

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA I

TÍTULO:

“CULTURA DE LA ORGANIZACIÓN Y CENTRO EDUCATIVO”

JOSÉ MANUEL FERNÁNDEZ SÁNCHEZ

TESIS DOCTORAL

2002

TESIS DOCTORAL

JOSÉ MANUEL FERNÁNDEZ SÁNCHEZ

TÍTULO:

“CULTURA DE LA ORGANIZACIÓN Y CENTRO EDUCATIVO”

DIRECTOR: JOSÉ ANTONIO GARMENDIA MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

MADRID 2002

**“El niño no es una botella que hay que llenar,
sino un fuego que es preciso encender”
Montaigne**

DEDICATORIA:
A Julián (in memorian) y Pilar
A Conchita
A Marta y Pablo
A mis alumnos

AGRADECIMIENTO

El trabajo de campo que constituye la base de la segunda parte del presente trabajo ha sido posible gracias al disfrute de una “licencia por estudios” concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia que me liberó de mi dedicación docente durante un curso lectivo.

Un agradecimiento muy especial al Prof. José Antonio Garmendia, que no solamente aceptó la orientación y dirección de esta tesis, sino que me ofreció en todo momento su dedicación, sus ideas y sus orientaciones de una manera que agradezco muy sinceramente.

Deseo extender mi agradecimiento a los compañeros docentes y formadores del profesorado, que no solamente tomaron parte del grupo de expertos sino que enriquecieron con sus aportaciones y su dedicación desinteresada el presente trabajo. Deseo mencionar en este apartado en especial a Luis Rescalvo, Javier Martín, José Manuel Fernández Cabo (in memoriam), Vicente Elustondo, Manuel Almagro y Domingo Gutiérrez.

Un agradecimiento muy especial con todo mi paternal afecto a mi hijo Pablo que dedicó su tiempo a la lectura y corrección de errores materiales y de estilo del presente texto.

Finalmente mi gratitud a mi familia, de forma muy especial a Conchita, que no solamente me liberaron de muchas de mis obligaciones hogareñas durante el tiempo que ha durado el trabajo de esta tesis sino que han soportado mis momentos de desaliento, de cansancio etc. que lleva consigo un trabajo compartido con otras labores profesionales. He encontrado en ellos el ánimo y el apoyo que necesitaba.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

Pag.

<u>INTRODUCCIÓN</u>	5
 <u>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</u>	
<u>1º: Hacia una noción de la cultura de la organización</u>	12
1.1.- La noción de "cultura" en general.	12
1.2.- Orígenes, aparición y desarrollo del concepto de "Cultura de la Organización"	14
1.3.- Hacia una noción de "Cultura de la Organización"	16
 <u>IIº : Enfoques o perspectivas en el estudio de la cultura corporativa</u>	23
2.1.- La cultura como factor ambiental	24
2.2.- La cultura como variable interior de la organización	26
2.3.- La cultura como interpretación simbólica de la realidad	27
2.4.- Interpretación socio - crítica de la cultura.	29
 <u>IIIº : Componentes y dinámica de la cultura organizacional</u>	31
3.1. Componentes de la cultura organizacional:	31
3.1.1.- Niveles	31
3.1.2.- Elementos	33
.- Elementos formales o expresivos	33
.- Elementos nucleares de la cultura	42
 <u>IVº : Funciones de la cultura</u>	48
4.1.- Funciones en relación con el consenso	49

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Son muchos los estudios centrados en la cultura de la organización y referidos a organizaciones empresariales. Estos estudios constituyen una aportación fundamental en la investigación de las ciencias sociales sobre las organizaciones. El conocimiento de sus aportaciones teóricas y metodológicas resulta esencial para cualquiera que desee plantear un estudio sobre este tema. También existe abundante literatura sobre la cultura de la organización y su relación con la escuela, con el centro educativo en sus diferentes niveles y estratos. Ahora bien la mayoría de estos estudios tienen un contenido teórico o bien dada su transcendencia en el funcionamiento de los centros se decantan por un contenido preceptivo. Existe una laguna en la literatura científica sobre la cultura de la organización de la escuela en el ámbito de la investigación empírica. Estas consideraciones junto con el interés profesional fueron los motivos que me movieron en la decisión de realizar esta tesis doctoral sobre la cultura de la organización referida a la escuela con esa dimensión empírica.

