geográfica: Toluca, México.

Telefonos: (01) (722) 2-19-34-81 llamadas internacionales la clave (01) cambia por (52).
2-19-34-92

Licenciaturas en Educación Media en el área de: Matemáticas, Biología, Química e Inglés.

Clave Centro de Trabajo: 15ENS0042Y

Clave Estatal: 010DTNOSUD0001

Clave Federal: 1543834

Antecedentes Históricos.

El acuerdo de creación de la ENSEM se publicó con el número 44 en la Gaceta del Gobierno del Estado de México del sábado 3 de junio de 1967. Iniciando labores el 2 de enero de 1968 en el edificio de la Normal de Profesores No. 1. El moderno y actual edificio fue inaugurado en forma oficial por el presidente de la República, Lic. Luis Echeverría Álvarez, el día 23 de octubre de 1973, aunque ya venía dando servicio desde el 2 de julio de 1972. El proyecto original fue obra del arquitecto Rodolfo Jardón Arzate, con las especificaciones del director Camerino Lara Castillo. En 1975 se obtuvo una donación de 4 mil metros de terreno adicionales, por parte del H. Ayuntamiento y el ISSSTE, lo que permitió ampliar las instalaciones con nuevos edificios para la secundaria anexa, biblioteca, laboratorios, unidad de recursos audiovisuales, aulas especiales para disciplinas artísticas,

cafetería, archivo, bodega, etc. Concluyendo las obras de ampliación en el año 1978, bajo la dirección del profesor Gilberto Hernández Guerrero.

En el mes de julio de 1987 el director de la ENSEM, profesor Camerino Lara Castillo, presentó a la Dirección General de Educación Pública un proyecto para crear los primeros programas de especialización y maestría a impartirse en la institución.

Aunque la fundación de la División de Estudios de Postgrado de la ENSEM se realizó el 7 de noviembre de 1987; es hasta el 22 de septiembre de 1992 cuando la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación comunicó oficialmente a la ENSEM haber autorizado el registro de sus programas de postgrado, garantizando así la validez de los documentos crediticios.

En las consideraciones previas, el gobernador Juan Fernández Albarrán señalaba la necesidad de contar con una institución especializada, en donde los maestros pudieran obtener los conocimientos necesarios y actualizar las técnicas reclamadas por la pedagogía.

Como resultado de las consideraciones del acuerdo 44 se le asignan a la ENSEM dos funciones específicas: de docencia Técnico-Didáctica y de Investigación Científica en las disciplinas del currículum pedagógico.

Misión Institucional.

Preparar y formar profesionales de la docencia y la investigación educativa con una sólida investigación científica, humanística, psicopedagógica y la innovación de la práctica educativa, así como su extensión y difusión, para elevar la calidad de la educación en los niveles que atiende, con la utilización racional de los recursos humanos, técnicos, financieros y materiales que posee.

Visión Institucional.

La Escuela Normal Superior del Estado de México se significará en los contextos estatal, nacional e internacional, como una institución de excelencia académica certificada y sustentada en los valores humanos, científicos y pedagógicos para la formación de cuadros de licenciados, maestros y doctores en educación que posibilite el fortalecimiento de sus programas, la innovación y actualización de la teoría pedagógica y la investigación educativa.

Identidad

La presencia de la Escuela Normal Superior del Estado de México en la comunidad se identifica por sus símbolos institucionales: El escudo, el lema (**“Formemos hombres que forjen pueblos”**), los colores (**azul y amarillo**) y el himno.

Estructura Organizacional.

La estructura organizacional ha venido sufriendo algunos cambios a través de los años, aunque en esencia las áreas de las Escuelas Normales son casi las mismas. Una dirección a la cabeza; posteriormente la Unidad de Planeación, Seguimiento y evaluación; La Subdirección Administrativa con sus coordinaciones; así como la Subdirección Académica con sus respectivas coordinaciones. Actualmente se continua reestructurando el organigrama, por lo que el que se presenta en el trabajo (apéndice “A”) es el que esta a propuesta de aprobación.

Escuela Normal para Profesores.

Datos Generales.

Directora: Profra. Elisa Estrada Hernández.

Domicilio: Av. Independencia Ote. No. 804, Col. Santa Clara, C.P. 50060.

Ubicación Geográfica: Toluca, México.

Telefono: (01) (722) 2-15-22-02 llamadas internacionales la clave (01) cambia por (52).

Página Electrónica: <http://www.prodigyweb.net.mx/normalnpp>

Licenciaturas en: Educación Primaria, Educación Especial.

Clave Centro de Trabajo: 15ENS0044W

Clave Estatal: 0100TNELUD0029

Clave Federal: PRONO15

Antecedentes Históricos.

Por decreto del 10 de abril de 1882, el Gobernador José Zubieta ordena la fundación de la Escuela Normal para Profesores, decreto que se cumple el 4 de mayo, bajo la dirección de Santiago Enríquez de Rivera. La vida institucional de la Normal para Profesores inicia como departamento en el Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz” de Toluca. Hacia 1907, y como una de las obras principales en torno a las celebraciones del primer centenario de la Independencia, comenzó la construcción del edificio que aún existe, con la participación del arquitecto Vicente Suárez Ruano, auxiliado por algunos pedagogos que intervinieron con sugerencias destinadas a hacer de esta construcción una verdadera escuela; por ello éste es uno de los pocos edificios en los que se previó lo necesario y lo justo en dimensiones adecuadas. La bella edificación en la que ahora habita la Normal para Profesores, inaugurada el 27 de septiembre de 1910, surgió en el más puro estilo del *art nouveau*, en deuda con Francia, tanto como la Normal, que es una institución de origen galo.

La edificación inicial se convierte poco después de su inauguración en semillero de escuelas que habrán de vivir el conflicto generacional con la institución que les acogió originalmente. Han nacido en la Normal para Profesores las siguientes instituciones:

- • Jardín de Niños “Lauro Aguirre” (1916).
- • Secundaria N° 2 “Adolfo López Mateos” (1916).
- • Primaria Anexa (1882), llamada “Eudoxia Calderón” desde 1986.
- • Instituto de Capacitación del Magisterio (1943).
- • Normal de Educadoras (1958).
- • Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) (1981).
- • Conservatorio de Música del Estado de México (COMEM) (1984).
- • Preparatoria Anexa (1985 a la fecha).

No se puede afirmar que estas instituciones sean todas hijas de la Normal, algunas sólo tuvieron el permiso para establecerse, sin compartir con la escuela que las acogía más que el espacio físico. Y, sin embargo, otras sólo al paso del tiempo cambiaron, olvidando en la actividad cotidiana sus orígenes. Desde 1997, la Escuela Normal para Profesores se ha visto inmersa en la Reforma a la Educación Normal, en el marco de la cual las normales han sido sometidas a un cambio total tanto en la manera de pensar la educación, como en la forma de concebir la práctica educativa. Ello ha requerido grandes esfuerzos y modificaciones en el proceder y el pensar de todos los involucrados. Tal reforma se da en el contexto de un mundo globalizado y competitivo, que reclama de los normalistas, competencias que respondan a una realidad demandante y compleja.

Misión Institucional.

Formar Licenciados en Educación Primaria y Educación Especial en el área de problemas de aprendizaje en un contexto de excelencia académica, comprometidos con el desarrollo de su comunidad, con un amplio sentido ético, humanístico, creativo y capacidad

de liderazgo que promuevan los valores que cohesionen la identidad cultural, Estatal, Nacional y Universal.

Visión Institucional.

En el 2008 la Escuela Normal para Profesores se visualiza como una institución que ofrecerá servicios educativos en el nivel superior, incluyendo postgrado, y será distinguida por su reconocido prestigio estatal y nacional, basado en una actitud de aprendizaje permanente , que busca la excelencia académica de sus egresados y la docencia de alta calidad de su profesorado.

Identidad.

La Escuela Normal para Profesores es identificada mediante cuatro símbolos perfectamente establecidos, uno verbal, el Himno de Paz, y tres icónicos, el altorrelieve de la Minerva, el estandarte, y el escudo normalista.

Estructura Organizacional.

La estructura organizacional ubica a la cabeza a la dirección, posteriormente se encuentra la Unidad de Planeación y seguimiento junto con el Consejo Académico y Organización y apoyo; igualmente que otras organizaciones escolares se tienen dos Subdirecciones, una es la Subdirección Académica con tres coordinaciones (Docencia, Investigación y Extención y Difusión Cultural); la Subdirección Administrativa integra cinco coordinaciones (Control Escolar, Recursos Humanos, Servicios Escolares, Recursos financieros y Recursos Materiales), la coordinación de Servicios Escolares cuenta con seis unidades (apéndice “B”).

Escuela Normal No. 3 de Toluca.

Datos Generales.

Director: Profra. Gloria Arteaga Lechuga.

Domicilio: Av. J. Ma. Pino Suárez Sur No. 1100, Col Universidad C.P. 50130.

Ubicación Geográfica: Toluca, México.

Telefonos: (01) (722) 2-12-34-16 llamadas internacionales la clave (01) cambia por (52).

2-12-34-14

2-12-21-97

Página Electrónica: <http://www.prodigyweb.net.mx/normeduc>

Licenciaturas: Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Artística.

Clave Centro de Trabajo: 15ENS0028E

Clave Estatal: 0100TNELUD0030

Clave Federal: PRONO23

Antecedentes Históricos.

Los antecedentes en la creación de la Escuela Normal de Educadoras se remontan a 1952 cuando la Profra. Evangelina Ozuna Pérez, Jefa del Departamento de Educación Preescolar de la Dirección de Educación Pública, del Gobierno del Estado de México, implanta el primer curso de especialización en la modalidad intensiva con materias como: Psicología, Literatura Infantil, Artes Plásticas, Puericultura, Material Didáctico y Cantos.

Como respuesta al reclamo social de contar con una institución formadora de docentes que atendiera a la niñez en edad preescolar, el 2 de febrero de 1959, inicia formalmente su vida institucional la Escuela Normal de Educadoras anexa a la Escuela Normal de Señoritas, (hoy Escuela Normal N° 2 para Profesores), con una matrícula de quince alumnas, llevando como objetivo "Preparar a maestras de Educación Preescolar de

Jardines de Niños”. Este acontecimiento marca un hito en la historia del normalismo en el Estado de México, por ser la primera institución que ofrece servicios educativos en la formación de docentes de nivel preescolar.

El primer cuadro directivo lo integró en la Dirección la gran pedagoga Profra. Elisa Estrada Hernández, en la Secretaría la Profra. Ma. Dolores Rodríguez García y como Orientadora la Profra. Edelmira Nava Arellano. Este momento marca indudablemente el inicio de la historia de la educación preescolar en el Estado.

El interés de este grupo de maestras pioneras por impulsar la educación preescolar, y quienes apoyadas por la política gubernamental del Dr. Gustavo Baz Prada permitió que por más de una década se constituyera en el Estado de México en la única institución formadora de docentes de jardines de niños.

El plan de Estudios, de acuerdo a la federalización educativa, estaba apegado al aplicado en la Escuela Nacional de Maestras de Educación Preescolar.

Ante la falta de un plantel exprofeso, de 1967 a 1968, y con el apoyo de directivos, docentes, padres de familia y alumnas, se gestiona ante las autoridades gubernamentales a nivel federal, estatal y municipal la construcción de un edificio propio.

Como respuesta a las peticiones, el Sr. Felipe Chávez Becerril (1958-1960), Presidente Municipal de Toluca, gestiona ante el Lic. Juan Fernández Albarrán, Gobernador del Estado, la donación de un terreno para la construcción del edificio; y es el 18 de diciembre de 1969 cuando se inaugura el actual edificio de la Escuela Normal de Maestras de Educación Preescolar, hoy Escuela Normal No.3 de Toluca, en el segundo periodo en la presidencia municipal de Toluca, el Sr. Felipe Chávez Becerril, y gobernador del Estado, el Profr. Carlos Hank González. Ubicando el inmueble en la calle José María Pino Suárez Sur No. 1100, Col. Universidad, Toluca, México.

A fin de caracterizar socialmente el proceso histórico de la institución, la naciente escuela normal alcanza su etapa de consolidación durante la gestión de la Profra. Ma. Cristina Martínez Orta Gorostieta, que orientó hacia la formación específica de la educadora sembradora, y que se refuerza en el período de la Profra. Ma. Teresa Sánchez Vázquez de Díaz Calero.

A partir de entonces se le identifica como una institución independiente en su inmueble, que gesta su propio devenir al normar su vida interna, regular la labor docente y tipificar a la escuela y a los sujetos que en ella se desarrollan.

En el plano académico y socio-cultural y demás funciones sustantivas emprendidas desde el proyecto institucional le ha permitido proyectar su imagen hacia el interior de la propia escuela y en el entorno social; lo que le ha valido el reconocimiento social y el incremento de la matrícula y de la planta de catedráticos conforme a la reestructuración de los planes de estudios, que requiere cada vez más de profesionales capacitados. En 1984 se reorientó el sentido de la formación docente y alcanzó el grado académico de Licenciatura para las egresadas; en 1989 cambió su nomenclatura para ser Escuela Normal N° 3 de Toluca.

Una de las preocupaciones como institución formadora de docentes es el mejoramiento de la calidad de la formación de las futuras docentes, por ello se han establecido estrategias de acción encaminadas a propiciar el trabajo de academia, recuperar el proceso de planeación como espacios de reflexión, discusión y de intercambio de experiencias didácticas que favorecen la actualización profesional permanente.

Ha visto pasar en sus aulas a distinguidos catedráticos como las Profras. Evangelina Osuna Pérez, Carlota Camacho Gómora, Amán Estrada Hernández, María Teresa Jarquín Ortega, Gloria Arteaga Lechuga (actual directora), Ma. Cristina Martínez Orta, el Profr. Alfonso Sánchez García, entre otros.

Cabe mencionar que en el ciclo escolar 1974-1975 se creó el Jardín de Niños anexo con el propósito de contribuir en la formación de las docentes educadoras; en 1984 se crea la Escuela Preparatoria; en 1998-1999 se transfirió de la Escuela de Bellas Artes del Estado de México a la escuela Normal N° 3 de Toluca, la Licenciatura en Educación Artística, en sus cursos ordinarios vespertinos (y el semiescolarizado), considerado en la currícula la danza, la música, el teatro y las artes plásticas. A partir de 1999- 2000 se ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar con el Plan de estudios 1999.

Dada la importancia de la educación preescolar que vincula el hogar y la escuela primaria para alcanzar una educación básica integral y de calidad, la Escuela Normal N° 3 de Toluca, reafirma su compromiso establecido hace 44 años de formar docentes de calidad que respondan a los retos y necesidades socio-educativas de la niñez mexiquense. Hasta la fecha ha formado a 40 generaciones de educadoras y Licenciadas en Educación Preescolar, 10 generaciones de LEPDES, 4 de Inglés, 2 de Licenciatura en Educación Artística, una Especialización:“Autogestión de Educación Preescolar”.

Con este motivo, en su XLIV aniversario se llevó a cabo una Semana Cultural, del 17 al 21 de febrero de 2003, con la participación de la comunidad escolar, académicos, docentes, directivos y alumnado, en las diferentes actividades académicas, artístico-cultural programadas.

Misión Institucional.

Formar profesionales para ejercer la docencia en el nivel preescolar y en el campo de la educación artística, basado en competencias que respondan al perfil de egreso del nuevo maestro y al campo laboral de los docentes en servicio, a través de un trabajo ético y profesional que les permita atender los cambios educativos; así como las necesidades y demandas sociales.

Visión Institucional.

Para El año escolar 2005-2006 se pretende estar en condiciones de ofrecer un programa de maestría con especialidad en preescolar; así como ampliar la cobertura de los estudios piloto y consolidar los proyectos existentes en materia de investigación educativa.

Identidad.

La escuela Normal No. 3 de Toluca es identificada por su Escudo, el Himno; además de sus colores azul y blanco.

Estructura Organizacional.

En su estructura de funcionamiento, actualmente cuenta con la Dirección, una Subdirección Académica y una Subdirección Administrativa, y la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación Institucional. La Subdirección Académica se integra por las siguientes unidades: Jardín de Niños, Preparatoria, (Licenciatura en Educación Preescolar para Docentes en Servicio LEPDES con modalidad semiescolarizada, que tuvo su última generación de egresadas en febrero de 2003), Licenciatura en Educación Artística, escolarizada (la intensiva tuvo su última egresión en agosto de 2002), Departamento de Investigación, Departamento de Extensión Académica y Difusión Cultural, y el Departamento de Psicopedagogía.

La Subdirección Administrativa se integra por los siguientes departamentos: Recursos Humanos, Control Escolar, Recursos Financieros, Recursos Materiales e Informática. Además de los servicios de apoyo: Reprografía, Audiovisuales, Biblioteca, Area Editorial, Sala de Danza, Servicio Médico, Centro de Cómputo, Asesoría Profesional, Fotocopiado, Cafetería, Instalaciones Deportivas, Sala de Idiomas, Sala de Maestros, Sala

de Manualidades, Sala de Audiovisuales, Sala de Usos Múltiplos, Archivo, Red Edusat, laboratorio de Ciencia Naturales (apéndice “C”).

CAPÍTULO 4. PROBLEMA Y MÉTODO.

Planteamiento del Problema.

La vida cotidiana en las Escuelas Normales del Estado de México, transcurre con el desarrollo de actividades que se ubican en dos áreas; la académica y la administrativa. Estas actividades se fundamentan en procedimientos que se han establecido en diferentes teorías. Para el planteamiento de este problema, se harán comentarios que se involucran en las teorías de la Organización y la Micropolítica Institucional, así como a algunos aspectos de la Cultura Organizacional y del Clima Organizacional, que repercuten en las actividades ya mencionadas.

Conocido es que las teorías administrativas de la organización, en particular, ponen un gran énfasis psicologista y conductista en la motivación; pero han omitido en gran medida el reconocimiento de la micropolítica en las organizaciones, en el sentido sociológico, que involucra el impacto que tiene esta en la vida laboral de las organizaciones y muy en especial en el clima organizacional dentro de ellas.

Ahora bien, acorde a un cambio en las instituciones educativa como es el caso, en alguna Escuela Normal del Estado de México, implica acordar políticas y toma de decisiones en donde están en juego recursos (económicos, materiales y sociales), carreras y reputaciones, y como consecuencia se puede asegurar que habrá un desacuerdo entre los individuos y grupos pertenecientes a la institución.

Al introducir nuevas prácticas de trabajo que pueden remplazar a los ya establecidos y preferidos modos de trabajo, amenazan la autoimagen de los individuos. Los intereses son amenazados: no es raro que las innovaciones impliquen la redistribución de los recursos, la reestructuración de las asignaciones de tareas y la reorientación de las líneas de flujo de información.

Como consecuencia a estos planteamientos, se provoca una resistencia en las personas y en los grupos que van implicados en él, manifestándose de forma abierta e inmediata, al salir a la superficie los conflictos y diferencias subterráneas que de otro modo quedan silenciadas u ocultas en la rutina cotidiana de la vida escolar. Es importante señalar que cualquier decisión que provoque esas diferencias y conflictos son originados por el poder y en la mayoría de los casos, controlados por el mismo poder. Por lo que las estructuras micropolíticas establecidas dentro de la escuela, pueden ser alteradas cuando se producen cambios que surgen por la toma de decisiones en la institución.

En consecuencia la toma de decisiones es un proceso micropolítico que abarca todo un conjunto de esferas formales e informales de interacción, confrontación y negociación, que impacta en el clima de la vida cotidiana en la organización educativa, modificando y alterando formas de comportamiento y actitudes de directivos y profesores y, que por lo regular son negativas o problemáticas debido al clima organizacional desarrollado.

Por lo mismo es importante señalar que los factores que influyen en cualquier clima organizacional son variables y también variadas las diversas actuaciones de los profesores y directivos de la institución., como lo señala Stephen Robbins: “el clima organizacional enfoca la base de la organización, las personas que la integran y como perciben la organización”. Para posteriormente ver a la Institución Escolar como una cultura total, es decir no limitarse a ver la cultura como un elemento más de la organización.

Parece, pues, un buen planteamiento a esta problemática la consideración de la Micropolítica en las Escuelas Normales de la Ciudad de Toluca y su relación con el Clima Organizacional, inscritas en la secuencia general de la comprensión y entendimiento de la administración educativa.

Por tal razón se hace necesario plantear algunas preguntas que puedan dar respuesta a la problemática planteada.

Pregunta Principal.

- ¿Cuál es el Coeficiente de Asociación de la Micropolítica y el Clima Organizacional que percibieron los profesores del nivel Licenciatura en las Escuelas Normales de la ciudad de Toluca, durante el ciclo escolar 2002-2003?.

Preguntas de Apoyo.

- ¿Cuál es el Clima Organizacional que percibieron los Profesores del nivel Licenciatura en las Escuelas Normales de la ciudad de Toluca durante el año escolar 2002-2003?.
- ¿Cuál es la situación de la Micropolítica en cada una de las Escuelas Normales de la ciudad de Toluca?.
- ¿Qué se entiende por Organización?.
- ¿Cuáles son las Teorías de la Organización aplicables a las Organizaciones Escolares?.
- ¿Cómo se clasifica a las Organizaciones?.
- ¿Qué se entiende por Cultura Organizacional y cómo se interpreta?.
- ¿Cuál es la Estructura y Elementos de la Organización Escolar?.
- ¿Qué es el Clima Organizacional y cómo lo entendemos?.
- ¿Qué tipos de Políticas se dan en la Escuela?.
- ¿Cuáles son los Elementos de la Micropolítica en la Escuela?.

Justificación.

Es importante destacar lo complicado que resulta delimitar este ámbito específico de estudio y seleccionar el modelo de análisis más adecuado para su desarrollo teórico, metodológico, técnico y de campo; por diversas razones: por ser la organización objeto de

estudio de diferentes campos de conocimiento, que no han producido una visión holística sino fragmentada y escorada hacia la comprensión de las grandes organizaciones empresariales y burocráticas, de las que se han clonado sus aplicaciones para la organización escolar; ya que los estudios de la educación han eludido este tipo de análisis, centrándose más en indagar otros temas; y porque la metodología, tradicionalmente empleada en la investigación educativa, no ha facilitado y redituado la descripción y comprensión de la vida cotidiana en las escuelas. Por esto, parece necesario desarrollar un conocimiento propio de la organización escolar considerando la Micropolítica Institucional y el impacto de ésta en el Clima Organizacional de las Escuelas Normales de la Ciudad de Toluca.

La micropolítica y sus componentes (intereses, conflicto y poder) no solo forman parte de la naturaleza organizativa en la escuela, sino que además es una de sus dimensiones más relevantes. Por este motivo, se considera que debe ser objeto prioritario de análisis e investigación, tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como en la facilitación para el desarrollo organizativo de los centros educativos.

Describir El Clima Organizacional permite obtener información relevante con respecto a las relaciones entre procesos que se establecen al interior de las Escuelas Normales de la Ciudad de Toluca, las condiciones en que se esta implementando la gestión participativa.

Desde el punto de vista educativo interesa integrar diferentes ámbitos de conocimiento para comprender la identidad, los límites y la coordinación institucional, y por otra parte, resulta necesario establecer distinciones y relaciones entre las diferentes teorías que ya existen para explicar las organizaciones escolares.

Por esta razón nos parece fundamental medir la micropolítica en las Escuelas Normales de la Ciudad de Toluca, para determinar en qué medida las interacciones favorecen o perjudican en un determinado clima organizacional y, de esta forma poder

llevar los estudios del clima organizacional a otro tipo de correlaciones como lo puede ser; el clima organizacional y el desempeño docente, entre otros.

Pocos progresos se harán en el campo de la organización escolar hasta que no reconozcamos y empecemos a analizar los procesos de la micropolítica y el clima organizacional. Los investigadores en las Escuelas Normales han sido, casi siempre, especialistas o estudiosos de la escuela, sus asignaturas y su impartición; y no profesionales en servicio que analicen su propio contexto, el entorno, los condicionamientos que conlleva y los significados que impregnan la práctica docente.

Es muy difícil lograr cambios significativos, aunque siempre habrá una posibilidad de poner una proporción de orden, aun cuando no se pueda lograr en toda la casa, Tal vez el efecto de “demostración” de lo logrado, permita reflexionar en los problemas de investigación educativa. Por todas estas razones, resulta interesante describir el Clima Organizacional de las Escuelas Normales en la Ciudad de Toluca de acuerdo a las condiciones de la Micropolítica que existe en ellas, así como identificar el grado de asociación que presentan estas variables.

Límites de la Investigación.

Para delimitar la investigación se debió establecer recursos teóricos, temporales, espaciales, de cobertura y muestreo; y señalar los puntos en los que se estudia el problema; esto para prever la aparición de interferentes que pudieron obstaculizar el desarrollo del trabajo. O bien, porque se pudo tomar un rumbo más amplio. Los límites que se marcan dentro del presente trabajo, se citan a continuación.

Limites Teóricos.

La mayoría de la bibliografía consultada para la realización de este trabajo, fueron libros y revistas de la rama de la educación y la administración; micropolítica en la escuela y clima organizacional.

Dichas fuentes que dieron sustento teórico a la presente investigación fueron consultadas en la Biblioteca Central de la Universidad Autónoma del Estado de México, en la Biblioteca de la Facultad de Contaduría y Administración, Biblioteca de la Escuela Normal Superior, Biblioteca de la Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de Toluca; se recurrió a la búsqueda vía internet, en donde se pudieron encontrar algunos documentos de valiosa ayuda. Por otro lado se intento contactar con expertos en el estudio de la Micropolítica como fueron Stephen Ball, Hoyle, Miguel Santos Guerra, Teresa Bardiza; entre otros, para poder consultar algunos aspectos con ellos, todo esto fue vía dirección electrónica, además de revisar sus obras disponibles. Se tuvo éxito al contactar con la Dr. Hanne B. Mawhinney del Department of Education Policy and Leadership de la Universidad de Maryland. Así mismo se consultaron libros adquiridos con tiempo sobre el tema en estudio y se acudió personalmente a otras fuentes de información.

Los antecedentes en cuanto a estudios que correlacionen a la Micropolítica con otro aspecto son desconocidos, sin embargo, existen diversos estudios relacionados a la Micropolítica y realizados por Eric Hoyle, Stephen Ball, Teresa Bardiza, Xesus Járez, Miguel Angel Santos Guerra; entre otros. Otro estudio interesante es el que ejecuta la Doctora Hanne B. Mawhinney de la Universidad de Maryland, citada en el artículo de Eric Hoyle “Las Dos Caras de la Micropolítica”, quien señala la diversidad del campo de la Micropolítica.

La doctora Mawhiney ejecuta una investigación vía correo electrónico con la pregunta: ¿en qué puede contribuir el estudio de la Micropolítica en la práctica de la dirección y reformas escolares?. Ella recopila las respuestas de lideres escolares como:

Judy Bennett de Tasmania, Australia, Barbra Vann del Reino Unido; Dr. Debra Jackson de los EE.UU. y el Dr. Fred Renihan de Canadá.

Por lo que corresponde al Clima Organizacional. Este es un campo ampliamente explorado sobre todo en el ambiente empresarial, sin embargo algunas instituciones educativas ya se han preocupado por estudiar esta variable, como es el caso del CONALEP Nacional, que en 1998 ejecuta un estudio el cual le permitió identificar el Clima Organizacional y determinar el Nivel de Evolución y Madurez en que se encontraba el Colegio.

Otra investigación igualmente de importante es la que realiza la Magíster en Educación Mailing Rivera Lam en su trabajo de grado “El Clima Organizacional de Unidades Educativas y la Puesta en Marcha de la Reforma Educativa”, de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, en la Universidad de Antofagasta; Chile.

Finalmente cabe hacer la aclaración que el trabajo queda concluido hasta donde los objetivos y la temática lo marcan.

Límites Temporales.

La inquietud por el tema, nace por la ubicación laboral de los últimos años; se realizó una exhaustiva selección de tópicos y diseño de fichas. Sin embargo al trabajo se le comienza a dar forma durante el mes de enero de 2003, pretendiéndose concluir en el mes de agosto del mismo año.

En relación al periodo de tiempo, al que corresponde la investigación, éste se establece para el año escolar 2002 – 2003.

Límites Espaciales.

El área en donde se ubican nuestras unidades de análisis es la ciudad de Toluca

Límites de Cobertura.

La cobertura que abarca el universo de estudio para la investigación es el total de profesores de base (horas clase y tiempo completo) en las Escuelas Normales de la ciudad de Toluca, siendo estas:

- Escuela Normal No. 1 de Toluca.
- Escuela Normal para Profesores de Toluca.
- Escuela Normal No. 3 de Toluca.
- Escuela Normal Superior del Estado de México.

A continuación se presentan el cuadro con el número de profesores de cada escuela Normal.

CUADRO 1.

Personal de base “Nivel Licenciatura” Escuelas Normales de Toluca “Universo de Estudio”.

Escuelas.	Investigadores Educativos.	Pedagogos “A”.	Profesores Hrs. Clase.	TOTALES.
Esc. Normal No. 1. ICMEM.	9	37	37	83
		2	10	12
Esc. Normal de profesores.	8	25	34	67
Esc. Normal No. 3.	10	24	25	59
Esc. Normal Superior. Semiescolarizado.	36	14	30	80
			5	5
TOTALES	63	102	141	306

Cuadro elaborado con base en datos proporcionados por el Departamento de Educación Normal, Mayo de 2003.

Límites de Muestreo.

Para determinar el tamaño de muestra de las Escuelas Normales se utilizó el método de proporciones (Weiers, 1986, p. 540), y que en su aplicación corresponde exactamente al método automatizado que Hernández Sampieri (2000) presenta en el diskette anexo a su libro.

$$- n = \frac{P(1-P)}{\frac{E^2}{Z^2} + \frac{P(1-P)}{N}}$$

En donde:

- n = Tamaño de muestra.
- P = Proporción de la población, en este caso .5 (50 %).
- E = Margen de error, 10% (0.1).
- Z = Grado de confianza (para un nivel de confianza del 95%). En donde Z = 1.96 en la tabla de áreas de la curva normal (Mendenhall/Reinmuth, 1986, p. 630).
- N = Tamaño de la población.

Al sustituir valores en la fórmula los resultados arrojaron los tamaños de muestra que se presentan en el cuadro siguiente:

CUADRO 2.
Tamaño de Muestra por Escuela Normal.

Escuela.	Total de profesores	Tamaño de muestra.
Escuela Normal Superior del Estado de México.	85	45
Escuela Normal de profesores.	67	39
Escuela Normal No. 3 de Toluca.	59	37*
Total.	211	121

Nota: El tamaño de muestra para la Escuela Normal No. 1 de Toluca no se calcula, debido a que no se autorizó la aplicación de los instrumentos.

* Por situaciones ajenas al investigador, en este caso sólo se recuperaron 20 instrumentos de investigación (que corresponden al 54% de la muestra estimada), por lo que únicamente se analizaron un total de 104 instrumentos, en total.

Tipo de Estudio.

El estudio que se presenta, desde el punto de vista metodológico es considerado de tipo **exploratorio** al menos en México y sobre todo en el aspecto de la Micropolítica, porque con las indagaciones se considera un problema poco estudiado, aunque en países como Estados Unidos de Norteamérica, España y el Reino Unido se cuenta con poco más de una década de experiencia en el tema, **descriptivo**, porque se intenta especificar las propiedades importantes del objeto de estudio que es sometido a análisis; y **correlacional**, porque intenta medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables.

Hipótesis.

Ya planteado el problema, se está en posibilidad de establecer el supuesto que guía la investigación o fenómeno en estudio. Aunque es importante remarcar que desde el punto de vista científico, la hipótesis es una proposición tentativa sobre la relación entre dos o más variables que se apoyan en conocimientos organizados sistemáticamente. Así, la hipótesis que se diseña para este trabajo, es de tipo **causal bivariada**, por integrar únicamente dos variables, siendo una de ellas la causa y la otra el efecto (variable independiente y variable dependiente, respectivamente).

Después de esta breve explicación, la hipótesis o supuesto que guía el presente trabajo se plantea de la siguiente forma:

H₀ = LA MICROPOLÍTICA Y EL CLIMA ORGANIZACIONAL QUE PERCIBIERON LOS PROFESORES DEL NIVEL LICENCIATURA EN LAS ESCUELAS NORMALES DE LA CIUDAD DE TOLUCA, DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2002-2003, NO PRESENTAN INDICES DE ASOCIACIÓN.

Como se puede apreciar, la hipótesis da por válido un hecho que se hace necesario llevar a investigación para aceptarlo o rechazarlo.

Definición de Términos de la Hipótesis.

a). Variable Independiente: “**Micropolítica**”.

- Definición conceptual: Estrategias por las que los individuos y grupos en contextos organizativos intentan utilizar sus recursos de interés, conflicto y poder; para protegerse, conservar y/o alcanzar sus objetivos.
- Definición operacional: Aplicación y análisis del cuestionario “ME”.

b). Variable Dependiente: “**Clima Organizacional**”.

- Definición conceptual: Conjunto de variables causales, intervinientes e intervinientes otros resultados, que con base a la percepción del profesor, autoevaluación de los profesores y evaluación del jefe de departamento por los profesores; ofrecen una visión global de la organización escolar.
- Definición operacional: Aplicación y análisis del Test Perfil de una escuela.

c). Unidades de análisis: Los Profesores del Nivel Licenciatura, las Escuelas Normales de la ciudad de Toluca.

d). Términos lógicos: La, y él, que percibieron, en, durante el ciclo escolar 2002-2003, no presentan índices de asociación.

Operacionalización de la Hipótesis.**VARIABLES E INDICADORES.**

X. Micropolítica.	Y. Clima Organizacional.
<p>x₁. Intereses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intereses en el crecimiento. • Intereses en la existencia. • Intereses en las relaciones. <p>x₂. Conflicto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicaciones que crean conflicto. • Peticiones que crean conflicto. • Otras acciones que crean conflicto. <p>x₃. Poder.</p>	<p>y₁. Causales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los profesores. • Autoevaluación de los profesores. • Evaluación del jefe de departamento por parte de los profesores. <p>y₂. Intervinientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los profesores. • Autoevaluación de los profesores. • Evaluación del jefe de departamento por parte de los profesores. <p>Y₃. Intervinientes otros resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación de los profesores.

Objetivos de la Investigación.

Objetivos Generales.

- Determinar el coeficiente de asociación de la Micropolítica y el Clima Organizacional que percibieron los profesores del nivel Licenciatura en cada una de las Escuelas Normales de la Ciudad de Toluca, durante el ciclo escolar 2002-2003.
- Describir el Clima Organizacional que percibieron los profesores del nivel Licenciatura en cada una de las Escuelas Normales de la Ciudad de Toluca, durante el ciclo escolar 2002-2003.

- Analizar la Micropolítica de cada una de las Escuelas Normales de la Ciudad de Toluca.

Objetivos Particulares.

- Ubicar la definición de Organización.
- Describir las Teorías de la Organización aplicables a las Organizaciones Escolares.
- Dar la clasificación de las Organizaciones.
- Definir lo que se entiende por Cultura Organizacional.
- Describir la Estructura y Elementos de la Organización Escolar.
- Explicar lo que se entiende por Clima Organizacional.
- Identificar los tipos de Política que se practican en la Escuela.
- Describir los elementos de la Micropolítica en la Escuela.

Métodos y Técnicas.

Dentro de la investigación el método juega un papel muy importante porque es el instrumento que proporciona los procedimientos y herramientas que se utilizan para desarrollar todo el proceso.

Por esto se puede decir que se utiliza el método científico, ya que se procede de la siguiente manera:

- Surge un problema.
- Se hace una revisión de los conocimientos anteriores para comprenderlos cabalmente.
- Se plantea una solución, incluyendo su aplicación posible, mediante el planteamiento de una hipótesis.

- Se indica el procedimiento para la verificación del resultado.
- Se hace la interpretación del resultado en los términos de la teoría correspondiente.

Sin embargo se utiliza el análisis y la síntesis; se va de la deducción a la inducción, debido a que en función al tema propuesto se partió de la observación del problema que dio pauta a la hipótesis, que derivó en un análisis y síntesis; y por otro lado integró datos generales aceptados como valederos, para deducir por medio del razonamiento lógico, varias suposiciones, y así llegar a una particularización y comprobar su validez.

Diseño de los Instrumentos de Investigación.

La medición del Clima Organizacional se realiza utilizando el Test Perfil de una Escuela de Rensis Likert, adaptado en Chile por el Dr. Álvaro Valenzuela y validado por el Ministerio de Educación Chileno en 1987, para investigaciones educativas. Este instrumento consta de 93 preguntas agrupadas en tres apartados: percepción de los profesores, autoevaluación de los profesores y evaluación del jefe de departamento, y miden los indicadores causales, intervinientes e intervinientes otros resultados (apéndice “D”). Aunque como ya se menciona, el test ya ha sido validado en Chile; en este caso también se ejecuta su confiabilidad y validez.

El test se responde en un continuo de 1 y hasta 8 (que corresponden a los conceptos “en muy pequeña medida”, hasta “en una gran medida”). Likert definió, teóricamente, cuatro tipos de líderes de acuerdo al puntaje obtenido: Autoritario Explotador (1.00 - 2.50), Autoritario Benevolente (2.51 - 4.50), Consultivo (4.51 - 6.50) y Participativo (6.51 - 8.0). El análisis considera y explica algunos estadígrafos de tendencia central y su desviación. La codificación y criterios de análisis se presentan en el apéndice “E”.

La Micropolítica se mide considerando igualmente la escala Likert y la misma ponderación de 1 a 8. El cuestionario “ME” fue construido considerando diferentes tests de comportamiento organizacional, consta de 35 preguntas agrupadas en tres indicadores

(Intereses, Conflicto y Poder), y también se ejecutó su confiabilidad y validez (apéndice “F”).

Los tipos de intereses que se analizan son; intereses en el crecimiento, en la existencia y en las relaciones. Estos tipos de intereses son los que maneja el test de necesidades (Robbins Stephe, 1987, p. 532).

El conflicto se divide en comunicaciones que crean conflicto, peticiones que crean conflicto y otras acciones que crean conflicto; criterio definido por el investigador con base al estilo de preguntas que evalúan el indicador.

En relación al poder, éste se mide de acuerdo al criterio del test de orientación al poder (Robbins Stephen, 1987, p. 535). La codificación y criterios de análisis se presenta en el apéndice “G”.

El análisis estadístico descriptivo de los indicadores se aplica y se presenta utilizando tablas y gráficos para variables de atributos; así como sus medidas de tendencia central y sus respectivas desviaciones.

El nivel de medición que se utiliza en la variables y por consecuencia en los items de ambos instrumentos es de medición ordinal ya que mantiene un orden de mayor a menor; así mismo se utiliza el nivel de medición por intervalos al establecer intervalos iguales en la medición. Las distancias entre categorías son las mismas a lo largo de toda la escala, además de ser constantes estos intervalos.

La obtención de las puntuaciones se hace como lo establecen las escalas Likert. Puntuación mínima 93 (1) y la máxima 93 (8), siendo de 93 a 744 en el test perfil de una escuela y, mínima 35 (1) y máxima 35 (8), es decir de 35 a 280 en el cuestionario “ME”. Sin embargo para abreviar y simplificar los trabajos se utiliza la sencilla fórmula que recomienda la escala Likert: PT/NI (en donde PT es la puntuación total en la escala y NI es el número de items), por lo que la puntuación se analiza en el continuo de 1-8 de la

siguiente manera, con el ejemplo de quien obtuvo 677 en la escala test perfil de una escuela ($677/93 = 7.28$), es decir se trabaja con promedios.

El análisis estadístico coorelacional se calcula con el estadígrafo, coeficiente de correlación lineal de Pearson, utilizando el programa estadístico SPSS. Para establecer el grado de asociación entre variables se utiliza el siguiente criterio:

-1.00	Correlación negativa perfecta.
- 0.801 a - 0.999	Correlación negativa muy fuerte.
- 0.601 a - 0.800	Correlación negativa considerable.
- 0.401 a - 0.600	Correlación negativa media.
- 0.201 a - 0.400	Correlación negativa baja.
- 0.001 a - 0.200	Correlación negativa débil.
0.000	No existe correlación.
0.001 a 0.200	Correlación positiva débil.
0.201 a 0.400	Correlación positiva baja.
0.401 a 0.600	Correlación positiva media.
0.601 a 0.800	Correlación positiva considerable.
0.801 a 0.999	Correlación positiva muy fuerte
1.00	Correlación positiva perfecta.

Para explicar el porcentaje de la variación de una variable debido a la variación de la otra y viceversa se calcula “la varianza de factores comunes” (Sampieri, 2000, p. 378).

Los resultados y explicaciones de la correlación no indican la dependencia de una variable con otra, debido a que la prueba del coeficiente de Pearson no considera a una como independiente y a otra como dependiente, ya que no se trata de una prueba que evalúa la causalidad. La noción de causa y efecto se establece dentro del trabajo teóricamente, pero la prueba no considera dicha causalidad.

Confiabilidad.

“La fiabilidad de una medida analiza si ésta se halla libre de errores aleatorios y, en consecuencia, proporciona resultados estables y consistentes” (Sánchez y Sarabia, 1999, p. 367). Esta es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la validez de dicha medida; ya que conocido es que en muchos instrumentos no se establece su fiabilidad, y en menos casos se realizan intentos de validación (validez).

Consiguientemente, diremos que un instrumento de medición es confiable (o fiable) cuando presenta cierta consistencia o constancia en los resultados alcanzados al aplicar el instrumento. Para valorar la fiabilidad (consistencia interna) de las escalas de la Micropolítica y el Clima Organizacional se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach para el total de encuestados (104). El coeficiente resultante fue .7970 para el cuestionario “ME” y .9833 para el test perfil de una escuela.

CUADRO 3.
Confiabilidad del Cuestionario “ME”.

Variable Micropolítica. (Cuestionario “ME”).		
<u>Indicadores de variable.</u>	<u>No. De items.</u>	<u>Alpha de la escala.</u>
Intereses.	17	.8472
Conflicto.	6	.6319
Poder.	12	.6204
Cuestionario “ME”.	35	.7970

CUADRO 4.
Confiabilidad del Test perfil de una Escuela

Variable Clima Organizacional. (test perfil de una escuela.).		
<u>Indicadores de variable.</u>	<u>No. De items.</u>	<u>Alpha de la escala.</u>
Causales.	51	.9747
Intervinientes.	35	.9554
Intervinientes otros resultados.	8	.8241
Test perfil de una escuela..	93	.9833

Validez.

La validez implica relevancia respecto a la variable a medir, es decir un instrumento es válido cuando mide lo que pretende medir. Y aunque existen algunos procedimientos de validez, en este caso se demuestra la validez de constructo del cuestionario “ME” y el test perfil de una escuela, al considerar que los indicadores y sus variables son el producto de

una buena operacionalización, es decir, reflejan la definición teórica de las variables que se pretenden medir (apéndice “H”).

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

Escuela Normal Superior del Estado de México.

Resultados del Test Perfil de la Escuela Normal Superior del Estado de México.

El Clima Organizacional obtuvo una calificación promedio de 5.7, lo que indica la presencia de un liderazgo consultivo. De acuerdo a Rensis Likert, este es un sistema organizacional en el que existe un mayor grado de descentralización y delegación de las decisiones. Se mantiene un esquema jerárquico, pero las decisiones específicas son adoptadas por escalones medios e inferiores. El clima es de confianza y hay niveles altos de responsabilidad.

La descripción de los resultados estadísticos es la siguiente:

Moda: 5.2

Mediana: 5.7

Media: 5.7

Desviación estándar: 1.1

Puntuación más alta observada (máximo): 7.51

Puntuación más baja observada (mínimo): 2.96

Rango: 4.55

La interpretación es que: la categoría que más se repitió fue 5.2 (liderazgo consultivo) El 50% de los sujetos está por encima del valor 5.7 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 5.7 (liderazgo consultivo). Asimismo, se desvían de 5.7, en promedio, 1.1 unidades de la escala. Ninguna persona calificó al tipo de liderazgo como explotador (no hay algún dato entre 1.00 y 2.50). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios y elevados.

La interpretación de acuerdo a las puntuaciones obtenidas por lo items (apéndice “E”) quedo de la siguiente forma:

A. Variables Causales.

Percepción de los Profesores. Se caracteriza porque tanto el director como los coordinadores, profesores y alumnos se sienten bastante responsables de que la excelencia educativa se logre en su escuela, es decir hacia el logro de altas metas (5.56). Aunque es bastante abierta y sincera la comunicación entre el jefe de departamento y los profesores el proceso decisional en la solución de conflictos intradepartamentales e interdepartamentales recae en el director, sin embargo las decisiones se toman a niveles satisfactorios, quienes deciden, cuentan con bastante información de lo que sucede en los niveles inferiores (5.42). Se percibe moderada cooperación grupal, siendo bastante abierta y sincera la comunicación entre el jefe de departamento y los profesores, la planeación la hacen en conjunto (5.67). El estilo administrativo de la autoridad que está sobre el director es de carácter algo autoritario a punto de ser consultivo (4.93). El liderazgo del director es consultivo (6.04). El apoyo por parte del director o coordinador es percibido como amistoso y colaborador en muchas veces (5.87), además de que lo reconocen como bastante interesado en los problemas y éxito del profesor al tratar de ayudarlo bastante. La receptividad de las ideas de los profesores se produce a menudo (5.00), estando en el límite de ser a veces. El énfasis en altos logros es bastante alto (5.71), ya que se motiva al profesor para ser innovador en el desarrollo de estrategias educativas más efectivas y, fijar metas en la misma medida por la dirección. El trabajo en equipo se da a menudo ya que se percibe que el director o coordinador le da importancia a la organización de comisiones para resolver algunos problemas escolares (5.13). Es bastante el apoyo en el trabajo (5.63), puesto que se reconoce que la planeación se hace bien, facilitar lo materiales, medios y espacios, así como dar información e ideas útiles al profesor. Se percibe bastante participación de los profesores en la toma de decisiones (5.55). Los profesores consideran que el director es bastante competente como administrador y como educador (5.78). La receptividad a las ideas de los alumnos se da algunas veces (4.13). Los profesores manifiestan que es algo el apoyo que reciben de los organismos centrales del sistema educativo (4.53).

Autoevaluación de los Profesores. A menudo se da apoyo a los alumnos por parte del profesor (6.33), porque en esa medida los alumnos sienten que el profesor les desea éxito como estudiantes, al tratar de ayudarlos bastante en sus problemas escolares; aunque por la calificación obtenida el apoyo podría pasar a ser casi siempre. Del mismo modo la receptividad de las ideas de los alumnos ocurre a menudo (5.58). Los alumnos están algo involucrados en decisiones importantes que los afectan (4.57).

Evaluación del Jefe de Departamento por parte de los Profesores. Encontramos que a menudo se da apoyo al profesor (5.93), puesto que a menudo el jefe de departamento es amistoso y colaborador, teniendo bastante confianza y seguridad al profesor, tratando de ayudarlo bastante en sus problemas escolares; lo que se traduce en que a menudo el jefe de departamento está interesado en el éxito del profesor. A veces el jefe de departamento solicita las ideas del profesor en asuntos curriculares y extracurriculares (4.96). Se percibe bastante énfasis en el rendimiento (5.86), ya que el profesor considera que son bastante altas las metas establecidas por su jefe de departamento para el desempeño educativo. En relación al trabajo en equipo (5.88), a menudo convoca a reunión el jefe de departamento, para resolver problemas del trabajo escolar; considerando también que es bastante la interacción que se da entre el jefe de departamento y los profesores. Por lo que corresponde a la toma de decisiones (5.81), el jefe de departamento permite de forma bastante, participar al profesor en decisiones importantes relacionadas con su trabajo. El jefe de departamento apoya y facilita bastante el trabajo del profesor (5.91) en el proceso de planeación, dándole bastante información e ideas útiles. Se percibe al jefe de departamento como bastante competente (5.87).

B. Variables Intervinientes.

Percepción de los Profesores. La apertura del profesor hacia el director o coordinador (5.95) es de bastante confianza, libertad y sinceridad, aunque las comunicaciones que provienen del director son vistas a menudo con confianza. El director conoce bastante bien los problemas de los profesores (5.06), aunque con una tendencia a conocerlos algo. La dirección del flujo de la comunicación es mixta con

tendencia a ser casi siempre hacia abajo, la exactitud de la información es bastante verídica inclinándose a ser a menudo inexacta, la comunicación entre profesores es bastante abierta y sincera (5.16). Casi siempre los profesores apoyan al director y a otros profesores (7.00), siendo amistosos y colaboradores. Se da algo de énfasis al cumplimiento de las metas (4.77), aunque por la calificación obtenida se puede apreciar que existe una tendencia a ser bastante el énfasis. El profesor está bastante motivado (6.9), siente que su acción a menudo vale la pena; además de considerar que el director, los alumnos, los organismos centrales y los profesores deberían tener bastante influencia en la marcha de la escuela. La influencia real que tiene el director en la escuela, en los profesores y en los organismos centrales educativos es bastante, inclinándose a ser algo, es decir que existe bastante influencia compartida (5.82); asimismo los equipos e instalaciones de la escuela son adecuados aunque existe una tendencia a ser calificados como algo adecuados y, en general, los profesores de la Escuela Normal Superior del Estado de México manifiestan que se experimenta un clima de trabajo bastante satisfactorio (6.42), con una tendencia a pasar a ser muy satisfactorio.