Todas las organizaciones atendiendo a su objetivo, a su estructura etc. ofrecen peculiaridades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de plantear un estudio sobre su cultura. Si esta consideración debe ser atendida siempre, su transcendencia es mayor en el caso de la escuela debido a las peculiaridades tan específicas que en ella concurren. En la literatura sobre el tema que nos ocupa dentro del ámbito escolar, se insiste en la necesidad de no realizar una transposición mecánica de las categorías teóricas y metodológicas utilizadas en el mundo empresarial y que tan buenos resultados han dado en ese contexto, al ámbito del centro escolar, ya que eso impediría captar lo característico de la cultura de las escuelas. Una vez decidido el tema de la investigación, el objetivo prioritario consistía en conseguir una adaptación al ámbito escolar de uno o varios modelos teórico - metodológicos ya contrastados en la investigación sobre la cultura corporativa en el ámbito de la empresa. Esta adaptación tenía que realizarse de tal forma que sin desvirtuar los modelos elegidos no supusiera una transposición mecánica que impidiera captar las peculiaridades de la cultura escolar estudiada. Los procesos realizados para conseguirlo, observación participante, grupo de expertos, etc. que se detallan en el capítulo correspondiente, creemos que han permitido conseguir de forma satisfactoria este objetivo.

En el marco de este objetivo prioritario, el propósito fundamental es la aplicación de esos modelos más que la exactitud. En este sentido nos hubiera gustado realizar el estudio en un centro más grande y que reuniera mayor diversidad por el mayor número de profesores, su diversa procedencia, por las enseñanzas integradas en el mismo, formación profesional, enseñanza secundaria obligatoria, bachilleratos etc. No fue posible encontrar un centro de esas características que estuviera dispuesto a permitir la presencia del investigador y que diera una cierta garantía de que la encuesta sería contestada mayoritariamente por los miembros de la organización. Sin duda alguna la exactitud de las técnicas empleadas hubiera sido mucho más precisa. Tuvimos que conformarnos con un centro más pequeño y que solamente contaba con las enseñanzas de la educación secundaria y bachillerato. No obstante creo que el resultado ha sido satisfactorio en cuanto al propósito principal de ensayar con garantías suficientes un modelo de investigación empírica sobre la cultura organizacional aplicado al centro educativo. Sucesivas investigaciones, partiendo de lo conseguido en este trabajo, nos permitirá aplicar el modelo a centros más grandes y diversificados, así como realizar una comparación entre las culturas de varios centros diferenciados (escuela pública y privada, rural y urbana, etc.). No se puede considerar este trabajo como un punto de llegada sino de partida para profundizar el camino iniciado. Este es el modesto alcance de esta investigación.

Así pues el objetivo general es aplicar un modelo metodológico determinado para estudiar la cultura organizacional en un centro educativo de educación secundaria, situado en la zona noroeste de la Comunidad de Madrid. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- .- Concretar el marco teórico y metodológico en el que se basa el presente estudio.
- .- Descripción del perfil axiológico de la cultura de la organización en el centro educativo objeto del estudio.
- .- Establecimiento de las subculturas que se aprecian en la organización estudiada.
- .- Realizar un análisis de la relación existente entre el ajuste o desajuste de la persona y la

cultura de la organización por un lado con algunas variables laborales por otro. Para la realización de este análisis se han establecido tres hipótesis:

Hipótesis primera: el “desajuste persona – organización” correlaciona negativamente con el índice de “satisfacción con el trabajo realizado”.

Hipótesis segunda: el “desajuste persona – organización” correlaciona positivamente con el índice de “deseo de abandonar”.

Hipótesis tercera: el “desajuste persona – organización” correlaciona positivamente con el índice de “identificación con la Reforma educativa”.

Para cumplir estos objetivos el presente trabajo se estructura en tres partes.

Primera parte donde se expone el marco teórico sobre el que descansa el estudio realizado. Esta parte está dividida en siete capítulos que tratan los siguientes temas: noción de la cultura de la organización, enfoques o perspectivas que se han dado en su estudio, descripción de los componentes y dinámica de la cultura organizacional, funciones que realiza la cultura en la organización, algunas tipologías de la cultura organizacional, las subculturas dentro de la organización y finalmente una referencia a la organización escolar como organización peculiar.

La segunda parte está dedicada en primer lugar a realizar una justificación y planteamiento de la investigación y en segundo lugar a una descripción y análisis de los métodos y técnicas utilizadas en la realización del estudio. Estos dos capítulos componen el marco metodológico.

La tercera parte se refiere a los resultados de la investigación a lo largo de cuatro capítulos. En el primero se realiza una descripción del perfil axiológico, es decir de la cultura organizacional. En el segundo capítulo se hace un estudio de las subculturas de la organización, los criterios para establecerlas y una descripción comparativa de los perfiles axiológicos de las mismas. El tercer capítulo está dedicado a establecer el ajuste o desajuste entre la persona y la organización, para pasar a analizar la relación entre esa situación con los valores establecidos para algunas variables laborales.

Con todo ello se ha pretendido demostrar las posibilidades que el modelo metodológico

planteado tiene para el estudio de la cultura organizacional en un centro escolar. Cómo se ha señalado más arriba hubiera sido deseable un alcance mayor, pero sinceramente creemos que es un punto de partida sólido para futuras investigaciones, en las que no solamente se pueda mejorar el modelo, sino ampliar su ámbito de aplicación a organizaciones mayores y realizar comparaciones entre distintas organizaciones escolares.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Hacia una noción de la cultura de la organización

I.- HACIA UNA NOCIÓN DE LA CULTURA DE LA ORGANIZACIÓN

1.1.- La noción de cultura en general:

El concepto de cultura tiene, tanto en el uso ordinario del término como en la literatura científica, dos sentidos básicos. Bajo el primero de ellos se entiende por cultura el conjunto de las mejores realizaciones de la humanidad, tales como el lenguaje, el arte, la ciencia, la religión etc.; de este modo la mayor o menor adquisición de estas realizaciones supremas proporciona mayor o menor grado de cultura. Para esta visión el saber y la educación están estrechamente ligados a la cultura. El segundo sentido entiende por cultura todo aquello que es creado y aprendido por el hombre, el conjunto de conocimientos, símbolos, experiencias, costumbres, formas de comportamiento, etc. creadas y aprendidas en un grupo social. Para este segundo sentido, todas las personas y más exactamente todos los grupos sociales tienen cultura y su propia cultura, diferente al resto; para esta acepción la cultura tiene un carácter comunitario.

Centrándonos en el estudio científico de la cultura nos encontramos con que son varias las ciencias sociales que utilizan el concepto de cultura: antropología social, psicología, sociología, historia, geografía humana, etc.. Nosotros vamos a detenernos muy brevemente en la perspectiva que nos aporta la antropología, la psicología y la sociología, por ser esas tres perspectivas las que más influencia han tenido en la elaboración y desarrollo del concepto "Cultura de la organización".

Es en la Antropología donde se acuña, difunde y se presta el concepto y donde se dan una gran variedad de interpretaciones del mismo atendiendo a las diversas corrientes, (evolucionismo, difusionismo, funcionalismo, neoevolucionismo, ecología cultural, estructuralismo, simbolismo, etc.). Su influencia en la utilización del concepto por parte de las otras ciencias ha sido grande. Sin entrar en la gran riqueza de matices que suponen estas diferentes corrientes dentro de la Antropología podemos decir que el enfoque aportado por esta ciencia para la cultura es el modo de ser y de comportarse propio de una comunidad humana y transmisible de una generación a otra. Esta visión insiste, pues, en lo que podríamos denominar contenido de la cultura, en ese "modo de ser y comportarse" común. Como ejemplo clásico de definición en el campo de la Antropología, B. Malinowski (1984, 56) nos define la cultura como "el conjunto integral constituido por los

utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los diversos grupos sociales, por las ideas y artesanías, creencias y costumbres. Ya consideremos una muy simple y primitiva cultura o una extremadamente compleja y desarrollada, estaremos en presencia de un vasto aparato, en parte material , en parte humano y en parte espiritual con el que el hombre es capaz de superar los concretos, específicos problemas que lo enfrentan”.

La perspectiva sociológica, muy cercana a la antropológica, nos aporta el carácter de interacción social de la cultura, poniendo el acento en lo grupal, en lo compartido por el conjunto de personas que forman el grupo social. G. Rocher (1979, 111-112), recogiendo esta visión sociológica, define la cultura como “un conjunto trabado de maneras de pensar, de sentir y de obrar más o menos formalizadas que aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas sirven de un modo objetivo y simbólico a la vez para constituir a esas personas en una colectividad particular y distinta”

Para la Psicología se centra más en el individuo, sin dejar la dimensión colectiva que tiene la cultura, definiendo a la cultura como el conjunto de conocimientos, valores, creencia etc., que el individuo interioriza y que moldean su personalidad para adaptarse al medio tanto grupal como ambiental en general. Schein E. (1988, pags. 25-26), nos define la cultura desde una vertiente psicológica como sigue: ”un modelo de presunciones básicas, inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa e integración interna, que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser considerados como válidos y en consecuencia ser enseñados a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar, y sentir esos problemas”