Autoevaluación de los Profesores. La apertura de los alumnos al profesor es bastante (6.19), porque así es la confianza y libertad de los alumnos hacia el profesor en la interacción, además de que los alumnos ven a menudo con confianza la información que proviene de sus profesores. A su vez el profesor conoce bastante bien los problemas que enfrentan los estudiantes en su trabajo escolar (5.17). Otros aspectos relativos a la información (5.42) señalan que; es bastante la información que los alumnos proporcionan al profesor en relación a la vida escolar y que a menudo, los alumnos ven con confianza las información que proviene del director o coordinador.

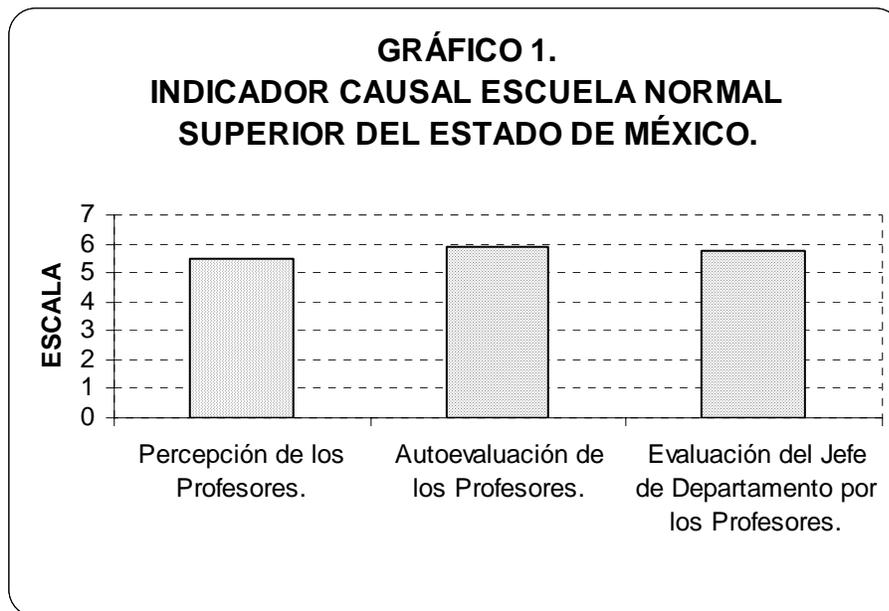
Evaluación del Jefe de Departamento por parte de los Profesores. Existe bastante apertura del profesor hacia el jefe de departamento (6.00), asimismo el profesor evalúa a menudo con confianza las comunicaciones que provienen de su jefe de departamento y considera que es bastante abierta y sincera esta comunicación entre ambos. Se señala que el jefe de departamento conoce bastante bien los problemas que el profesor enfrenta en su trabajo escolar (5.77). Los profesores manifiestan que la influencia de los jefes de

departamento debe de estar a menudo presente en la marcha de la escuela, es decir debe de existir una influencia bastante compartida (6.03).

C. Variables Intervinientes Otros Resultados.

Autoevaluación de los Profesores. Existe bastante ayuda en los grupos entre los alumnos, cuando se proponen hacer algo y que tenga buenos resultados (5.91). Así mismo los alumnos muestran bastante motivación en su aprendizaje y asistencia a la escuela (5.30). También se puede decir que los alumnos ejercen bastante influencia en lo que sucede en la escuela (5.74). En general, los estudiantes del nivel Licenciatura de la Escuela Normal Superior muestran una actitud de gusto por el estudio y la escuela, aceptando en grado bastante, metas de alto nivel de exigencia (5.37).

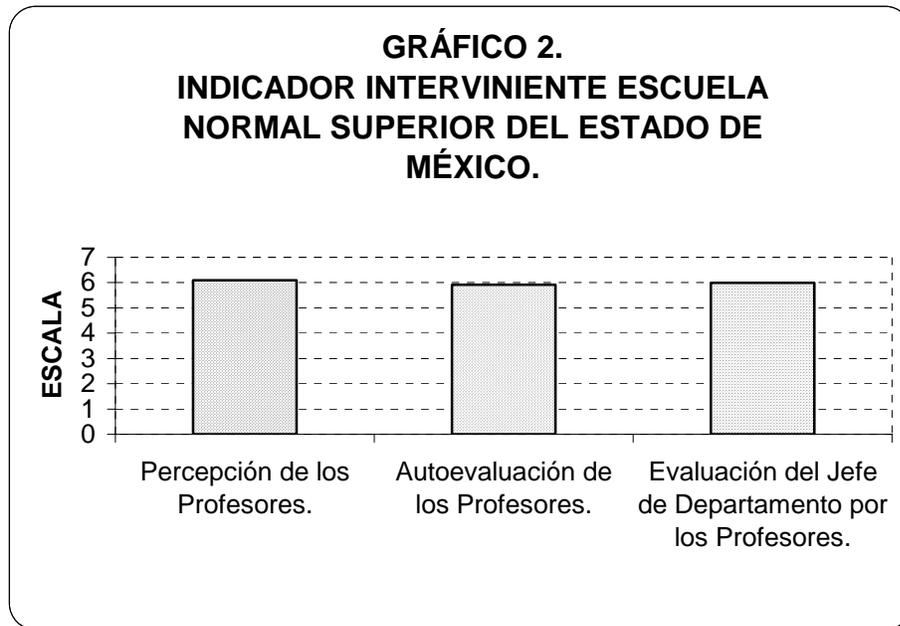
A continuación se presentan los gráficos del comportamiento de los indicadores Causales e Intervinientes:



Fuente: Profesores de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Junio de 2003.

El gráfico nos muestra que la media de las variables del indicador causal autoevaluación de los profesores se ubica en primer lugar con un valor de 5.87, en tanto la evaluación del jefe de departamento por parte de los profesores se ubica en el segundo

lugar con 5.75 de calificación, finalmente la percepción del profesor con 5.48. Lo que nos muestra un rango de valores de 5.48 a 5.87.



Fuente: Profesores de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Junio de 2003.

Por lo que corresponde al indicador interviniente, podemos apreciar que las medias de las variables de este indicador son 6.09, 5.99 y 5.91; para la percepción de los profesores, la evaluación del jefe de departamento por parte de los profesores y autoevaluación de los profesores, respectivamente y de forma descendente, con un rango de 5.91 a 6.09.

En relación a las variables del indicador interviniente otros resultados autoevaluación de los profesores se obtuvo una media de 5.58.

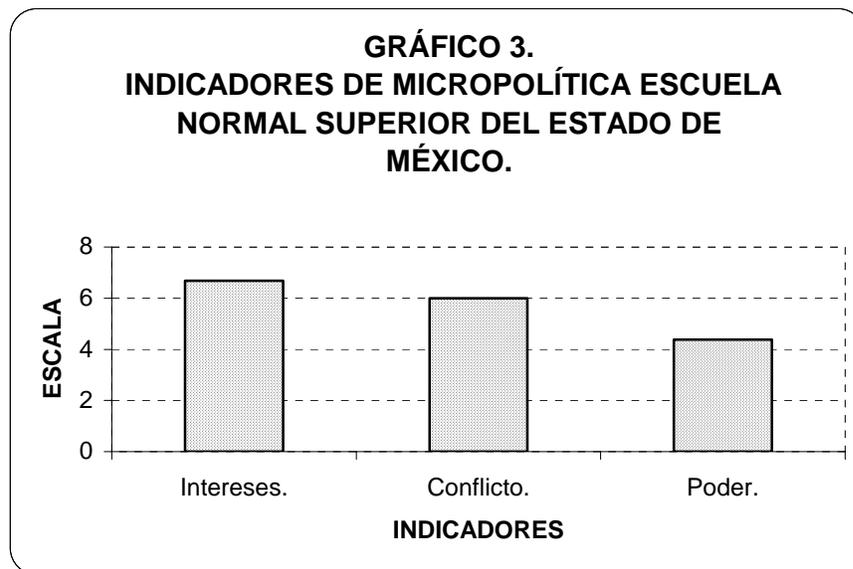
Análisis de los resultados del Cuestionario “ME” en la Escuela Normal Superior del Estado de México.

Las calificaciones obtenidas por los indicadores, ordenadas de mayor a menor, son las siguientes: Intereses **6.68**, Conflicto **6.00** y Poder **4.38**. Esta información se aprecia en el siguiente cuadro y gráfico:

CUADRO 5.
MEDIAS OBTENIDAS POR LOS INDICADORES DE LA MICROPOLÍTICA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO.

Indicador.	Número.	Mínimo.	Máximo.	Media.
Intereses.	45	4.88	8.00	6.68
Conflicto.	45	2.83	8.00	6.00
Poder.	45	2.33	7.41	4.38

Fuente: Profesores de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Junio de 2003.



Fuente: Profesores de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Junio de 2003.

En el cuadro y el gráfico podemos observar que para los profesores son más importantes sus intereses, posteriormente los conflictos y finalmente el poder.

La descripción e interpretación de los resultados estadísticos de la micropolítica se presenta a continuación:

Moda: 5.8

Mediana: 5.8

Media: 5.7

Desviación estándar: .6

Puntuación más alta observada (máximo): 7.68

Puntuación más baja observada (mínimo): 4.28

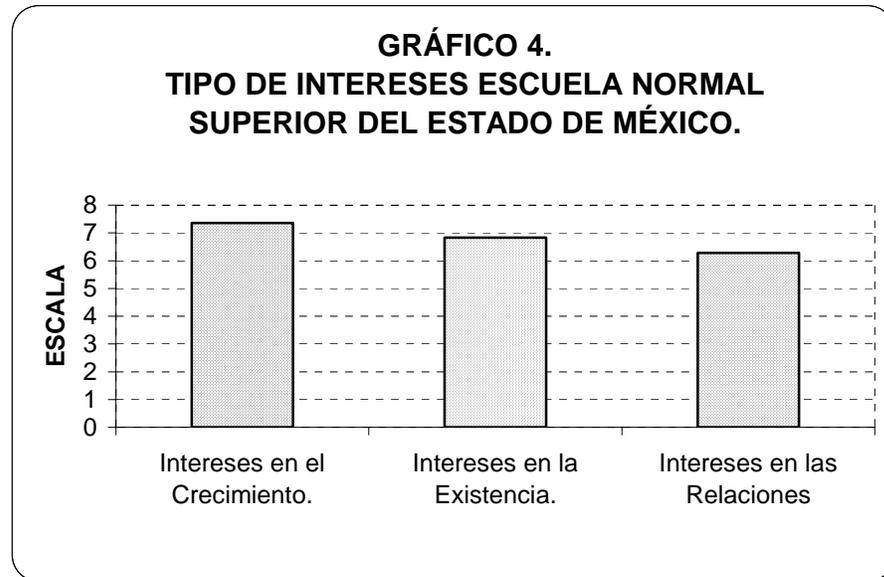
Rango: 3.4

Lo que nos indica que la categoría que más se repitió fue 5.8 (a menudo, moderadamente importante y bastante). El 50% de los sujetos está por encima del valor 5.8 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 5.7 (a menudo, moderadamente importante y bastante). Del mismo modo, se desvían de 5.7, en promedio, 0.6 unidades de la escala. Ninguna persona calificó la micropolítica de manera no importante y que nunca se da (no hay valores 1 y 2). Las puntuaciones tienen una tendencia a ubicarse en valores medios y altos.

Con esto se procederá a hacer el análisis de los indicadores de la Micropolítica, considerando en primer lugar el indicador con el más alto índice y así de forma descendente.

Intereses.

Los índices promedio que obtuvieron los tipos de intereses a evaluar, son los siguientes: Intereses en el crecimiento **7.36**, Intereses en la existencia **6.83** e Intereses en la relaciones **6.28**. Esta información se aprecia en el siguiente gráfico:



Fuente: Profesores de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Junio de 2003.

Los resultados estadísticos para los intereses son:

Moda: 6.7

Mediana: 6.7

Media: 6.6

Desviación estándar: .7

Puntuación más alta observada (máximo): 8.00

Puntuación más baja observada (mínimo): 4.88

Rango: 3.12

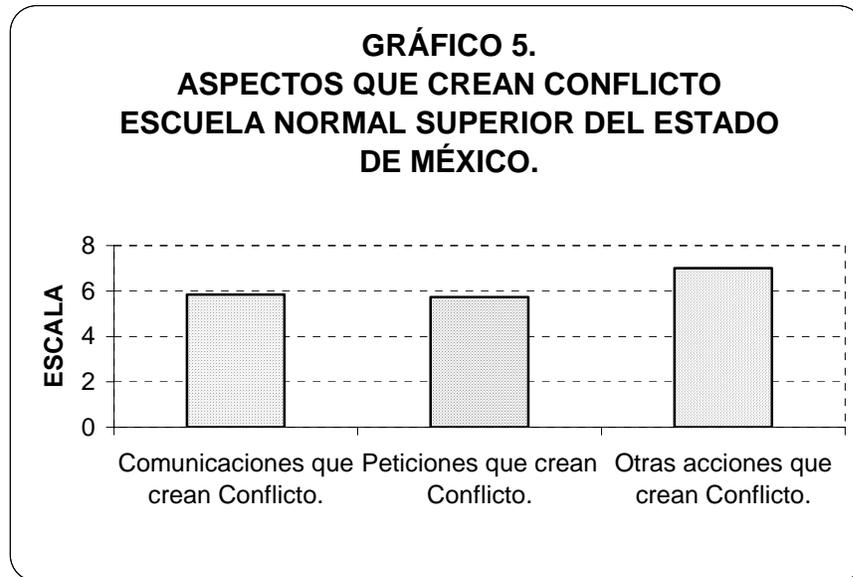
Es decir que la categoría que más se repitió fue 6.7 (moderadamente importante). El 50% de los sujetos está por encima del valor 6.7 y el restante 50% se ubica por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se sitúan en 6.6 (moderadamente importante) a punto de pasar al siguiente intervalo que es muy importante. Asimismo, se desvían de 6.6, en promedio, 0.7 unidades de la escala. Ninguna persona calificó a los intereses como no importantes (no hay valores 1 y 2, tampoco 3) . Las puntuaciones se ubican en valores elevados.

De acuerdo a los items y su tabulación (apéndice “G”) que se manejaron para los intereses, se presenta la siguiente interpretación:

- A. Intereses en el Crecimiento.** En relación a este tipo de intereses se puede apreciar que; para los profesores, es muy importante la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, la oportunidad de acción y pensamiento independiente, el sentido de autoestima y trabajar en equipo y ayudar a resolver conflictos. También es muy importante, la oportunidad de ascenso de categoría y la responsabilidad que tienen en sus áreas de trabajo.
- B. Intereses en la existencia.** Se percibe que para los profesores es moderadamente importante la buena remuneración por su trabajo, así como, los aumentos salariales frecuentes.
- C. Intereses en las Relaciones.** Para los profesores son moderadamente importante; las relaciones cooperativas, gozar de la aceptación de los compañeros, la oportunidad de conseguir amistades íntimas; así como, la apertura y honradez recíproca con los compañeros de trabajo, estar con las personas pese a sus defectos físicos y servir de compañía a otras personas; igualmente de importante es para ellos; asistir a los convivios y reuniones organizados por el centro de trabajo, tomar alimentos con algún compañero o compañera y finalmente compartir y consultar conocimientos con los compañeros de trabajo. Cabe destacar que por la calificación obtenida se puede apreciar una inclinación a que pueda pasar de moderadamente importante, a muy importante.

Conflicto.

Las calificaciones promedio obtenidas para este indicador son las siguientes: Comunicaciones que crean conflicto **5.84**, Peticiones que crean conflicto **5.73**, Otras acciones que crean conflicto **7.00**. Obsérvese el siguiente gráfico:



Fuente: Profesores de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Junio de 2003.

Los resultados estadísticos se presentan e interpretan a continuación:

Moda: 6.8

Mediana: 6.1

Media: 6.0

Desviación estándar: 1.0

Puntuación más alta observada (máximo): 8.00

Puntuación más baja observada (mínimo): 2.83

Rango: 5.17

La categoría más frecuente fue 6.8 (a menudo). El 50% de los sujetos está por encima del valor 6.1 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 6.0 (a menudo). Del mismo modo, se desvían de 6.0, en promedio, 1.0 unidades de la escala. Aunque las calificaciones van desde 2 y hasta 8, las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios y elevados.

Del mismo modo y considerando los items (apéndice “G”) en relación al conflicto, tenemos la siguiente interpretación:

- A. Comunicaciones que crean Conflicto.** Cuando se encuentran los profesores en un mal entendido, a menudo tratan de aclarar la situación; también, si ven algo en el trabajo que no les agrada a menudo se lo comentan a su superior y, en la misma medida comentan con los compañeros lo que ven en otras personas.
- B. Peticiones que crean Conflicto.** A menudo los profesores exigen lo que creen que merecen; ya que así mismo, si no se les hace caso en lo que sugieren, a menudo acuden a una instancia superior.
- C. Otras acciones que crean Conflicto.** En este aspecto se encuentran las acciones que los profesores hacen para lograr sus objetivos, señalando que casi siempre utilizan todo los medios disponibles.

Poder.

Por el valor obtenido en la calificación del poder para la Escuela Normal Superior del Estado de México, que es de **4.38** el cual se ubica en el intervalo de 3.3 y 4.8, se concluye que no hay diferencia significativa entre los muy maquiavélicos o los poco maquiavélicos en medidas de la inteligencia o habilidades (apéndice “G”).

Los resultados estadísticos para el poder son los siguientes:

Moda: 4.6

Mediana: 4.5

Media: 4.3

Desviación estándar: .9

Puntuación más alta observada (máximo): 7.4

Puntuación más baja observada (mínimo): 2.33

Rango 5.0

La categoría más frecuente fue 4.6 (a veces y algo). El 50% de los sujetos se encuentra por encima del valor 4.5 y el restante 50% por debajo de este valor. En promedio,

los sujetos se encuentran en 4.3 (a veces y algo). Asimismo, se desvían de 4.3, en promedio, 0.9 unidades de la escala. La amplitud del rango muestra que las respuestas fueron de forma heterogénea, aunque con una tendencia a ubicar valores medios y bajos.

Prueba de Hipótesis – Correlación de las calificaciones del cuestionario “ME” y el test perfil de una escuela.

**CUADRO 6.
VALORES MEDIOS DEL CUESTIONARIO “ME” Y EL TEST PERFIL
DE UNA ESCUELA, EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL
ESTADO DE MÉXICO.**

N.P.	Promedios de Micropolítica. Cuestionario “ME”. (Variable X).	Promedios Clima Organizacional. Test perfil de una escuela. (Variable Y).
1.	6.11	7.28
2.	6.32	5.57
3.	6.00	7.44
4.	6.30	7.00
5.	5.17	5.90
6.	6.23	4.92
7.	6.26	6.27
8.	5.02	4.33
9.	6.66	7.51
10.	6.03	6.15
11.	6.00	5.77
12.	5.14	5.30
13.	5.23	4.86
14.	5.37	5.27
15.	4.97	6.48
16.	4.28	4.63
17.	5.80	6.01
18.	5.11	2.96
19.	5.74	4.58
20.	6.34	6.21
21.	5.83	6.12
22.	5.94	5.83
23.	5.85	5.54
24.	6.14	7.42
25.	5.85	4.72
26.	5.22	3.72
27.	5.43	4.00
28.	6.37	6.64
29.	5.97	4.76
30.	5.48	5.20
31.	4.60	5.37
32.	5.46	3.63
33.	6.48	6.93
34.	5.20	6.64
35.	5.51	5.86
36.	5.42	5.52
37.	5.11	5.27
38.	6.22	7.12
39.	5.94	5.18
40.	5.85	6.83
41.	5.48	5.14
42.	6.48	6.54
43.	7.68	7.39
44.	5.34	7.12
45.	6.25	5.74

Fuente: Profesores de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Junio de 2003.

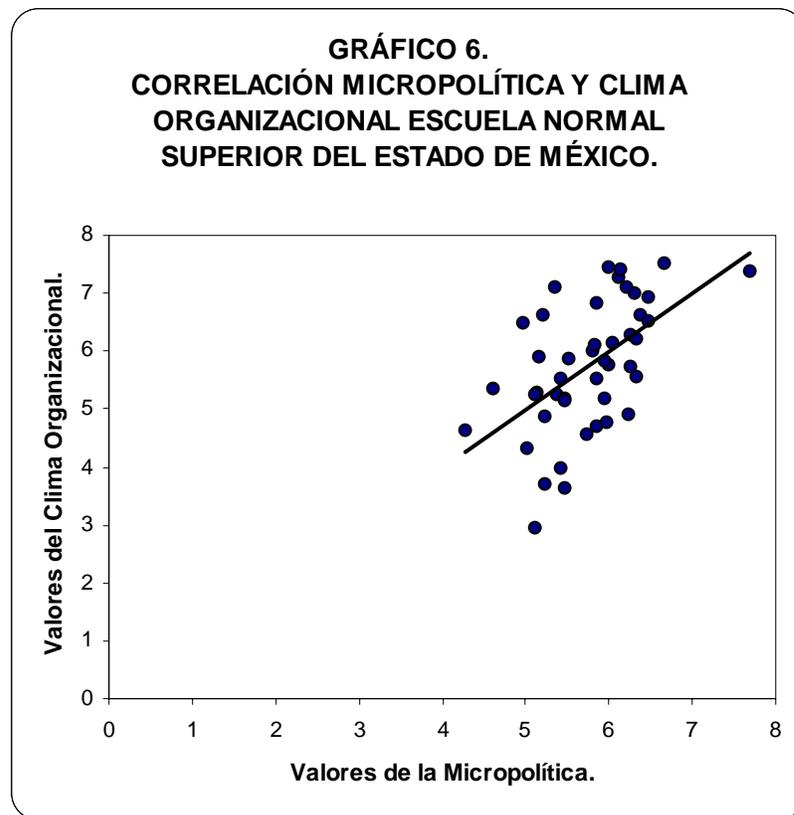
Con estos datos se procedió a ejecutar el coeficiente de correlación lineal de Pearson utilizando el programa estadístico SPSS, obteniendo los siguientes resultados:

Ho. La Micropolítica y el Clima Organizacional que percibieron los profesores del nivel Licenciatura en las Escuelas Normales de la ciudad de Toluca, durante el ciclo escolar 2002 – 2003, no presentan índices de asociación.

$$r = .553$$

$$s = 0.01$$

Se rechaza la hipótesis nula por no encontrar elementos suficientes para su aceptación. Se acepta la hipótesis alterna al nivel de **0.01**.



Fuente: Profesores de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Junio de 2003.

Con estos resultados y de acuerdo al gráfico entendemos que existe una correlación lineal positiva media entre la Micropolítica y el Clima Organizacional (variables **X** y **Y** respectivamente). Igualmente diremos que cada vez que **X** aumenta, **Y** aumenta siempre una cantidad constante. El coeficiente es significativo al nivel de 0.01, es decir 99% de confianza de que la correlación es verdadera y 1% de probabilidad de error.

La Varianza de Factores comunes o porcentaje de variación de una variable debido a la variación de la otra y viceversa es:

$$r = 0.553$$

$$r^2 = 0.305$$

Es decir que la Micropolítica constituye o explica 30.5% de la variación del Clima Organizacional y, el Clima Organizacional explica el 30.5% de la Micropolítica.

Escuela Normal para Profesores.

Resultados del Test Perfil de la Escuela Normal para Profesores.

El Clima Organizacional obtuvo un promedio de 5.9, lo que nos refleja un liderazgo de tipo consultivo, para éste tipo de liderazgo, se concluye al igual que en la Escuela Normal Superior que; en esta organización existe un mayor grado de descentralización y delegación de las decisiones, existe un esquema jerárquico, las decisiones específicas son adoptadas por escalones medios e inferiores aunque la mayoría de ellas son tomadas por la dirección; el clima es de confianza, existiendo altos niveles de responsabilidad.

Los resultados estadísticos del test perfil fueron los siguientes:

Moda: 6.1

Mediana:6.1

Media:5.9

Desviación estándar: 1.1

Puntuación más alta observada (máximo): 7.91

Puntuación más baja observada (mínimo): 4.15

Rango: 3.76

Con estos datos se puede decir que la categoría que más se repitió fue 6.1 (liderazgo consultivo). El 50% de los sujetos está por encima del valor 6.1 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 5.9 (liderazgo consultivo). Igualmente, se desvían de 5.9, en promedio, 1.1 unidades de la escala. Ninguna persona calificó a la administración como explotadora (no hay algún dato que se ubique en el intervalo 1.00 – 2.50). Por lo tanto las puntuaciones tienden a concentrarse en valores medios y elevados.