En la literatura científica sobre el tema nos encontramos una gran variedad de definiciones, que por lo general, enfatizan algún aspecto destacado tanto por la disciplina como por la corriente teórica a la que pertenecen. I. Rojo (1993, 19) pretende una integración de los diferentes matices al definir la cultura "como el conjunto de conocimientos que el hombre aprende y de valores, creencias e ideas que interioriza para poder enfrentarse a su mundo externo y sobrevivir en una sociedad en la medida en que éstas sean compartidas con el resto de los miembros del grupo. Es una forma de sentir, pensar actuar y vivir una visión compartida, un conjunto de experiencias comunes".

1.2.- Orígenes, aparición y desarrollo del concepto "Cultura de la organización"

Son varios autores (Garmendia J.A.,1988,7-24; González M.T.,1990, 41-51; Vazquez I., 1990, etc.) los que nos hablan de los orígenes del concepto de Cultura de la Organización, remontándose a la literatura sociológica clásica (Weber, 1904 “La ética protestante y el espíritu del capitalismo”; Lloyd Warner, 1941 “Sistema social abierto”) para indicarnos que ya entonces se insiste en la influencia que sobre la empresa proporciona el entorno cultural en el que se mueve. Así mismo en los años veinte y como reacción al management científico de Taylor, Elton Mayo y sus colaboradores inician una línea de trabajo que concluirá con la visión actual de la cultura, al insistir en que además y frente a las dimensiones meramente cuantitativas tayloristas, están, las normas, los valores, los sentimientos de las personas, las relaciones de grupo, etc., es decir, toda una serie de elementos cualitativos que están presentes en la vida de la organización y son esenciales para su funcionamiento. Desde ese momento los estudios sobre la organización van aportando toda una serie de elementos tales como las relaciones humanas, la dirección por objetivos, los grupos de trabajo, etc., que van enriqueciendo el estudio de las organizaciones y en los que en algunos casos podemos ir reconociendo el concepto de cultura organizacional, aunque no se le nombre como tal.

Pero debemos referirnos a la década de los setenta cuando el tema y los conceptos de "cultura de la organización" y sus derivados "cultura de la empresa", "cultura corporativa", "cultura como imagen " etc. se consolidan y se multiplican. Es en el contexto de "Management empresarial" donde la literatura sobre el tema se multiplica y se va consolidando. En este años la perspectiva cultural para analizar las organizaciones, sobre todo empresariales, se abre camino. Se comienza a hablar de los aspectos simbólicos, de las historias culturales de la organización, de los ritos, de las ceremonias etc. (Turner 1973, Pettigrew 1979, Peters 1978). En este sentido se ha destacado la importancia, por su difusión entre los científicos de la organización, del artículo de Pettigrew "On Studying Organizational Cultures" en el año 1979 y con el que podemos dar por consagrado el concepto.

Durante los años 80 son una auténtica multitud los estudios que desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas se realizan sobre el tema e invaden la literatura científica sobre el estudio de las organizaciones en general y sobre todo en el campo de la empresa. Son estudios ya clásicos en estos años, entre otros muchos los siguientes: Deal T.E. y Kennedy A. (1983), Smircich L.

(1983), Ouchi W.G. (1982), Pascale R.T. y Athos A.G. (1981), Wilkins A.L. y Ouchi W.G. (1983), Hofstede (1980), Peters T.J. y Waterman R.H. (1984), etc..

Un repaso a la literatura de esta época sobre el tema nos podría hacer pensar que estábamos ante una moda y como tal pasajera pasados los años. No ha sido así sino que por el contrario el tiempo ha revelado que estamos ante un concepto con suficiente envergadura y profundidad, así como con una gran variedad de vertientes y aplicaciones, de tal modo que podemos afirmar que nos encontramos ante uno de los conceptos que ha realizado, y lo seguirá haciendo, grandes aportaciones al estudio y análisis de las organizaciones.

Como señalan los autores citados al comienzo de este apartado son varios y de diversa índole los factores que contribuyeron al surgimiento, expansión y consolidación del estudio de la cultura en las organizaciones y más concretamente en las empresas.

Hay factores de índole cultural como son por un lado toda una literatura en expansión en las décadas de los años 70 y 80 donde se exponen y se afianzan toda una serie de nuevos valores postmaterialistas; por otro lado aparecen también en estos años una serie de movimientos sociales ligados al mayo del 68 y que suponen una crisis de la ideología fundamental de la modernidad centrada en el progreso técnico.

Otros factores que están en el origen del concepto que estamos estudiando son de índole económica. Así tenemos el éxito de la empresa japonesa y la crisis del modelo americano de empresa. Ambos fenómenos se intentaron explicar en base a determinados rasgos culturales. Así mismo y en este mismo nivel económico, las empresas tienen que aprender a desenvolverse en un entorno cada vez más imprevisible, cambiante y turbulento, lo que obliga a las mismas a un esfuerzo por conocerse mejor con la finalidad de introducir las modificaciones necesarias que les permitan adaptarse mejor a ese entorno. Finalmente el estudio de las empresas con éxito (empresas excelentes) que se explicaría debido a la función que cumple una cultura compartida (cultura fuerte) etc..

1.3.- Hacia una definición sobre "cultura de la organización":

1.3.1. Terminología

Comencemos este apartado haciendo una pequeña referencia a la variedad de términos que se utilizan sobre el tema que nos ocupa: cultura de la organización, cultura de la empresa, cultura corporativa, etc. Con frecuencia estos términos tienen un mismo significado y son intercambiables, aunque algunos autores apunten matices o diferencias entre ellos. En este trabajo utilizaremos el término cultura de la organización como concepto más general y que englobaría a todos los otros que se utilizan o puedan utilizarse. Esta denominación, por otra parte, resulta mucho más adecuada al tratarse de un estudio centrado en un tipo de organización peculiar y diferenciado de la empresa, como es la organización escolar.

1.3.2. Clima y cultura:

En relación a estos dos conceptos existe bastante confusión y posturas bastante diferenciadas y opuestas. En primer lugar nos encontramos con autores que como señala J.A.Garmendia (Garmendia y Parra Luna, 1993, 148-150) realizan estudios que clasifican o son clasificados como estudios sobre el clima, cuando en realidad se refieren mas bien al concepto de cultura. En segundo lugar nos encontramos con autores que consideran a la cultura como un elemento no diferenciado del clima e incluso como una variable que compondría el concepto más complejo del clima (Anderson 1982, Tagiuri 1968, Alvarez y Zabalza 1989, Antunez 1993). Finalmente otros autores (Shein (1990, 109; Owens. 1976, 248; Coronel et al. 1994, 95) consideran que estamos ante dos conceptos diferentes.

Como un paso más para acercarnos a la definición de cultura y siguiendo a los autores antes señalados, pasamos a establecer tres características que pueden establecer una diferenciación entre estos dos conceptos ,clima y cultura, ciertamente cercanos pero diferentes. Mientras el clima hace referencia a las expectativas y demandas que las personas miembros de una organización tienen sobre ella y al grado de satisfacción de las mismas en el funcionamiento de esa organización, la cultura se refiere al sistema de valores que está presente y conforma la organización y del cual se

desprenden una serie de normas, pautas de conducta, artefactos etc. con los que los individuos se sienten más o menos identificados. Junto a esta primera diferencia podemos señalar otra no menos importante y que resulta una consecuencia de la anterior. Así al referirse el clima sobre todo a las expectativas y demandas del personal, el cambio o la alteración del mismo puede producirse en un espacio de tiempo relativamente corto ; por el contrario al ser la cultura algo referido a los valores y las creencias, el tiempo para que se puedan introducir alteraciones en ese sistema es necesariamente más largo y complejo. Finalmente los cambios introducidos en el clima de las organizaciones al afectar a las expectativas de las personas tienen un carácter táctico, mientras que los cambios en el sistema de valores, dado su carácter central tienen un carácter estratégico, afectando al diseño mismo de la organización.

1.3.3. Hacia una definición de “cultura de la organización”:

El objetivo que pretende este apartado es conseguir, desde un estudio de la literatura sobre el tema, una definición que nos proporcione una visión lo más actualizada, completa y operativa posible de la realidad que encierra el concepto de cultura de la organización y que nos permita una primera aproximación, que en los sucesivos apartados iremos ampliando, concretando y profundizando. Aunque la historia de este concepto no es excesivamente larga, se han producido durante el transcurso de la misma sucesivos enfoques que nos proporcionan una serie de aspectos, elementos y perspectivas que muchas veces, lejos de ser excluyentes como a veces se han presentado, son complementarios. Señalemos a continuación alguna de estas definiciones en donde podremos observar su variedad de enfoques y de donde podemos entresacar algunos de los elementos para realizar una definición lo más global e integradora posible.