La descripción de los resultados de acuerdo a la codificación de los items (apéndice “E”) es la siguiente:

A. Variables Causales.

Percepción de los Profesores. En esta Escuela Normal se percibe compromiso con el cumplimiento de las metas (**6.21**), ya que la directora, jefes de departamentos, profesores y alumnos se sienten bastante responsables de la excelencia educativa en la escuela. El proceso decisional se da a niveles satisfactorios (**5.85**), porque los resuelve la dirección quien en opinión de los profesores conoce bastante los problemas, especialmente los de los niveles inferiores. Existe bastante cooperación en el trabajo y sentido de equipo entre departamentos y, el trabajo grupal se da en moderada cooperación (**6.08**). El estilo administrativo de la autoridad que está sobre el director es consultivo (**5.56**). Igualmente el estilo administrativo de la directora es consultivo (**5.25**). El apoyo por parte de la directora (**5.83**) lo perciben muchas veces, al considerar los profesores que en esta medida la directora les brinda su amistad y colabora con ellos, es bastante la confianza y apoyo que reciben de la directora, además de que

sienten que su directora los trata de ayudar bastante porque en la misma medida se interesa en el éxito de los profesores. En cuanto a la receptividad de las ideas de los profesores se considera que es a menudo (5.10), inclinándose a descender y ser a veces cuando son solicitadas las ideas de los profesores en relación a materias curriculares y extracurriculares. Las metas educativas fijadas por la directora son bastante altas, por lo que se le motiva bastante al profesor para ser innovador en el desarrollo de estrategias educativas más efectivas; lo que se traduce en un énfasis de altos logros (6.02), bastante alto. Se percibe que la directora da importancia al trabajo en equipo (5.82), ya que a menudo le da importancia a la asignación de comisiones para resolver problemas escolares. El apoyo en el trabajo se da bastante (6.10), puesto que al profesor se le apoya con los materiales y espacios, así como con ideas útiles, además de motivársele al señalar en una medida bastante que el proceso de planeación y determinación de prioridades se hace bien. Los profesores consideran que es bastante su participación en la toma de decisiones (5.89) que repercuten en su trabajo. Se opina que la directora tiene bastante competencia como administrador y como educador (5.93). Algunas veces las ideas de los estudiantes son tenidas en cuenta (4.75) en materias curriculares y extracurriculares. También se percibe en algo el apoyo de los organismos centrales educativos (4.74).

Autoevaluación de los Profesores. Se percibe que a menudo y bastante se da apoyo y amistad hacia los alumnos (6.76), además de que los profesores manifiestan confianza en los alumnos puesto que los alumnos sienten de forma bastante que los profesores les desean éxito como estudiantes, y de esta forma los alumnos se dan cuenta que los profesores tratan de ayudarles bastante en sus problemas como estudiantes. A menudo existe receptividad de las ideas de los alumnos por parte de los profesores (6.06). Aunque los profesores consideran que sólo es en algo la medida en que los alumnos están involucrados en decisiones importantes (4.33).

Evaluación del Jefe de Departamento por parte de los Profesores. En relación al apoyo hacia el profesor (6.29), se puede decir que; el jefe de departamento actúa a menudo en forma amistosa y colaboradora con el profesor, dándole bastante confianza y seguridad ayudándole en la misma medida en los problemas escolares que se le

presentan, lo que se traduce en que a menudo el jefe de departamento está interesado en el éxito de los profesores. La receptividad de las ideas en relación a materias curriculares y extracurriculares de los profesores por el jefe de departamento se da muy a menudo (5.76). Los profesores consideran que son bastante altas las metas establecidas por el jefe de departamento para el desempeño educativo, lo que se puede traducir en que existe bastante énfasis en el rendimiento (6.25). El trabajo en equipo (6.08) se refleja en que el jefe de departamento convoca muy a menudo a reuniones para la solución de problemas, por lo que se da bastante interacción entre los profesores y el jefe de departamento. La toma de decisiones (6.13) es bastante compartida con los profesores por el jefe de departamento, manifestando con esto, bastante apoyo y facilitación en el trabajo. Los profesores consideran que el jefe de departamento es bastante competente como administrador y educador (6.46).

B. Variables Intervinientes.

Percepción de los Profesores. Por lo que corresponde a estas variables del clima organizacional y, en especial, la apertura del profesor hacia la directora (5.89); se puede decir que los profesores reciben bastante apoyo y tienen bastante confianza y seguridad en su directora, a menudo ven con confianza la información que proviene de la dirección y, en general, consideran que es bastante abierta y sincera la comunicación entre ellos y su directora. Los problemas que enfrentan los profesores son bastante bien conocidos por la directora (5.51). El flujo de la información es mixto con una ligera tendencia a ser casi siempre hacia abajo, la exactitud de la información es bastante verídica e igualmente con una ligera tendencia a convertirse a menudo inexacta; en cuanto a la comunicación entre profesores se considera en una medida de bastante (5.52). Los profesores dan a menudo apoyo a la directora y a otros profesores (6.75). En cuanto al énfasis que los profesores dan al cumplimiento de metas se puede decir que es bastante (5.43), con una ligera inclinación a ser algo. La motivación del profesor se aprecia optimista (7.03), por considerar que los profesores se preparan con mucho entusiasmo para su día de trabajo, señalan que casi siempre vale la pena dar lo mejor de ellos en su trabajo. Se considera que la influencia compartida que deberían tener la directora, los jefes de departamento, los profesores, los organismos centrales educativos

y los alumnos en la marcha de la escuela debería de ser mucha **(6.51)**; ya que de manera real se da en una medida de bastante; los equipos e instalaciones de la escuela son considerados adecuados, pudiendo llegar a ser muy adecuados. En términos generales los profesores de la Escuela Normal para Profesores manifiestan que existe un clima de trabajo bastante satisfactorio con una marcada inclinación a convertirse en bastante satisfactorio **(6.53)**.

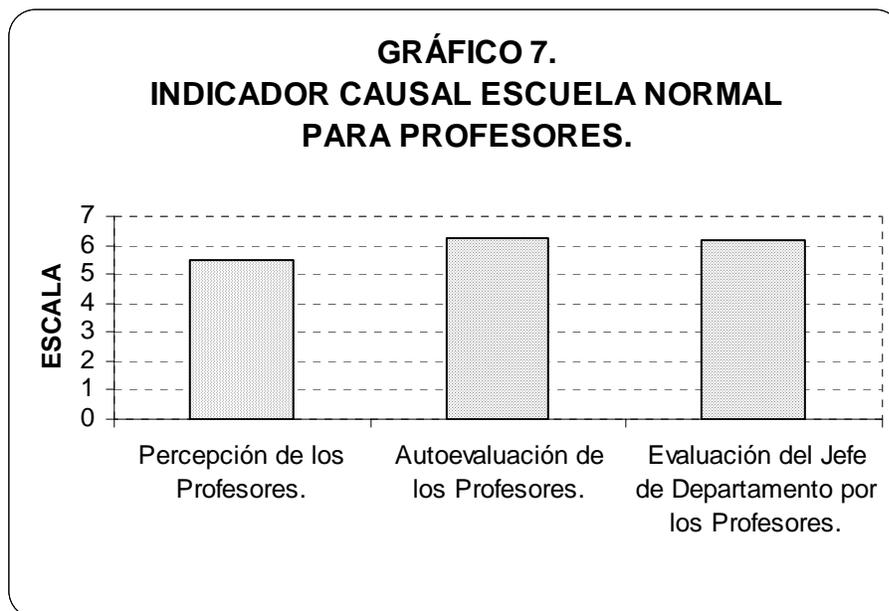
Autoevaluación de los Profesores. Existe bastante apertura de los alumnos hacia el profesor **(6.46)**, puesto que ellos se sienten bastantes libres de hablar con él de cosas importantes de la escuela, por lo que la comunicación entre alumnos y profesor es abierta y sincera; además de que los estudiantes ven a menudo con confianza la información que proviene de los profesores. Los profesores manifiestan que conocen bastante bien los problemas que enfrenta el alumno en el trabajo escolar **(6.05)**. En cuanto a otros aspectos relativos a la información **(5.35)**; se considera que es bastante la información verídica que los alumnos proporcionan al profesor en relación a la vida escolar, y que la información que proviene de la directora o coordinación, a menudo es de confianza; aunque existe una marcada tendencia a ser sólo algo de información verídica y a depender de cada uno la confianza que se le asigne a la información que proviene de la dirección o coordinación, respectivamente; esto de acuerdo al resultado obtenido.

Evaluación del Jefe de Departamento por parte de los Profesores. Existe bastante apertura por parte del profesor hacia el jefe de departamento **(6.35)**, puesto que el profesor manifiesta que tiene bastante confianza y seguridad en su jefe de departamento, así como para hablar con él, al considerar que la información que le proporciona la ve a menudo con confianza, por lo que se puede decir que existe una comunicación bastante abierta y sincera. El jefe de departamento conoce muy bien los problemas que enfrenta el profesor en relación al trabajo escolar **(6.12)**. Se percibe que existe bastante influencia compartida **(6.48)**, con una tendencia a ser mucha esta influencia; puesto que el director tiene influencia en la escuela, en los profesores y en los organismos centrales educativos y, en la misma medida la tienen los jefes de departamento.

C. Variables Intervinientes Otros resultados.

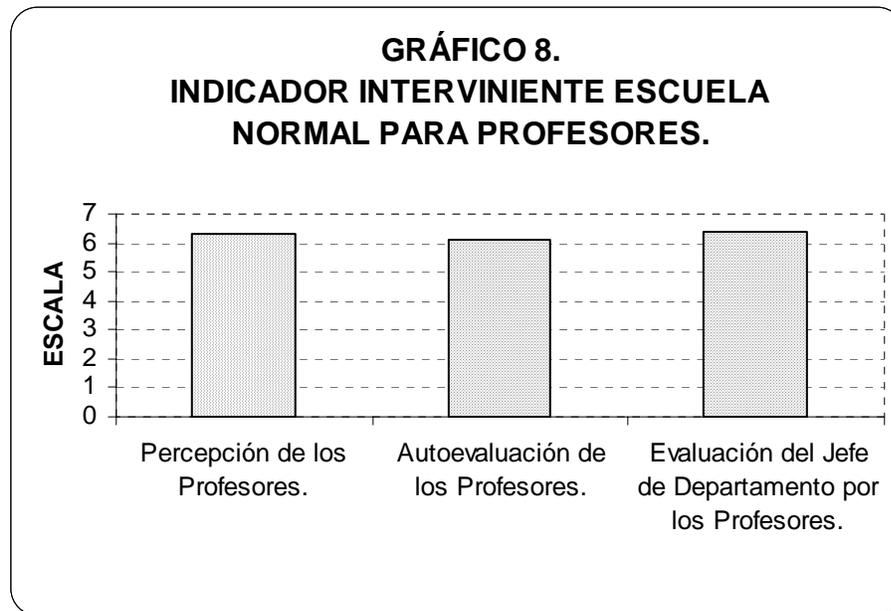
Autoevaluación de los Profesores. La ayuda en el grupo entre alumnos es bastante (6.51), pudiendo llegar a ser mucha. De acuerdo a los profesores la motivación de los alumnos (5.48) para asistir a la escuela y aprender es bastante, con una inclinación a convertirse en algo. La influencia de los alumnos (5.80) en los sucesos de la escuela es bastante, siendo también bastante la influencia que la directora tiene en los alumnos. La actitud en general de los alumnos (5.75), es que les gusta la escuela y el estudio, aceptando bastante las metas de alto nivel de exigencia en el rendimiento.

Finalmente se presentan los gráficos del comportamiento de los indicadores causales e intervinientes.



Fuente: Profesores de la Escuela Normal para Profesores, Junio de 2003.

En este caso ubicamos en primer lugar a la media que resulta de las variables del indicador causal autoevaluación de los profesores con un valor de 6.21, en seguida se ubica el valor 6.17, que corresponde a la media de las variables del indicador causal evaluación del jefe de departamento por parte de los profesores y, en último sitio, la media de las variables del indicador causal percepción de los profesores con valor de 5.46.



Fuente: Profesores de la Escuela Normal para Profesores, Junio de 2003.

En la Escuela Normal para Profesores encontramos que; la media para las variables del indicador interviniente evaluación del jefe de departamento por los profesores se localiza en primer sitio con un valor de 6.39; con un valor de 6.32 se encuentra en segundo lugar la media de las variables del indicador interviniente percepción de los profesores y, en tercer lugar se encuentra la media de las variables del indicador causal autoevaluación de los profesores, mostrando un valor de 6.08.

La media que se obtuvo de las variables del indicador interviniente otros resultados autoevaluación de los profesores fue de 5.84.

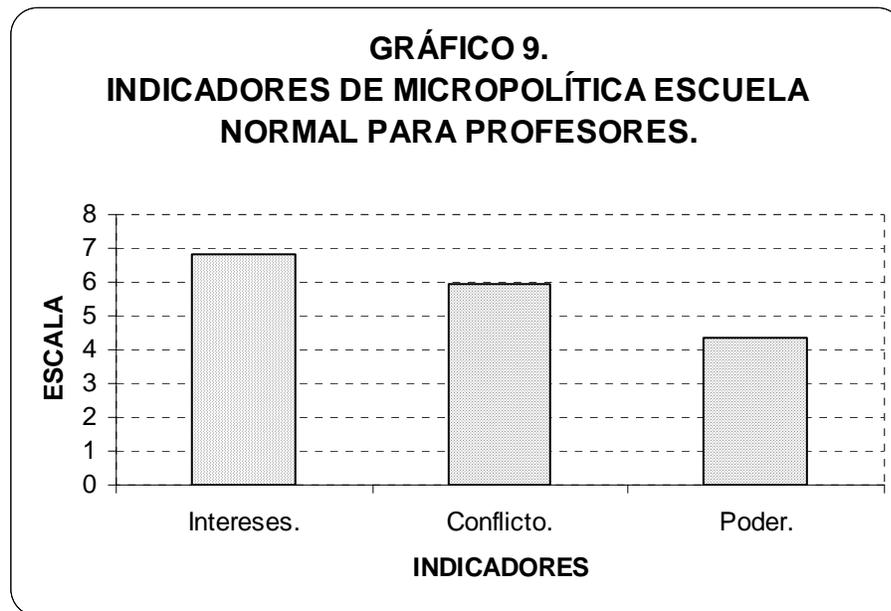
Análisis de los resultados del Cuestionario “ME” en la Escuela Normal para Profesores.

Después del haber aplicado los cuestionarios se obtuvieron las siguientes calificaciones para los indicadores de la Micropolítica: Intereses **6.83**, Conflicto **5.96** y Poder **4.36**; como se puede apreciar en el siguiente cuadro y gráfico:

**CUADRO 7.
MEDIAS OBTENIDAS POR LOS INDICADORES DE LA MICROPOLÍTICA
ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES**

Indicador.	Número.	Mínimo.	Máximo.	Media.
Intereses.	39	4.12	7.76	6.83
Conflicto.	39	3.50	7.83	5.96
Poder.	39	2.83	7.50	4.36

Fuente: Profesores de la Escuela Normal para Profesores, Junio de 2003.



Fuente: Profesores de la Escuela Normal para Profesores, Junio de 2003.

La interpretación de este cuadro y gráfico nos dice que para los profesores son prioritarios sus intereses, después los conflictos y finalmente el poder.

Los resultados estadísticos que se obtuvieron para la Micropolítica en la Escuela Normal para Profesores fueron los siguientes, así como su interpretación:

Moda: 5.2

Mediana: 5.8

Media: 5.8

Desviación estándar: .6

Puntuación más alta observada (máximo): 7.14

Puntuación mas baja observada (mínimo): 3.91

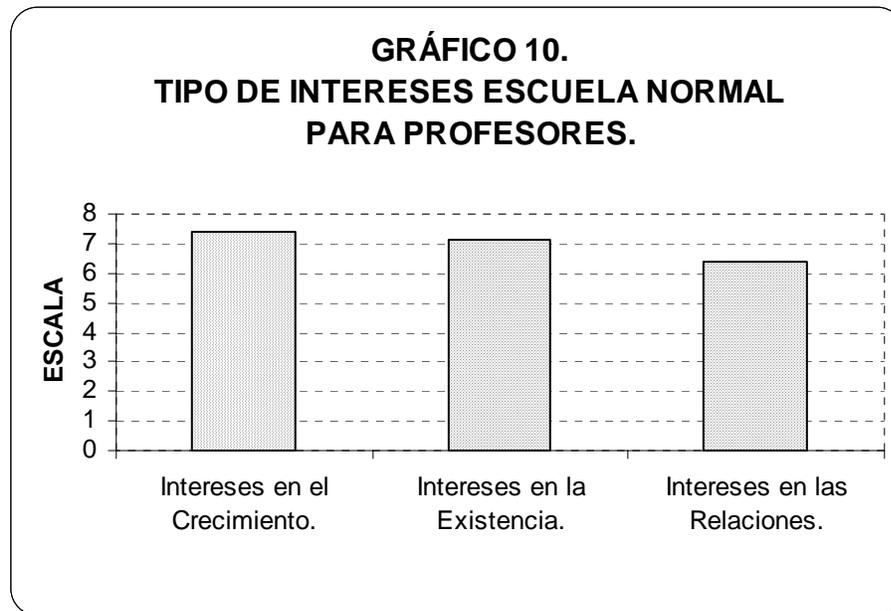
Rango: 3.23

Es decir que la categoría que más se repitió fue 5.2 (a menudo, moderadamente importante y bastante). El 50% de los sujetos está por arriba del valor 5.8 y el otro 50% se ubica por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se sitúan en 5.8 (a menudo, moderadamente importante y bastante). Asimismo, se desvían de 5.8, en promedio, 0.6 unidades de la escala. Ninguna persona califico a la micropolítica de no importante y que nunca se da (no hay calificaciones de 1 y 2) . Las puntuaciones tienden a ubicarse en valore medios y elevados.

Después de esta descripción se procede a realizar el análisis de los indicadores de la Micropolítica.

Intereses.

Las calificaciones promedio que obtuvieron los tipos de intereses en la Escuela Normal para Profesores, son los siguientes: Intereses en el Crecimiento **7.42**, Intereses en la Existencia **7.12** e Intereses en las Relaciones **6.36**. Obsérvese el siguiente gráfico:



Fuente: Profesores de la Escuela Normal para Profesores, Junio de 2003.

Los resultados estadísticos para este indicador (intereses) fueron los siguientes:

Moda: 6.4

Mediana: 7.1

Media: 6.8

Desviación estándar: .8

Puntuación más alta observada (máximo): 7.76

Puntuación más baja observada (mínimo): 4.1

Rango: 3.64

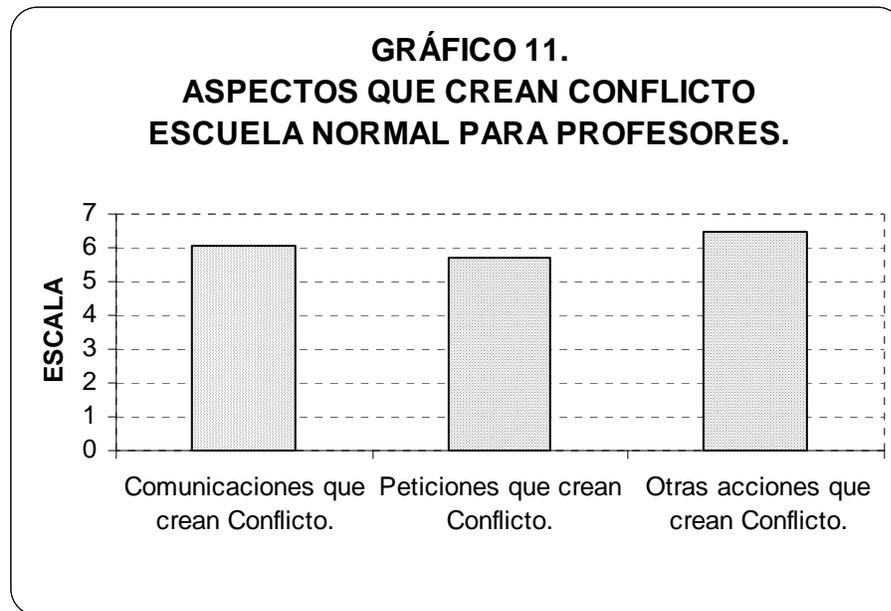
En este caso podemos entender que la categoría que más se repitió fue 6.4 (moderadamente importante). El 50% de los sujetos está por encima del valor 7.1 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 6.8 (moderadamente importante). Aunque se desvían de 6.8, en promedio, 0.8 unidades de la escala. Ninguna persona calificó a los intereses como no importantes (no hay valores de 1 y 2). Las calificaciones tienden a ubicarse en valores elevados.

La interpretación de acuerdo a los ítems (apéndice “G”) de cada uno de los tipos de intereses es la siguiente:

- A. Intereses en el Crecimiento.** Este tipo de intereses es considerado muy importante por los profesores; puesto que en esa medida ellos consideran la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, la oportunidad de acción y pensamiento independiente y el sentido de autoestima; la misma importancia le dan al trabajo en equipo y su ayuda a resolver conflictos, la oportunidad de ascenso de categoría y la responsabilidad dentro de su trabajo.
- B. Intereses en la Existencia.** La buena remuneración por el trabajo y los aumentos salariales frecuentes son considerados como muy importantes.
- B. Intereses en las Relaciones.** Los profesores consideran que es moderadamente importante tener relaciones cooperativas con los compañeros de trabajo, gozar de la aceptación de ellos y la oportunidad de conseguir amistades íntimas; igualmente de importante es, la apertura y honradez recíproca con los compañeros, estar y servir de compañía a otras personas a pesar de sus defectos; también es moderadamente importante asistir a convivios y reuniones que organiza el centro de trabajo, tomar alimentos con algún compañero o compañera de trabajo y compartir conocimientos con ellos.

Conflicto.

Las calificaciones promedio obtenidas para este indicador son las siguientes: Comunicaciones que crean conflicto **6.03**, Peticiones que crean conflicto **5.69** y Otras acciones que crean conflicto **6.48**. Esta información se aprecia en el siguiente gráfico:



Fuente: Profesores de la Escuela Normal para Profesores, Junio de 2003.

Los resultados estadísticos para este indicador fueron:

Moda: 6.1

Mediana: 6.1

Media: 5.9

Desviación estándar: 1.0

Puntuación más alta observada (máximo): 7.83

Puntuación más baja observada (mínimo): 3.50

Rango: 4.33

De estos datos se puede decir que la categoría más frecuente fue 6.1 (a menudo). El 50% de los sujetos se encuentra por encima del valor 6.1, mientras que el 50% restante está por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se sitúan en 5.9 (a menudo). Igualmente, se desvían de 5.9, en promedio, 1.0 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios y elevados.

La interpretación de acuerdo a la agrupación de items (apéndice “G”) por acciones que causan conflicto es la siguiente:

A. Comunicaciones que crean Conflicto. A menudo tratan los profesores de aclarar la situación cuando se encuentran en un mal entendido, del mismo modo comentan a su superior lo que ven en el trabajo y no es de su agrado; en la misma forma comentan con sus compañeros lo que ven en otras personas.

B. Peticiones que crean Conflicto. Se percibe que a menudo exigen los profesores lo que creen que merecen, si no se les hace caso en lo que sugieren, en la misma medida acuden a una instancia superior.

C. Otras acciones que crean Conflicto. Cuando los profesores fijan algún objetivo, a menudo utilizan todos los medios disponibles para lograrlo.

Poder.

De acuerdo a la calificación obtenida para este indicador en la Escuela Normal para Profesores, que fue de **4.57**, diremos que no hay diferencia significativa entre los muy maquiavélicos o los poco maquiavélicos en medidas de la inteligencia o habilidades (apéndice “G”).

Por lo que corresponde a los datos estadísticos obtenidos, tenemos que:

Moda: 4.0

Mediana: 4.0

Media: 4.3

Desviación estándar: 1.1

Puntuación más alta observada (máximo): 7.5

Puntuación más baja observada (mínimo): 2.83

Rango: 4.67

Lo que nos indica que la categoría más frecuente fue 4.0 (a veces y algo). Concentrando al 50% de los sujetos por arriba del valor 4.0 y el restante 50% por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 4.3 (a veces y algo). Asimismo, se desvían

de 4.3, en promedio, 1.1 unidades de la escala. Aunque las calificaciones van desde 2 y hasta 7, las puntuaciones se concentran en valores de medios a bajos.

Prueba de Hipótesis – Correlación de las calificaciones del cuestionario “ME” y el test perfil de una escuela.

CUADRO 8.
VALORES MEDIOS DEL CUESTIONARIO “ME” Y EL TEST PERFIL DE UNA ESCUELA, EN LA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES.