Comencemos con Pettigrew (1979, 574), quien señala que la cultura corporativa “es un sistema de significaciones pública y colectivamente aceptadas operacionalmente al seno de un grupo dado, en un momento dado. Este sistema de expresiones, de configuraciones, de categorías y de imágenes suministra a los individuos una interpretación de su propia situación”.

También Ouchi (1982, 49) nos señala los contenidos y funciones de la cultura en la siguiente definición: “la cultura de la organización consta de una serie de símbolos, ceremonias y mitos que

comunican al personal de la empresa los valores y creencias más arraigadas dentro de la organización. Estos rituales concretan lo que serían ideas vagas y abstractas, haciendo que cobren vida y significado para que un nuevo empleado pueda percibir su influencia”.

Por su parte Morgan (1990, 118) entiende que la cultura está formada por “representaciones de una realidad compartida” y que “la visión representada de la cultura nos conduce a ver que las organizaciones son esencialmente estructuras de realidades sociales que descansan en las mentes de sus miembros que las concretan en series de reglas y relaciones”.

Leal Millan (1991, 19) al definir la cultura organizacional nos dice: “la cultura organizativa caracteriza pues el conjunto de maneras tradicionales y habituales de pensar, sentir, decidir y reaccionar ante amenazas, oportunidades y problemas a los que se enfrenta una organización. Cultura organizativa es también un vínculo emocional que une a la organización, que la cohesiona. Está enraizada en los cimientos forjados por los fundadores de la organización, se nutre de sus héroes y mitos, de sus metáforas y de sus símbolos, y forma una memoria colectiva que se autoalimenta con los éxitos y fracasos de la organización en el pasado y el presente de su estrategia”.

Por su parte Llopis (1992, 367) considera que la cultura de la organización es: ”el conjunto de valores, símbolos y rituales compartidos por los miembros de una determinada empresa, que describen la forma como se hacen las cosas en una organización , para la solución de los problemas gerenciales internos y los relacionados con cliente, proveedores y entorno”

Garmendia J.A. (Garmendia y Parra Luna, 1993, 145) nos describe la cultura como un “sistema de valores, transmitido por símbolos, más o menos compartidos por las partes, históricamente determinado y determinante y relacionado con el entorno”

Para finalizar esta relación de definiciones, que no pretende ser ni mucho menos exhaustiva, mencionemos lo que nos dicen Koontz y Weihrich (1991, pag. 218): “la cultura es el patrón general de conducta, creencias compartidas y valores que tienen en común los miembros de una organización. Incluye el aprendizaje y la transmisión de conocimientos, creencias y normas de

conducta a lo largo de un período de tiempo, lo que significa que la cultura organizacional es bastante estable y no cambia con rapidez. Con frecuencia fija el tono de la compañía y establece reglas implícitas de la forma como se debe comportar la gente”

Muchos son los elementos coincidentes en esta muestra de definiciones, así como también los aspectos, visiones y perspectivas distintos que se presumen detrás de ellas. No pretendemos hacer aquí un análisis en profundidad de las mismas sino recoger aquellos elementos que nos parecen esenciales para dar, como hemos dicho mas arriba, una visión global y sintética de la cultura organizacional. Cuatro son, al menos, los materiales que deben entrar en una definición: en primer lugar la importancia del entorno en la formación de la cultura corporativa, en segundo lugar los elementos internos a la propia organización que están presentes tanto en la formación como en el desarrollo y consolidación de la cultura, en tercer lugar esta la forma histórica de aparición y consolidación de la organización y cultura y finalmente las funciones que cumple la cultura para una organización.

El primero de estos elementos que encontramos en los estudios sobre la cultura organizacional es el papel que desempeña el entorno en el que se desenvuelve la organización. Algunas perspectivas, como veremos después, han pretendido exclusivizar el papel del entorno, como el elemento fundamental en la constitución de la cultura organizacional. Sin entrar en este momento en la valoración de estas posiciones que entienden a las organizaciones como un resultado de la acción del entorno cultural sea nacional, local, de clase, profesional, etc.; lo que resulta evidente es que el entorno constituye un elemento fundamental, sin el que no se puede entender lo que es la cultura organizacional. Las organizaciones se mueven en un/unos entorno/s que, sin que debamos entenderlas como meras respuestas adaptativas, lo cierto es que se establecen entre esos dos polos, (organizaciones y entornos o contextos) unas interacciones que no pueden olvidarse a la hora de establecer un acercamiento a la noción de cultura organizacional.

El segundo de los grandes temas aportados por la investigación sobre la cultura organizacional, se centra en el papel esencial que cumplen los valores, el sistema de valores de una organización. Muchos son los autores que han insistido en el aspecto de que las organizaciones en su constitución y desarrollo crean y asimilan una serie de valores que constituyen un sistema y del

cual se derivan como expresión o significante una serie de normas, de pautas de comportamientos, de instituciones, tales como los ritos, los mitos, lenguaje, etc. Las organizaciones desarrollan una serie de valores que interiorizan hasta hacerlos casi inconscientes y que constituyen el elemento esencial, de los cuales y como expresión de los mismos se van creando y desarrollando esa serie de manifestaciones que constituyen la vida interna de la organización como son las normas, las costumbres, las instituciones, etc.

El tercero de los materiales que señalábamos como esenciales para construir una definición era la forma histórica de su constitución. Este sistema de valores se configura históricamente, es decir la organización, a lo largo de su proceso de constitución y consolidación los ha ido creando, interiorizándolos hasta hacerlos casi inconscientes pero esenciales a la vida de la organización. Dentro de ese proceso histórico, algunos elementos, tales como las circunstancias que dieron origen a la organización, el papel desempeñado por sus fundadores y líderes, los sistemas de comunicación y aprendizaje establecidos, etc., son claves para la comprensión de la cultura corporativa así como para la valoración de la misma en la vida de la organización. La historia de la organización, desde su nacimiento y constitución pasando por su consolidación y su desarrollo constituyen piezas claves para entender la cultura, ya que esta se constituye históricamente a lo largo de ese proceso y el conocimiento del mismo nos aporta datos esenciales para conocer la cultura organizacional. Ahora bien no debemos entender la creación de este sistema de valores y sus manifestaciones o expresiones únicamente desde el ámbito de la organización ni valorar el proceso como una mera imposición de la organización sobre el individuo, sino que desde ese carácter simbólico que hemos señalado antes, los individuos no permanecen inactivos ante el entorno o ante la misma organización. Los individuos, como elementos activos que son, crean su propia red de significados a través de esa interacción con el entorno y con la organización, red de significados que es compartida con los otros individuos y que constituye lo que denominamos cultura. La cultura es en este sentido una construcción social, constituida por esa interacción de los individuos entre si y con el entorno y la organización en la que conviven.

Finalmente debemos aportar a la definición de la cultura las funciones que cumple en la organización. Se ha insistido sobre todo en el papel de consenso, de integración. La cultura corporativa, en este sentido, constituye un auténtico elemento aglutinador que permite realizar a la

organización sus objetivos y cumplir con los fines que se había dado. Pero con ser importante esta función, no lo es menos el papel que cumple en el tratamiento del conflicto que resulta inherente a toda organización de forma más o menos acusada. Esta red de símbolos, que hemos dicho constituye la cultura, necesariamente deja de ser totalmente homogénea y aparecen las subculturas, que compartiendo una parte más o menos importante de la cultura oficial, se desvían de ese modelo único, debido a las diferencias en las interpretaciones que realizan los subgrupos que se originan dentro de la organización. La comprensión del papel que juegan las subculturas es fundamental para una visión global y totalizadora de la cultura organizacional. Con frecuencia esta relación entre subculturas origina tensiones, conflictos que son tratados por las organizaciones de forma muy diferente según sean precisamente las culturas que las animen.

Como conclusión la definición que recoge los elementos anteriormente señalados sería la siguiente: *“Un sistema de valores, nacido, desarrollado y consolidado en un entorno determinado, que se expresa y transmite a través de una red de símbolos (ritos, mitos, pautas de conducta, artefactos etc.) históricamente determinado y determinante, y que al ser más o menos compartido por los subgrupos de la organización presta por una lado la necesaria integración y por otro da lugar a las diferentes subculturas, entre las que con frecuencia se origina el conflicto más o menos manifiesto por el acceso al control tanto ideológico como de los medios con que cuenta la organización para la consecución de sus fines”*.

Capítulo II: Enfoques o perspectivas en el estudio de la cultura corporativa

II. ENFOQUES O PERSPECTIVAS EN EL ESTUDIO DE LA CULTURA CORPORATIVA.

Cuando un concepto como el de cultura de la organización ofrece unas posibilidades tan amplias y su utilización es compartida por diversas disciplinas y durante un período dilatado de tiempo, es lógico que se ofrezcan diferentes perspectivas o enfoques sobre el contenido y utilización de dicho concepto. Con frecuencia estos enfoques se han presentado como excluyentes y en claro enfrentamiento con otros. Desde la perspectiva de los años transcurridos, en los que los estudios sociales sobre las organizaciones han utilizado este tema, parece que puede superarse este carácter excluyente y presentar estos enfoques como complementarios. Se trata de aportaciones sobre elementos esenciales para el estudio de la cultura de las organizaciones que se han ido produciendo a lo largo de la historia de este concepto y sin las que no llegaríamos a entender del todo ni a sacar todas las posibilidades que tiene este concepto.