N.P.	Promedios de Micropolítica. Cuestionario “ME”. (Variable X).	Promedios Clima Organizacional. Test perfil de una escuela. (Variable Y).
1.	4.74	4.69
2.	6.22	4.26
3.	5.02	6.13
4.	6.37	6.24
5.	5.94	5.66
6.	5.83	7.04
7.	7.02	4.87
8.	3.91	4.15
9.	4.97	4.17
10.	6.14	6.18
11.	6.40	5.07
12.	6.31	7.91
13.	6.14	7.17
14.	5.71	6.18
15.	6.77	5.02
16.	6.25	5.39
17.	5.23	5.56
18.	5.40	7.10
19.	5.05	4.34
20.	5.85	6.79
21.	7.14	6.47
22.	5.54	6.25
23.	5.34	4.65
24.	5.28	4.79
25.	4.85	5.96
26.	6.40	6.69
27.	6.22	6.83
28.	6.34	7.31
29.	5.28	5.06
30.	6.02	7.02
31.	5.82	7.40
32.	5.25	5.22
33.	5.48	4.60
34.	6.05	6.54
35.	6.60	5.26
36.	6.25	7.25
37.	5.54	7.68
38.	6.02	7.23
39.	5.85	7.46

Fuente: Profesores de la Escuela Normal para Profesores, Junio de 2003.

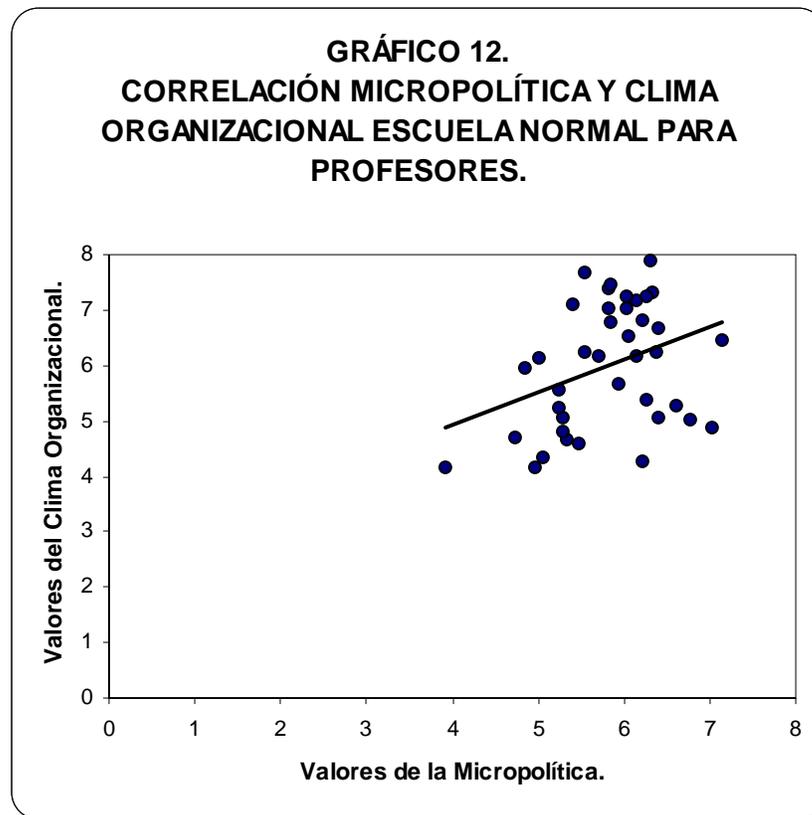
De la misma manera se procedió a ejecutar el coeficiente de correlación lineal de Pearson utilizando el programa estadístico SPSS, obteniendo los siguientes resultados:

Ho. La Micropolítica y el Clima Organizacional que percibieron los profesores del nivel Licenciatura en las escuelas Normales de la ciudad de Toluca durante el ciclo escolar 2002 – 2003, no presentan índices de asociación.

$$r = .352$$

$$s = 0.05$$

Se rechaza la hipótesis nula por no haber encontrado los elementos suficientes para su aceptación. Se acepta la hipótesis alterna al nivel de **0.05**.



Fuente: Profesores de la Escuela Normal para Profesores, Junio de 2003.

Los resultados y el gráfico indican que existe una correlación lineal positiva baja entre la Micropolítica y el Clima Organizacional (variables **X** y **Y** respectivamente). Igualmente diremos que cada vez que **X** aumenta, **Y** aumenta siempre una cantidad

constante. El coeficiente es significativo al nivel de 0.05, es decir 95% de confianza de que la correlación es verdadera y 5% de probabilidad de error.

La varianza de factores comunes o porcentaje de la variación de una variable debido a la variación de la otra y viceversa es **0.123** (r^2). Es decir que la Micropolítica constituye o explica 12.3% de la variación del Clima Organizacional y, el Clima Organizacional explica el 12.3% de la Micropolítica.

Escuela Normal No. 3 de Toluca.

Resultados del Test Perfil de la Escuela Normal No. 3 de Toluca.

En términos generales el promedio obtenido para el Clima Organizacional, de acuerdo a la escala Rensis Likert fue de 5.6, lo que indica, al igual que en las dos anteriores Escuelas Normales, que existe un liderazgo consultivo, con un clima de confianza y niveles altos de responsabilidad.

Por lo que corresponde a los resultados estadísticos se encontró que:

Moda: 3.1

Mediana: 5.9

Media: 5.6

Desviación estándar: 1.1

Puntuación más alta observada (máximo): 7.26

Puntuación más baja observada (mínimo): 3.10

Rango: 4.16

Con estos datos estadísticos, se puede entender que aunque ninguna categoría se repite (de acuerdo a la tabla de frecuencias), por regla estadística se toma el 3.1 como

categoría que más se repite (liderazgo autoritario benevolente). El 50% de los sujetos está por encima del valor 5.6 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 5.6 (liderazgo consultivo). Asimismo, se desvían de 5.6, en promedio, 1.1 unidades de la escala. Ninguna persona calificó a la administración escolar como explotadora (no hay calificaciones entre 1 y 2.5). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios y altos.

La descripción de los resultados de acuerdo a la agrupación y codificación de los items (apéndice “E”) es la siguiente:

A. Variables Causales.

Percepción de los Profesores. El compromiso con metas (**5.87**) en la Escuela Normal No. 3 de Toluca se refleja en lo bastante responsables que se sienten la directora, los jefes de departamento, los profesores y los alumnos, en que la excelencia educativa se logre en la escuela aceptando metas de alto nivel de exigencia en el rendimiento. El proceso decisional (**5.35**) se ubica en niveles satisfactorios al resolver los problemas la dirección; sin embargo la solución de los problemas tiene una marcada tendencia a quedar en sólo ser apelados pero no resueltos, esto porque quien toma las decisiones parece conocer los problemas bastante, pero con una inclinación a conocerlos sólo algo. Existe moderada cooperación grupal (**5.28**), porque la planeación la hacen bastante en conjunto y coordinados los diferentes departamentos; siendo importante señalar que por el índice obtenido en el resultado, el cual es muy bajo, el comportamiento podría caer a ser poca cooperación y en algo el trabajo en conjunto. El estilo administrativo de la autoridad que esta sobre el director es consultivo (**5.25**), pudiendo caer a ser algo autoritario, por haber obtenido un bajo índice en el intervalo que nos ubica en consultivo. De forma muy particular el liderazgo de la directora se ubica en algo autoritario (**4.85**), estando a punto de pasar a ser consultivo. El apoyo, la confianza y la seguridad que da la dirección es bastante (**5.38**); en la misma medida la directora está interesada en el éxito del profesor al tratar de ayudarlo en sus problemas del trabajo escolar; siendo importante señalar que en este caso también existe una tendencia a ser algo, este apoyo; aunque muchas veces el profesor percibe a su directora

y coordinador como amistosos y colaboradores. La receptividad de las ideas de los profesores en relación a materias curriculares y extracurriculares se da únicamente a veces (4.40). Por lo que corresponde al énfasis en altos logros (5.20), éste se percibe en que las metas fijadas por la dirección son bastante altas, motivando bastante al profesor para ser innovador en el desarrollo de estrategias educativas más efectivas; considerando de la misma forma el bajo índice obtenido, las metas pueden pasar a ser medianas y la motivación hacia el profesor sólo algunas veces. El trabajo en equipo se da a menudo (5.40), con una ligera tendencia a bajar al grado de ser algunas veces. Se percibe bastante apoyo en el trabajo (5.45), esto porque la directora hace patente que el proceso de planeación se hace bien, además de apoyar al profesor con los materiales necesarios y dándole ideas e información útiles. La participación de los profesores en la toma de decisiones que afectan su trabajo es escasamente bastante (5.05), puesto que se ubica en el umbral de descender a ser algo. La competencia que muestra la directora como administrador y educador es bastante (5.80). Por lo que corresponde a la receptividad de las ideas de los alumnos esta es sólo algunas veces (3.72), con la observación de que existe una ligera inclinación a ser casi nunca su participación en el aporte de ideas en relación a materias curriculares y extracurriculares. El apoyo que recibe el profesor por los organismos centrales del sistema educativo es en la medida de algo (4.05).

Autoevaluación de los Profesores. Se percibe que es a menudo cuando el comportamiento del profesor es visto como amistoso y de apoyo, y bastante la confianza y seguridad que tiene el profesor en los alumnos; notando los alumnos, en una medida de bastante que sus profesores les desean éxito como estudiantes, porque también sienten que sus profesores les tratan de ayudar bastante en sus problemas del trabajo escolar (6.27). La receptividad de las ideas de los alumnos por parte del profesor se considera que es a menudo (5.55), porque en esta medida busca y utiliza las ideas de los alumnos en materias curriculares y extracurriculares. Sin embargo la participación de los estudiantes en decisiones importantes es sólo algo (4.30).

Evaluación del Jefe de Departamento por parte de los Profesores. El apoyo al profesor es bastante y menudo (6.32), porque en esta medida el jefe de departamento es amistoso y colaborador, teniendo el profesor bastante confianza y seguridad en él, y sintiendo que el jefe de departamento trata de ayudarlo bastante en sus problemas escolares, por lo que percibe que el jefe de departamento esta a menudo interesado en su éxito como profesor. A menudo se da la receptividad de las ideas de los profesores por parte del jefe de departamento (5.30), porque es así como se le solicitan sus ideas sobre asuntos curriculares y extracurriculares, señalando que existe una inclinación a no ser a menudo, sino a veces. Los profesores consideran que son bastante altas las metas establecidas por el jefe de departamento para el desempeño docente, por lo que se puede decir que existe bastante énfasis en el rendimiento (6.35). El trabajo en equipo es a menudo y bastante (6.17), porque en esas medidas el jefe de departamento convoca a reuniones de trabajo y existe interacción entre profesores y jefe de departamento; respectivamente. El jefe de departamento permite al profesor participar de forma bastante en la toma de decisiones importantes relacionadas con el trabajo (6.06), proporcionándole ideas útiles y haciendo patente que el proceso de planeación y determinación de prioridades se hace bien; manifestando con esto bastante apoyo y facilitación en el trabajo (6.25). Los profesores manifiestan que el jefe de departamento es bastante competente como administrador y como educador (6.32). Asimismo el profesor tiene bastante confianza y seguridad en su jefe de departamento, sintiéndose bastante libre de hablar con él en relación al trabajo escolar, porque siente bastante abierta y sincera la comunicación con su jefe de departamento, evaluando esa comunicación a menudo con confianza; concluyendo que es bastante la apertura que muestra el profesor hacia su jefe de departamento (6.60). En correspondencia el jefe de departamento conoce bastante los problemas que el profesor enfrenta en el trabajo escolar (5.95). La influencia compartida se manifiesta al considerar los profesores que la influencia real que tiene la directora, los profesores, los alumnos y los organismos centrales del sistema educativo en la marcha y sucesos de la escuela, es en una medida de bastante (6.46), con inclinación a llegar a ser mucha.

B. Variables Intervinientes.

Percepción de los Profesores. La apertura del profesor hacia la directora se considera bastante (5.51), por la confianza, apoyo que recibe y tiene en ella; con esto se considera bastante abierta y sincera la comunicación entre la directora y los profesores que ven a menudo con confianza las comunicaciones que provienen de la dirección y su coordinación. El conocimiento por parte de la directora de los problemas de los maestros se considera en algo (4.75), pudiendo llegar a la medida de bastante bien. El flujo de la comunicación se da casi siempre hacia abajo y, a menudo inexacta la poca información que va desde la base hasta la directora, además de ser algo abierta y sincera la comunicación entre profesores (4.90). En contraste, casi siempre existe apoyo de los profesores hacia la dirección y a otros profesores al tratar de ser amistosos y colaboradores (7.05). El énfasis que los profesores muestran en el cumplimiento de metas es en algo (3.70), ya que en la misma medida es estimulado para rendir al máximo. Los profesores se motivan bastante (6.85), contando con una marcada y significativa inclinación a ser mucho al prepararse con entusiasmo para su día de trabajo, por lo que consideran que a menudo o casi siempre vale la pena dar lo mejor de ellos, además de opinar que tanto la directora como los profesores, los alumnos y los organismos centrales del sistema educativo deberían tener bastante influencia en la marcha de la escuela. Aunque la influencia compartida (5.86) se considera bastante al señalar que es bastante la influencia real que tiene la directora, los profesores los alumnos y los organismos centrales del sistema educativo en la marcha de la escuela, se considera que debería ser bastante más como se señala en renglones anteriores; así mismo los profesores consideran que los equipos e instalaciones de la escuela son simplemente adecuados. Finalmente, los profesores de la Escuela Normal No. 3 de Toluca consideran que existe un clima lo bastante satisfactorio para su trabajo escolar (6.85), estando a punto de pasar al nivel inmediato superior, es decir muy satisfactorio.

Autoevaluación de los Profesores. Por lo que corresponde a la apertura que tiene el alumno hacia sus profesores (5.95), se considera que es bastante la confianza y seguridad que deposita el alumno en el profesor porque se sienten bastante libres de hablarle de cosas de la escuela, ya que ven a menudo con confianza las informaciones

que provienen de sus profesores; enfatizando con esto lo bastante abierta y sincera que es la comunicación entre profesores y estudiantes. El profesor conoce en una medida de bastante bien los problemas de los alumnos en relación al trabajo escolar (5.05), aunque es importante señalar que existe una marcada tendencia a descender al nivel de conocerlos a medias. En relación a otros aspectos relativos a información (4.97), se señala que es alguna la información que los alumnos proporcionan al profesor en relación a la vida escolar, y que la información que proviene de la dirección o coordinación no es vista con confianza ni desconfianza, sino de acuerdo al criterio de cada uno de los alumnos.

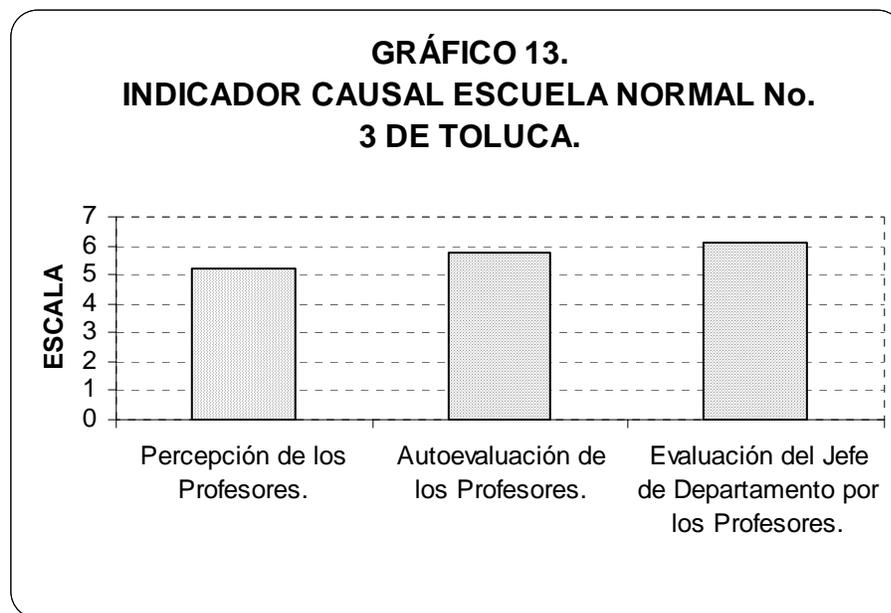
Evaluación del Jefe de Departamento por parte de los Profesores. El profesor tiene bastante confianza y seguridad en su jefe de departamento, sintiéndose bastante libre de hablar con él en relación al trabajo escolar, porque siente bastante abierta y sincera la comunicación con su jefe de departamento, evaluando esa comunicación a menudo con confianza; concluyendo que es bastante la apertura que muestra el profesor hacia su jefe de departamento (6.60). En correspondencia el jefe de departamento conoce bastante los problemas que el profesor enfrenta en el trabajo escolar (5.95). La influencia compartida se manifiesta al considerar los profesores que la influencia real que tiene la directora, los profesores, los alumnos y los organismos centrales del sistema educativo en la marcha y sucesos de la escuela, es en una medida de bastante (6.46), con inclinación a llegar a ser mucha

C. Variables Intervinientes Otros resultados.

Autoevaluación de los Profesores. El apoyo y ayuda en el grupo entre alumnos es bastante (6.20), porque así es como se ayudan entre sí cuando quieren que algo realmente se haga y resulte bien. Sin embargo la motivación del alumno se considera en algo (4.82), porque en esa medida el alumno está deseoso de asistir a la escuela y aprender, aunque el resultado obtenido se acerca a convertirse en bastante esa motivación. Los profesores consideran que es bastante la influencia que los alumnos tienen en los sucesos de la escuela (5.41), siendo en esa medida en que los estudiantes son influenciados por la dirección o coordinación. De acuerdo a la percepción de los

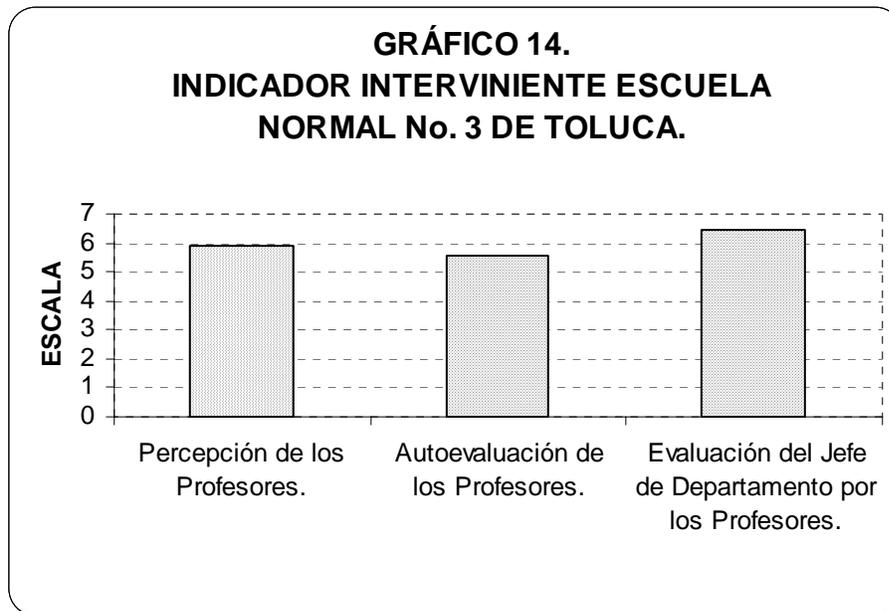
profesores y de manera general se concluye que la actitud de los alumnos hacia la escuela es indecisa y, que en algo, los estudiantes aceptan metas de alto nivel de exigencia en el rendimiento (**4.97**); pero si es importante señalar que los resultados indican que la actitud y la aceptación de metas se ubica en los límites de que les guste la escuela y que acepten de forma bastante esas metas.

Ahora se presenta los gráficos de las medias que obtuvieron las variables de los indicadores causales e intervinientes en relación a la percepción de los profesores, autoevaluación de los profesores y evaluación del jefe de departamento por los profesores.



Fuente: Profesores de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, Junio de 2003.

El gráfico nos muestra que la media de las variables del indicador causal evaluación del jefe de departamento por los profesores obtuvo un valor de 6.10, enseguida encontramos a la media de las variables del indicador causal autoevaluación de los profesores con un valor de 5.77 y, por último con un valor de 5.23 se encuentra la media de las variables del indicador causal percepción de los profesores.



Fuente: Profesores de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, Junio de 2003.

En este caso podemos apreciar en primer sitio a la media de las variables del indicador interviniente evaluación del jefe de departamento por los profesores con un valor de 6.46, en seguida con valor de 5.89 se ubica a la media del indicador interviniente percepción de los profesores y, finalmente a la media de las variables del indicador interviniente autoevaluación de los profesores con 5.54.

La media de las variables del indicador interviniente otros resultados autoevaluación de los profesores obtuvo una media de 5.25.

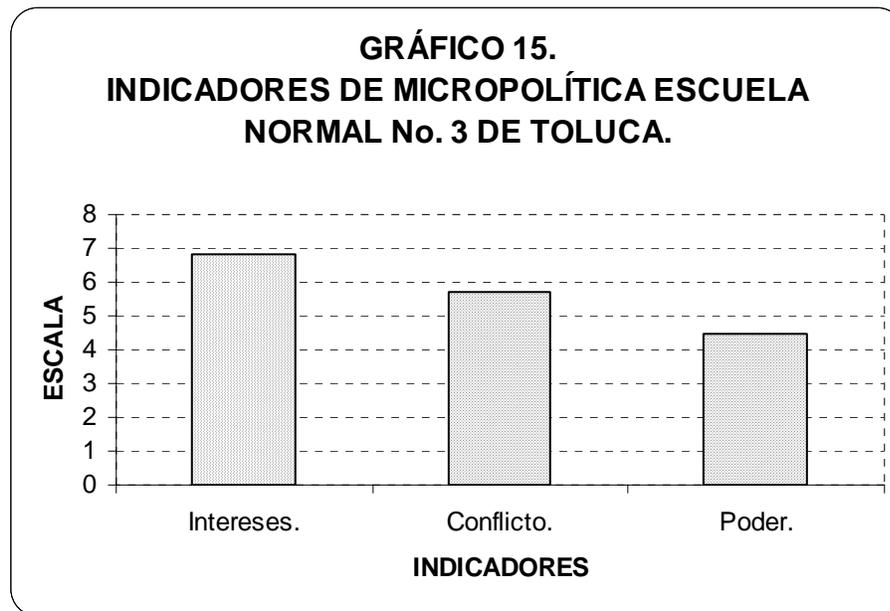
Análisis de los resultados del Cuestionario “ME” en la Escuela Normal No. 3 de Toluca.

La tercer escuela en donde se estudio la Micropolítica Insitucional arrojó las siguientes calificaciones en cada uno de los indicadores:

**CUADRO 9.
MEDIAS OBTENIDAS POR LOS INDICADORES DE LA MICROPOLÍTICA
ESCUELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA.**

Indicador.	Número.	Mínimo.	Máximo.	Media.
Intereses.	20	4.76	8.00	6.84
Conflicto.	20	4.00	8.00	5.69
Poder.	20	3.25	6.08	4.45

Fuente: Profesores de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, Junio de 2003.



Fuente: Profesores de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, Junio de 2003.

Igualmente que en las anteriores dos Escuelas Normales, en este caso, los intereses se ubican en primer lugar de importancia para los profesores, el conflicto en segundo lugar y finalmente el poder.

Las medidas estadística que se obtuvieron para la micropolítica fueron:

Moda: 6.4

Mediana: 5.9

Media: 5.8

Desviación estándar: .6

Puntuación más alta observada (máximo): 6.74

Puntuación más baja observada (mínimo): 4.2

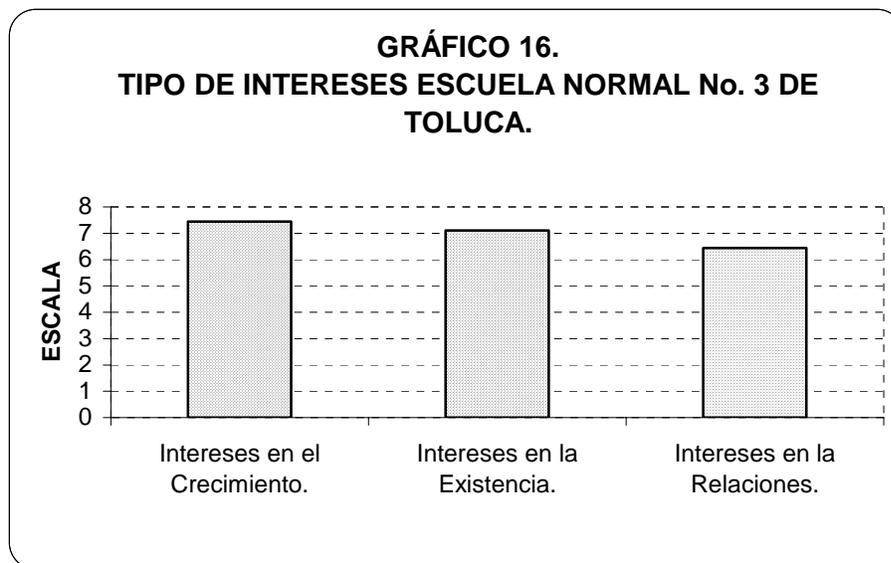
Rango: 2.54

Con estas medidas se puede decir que la categoría que más se repitió fue 6.4 (a menudo, moderadamente importante y bastante). El 50% de los sujetos se ubica por arriba del valor 5.9 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 5.8 (a menudo, moderadamente importante y bastante). Igualmente, se desvían de 5.8, en promedio, 0.6 unidades de la escala. Ninguna persona calificó a la micropolítica como no importante y que nunca se da (no hay calificaciones de 1 y 2). Las calificaciones tienen una tendencia a concentrarse en valores arriba de medios y elevados.

El análisis de los indicadores es el siguiente:

Intereses.

Las calificaciones promedio obtenidas para los tipos de intereses, son las siguientes: Intereses en el Crecimiento **7.45**, Intereses en la Existencia **7.10** e Intereses en las Relaciones **6.44**.



Fuente: Profesores de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, Junio de 2003.

Los resultados estadísticos para los intereses se presentan a continuación:

Moda: 7.4

Mediana: 7.0

Media: 6.8

Desviación estándar: .8

Puntuación más alta observada (máximo): 8.00

Puntuación más baja observada (mínimo): 4.76

Rango: 3.24

La categoría que más se repitió fue 7.4 (muy importante), dato que se aprecia muy elevado dentro de la escala. El 50% de los sujetos está por encima del valor 7.0 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 6.8 (moderadamente importante), Asimismo, se desvían de 6.8, en promedio, 0.8 unidades de la escala. Ninguna persona calificó a los intereses como no importantes (no hay calificaciones de 1 y 2). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.

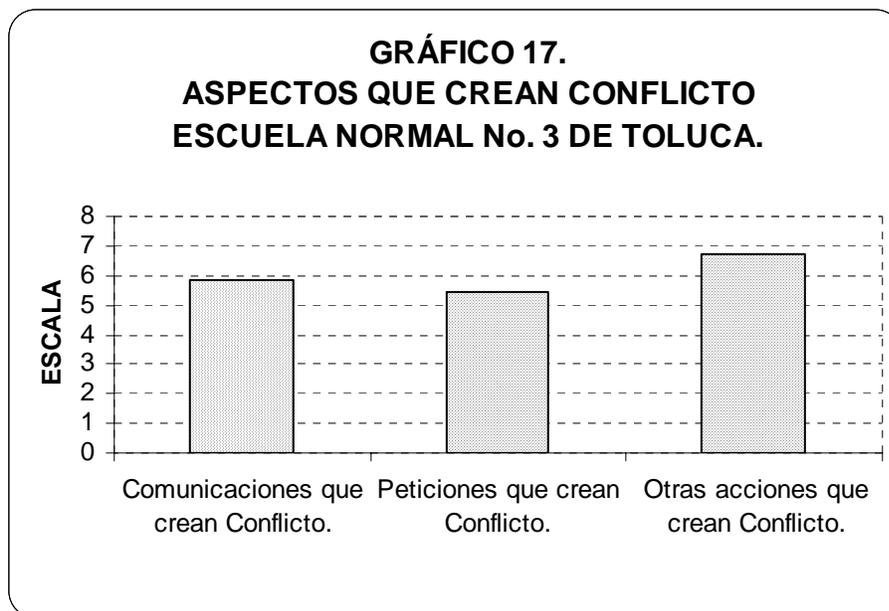
La interpretación de los tipos de intereses de acuerdo a los items (apéndice “G”) es la siguiente:

- A. Intereses en el Crecimiento.** Los profesores clasificaron como muy importante la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, la oportunidad de acción y pensamiento independiente y el sentido de autoestima; trabajar en equipo y ayudar a resolver conflictos, la oportunidad de ascenso de categoría y la responsabilidad dentro de el trabajo, son aspectos considerados igualmente muy importantes.
- B. Intereses en la Existencia.** Se percibe que es muy importante la buena remuneración por el trabajo y los aumentos salariales frecuentes.
- C. Intereses en las Relaciones.** Es moderadamente importante para los profesores las relaciones cooperativas con sus compañeros y gozar de la aceptación de ellos, la

oportunidad de conseguir amistades íntimas; además, moderadamente importante lo es la apertura y honradez recíproca con los compañeros, estar y servir de compañía con y, a las personas a pesar de sus defectos físicos; en la misma medida es importante asistir a los convivios del centro de trabajo, tomar alimentos con los compañeros y compartir y consultar conocimientos con ellos. Es importante señalar que la calificación obtenida nos acerca a pasar de moderadamente importante a muy importante.

Conflicto.

En este caso las calificaciones obtenidas para las diferentes acciones que crean conflicto fueron: Comunicaciones que crean Conflicto **5.86**, Peticiones que crean Conflicto **5.45** y Otras acciones que crean Conflicto **6.7**. Estos resultados se pueden observar en el siguiente gráfico:



Fuente: Profesores de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, Junio de 2003.

Las medidas de tendencia central y de variabilidad que se obtuvieron para el conflicto, fueron:

Moda: 5.5

Mediana: 5.6

Media: 5.6

Desviación estándar: .9

Puntuación más alta observada (máximo): 8.00

Puntuación más baja observada (mínimo): 4.00

Rango: 4.00

Es decir que la categoría que más se repitió fue 5.5 (a menudo). El 50% de los individuos se encuentra por encima del valor 5.6 y el 50% restante está por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 5.6 (a menudo). Se desvían de 5.6, en promedio, 0.9 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios y elevados.

La interpretación de acuerdo a la agrupación de ítems (apéndice “G”) es la siguiente:

A. Comunicaciones que crean Conflicto. Cuando los profesores se encuentran en un mal entendido a menudo tratan de aclarar la situación e igualmente comentan a su superior lo que ven en el trabajo y no les agrada, en la misma medida comentan con los compañeros o con alguien lo que ven en las demás personas.

B. Peticiones que crean Conflicto. Con una ligera inclinación hacia ser a veces, a menudo los profesores exigen lo que creen merecer y acuden a una instancia superior si no se les hace caso en lo que sugieren o requieren.

D. Otras acciones que crean Conflicto. A menudo y a punto de ser casi siempre, es que los profesores utilizan todo los medios para lograr sus objetivos.

Poder.

La calificación obtenida para este indicador de la Micropolítica en la Escuela Normal No. 3 de Toluca fue de **4.45**, lo que nos indica de acuerdo al criterio que se viene

manejando, que; no hay diferencia significativa entre los muy maquiavélicos o los poco maquiavélicos en medidas de la inteligencia o habilidades (apéndice “G”).

Finalmente, las medidas estadísticas de este indicador en la Escuela Normal No. 3 de Toluca, fueron:

Moda: 3.5

Mediana: 4.5

Media: 4.4

Desviación estándar: .7

Puntuación más alta observada (máximo): 6.08

Puntuación más baja observada (mínimo): 3.25

Rango: 2.83

De acuerdo a estos datos concluimos que; la categoría más frecuente fue 3.5 (a veces y algo). El 50% de los sujetos está por encima del valor 4.5 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 4.4 (a veces y algo). Sin embargo, se desvían de 4.4, en promedio, 0.7 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valore medios y bajos.

Prueba de Hipótesis – Correlación de las calificaciones del cuestionario “ME” y el test perfil de una escuela.

CUADRO 10.
VALORES MEDIOS DEL CUESTIONARIO “ME” Y EL TEST PERFIL DE UNA ESCUELA, EN LA ESCUELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA.

N.P.	Promedios de Micropolítica. Cuestionario “ME”. (Variable X).	Promedios Clima Organizacional. Test perfil de una escuela. (Variable Y).
1.	5.51	4.47
2.	6.08	6.79
3.	6.40	5.44
4.	5.51	5.20
5.	4.20	4.72
6.	6.45	4.65
7.	5.43	3.10
8.	5.57	7.26
9.	6.14	6.53
10.	4.48	3.89
11.	5.48	6.37
12.	5.82	6.51
13.	6.02	6.29
14.	6.40	6.57
15.	6.45	6.75
16.	6.74	6.32
17.	6.23	6.81
18.	5.17	5.68
19.	6.40	4.07
20.	5.60	4.63

Fuente: Profesores de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, Junio de 2003.

De la misma manera se procedió a ejecutar el coeficiente de correlación lineal de Pearson utilizando el programa estadístico SPSS, obteniendo los siguientes resultados:

Ho. La Micropolítica y el Clima Organizacional que percibieron los profesores del nivel Licenciatura en las Escuelas Normales de la ciudad de Toluca, durante el ciclo escolar 2002-2003, no presentan índices de asociación.

$$r = .417$$

$$s = 0.05$$

Se rechaza la hipótesis nula por no haber encontrado los elementos suficientes para su aceptación. Se acepta la hipótesis alterna al nivel de **0.05**.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES.

Conclusiones.

Conclusiones con respecto a la Investigación Documental.

- Este capítulo se presenta bastante amplio y explícito en su contenido temático por considerar que los principales tópicos analizados en el trabajo son de poco conocimiento y preocupación en la administración escolar. Al menos en la cobertura estudiada.
- Los temas incluidos en la investigación documental sustentan el aspecto teórico de la investigación, al partir de la inducción y hasta la deducción.
- El capítulo de la investigación documental prioriza en el estudio de la organización y sus teorías, se toma como punto de partida a los estudiosos de la escuela como organización. Posteriormente se hace una descripción detallada de la escuela como organización, para concluir con el estudio teórico de las variables (Micropolítica y Clima Organizacional).
- En el Desarrollo de la Investigación Documental se puede percibir cuáles han sido los estudios e investigaciones; así como los aportes y antecedentes en relación a los tópicos que se estudian y analizan en el trabajo.

Conclusiones con respecto al Problema y Método.

- Es importante aclarar que aunque se menciona a la Escuela Normal No. 1 de Toluca como parte del universo, la investigación no se ejecuta en esta Institución, por falta de autorización para la aplicación de los instrumentos.

- En esta investigación se plantea una problemática que surge a partir de la observación en la experiencia laboral, en diferentes Escuela Normales del Estado de México, durante 5 años.
- Se plantea el problema de la investigación, en donde se hacen notar las variables de estudio. En seguida se plantean algunas preguntas que permiten más adelante construir los objetivos generales y particulares, así como plantear la hipótesis a manera de respuesta a la pregunta principal. No se pasa por alto la justificación que señala el porque es necesario desarrollar un conocimiento propio de la organización escolar en las Escuelas Normales; se indica la necesidad de establecer distinciones y relaciones entre las diferentes teorías, para explicar las organizaciones y así medir la micropolítica y determinar en que medida las interacciones son favorables o perjudiciales en un clima organizacional; en el mismo apartado se hace hincapié de la necesidad de que los investigadores en las Escuelas Normales sean profesionales en servicio que estudien también su contexto, el cual impacta en la práctica docente.
- Aunque no existió algún financiamiento que permitiera delimitar la investigación; ésta se señala muy clara en sus diferentes aspectos teóricos, temporales, espaciales, de cobertura y de muestreo.
- La profundidad del tipo de estudio se cumple hasta donde los objetivos y la temática lo marcan, siendo exploratorio, descriptivo y correlacional.
- En el diseño de la hipótesis se establecen dos variables que en la operacionalización se aprecian de manera teórica como causa y efecto; sin embargo, para la prueba de la hipótesis no se considera esa causalidad; puesto que el coeficiente de correlación lineal de Pearson no establece causa y efecto de variables.
- La definición de los términos de la hipótesis y la operacionalización se plantean de manera muy cuidadosa, considerando la repercusión que las definiciones conceptuales de las variables tienen en la validez de constructo de los instrumentos de medición.
- Se explica con mucho detalle como son analizados los instrumentos de medición, presentándose los parámetros de medición.

Conclusiones con respecto a los Resultados.

- Se observó que las calificaciones del Clima Organizacional fueron de 5.7, 5.9 y 5.6 para la Escuela Normal Superior, Escuela Normal para Profesores y Escuela Normal No. 3 de Toluca, respectivamente; reflejando con esto que existe un liderazgo consultivo en las tres escuelas, de acuerdo con el criterio que señala Rensis Likert.
- Las calificaciones promedio obtenidas por los indicadores de las variables causales e intervinientes, presentan diferencias.
- Algo interesante en los resultados es que no existen diferencias en el comportamiento de los indicadores de la Micropolítica; es decir que el indicador de los intereses se ubica en primer lugar, el conflicto en segundo y finalmente el poder, en las tres escuelas.
- Igualmente, los tipos de intereses tienen el mismo comportamiento en la tres escuela; ubicándose en primer lugar los intereses en el crecimiento, después los intereses en la existencia y por último los intereses en las relaciones.
- Con el mismo comportamiento en las variables del conflicto, las Escuelas Normales presentan primero a otras acciones que crean conflicto, posteriormente las comunicaciones que crean conflicto y finalmente las peticiones que crean conflicto.
- Habiendo establecido el criterio de análisis del poder, las tres Escuelas Normales presentan el mismo comportamiento en este indicador; señalando que no hay diferencias significativas entre los muy maquiavélicos y los poco maquiavélicos en medidas de la inteligencia o habilidades.
- Los valores estadísticos de tendencia central y desviación, son valores muy diferentes, es decir, dispersos en los indicadores de la micropolítica y sus variables, al compararlos entre escuelas.
- En la correlación de la Micropolítica con respecto al Clima Organizacional se muestra el coeficiente de correlación (r) y el coeficiente de significancia (s). El coeficiente de correlación nos permite aceptar o rechazar la hipótesis alterna o de trabajo, de acuerdo a los parámetros establecidos en el aspecto técnico; siendo importante señalar que las Escuelas Normal Superior y Escuela Normal No. 3 de Toluca, presentan una correlación positiva media, en tanto la Escuela Normal para

Profesores ubica una correlación positiva baja. Por lo que corresponde al coeficiente de significancia, éste nos señala el porcentaje de confianza de correlación verdadera y porcentaje de probabilidad de error en la correlación.

- El calculo de la Varianza de factores comunes indica el porcentaje de la variación de una variable debido a la variación de la otra y viceversa.

Implicaciones y Recomendaciones.

- En primer lugar esta investigación no pretende evidenciar situaciones de ningún tipo dentro del espacio en donde se ejecuta; pero sí contribuir en el conocimiento de la vida escolar que impacta en la actividad docente de las organizaciones escolares.
- De acuerdo al comentario hecho sobre la construcción del cuestionario “ME” en el capítulo 4, es importante señalar que aunque este instrumento no es el ideal para medir la Micropolítica, sí es un diseño personal a falta de existir alguno. La inexistencia de algún instrumento de este tipo fue corroborado por la Dra. Hanne B. Mawhinney del Departamento de Política Educativa, Planeación y Administración de la Universidad de Maryland; quien es experta estudiosa de la Micropolítica, al señalar que ella desconoce la existencia de algún instrumento que permita medir la Micropolítica. Por lo tanto este instrumento esta sujeto a ser perfeccionado, no obstante que se haya ejecutado su confiabilidad y validez.
- El Clima Organizacional que se percibe en las instituciones educativas estudiadas esta determinado en cierta medida por la Micropolítica interna. En este sentido, el personal académico juega un papel clave ya que los objetivos docentes de las Escuelas Normales, en este caso, serán más fácilmente alcanzables en la medida que exista un interés común del profesorado por laborar en un Clima Organizacional de prosperidad y armonía. Las actitudes y comportamientos del profesorado en general, constituyen un aspecto esencial ya que se asocian positivamente con las percepciones que ellos mismos tengan.

- El trabajo presenta diferentes aspectos de la temática, los cuales pueden ser retomados y adecuados a diferentes objetivos para deducir otros trabajos de interés con relación a la investigación educativa.
- Aunque no se considera que este sea el primer trabajo que estudia la vida de las Escuelas Normales en el Estado de México, si pretende apoyar en la motivación para el surgimiento de otros que muestren a las instituciones educativas desde una perspectiva más amplia; para la mejor toma de decisiones desde los niveles macropolíticos y hasta los directivos y conductores de la administración escolar en las instituciones educativas.
- Esta investigación y su metodología se ponen a disposición, para uso y aplicación en el cumplimiento de los objetivos –si así es considerado- que los Planes Institucionales de Desarrollo 2002-2006 de las Instituciones Educativas involucradas y no involucradas en la investigación se han planteado; como es el caso del Objetivo Estratégico que señala el apartado IV “Políticas/Líneas de Desarrollo, del Plan de Desarrollo Institucional 2002-2006 de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, y que textualmente dice: “Reorientar y fortalecer la visión práctica de la gestión escolar como acción permanente a través del desarrollo de un modelo de gestión dirigido a la solución de problemas, que deben ser claramente identificados y caracterizados traduciéndose en acciones de corto, mediano y largo plazo y que le den su justo peso a las prioridades institucionales”.
- Otras implicaciones podrán deducirse al poner a disposición, de quien así lo desee, la consulta de este trabajo, en la red internet.

REFERENCIAS

- ANDERSON, G. (1990): *Toward a critical constructivist approaches to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non events*. Educational Administration Quarterly. Vol. 26, No. 1. 45.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*. Akal. Madrid. 125.
- B. v H. GILMES. (1981): *Industrial and organizational psychology*, New York, McGraw Hill Book Co. 45-50.
- BACHARACH, S.B. y MUNDELL. (1993): *Organizational politics in schools: Micro, macro, and logics of action*. Educational Administration Quarterly. Vol 29, No. 4. 423-432.
- BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paídos/MEC. 19-42.
- BARDIZA, T. (1997): *Micropolítica en la Escuela. Teoría y Práctica de la Micropolítica en las Organizaciones Escolares*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 15. 13-48.
- BECKHARD, RICHARD. (1983): *Desenvolvimento organizacional: Estrategia o modelos*, São Paulo, ed. Edgar Blücher. 19.
- BERTALANFFY, V.L. (1986): *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica. México. 86.
- BOLMAN, L.G. & DEAL, T.E. (1984): *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco, Jossey Bass. 109.
- BRITTO, C. (1991): *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa, Texto Editores. 26.
- BUSH, T. et.al. (1986): *Approaches to school management*. London, Harper & Row. 5.
- CABRERA DÍAZ, G.A. (1998): Texto ofrecido durante el Workshop “*Clima organizacional en empresas chilenas*” proferido durante el II CONOPARH – II Congreso Norte-Parnaense de Recursos Humanos. Londrina (Parana Brasil). 4, 5.
- CARR, W. KEMMIS, S. (1986): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca. 20, 88, 112.
- CONALEP.: <http://www.conalep.com/static/pdf/clima.pdf>

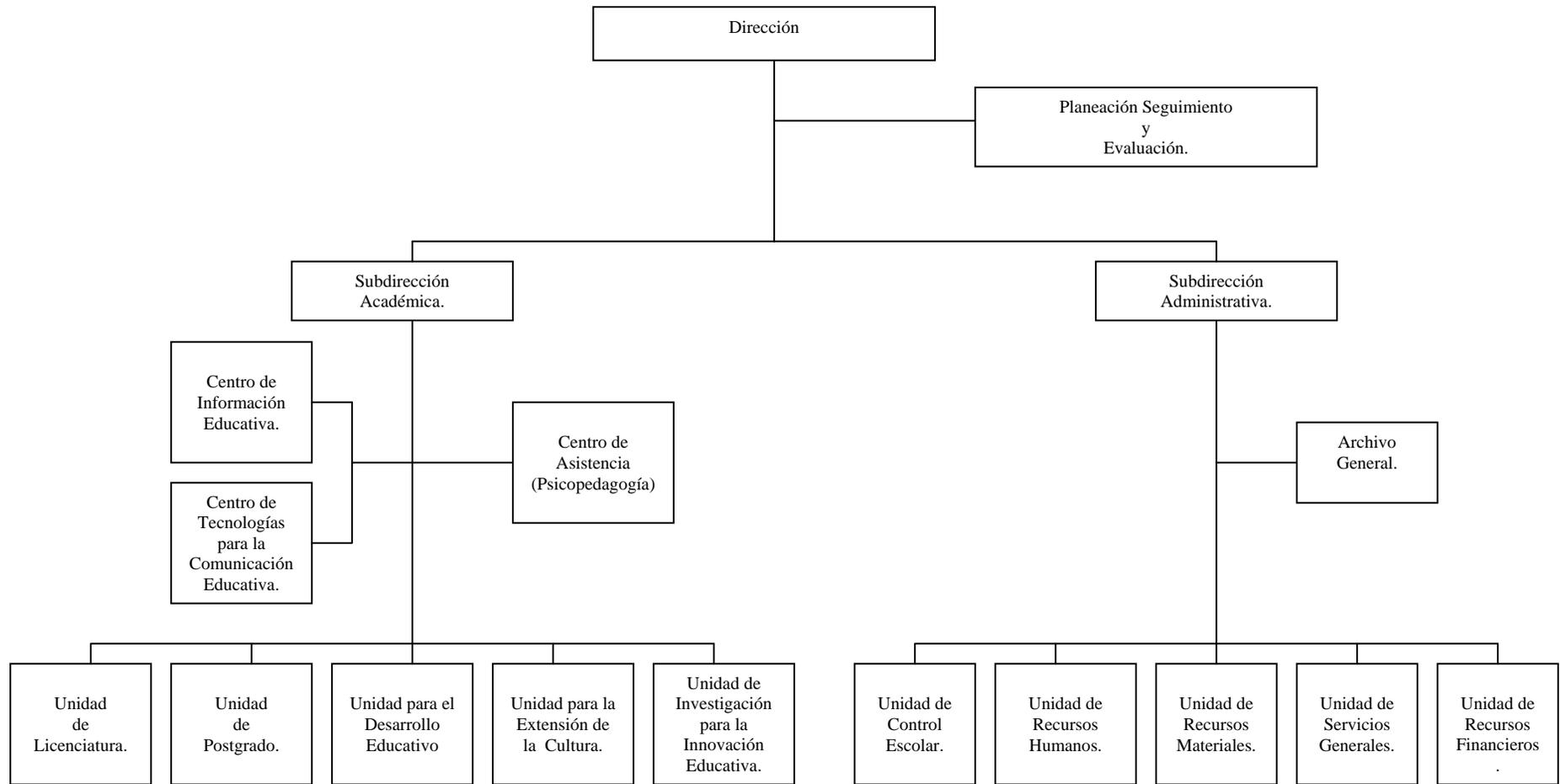
- CHIAVENATO, I. (1989): *Introducción a la teoría general de la administración*. McGraw Hill. México. 10, 170, 378, 379, 461-467, 647.
- DAHRENDORF, R. (1968): *Essays in the theory of society*. London, Routledge & Kegan Paul. 112.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1989): *La escuela como organización y el cambio organizativo*. En: Martín Moreno, Q. Organizaciones educativas. Madrid, UNED. 142.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1992): *El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración*. en VVAA, I Congreso Interuniversitario de Organización escolar. Actas. Barcelona, Áreas y Dptos. De Didáctica y Organización Escolar de Cataluña. 15.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, J.M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático. Paidós, Barcelona. 54-71.
- FREDERICK GLEN. (1976): *Psicología social das organizações*, Zahar editores, Rio de Janeiro. 80.
- FREMONT, E. KAST Y JAMES, E. ROSENWEIG. (1972): *General systems theory: Contingency views of organization and management*, Academic of Management, Journal. 329, 344.
- GALTUNG, J. (1981): *Hacia una definición de la investigación sobre la paz*, en UNESCO. Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial, UNESCO, París. 11.
- GLATTER, R. (1986): *Educational policy and management: One field of two*. In: Bush, T et. al. Approaches to school management. Harper & Row, London. 162.
- GLATTER, R. (1990): *La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos*. En: Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona. 178.
- GONZALEZ, T. (1990): *Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas*. En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona. 33.
- GREENFIELD, T. B. (1986): *Theory about organization: a new perspective and its implications for school*. En Bush, T. et. al. Approaches to School Management. Harper & Row. London. 148-159.

- HALL, RICHARD H. (1983): *Organizaciones, comportamiento, estructura y proceso*. Prentice Hall Internacional. Colombia. 221.
- HALL S. et. al. (1978): *Policy the crisis: Muggins, the state and law and order*. Macmillan. London. 56.
- HANNAN, A. (1980): *Problems, conflicts and school policy. A case study of an innovative comprehensive school*. Collected original in education, No. 4. 6.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. FERNÁNDEZ C, C. BAPTISTA L, P. (2000): *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, México. 376-378.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of school management*. Hodder and Stoughton, London. 1, 2, 37-45, 125,126,148.
- HOYLE, E. (1996): *Organization theory in education: some issues*. En actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragon. 25-43.
- JARES XESUS, R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Popular, Madrid. 108.
- JARES XESUS, R. (1997): *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 15. 55-67.
- KATZ, D. y KAHN, R. L. (1977): *Psicología social de las organizaciones*. Trillas, México. 37.
- LARSON, C. L. (1997): *Is the land of OZ an alien nation?. A sociopolitical study of school community conflict*. Educational Administration Quarterly Vol. 33 No. 3. 315.
- LIKERT, R. (1965): *Un nuevo método de gestión y dirección*. Ed. Deusto, Bilbao.
- MENDENHALL/REINMUTH. (1981): *Estadística para administración y economía*. Grupo Editorial Iberoamérica, México. 630.
- MINTZBERG, H. (1993): *La estructura de las organizaciones*. Ariel Economía, Barcelona. 53, 78.
- MORGAN, G. (1986): *Images of organization*. Sage Publications, Beverly Hills. 114, 148.
- MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Ra-ma, Barcelona. 139-150.
- PAUL, R. LAWRENCE y JAY, W. LORSCH. (1972): *Desenvolvimento de organizações: Diagnostico e ação*. Ed. Edgar Blücher, São Paulo. 3.
- PERROW, CH. (1990): *Sociología de la organización*. McGraw – Hill, Madrid. 93.

- PFEFFER, J. (1981): *Power in organizations*. Pitman Publishing, Cambridge. 71.
- PFIFFNER, J.M. y SHERWOOD, P. (1960): *Administrative organizations*. Prentice Hall, London. 240.
- PRESTES, M. FERNANDO, C. (1975): *Teoria general da administração – Uma introdução*. Librari Pioneira Editora, Sao Paulo. 31.
- ROBBINS STEPHEN, P. (1987): *Comportamiento organizacional: Conceptos, controversias y aplicaciones*. Prentice Hall, México. 65, 444, 532-535.
- SALAMAN, G. y THOMPSON, K. (1984): *Control de ideología en las organizaciones*. Fondo de Cultura Económica, México. 43.
- SÁNCHEZ, M. Y F. J. SARABIA. (1999): *Validez y fiabilidad de escalas*, en F.J. Sarabia (coord.), *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*. 367.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ediciones Aljibe, Malaga. 215-223.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Ediciones Aljibe, Malaga. 63-96, 111-124, 162-185.
- SMIRCICH, LINDA. (1983): *Concepts of culture and organizational análisis*. Administrative Science Quarterly. 83.
- TYLER, W. (1991): *Organización escolar. Perspectiva sociológica*. Morata, Madrid. 78.
- WEIERS RONALD, M. (1986): *Investigación de mercados*. 1ª ed. Prentice Hall, México. 540.

APÉNDICE “A”.

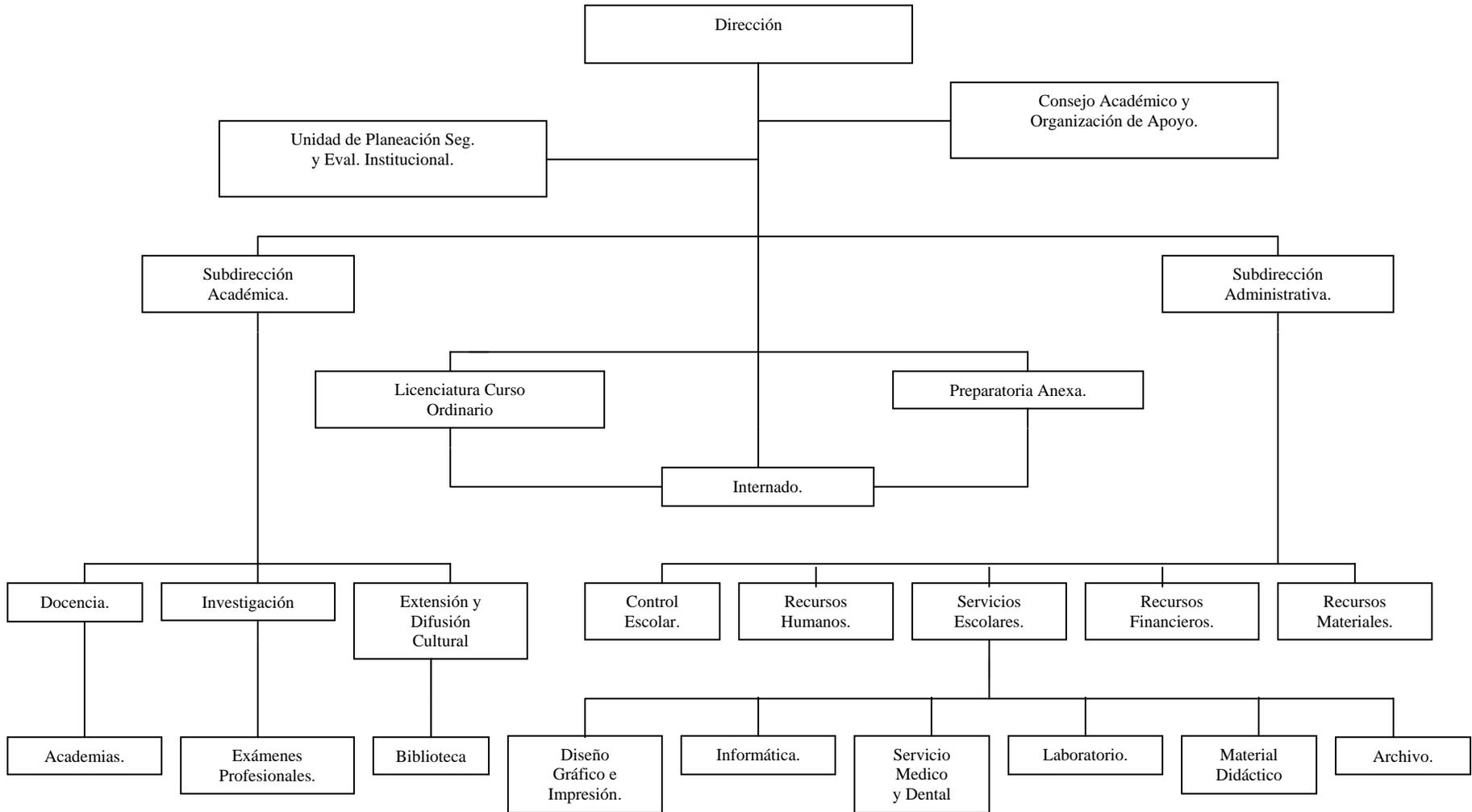
ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO.



Fuente: Escuela Normal Superior del Estado de México.

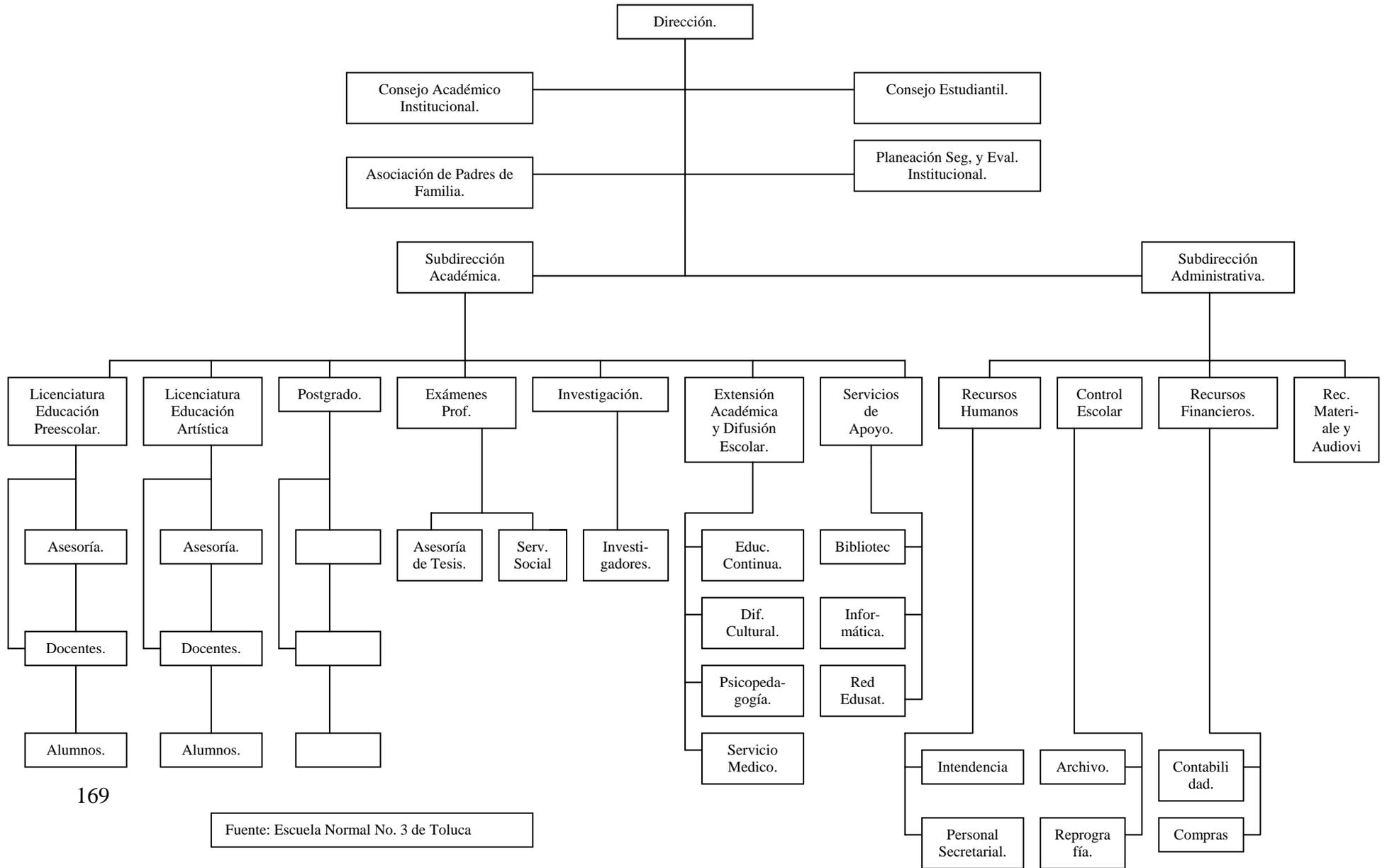
APÉNDICE “B”.

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES



Fuente: Escuela Normal para Profesores.

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL ESCUELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA.



Fuente: Escuela Normal No. 3 de Toluca

APÉNDICE “D”

Test Perfil de una Escuela.

(Likert Rensis, 1965).

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información de tipo educativo en algunas Escuelas Normales del Estado de México, a fin de cumplir con los objetivos planteados en la investigación que versa sobre “**La Correlación de la Micropolítica y el Clima Organizacional que Percibieron los Profesores del Nivel Licenciatura de las Escuelas Normales de la Ciudad de Toluca, durante el ciclo escolar 2002 - 2003**”. Este cuestionario recoge valiosa información de la realidad, por lo tanto, se contesta de forma anónima para que sienta absoluta libertad de expresar sus percepciones personales, dando respuesta veraz al mismo. Como ya se hizo notar los resultados serán de uso profesional.

Solicitamos su máxima colaboración en todo el proceso, especialmente en la fecha de entrega que se le indicará.

Para responder cada pregunta:

I. Elija uno de los cuatro grupos que aparecen determinando la respuesta. Ejemplo:

1. *¿Tiene confianza y seguridad en sus alumnos?*

Grupo 1:	Muy poca.	1	2
Grupo 2:	Alguna.	3	4
Grupo 3:	Bastante.	5	6
Grupo 4:	Mucha.	7	8

II. Y luego elija, entre los dos números de cada grupo, el número **que refleje mejor la situación real de su Escuela Normal**. Encierre ese número en un círculo.

Grupo 1:	Muy poca.	1	2
Grupo 2:	Alguna.	(3)	4
Grupo 3:	Bastante.	5	6
Grupo 4:	Mucha.	7	8

En el ejemplo se eligió el grupo “Alguna” y se calificó con el número **3**. Lo que quiere decir que dentro del grupo “Alguna”, nuestra respuesta **se acerca más al** grupo **Muy poca** que al grupo **Bastante**.

PERFIL DE UNA ESCUELA.

(Autoevaluación de los profesores).

1. ¿Con cuánta frecuencia su comportamiento es visto por los alumnos como amistoso y de apoyo?.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
2. ¿Tiene confianza y seguridad en los alumnos?.	Muy poco		Alguna		Bastante		Mucha	
	1	2	3	4	5	6	7	8
3. ¿Qué confianza y seguridad tienen los estudiantes en usted?.	1	2	3	4	5	6	7	8
4. ¿Sienten los alumnos que usted les desea éxito como estudiantes?.	1	2	3	4	5	6	7	8
5. ¿Se sienten libres los alumnos para hablar con usted de cosas de la escuela?.	Nada libres		Algo libres		Bastante libres		Muy libres	
	1	2	3	4	5	6	7	8
6. ¿Busca usted y utiliza las ideas de sus alumnos en materias curriculares, tales como planes, métodos instruccionales, tareas y materias de estudio?.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
7. ¿Busca usted y utiliza las ideas de los alumnos en materias extracurriculares tales como actividades estudiantiles, reglas de conducta y disciplina?.	1	2	3	4	5	6	7	8
8. ¿Perciben los alumnos que usted los está tratando de ayudar en sus problemas?.	Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	
	1	2	3	4	5	6	7	8
9. ¿Tienen influencia los alumnos en lo que sucede en la escuela?.	1	2	3	4	5	6	7	8
10. ¿Cuánta influencia cree usted que deberían tener los alumnos en las actividades de la escuela?.	1	2	3	4	5	6	7	8
11. ¿En qué medida están involucrados los alumnos en decisiones importantes que lo afectan?.	1	2	3	4	5	6	7	8
12. ¿Cuál es la actitud general de los alumnos, hacia su escuela?.	No les gusta		Indecisa		En general les gusta		Les gusta mucho	
	1	2	3	4	5	6	7	8

13. ¿Cuánta información verídica relativa a eventos de la vida escolar es proporcionada a usted por los alumnos?.	Muy poca		Alguna		Bastante		Mucha	
	1	2	3	4	5	6	7	8
14. ¿Cómo ven los alumnos las informaciones que provienen de usted?.	Con desconfianza		Depende de cada uno		A menudo con confianza		Con mucha confianza	
	1	2	3	4	5	6	7	8
15. ¿Cómo ven los alumnos las informaciones que provienen del director o coordinador?.	1		2		3		4	
	1	2	3	4	5	6	7	8
16. ¿En qué medida conoce usted los problemas que enfrentan los estudiantes en su trabajo escolar?.	Mal		A medias		Bastante bien		Muy bien.	
	1	2	3	4	5	6	7	8
17. ¿Son las comunicaciones entre usted y los estudiantes, abiertas y sinceras?.	Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	
	1	2	3	4	5	6	7	8
18. ¿Se ayudan los alumnos entre sí, cuando quieren que algo realmente se haga y resulte bien?.	1		2		3		4	
	1	2	3	4	5	6	7	8
19. ¿Desean los alumnos la hora de ir a la escuela?.	1		2		3		4	
	1	2	3	4	5	6	7	8
20. ¿Se sienten los alumnos entusiasmados por aprender?.	1		2		3		4	
	1	2	3	4	5	6	7	8
21. ¿Se prepara usted con entusiasmo para su próximo día de trabajo?.	1		2		3		4	
	1	2	3	4	5	6	7	8
22. ¿Con cuánta frecuencia percibe a su director o coordinador como amistoso y colaborador con usted?.	Casi nunca		Algunas veces		Muchas veces		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
23. ¿Cuánta confianza y apoyo recibe usted de su director o coordinador?.	Muy poca		Alguna		Bastante		Mucha	
	1	2	3	4	5	6	7	8
24. ¿Cuánta confianza y seguridad tiene usted en su director o coordinador?.	1		2		3		4	
	1	2	3	4	5	6	7	8
25. ¿Se siente libre usted para conversar con su director o coordinador sobre asuntos escolares?.	Nada		Algo libre		Bastante bien		Muy libre	
	1	2	3	4	5	6	7	8

	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
26. ¿Trata usted de ser amistoso(a) y colaborador(a) con su director o coordinador?.	1	2	3	4	5	6	7	8
27. ¿Es usted amistoso(a) o colaborador(a) con otros profesores?.	1	2	3	4	5	6	7	8
28. ¿Le solicita el director o coordinador sus ideas sobre materias curriculares?.	1	2	3	4	5	6	7	8
29. ¿Le solicita el director o el coordinador sus ideas sobre materias extracurriculares?.	1	2	3	4	5	6	7	8
30. ¿Vale la pena en su trabajo, dar lo mejor de usted o es una pérdida de tiempo y esfuerzo?.	No vale la pena		A Veces es pérdida de tiempo		A menudo vale la pena		Casi siempre vale la pena	
	1	2	3	4	5	6	7	8
31. ¿Cuánta influencia real tiene el director o coordinador en lo que sucede en la escuela?	Muy poca		Alguna		Bastante		Mucha	
	1	2	3	4	5	6	7	8
32. ¿Cuánta influencia real tiene el director o coordinador en los profesores?.	1	2	3	4	5	6	7	8
33. ¿Cuánta influencia real tiene el director en los organismos centrales que están fuera de la escuela?.	1	2	3	4	5	6	7	8
34. ¿Cuánta influencia real tiene el director o coordinador en los alumnos?.	1	2	3	4	5	6	7	8
35. ¿Cuánta influencia, cree usted que debería tener en la marcha de la escuela el director?.	1	2	3	4	5	6	7	8
36. ¿Cuánta influencia, cree usted que deberían tener en la marcha de la escuela los profesores?.	1	2	3	4	5	6	7	8
37. ¿Cuánta influencia, cree usted que deberían tener en la marcha de la escuela los organismos centrales que están fuera de la escuela?.	1	2	3	4	5	6	7	8
38. ¿Cuánta influencia, cree usted que deberían tener en la marcha de la escuela los alumnos?.	1	2	3	4	5	6	7	8

39. ¿Cuán a menudo las ideas de los alumnos son solicitadas y usadas por el director o coordinador en materias curriculares?.	Casi nunca		Algunas veces		Muchas veces		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
40. ¿Cuán a menudo las ideas de los alumnos son solicitadas y usadas por el director o coordinador en materias extracurriculares?.	Casi nunca		Algunas veces		Muchas veces		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
41. ¿Siente usted que su director o coordinador están interesados en su éxito como profesor?.	Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	
	1	2	3	4	5	6	7	8
42. ¿Con cuánta frecuencia el director o coordinador organiza pequeñas comisiones para resolver problemas escolares?.	Casi nunca		Algunas veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
43. ¿En qué medida el director o coordinador hace patente que el proceso de planeación y determinación de prioridades se hace bien?.	Muy poco		Algunas veces		Bastante		En gran medida	
	1	2	3	4	5	6	7	8
44. ¿Trata el director o coordinador de apoyarlo a usted con los materiales, medios y espacios que usted necesita para realizar bien su trabajo?.	Muy poco		Algunas veces		Bastante		En gran medida	
	1	2	3	4	5	6	7	8
45. ¿Le entrega el director o coordinador información e ideas útiles?.	Muy poco		Algunas veces		Bastante		En gran medida	
	1	2	3	4	5	6	7	8
46. ¿Se le motiva para ser innovador en el desarrollo de estrategias educativas más efectivas?.	Muy poco		Algunas veces		Bastante		En gran medida	
	1	2	3	4	5	6	7	8
47. ¿Es satisfactorio su trabajo en su escuela?.	No lo es		Lo es algo		Lo es bastante		Muy satisfactorio	
	1	2	3	4	5	6	7	8
48. ¿Cuál es la dirección del flujo de información sobre materias curriculares y extracurriculares?.	De arriba abajo		Casi siempre hacia abajo		Mixto		De abajo hacia arriba y lateral	
	1	2	3	4	5	6	7	8
49. ¿Cómo ve las comunicaciones que provienen del director o coordinador?.	Con desconfianza		Sentimiento Mixto		A menudo confianza		Siempre confianza	
	1	2	3	4	5	6	7	8
50. ¿Es verídica la información que va desde la base hasta el director?.	No verídica		A menudo inexacta		Bastante verídica		Siempre con confianza	
	1	2	3	4	5	6	7	8

51. ¿Conoce el director lo que afecta a los profesores?.	Muy poco		Algo		Bastante bien		Muy bien	
	1	2	3	4	5	6	7	8
52. ¿Es abierta y sincera la comunicación entre el director y los profesores?.	Muy poco		Algo		Bastante		Muy abierta y sincera	
	1	2	3	4	5	6	7	8
53. ¿Es abierta y sincera la comunicación entre los mismos profesores?.	1	2	3	4	5	6	7	8
54. ¿Cómo resuelven en su escuela los problemas entre departamentos (unidades académico administrativas)?.	Se ignora		Se apelan pero no se resuelven		Los resuelve el director		Los resuelven todos los afectados	
	1	2	3	4	5	6	7	8
55. ¿Se estimula a los profesores en su escuela para rendir al máximo?.	Poco		Algo		Bastante		En gran medida	
	1	2	3	4	5	6	7	8
56. ¿Cada uno anda por su cuenta, o bien el director, coordinadores, profesores y alumnos trabajan en equipo?.	Cada uno por su cuenta		Poca cooperación		Moderada cooperación		Gran sentido de equipo	
	1	2	3	4	5	6	7	8
57. ¿La planeación la hacen en conjunto y coordinados los diferentes departamentos?.	Poco		Algo		Bastante		En gran medida	
	1	2	3	4	5	6	7	8
58. ¿Se toman decisiones en el mejor nivel, para fruto efectivo?.	A muy alto nivel		A veces a alto nivel		A niveles satisfactorios		Al mejor nivel	
	1	2	3	4	5	6	7	8
59. ¿Son adecuados los equipos e instalaciones de la escuela?.	Inadecuados		Algo adecuados		Adecuados		Muy adecuados	
	1	2	3	4	5	6	7	8
60. ¿Participa usted en la toma de decisiones importantes que afectan su trabajo?.	Poco		Algo		Bastante		En gran medida	
	1	2	3	4	5	6	7	8
61. ¿Trata de ayudarlo el director o coordinador en sus problemas?.	1	2	3	4	5	6	7	8
62. ¿Cuánto apoyo recibe usted de los organismos centrales del sistema educativo?.	1	2	3	4	5	6	7	8
63. ¿Conocen los problemas los que toman las decisiones, especialmente de los niveles inferiores?.	1	2	3	4	5	6	7	8

64. ¿Cuál es el estilo administrativo del director?.	Muy autoritario		Algo autoritario		Consultivo		Participativo	
	1	2	3	4	5	6	7	8
65. ¿Cuál es el estilo administrativo de la autoridad que esta sobre él?.	1	2	3	4	5	6	7	8
66. ¿Cuán competente es el director como administrador?.	No competente		Algo		Bastante		Muy competente	
	1	2	3	4	5	6	7	8
67. ¿Cuán competente es el director como educador?.	1	2	3	4	5	6	7	8
68. ¿Cuán exigentes son las metas educativas fijadas por el director?.	Bajas		Medianas		Bastante altas		Muy altas	
	1	2	3	4	5	6	7	8
69. ¿Se siente responsable el director porque la excelencia educativa se logre en sus escuela?.	Muy poco		Algo		Bastante		Muy exigente	
	1	2	3	4	5	6	7	8
70. ¿Se sienten responsables los jefes de departamento en la escuela, de que la excelencia educativa se logre?.	1	2	3	4	5	6	7	8
71. ¿Se sienten responsables los profesores de que la excelencia se logre en la escuela?.	1	2	3	4	5	6	7	8
72. ¿Aceptan los estudiantes metas de alto nivel de exigencia en el rendimiento?.	1	2	3	4	5	6	7	8

Para profesores que no tienen cargos directivos.

El término jefe de departamento se refiere a la autoridad inmediata superior.

Para los profesores ante grupo, horas clase y tiempo completo se refiere a su “coordinador”.

Para el jefe de departamento se refiere a su “director”.

(Evaluación del jefe de departamento por parte del profesor).

73. ¿Con qué frecuencia actúa su jefe de departamento en forma amistosa y colaboradora?.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
74. ¿Tiene usted confianza y seguridad en su jefe de departamento?.	Muy poca		Algo		Bastante		Mucha confianza	
	1	2	3	4	5	6	7	8

75. ¿Tiene confianza y seguridad en usted su jefe de departamento ?.	Muy poca		Algo		Bastante		Mucha confianza	
	1	2	3	4	5	6	7	8
76. ¿Se siente usted libre para hablar con su jefe de departamento acerca de materias o aspectos relacionados con su trabajo?.	Nada		Algo		Bastante		Muy libre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
77. ¿Cuán a menudo su jefe de departamento solicita y usa sus ideas sobre asuntos curriculares?.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
78. ¿Cuán a menudo su jefe de departamento solicita y usa sus ideas sobre asuntos extracurriculares?.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
79. ¿Cuánta influencia tienen los jefes de departamento en la marcha de la escuela?.	Muy poca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
80. ¿Cuánta influencia cree usted que deberían tener los jefes de departamento en la marcha de la escuela?.	Muy poca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
81. ¿En qué medida usted siente que el jefe de su departamento está interesado en su éxito como profesor?.	Muy poca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
82. ¿Convoca a reunión su jefe de departamento para resolver problemas del trabajo escolar?.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
83. ¿Hace patente el jefe de su departamento que el proceso de su planeación y determinación de prioridades se hace bien?.	Poco		Algo		Bastante		En gran medida	
	1	2	3	4	5	6	7	8
84. ¿Le da a usted información e ideas útiles su jefe de departamento?.	Poco		Algo		Bastante		En gran medida	
	1	2	3	4	5	6	7	8
85. ¿Cómo evalúa las comunicaciones que provienen de su jefe de departamento?.	Con desconfianza		Mixto		A menudo con confianza		Casi siempre con confianza	
	1	2	3	4	5	6	7	8
86. ¿Conoce su jefe de departamento los problemas que usted enfrenta?.	No los conoce		Los conoce algo		Los conoce bastante		Los conoce mucho	
	1	2	3	4	5	6	7	8

87. ¿Cuánta interacción se da entre el jefe de departamento y los profesores de su departamento?.	Muy poca		Algo		Bastante		Mucha	
	1	2	3	4	5	6	7	8
88. ¿Es abierta y sincera la comunicación entre el jefe de su departamento y los profesores?.	Poco		Algo		Bastante		En gran medida	
	1	2	3	4	5	6	7	8
89. ¿Le permite su jefe de departamento participar en decisiones importantes relacionadas con su trabajo?.	1	2	3	4	5	6	7	8
90. ¿Trata de ayudarlo su jefe de departamento en sus problemas escolares?.	Muy poco		Algo		Bastante		En gran medida	
	1	2	3	4	5	6	7	8
91. ¿Son exigentes (altas) las metas establecidas por su jefe de departamento para el desempeño educativo?.	Bajas		Medianas		Bastante altas		Muy altas	
	1	2	3	4	5	6	7	8
92. ¿Es competente como administrador su jefe de departamento?.	No es competente		Regular		Bastante		Muy competente	
	1	2	3	4	5	6	7	8
93. ¿Es competente como educador su jefe de departamento?.	1	2	3	4	5	6	7	8

APÉNDICE “E”.

TABULACIÓN DEL TEST PERFIL DE UNA ESCUELA Y CALIFICACIONES OBTENIDAS.

Indicadores de Variable	Aspectos	Items.	Variables de Indicadores	Calificaciones Normal Superior.		Calificaciones Normal para Profesores.		Calificaciones Normal No.3.	
A). Percepción de los profesores.									
Causales.	1).	87, 69, 70, 71, 72	Compromiso con metas.	5.56	Bastante	6.21	Bastante.	5.87	Bastante.
	2).	88, 54, 58, 63	Proceso decisional.	5.42	Resuelve el director. A nivel satisfactorio. Bastante.	5.85	Resuelve el director. A nivel satisfactorio. Bastante.	5.35	Resuelve el director. A niveles satisfactorios. Bastante.
	3).	89, 56,57	Cooperación Grupal.	5.67	Moderada cooperación. Bastante.	6.08	Moderada cooperación. Bastante.	5.28	Moderada cooperación. Bastante.
	4).	65	Estilo administrativo de la autoridad que esta sobre el director.	4.93	Algo autoritario.	5.56	Consultivo.	5.25	Consultivo.
	5).	64	Liderazgo del director.	6.04	Consultivo.	5.25	Consultivo.	4.85	Algo autoritario.
	6).	22, 23, 41,61	Apoyo por parte del director.	5.87	Muchas veces. Bastante.	5.83	Muchas veces. Bastante.	5.38	Muchas veces. Bastante.
	7).	28, 29	Receptividad a las ideas de los profesores.	5.00	A menudo.	5.10	A menudo	4.40	A veces.
	8).	46, 68	Énfasis en altos logros.	5.71	Bastante. Bastante altas.	6.02	Bastante. Bastante altas.	5.20	Bastante. Bastante altas.
	9).	42	Trabajo en equipo.	5.13	A menudo.	5.82	A menudo.	5.40	A menudo.
	10).	43, 44, 45	Apoyo en el trabajo.	5.63	Bastante.	6.10	Bastante.	5.45	Bastante.
	11).	60	Toma de decisiones.	5.55	Bastante.	5.89	Bastante.	5.05	Bastante.
	12).	66, 67	Competencia del director.	5.78	Bastante.	5.93	Bastante.	5.80	Bastante.
	13).	39, 40	Receptividad a las ideas de los alumnos.	4.13	Algunas veces.	4.75	Algunas veces	3.72	Algunas veces.
	14).	62	Apoyo de los organismos centrales.	4.53	Algo.	4.74	Algo.	4.05	Algo.
Intervinientes.	15).	24, 25, 49, 52	Apertura del profesor hacia el director.	5.95	Bastante. A menudo confianza.	5.89	Bastante. A menudo confianza.	5.51	Bastante. A menudo confianza.
	16).	51	Conocimiento por parte del director de los problemas de los profesores.	5.06	Bastante bien.	5.51	Bastante bien.	4.75	Algo.
	17).	48, 50, 53	Dirección del flujo de Comunicación, medida de la exactitud de la información y comunicación entre profesores	5.16	Mixto. Bastante verídica. Bastante.	5.52	Mixto. Bastante verídica. Bastante.	4.90	Casi siempre hacia abajo. A menudo inexacta. Algo.
	18).	26, 27	Apoyo que los profesores dan al director y a otros profesores.	7.00	Casi siempre.	6.75	A menudo.	7.05	Casi siempre.
	19).	55	Énfasis que los profesores dan al cumplimiento de las metas.	4.77	Algo.	5.43	Bastante.	3.70	Algo.
	20).	21, 30, 35, 36, 37, 38.	Motivación del profesor.	6.90	Bastante. A menudo vale la pena.	7.03	Mucho. Casi siempre vale la pena. Mucha.	6.85	Bastante. A menudo vale la pena.
	21).	31, 32, 33, 59	Influencia compartida, equipo e instalaciones.	5.82	Bastante. Adecuados.	6.51	Bastante. Adecuados.	5.86	Bastante. Adecuados.
Resultados.	22).	47	Satisfacción: Actitud general del respondente hacia la escuela.	6.42	Lo es bastante.	6.53	Lo es bastante.	6.85	Lo es bastante.
B). Autoevaluación de los profesores.									
Causales.	23).	1, 2, 4, 8	Apoyo a los alumnos	6.33	A menudo. Bastante.	6.76	A menudo. Bastante.	6.27	A menudo. Bastante.
	24).	6, 7	Receptividad de las ideas de los alumnos.	5.58	A menudo.	6.06	A menudo.	5.55	A menudo.

	25).	11	Participación de los estudiantes en decisiones importantes.	4.57	Algo.	4.33	Algo.	4.30	Algo.
Intervinientes.	26).	3, 5, 14, 17	Apertura de los alumnos al profesor.	6.19	Bastante. Bastante libres. A menudo con confianza.	6.46	Bastante. Bastante libres. A menudo con confianza.	5.95	Bastante. Bastante libres. A menudo con confianza.
	27).	16	Conocimiento de los problemas de los alumnos por parte del profesor.	5.71	Bastante bien.	6.05	Bastante bien.	5.05	Bastante bien.
	28).	13, 15	Otros aspectos relativos a información.	5.42	Bastante. A menudo con confianza.	5.35	Bastante. A menudo con confianza.	4.97	Alguna. Depende de cada uno.
Intervinientes otros resultados.	29).	18	Ayuda en el grupo entre alumnos.	5.91	Bastante.	6.51	Bastante.	6.20	Bastante.
	30).	19, 20	Motivación de los alumnos.	5.30	Bastante.	5.48	Bastante.	4.82	Algo.
	31).	9, 10, 34	Influencia de los alumnos.	5.74	Bastante.	5.80	Bastante.	5.41	Bastante.
	32).	12, 72	Resultados relativos a los estudiantes.	5.37	En general les gusta. Bastante.	5.75	En general les gusta. Bastante.	4.97	Indecisa. Algo.
C). Evaluación del jefe de Departamento por parte de los profesores.									
Causales.	33).	73, 75, 81, 90	Apoyo al profesor.	5.93	A menudo. Bastante.	6.29	A menudo. Bastante.	6.32	A menudo. Bastante.
	34).	77, 78	Receptividad a las ideas del profesor.	4.96	A veces.	5.76	A menudo.	5.30	A menudo.
	35).	91	Énfasis en el rendimiento.	5.86	Bastante altas.	6.25	Bastante altas.	6.35	Bastante altas.
	36).	82, 87	Trabajo en equipo.	5.88	A menudo. Bastante.	6.08	A menudo. Bastante.	6.17	A menudo. Bastante.
	37).	83, 84, 89	Toma de decisiones.	5.81	Bastante.	6.13	Bastante.	6.06	Bastante.
	38).	89	Apoyo y facilitación del trabajo.	5.91	Bastante.	6.20	Bastante.	6.25	Bastante.
	39).	92, 93	Competencia del jefe de departamento.	5.87	Bastante.	6.46	Bastante.	6.32	Bastante.
Intervinientes.	40).	74, 76, 85, 88	Apertura del profesor hacia el jefe de departamento.	6.00	Bastante. A menudo con confianza.	6.35	Bastante. A menudo con confianza.	6.60	Bastante. A menudo con confianza.
	41).	86	Conocimiento por parte del jefe de departamento de los problemas del profesor	5.77	Los conoce bastante bien.	6.12	Los conoce bastante bien.	5.95	Los conoce bastante bien.
	42).	31, 32, 33, 79, 80	Influencia compartida.	6.03	Bastante. A menudo.	6.48	Bastante. A menudo.	6.46	Bastante. A menudo.

APÉNDICE “F”.

Cuestionario “ME”.

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información de tipo educativo en algunas Escuelas Normales del Estado de México, a fin de cumplir con los objetivos planteados en la investigación que versa sobre “**La Correlación de la Micropolítica y el Clima Organizacional que Percibieron los Profesores del Nivel Licenciatura de las Escuelas Normales de la Ciudad de Toluca, durante el ciclo escolar 2002 - 2003**”. Este cuestionario recoge valiosa información de la realidad, por lo tanto, se contesta de forma anónima para que sienta absoluta libertad de expresar sus percepciones personales, dando respuesta veraz al mismo. Como ya se hizo notar los resultados serán de uso profesional.

Solicitamos su máxima colaboración en todo el proceso, especialmente en la fecha de entrega que se le indicará.

Para responder cada pregunta:

I. Elija uno de los cuatro grupos que aparecen determinando la respuesta. Ejemplo:

1. ¿La mejor manera de manejar a la gente es decirles lo que quieren oír?.

Grupo 1:	Casi nunca.	1	2
Grupo 2:	A veces.	3	4
Grupo 3:	A menudo.	5	6
Grupo 4:	Casi siempre.	7	8

II. Y luego elija, entre los dos números de cada grupo, el número **que refleje mejor la situación real de acuerdo a su criterio**. Encierre ese número en un círculo.

Grupo 1:	Casi nunca.	1	2
Grupo 2:	A veces.	3	4
Grupo 3:	A menudo.	5	(6)
Grupo 4:	Casi siempre	7	8

En el ejemplo se eligió el grupo “A menudo” y se calificó con el número **6**. Lo que quiere decir que dentro del grupo “A menudo”, nuestra respuesta **se acerca más al grupo Casi siempre** y se aleja de grupo **A veces**.

Usted cree que:

1. La mejor manera de manejar a la gente es decirles lo que quieren oír	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Cuando se le pide a alguien hacer algo por uno, conviene explicarle la verdadera razón del deseo en vez de aducir motivos que tal vez tengan más fuerza.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Cualquiera que confíe plenamente en otra persona se expone a serios problemas.	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Es difícil progresar sin pasar sobre los demás.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Es más seguro suponer que todos tienen tendencia negativa y que éstas se manifestarán cuando tengan una oportunidad de expresarse	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Se debe intervenir sólo cuando sea moralmente correcto.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
7. El hombre es esencialmente bueno y bondadoso	No lo es		Lo es algo		Lo es bastante		Muy satisfactorio	
	1	2	3	4	5	6	7	8
8. No hay excusa para mentir.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
9. Las personas olvidan más pronto la muerte de sus padres que la pérdida de sus propiedades.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
10. En general, la gente no trabaja duro a menos que se le obligue.	Casi nunca		A veces		A menudo		Casi siempre	
	1	2	3	4	5	6	7	8
11. ¿Qué tanto le gusta dirigir una discusión de mesa redonda?.	Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	
	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Le gusta ser responsable, administrar y distribuir algún tipo de recursos (materiales, económicos) en su trabajo.	Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	
	1	2	3	4	5	6	7	8

¿Qué tan importante es para usted?

	No importante		Ligeramente importante		Moderadamente importante		Muy importante	
	1	2	3	4	5	6	7	8
13. Las relaciones cooperativas con sus compañeros de trabajo.								
14. La adquisición de nuevas habilidades y conocimientos.	1	2	3	4	5	6	7	8
15. La buena remuneración por su trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	8
16. Gozar de la aceptación de sus compañeros de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	8
17. La oportunidad de acción y pensamiento independiente.	1	2	3	4	5	6	7	8
18. Los aumentos salariales frecuentes.	1	2	3	4	5	6	7	8
19. La oportunidad de conseguir amistades íntimas en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	8
20. El sentido de autoestima.	1	2	3	4	5	6	7	8
21. La apertura y honradez recíproca con los compañeros de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	8
22. Estar con la gente pese a sus defectos físicos.	1	2	3	4	5	6	7	8
23. Servir de compañía a otras personas.	1	2	3	4	5	6	7	8
24. Trabajar en equipo y ayudar a resolver conflictos.	1	2	3	4	5	6	7	8
25. Asistir a los convivios y reuniones organizados por su centro de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	8
26. Tomar alimentos con algún compañero o compañera de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	8
27. La oportunidad de ascenso de categoría.	1	2	3	4	5	6	7	8
28. La responsabilidad que tiene en su área de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	8
29. Compartir y consultar conocimientos con sus compañeros de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	8

¿Cuál es su actitud en los siguientes casos?.

	Nunca		A veces		A menudo		Casi siempre.	
	1	2	3	4	5	6	7	8
30. Para lograr sus objetivos utiliza todos los medios disponibles.	1	2	3	4	5	6	7	8
31. Cuando se encuentra en un mal entendido, intenta aclarar la situación.	1	2	3	4	5	6	7	8
32. Si ve algo en el trabajo que no le agrada, se lo comenta a su superior.	1	2	3	4	5	6	7	8
33. Comenta con sus compañeros lo que ve en las demás personas.	1	2	3	4	5	6	7	8
34. Exige lo que cree que merece.	1	2	3	4	5	6	7	8
35. Si no se le hace caso en lo que sugiere o requiere acude a una instancia superior.	1	2	3	4	5	6	7	8

APÉNDICE “G”.

TABULACIÓN DEL CUESTIONARIO “ME” Y CALIFICACIONES OBTENIDAS.

Indicadores de Variable	Aspectos	Items.	Variables de Indicadores	Calificaciones Normal Superior.		Calificaciones Normal para Profesores.		Calificaciones Normal No.3.	
Intereses.	1).	14, 17, 20, 24, 27, 28	Intereses en el crecimiento.	7.36	Muy importante.	7.42	Muy importante.	7.45	Muy importante.
	2).	15, 18	Intereses en la existencia.	6.83	Moderadamente importante.	7.12	Muy importante.	7.10	Muy importante.
	3).	13, 16, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 29	Intereses en las relaciones.	6.28	Moderadamente importante.	6.36	Moderadamente importante.	6.44	Moderadamente importante.
Conflicto.	4).	31, 32, 33	Comunicaciones que crean conflicto.	5.84	A menudo.	6.03	A menudo.	5.86	A menudo.
	5).	34, 35	Peticiones que crean conflicto.	5.73	A menudo.	5.69	A menudo.	5.45	A menudo.
	6).	30	Otras acciones que crean conflicto.	7.00	Casi siempre.	6.48	A menudo.	6.70	A menudo.

Para medir el Poder se utilizó el test de orientación al poder citado por Robbins S., en donde los resultados de las investigaciones en que se emplean el test del maquiavelismo, como es el caso, se ha comprobado que 1. (0 – 1.6) los hombres suelen ser más maquiavélicos que las mujeres; 2. (1.7 – 3.2) los adultos mayores tienden a tener puntuaciones más bajas en esta dimensión que los adultos más jóvenes; 3. (3.3 – 4.8) no hay diferencias significativas entre los muy maquiavélicos o los poco maquiavélicos en medidas de la inteligencia o habilidades; 4. (4.9 – 6.4) el maquiavelismo no guarda una significativa relación con las características demográficas como escolaridad o estado civil; 5. (6.5 – 8.0) las personas muy maquiavélicas tienden a tener profesiones en que se concede mucha importancia al control y a la manipulación; por ejemplo, gerentes, abogados, psiquiatras y expertos en ciencias de la conducta (1987, p. 535).

APÉNDICE “H”.

CONCEPTOS, INDICADORES Y VARIABLES DE VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS.

Variables que se miden y su Definición.	Indicadores de la Variable que se miden.	Variables de los Indicadores.	Items de los Instrumentos de Medición.			
MICROPOLITICA. Estrategias por las que los individuos y grupos en contextos organizativos intentan utilizar sus recursos de interés , conflicto y poder ; para protegerse, conservar y/o alcanzar sus objetivos.	Intereses.	. Intereses en el Crecimiento.	14, 17, 20, 24, 27, 28			
		. Intereses en la Existencia.	15, 18			
		- Intereses en las Relaciones.	13, 16, 19, 21, 22, 223, 25, 26, 29			
	Conflicto.	- Peticiones que crean conflicto.	34, 35			
		- Comunicaciones que crean conflicto.	31, 32, 33			
		- Otras acciones que crean conflicto.	30			
	Poder		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12			
	CLIMA ORGANIZACIONAL. Conjunto de variables causales , intervinientes e intervinientes otros resultados que con base a la percepción del profesor, autoevaluación de los profesores y evaluación del jefe de departamento; ofrecen una visión global de la organización escolar.	Causales.	Percepción de los profesores	- Compromiso con metas.	87, 69, 70, 71, 72	
				- Proceso decisional.	88, 54, 58, 63	
				- Cooperación grupal.	89, 56, 57	
- Estilo administrativo de la autoridad que esta sobre el director.				65		
- Liderazgo del director.				64		
- Apoyo por parte del director.				22, 23, 41, 61		
- Receptividad a las ideas de los profesores.				28, 29		
- Énfasis en altos logros				46, 68		
- Trabajo en equipo.				42		
- Apoyo en el trabajo.				43, 44, 45		
- Toma de decisiones.				60		
- Competencia del director.				66, 67		
- Receptividad a las ideas de los alumnos.				39, 40		
- Apoyo de los organismos centrales.				62		
- Apoyo a los alumnos.				1, 2, 4, 8		
Autoevaluación de los profesores.		Autoevaluación de los profesores.	- Receptividad de las ideas de los alumnos.	6, 7		
			- Participación de los estudiantes en decisiones importantes.	11		
			Evaluación del jefe de departamento por los profesores.	Evaluación del jefe de departamento por los profesores.	- Apoyo al profesor.	73, 75, 81, 90
					- Receptividad a las ideas del profesor.	77, 78
					- Énfasis en el rendimiento.	91
					- Trabajo en equipo.	82, 87
- Toma de decisiones.		83, 84, 89				
- Apoyo y facilitación del trabajo.		89				
- Competencia del jefe de departamento.		92, 93				
Intervinientes.		Percepción de los profesores	- Apertura del profesor hacia el director.	24, 25, 49, 52		
			- Conocimiento por parte del director de los problemas de los profesores.	51		
			- Dirección del flujo de la comunicación, medida de la exactitud de la Información y comunicación entre profesores.	48, 50, 53		
			- Apoyo que los profesores dan al director y a otros profesores.	26, 27		
			- Énfasis que los profesores dan al cumplimiento de las metas.	55		
		Autoevaluación de los profesores.	Autoevaluación de los profesores.	- Motivación del profesor.	21, 30, 35, 36, 37, 38	
	- Influencia compartida, equipo e instalaciones.			31, 32, 33, 59		
	- Apertura de los alumnos al profesor.			3, 5, 14, 17		
	- Conocimiento de los problemas de los alumnos por parte del profesor.			16		
	- Otros aspectos relativos a información.			13, 15,		
	Evaluación del jefe de departamento por los profesores.	Evaluación del jefe de departamento por los profesores.	- Apertura del profesor hacia el jefe de departamento.	74, 76, 85, 88		
			- Conocimiento por parte del jefe de departamento de los problemas del profesor.	86		
			- Influencia compartida.	31, 32, 33, 79, 80		
			- Ayuda en el grupo entre alumnos.	18		
			- Motivación de los alumnos.	19, 20		
Intervinientes otros resultados.	Autoevaluación de los profesores.	- Influencia de los alumnos.	9, 10, 34			
		- Resultados relativos a los alumnos.	12, 72			

RODOLFO MENDOZA JORDÁN.

E-mail: aquava_zaire@hotmail.com

- OBJETIVO** Obtener un tiempo completo en el área de la Investigación Educativa o Desarrollo Académico, dentro de alguna Institución de Educación Superior.
- ESTUDIOS** Facultad de Turismo, Universidad Autónoma del Estado de México, 1976/1980.
Licenciatura en Turismo.
Tesis: “La Enseñanza Turística Mexicana, Lineamientos generales para su Planificación”.
- Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma del Estado de México, 1990/1992.
Maestría en Administración de Empresas.
Tesis: “Análisis de Correlación de la Micropolítica y el Clima Organizacional que percibieron los profesores del nivel Licenciatura de las Escuelas Normales de la ciudad de Toluca, durante el ciclo escolar 2002 –2003”.
- Institute of Tourism and Hotel Management; Klessheim Salzburgo, Austria, 1992/1993.
Tourism Management, Curso No. 28.
- HABILIDADES** Idiomas: Inglés, Español y 10% de Alemán.
Programas: Microsoft Office, Adobe Acrobat, SPSS.
Habilidades en la Comunicación.
- EMPLEOS** Departamento de Educación para los Adultos, enero de 2004 a agosto de 2004.
Profesor Titulado: Asignado al área de Planeación.
- Escuela Normal No. 1 de Toluca, 2003.
Profesor hrs. clase: Programa Emergente de Titulación (asesor y sinodal).
- Escuela Normal Superior del Estado de México, 2002/2003.
Profesor hrs. clase: Programa Emergente de Titulación (área administrativa, revisor y sinodal).
- Escuela Normal para Profesores de Toluca, 2001/2002.
Profesor hrs. clase: Auxiliar en el área de Control Escolar.
- Escuela Normal de Valle de Bravo, Méx., 2000/2001.
Pedagogo “A”: Asesor Profesional en el área de titulación.
- Preparatoria Anexa a la Escuela Normal No. 1 de Toluca, 1999/2000.
Profesor hrs. clase: Métodos y Técnicas de la Investigación, Historia de México, Antropología.
- Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, Méx., 1997/1998.
Pedagogo “A”: Responsable del área de Recursos Humanos.
- Escuela Normal No. 3 de Toluca, 1996/1997.
Pedagogo “A”: Responsable del departamento de Recursos Financieros.

Facultad de Turismo, Universidad Autónoma del Estado de México, 1988/1990.
**Catedrático: Taller de Técnicas Cuantitativas para el Turismo (estadística),
Técnicas de Estudio de Mercados Turísticos, Seminario de Formulación y
Evaluación de Proyectos Turísticos.**

Dirección General de Turismo del Gobierno del Estado de México, 1986/1994.
Encargado del Departamento de Mercadotecnia.

PEMEX, Toluca, 1983/1986.
Empleado.

Facultad de Turismo, Universidad Autónoma del Estado de México, 1982.
**Catedrático: Estadística, impartición del curso propedéutico a aspirantes a
ingreso a la Facultad.**

Coordinación Federal de Turismo en el Estado de México, 1981.
Inspector de Servicios Turísticos.

ARTÍCULOS

“Análisis ambiental para la Conservación y Turismo”, Suplemento Cultural, “Sol de Toluca”, 9/VII/95.

“Turismo y Estacionalidad”, Suplemento Cultural, “Sol de Toluca”, 28/V/95.

“Por qué el Turismo debe ser estudiado desde el punto de vista geográfico?”,
Suplemento Cultural, “Sol de Toluca”, 23/IV/95.

“Desarrollo de sitios de recreo”, Revista “HOLLÍN”, No. 11, Facultad de Turismo,
U.A.E.M.