Estos diferentes enfoques o perspectivas tienen su origen en diferentes posiciones teóricas y metodológicas desde las que a lo largo de los años se ha abordado el tema, y que constituyeron en su momento las posiciones dominantes en las disciplinas sociales, que se han acercado a la investigación sobre este tema.

Gómez Cabrantes en el libro “Sociología de la Empresa” coordinado por A.Lucas Marín(1995), nos ofrece un cuadro (Cuadro 2.1.), donde esquemáticamente se presentan los principales enfoques o perspectivas.

Cuadro 2.1

Enfoques o perspectivas sobre la cultura

	Desde el entorno	Desde dentro de la organización	
Antropología	. Ecológico-adaptacionismo	. Funcionalismo . Funcionalismo estructuralista . Histórico-difusionismo	. Cognitivismo . Escuela simbólica
Sociología	. Teoría de la contingencia	. Estructural-funcionalismo	. Sociología fenomenológica . Interaccionismo simbólico . Etnometodología
Sociología de la empresa/Teoría de la organización	. Ecología organizacional	. Institucionalismo . Escuela de las Relaciones Humanas	. Simbolismo organizacional
	Perspectiva MACRO		Perspectiva MICRO

Leonor Gómez Cabrantes (“Sociología de la Empresa”, **A.Lucas Marin**, 1995, p.136)

Pasemos a continuación a realizar un análisis más detallado de estos enfoques o perspectivas, deteniéndonos en aquellas aportaciones realizadas por cada uno de ellos y que constituyen hoy elementos esenciales para una correcta comprensión de la realidad cultural de las organizaciones.

2.1. La cultura como factor ambiental:

Una primera perspectiva es la que aborda el tema de la cultura como un factor más del entorno en el que las organizaciones tienen que desenvolverse. Para esta perspectiva, la

organización, que tiene un existencia objetiva, tanto en su nacimiento como en su desarrollo y sucesivos cambios, se realiza en interacción con el entorno, con el ambiente, y recibe de él toda una serie de influencias que dan explicación a los sucesivos cambios y etapas por las que pasan la organización y sus miembros. Asimismo la organización presenta un carácter instrumental que la sociedad humana utiliza para la satisfacción de una serie de necesidades.

Las empresas y las organizaciones en general, como sistemas sociales y culturales que son, tratan de adaptarse a las circunstancias de todo tipo, económicas, culturales, sociopolíticas, etc. del ambiente. En esa adaptación van configurándose como organizaciones de forma diferenciada y logrando así su supervivencia.

Esta concepción de la cultura organizacional pertenece o al menos está relacionada con la concepción funcionalista de la organización y con el Management Comparado. A este respecto nos dice Garmendia (1988, 8) " es curioso el paralelismo entre el celo teleológico de los postulados (unidad, indispensabilidad, universalidad) del funcionalismo cultural con los principios universales de la teoría clásica de la organización y del "one best way" taylorista. En ambos casos, las consecuencias perseguidas son las causas de la cultura y de la organización, como cristalización del entorno axiológico"

La cultura ambiental en la que tienen que desenvolverse y desarrollarse las organizaciones no es monolítica ni unitaria sino que presenta diferentes niveles, en los que las organizaciones y sus miembros se mueven y están presentes. Estos diferentes niveles dan lugar a diferentes contextos culturales para las organizaciones y sus miembros. La nación, la región, la clase social, el género etc., constituyen diferentes niveles o contextos con diferentes grados y tipos de influencia según sea la organización y su constitución interna. Estos diferentes contextos culturales interactúan con la cultura de la organización para consolidarla, cambiarla o mantenerla.

Los estudios que siguen esta perspectiva presentan dos objetivos diferentes, el primero pretende establecer la relación entre el contexto cultural de la organización y su estructura; el segundo trata de encontrar las diferencias en las actitudes y valores de la organización en su conjunto y de las cúpulas directivas en particular, atendiendo a las culturas ambientales en las que

se desenvuelven esas organizaciones. En ambos casos el interés no se centra tanto en la cultura organizacional como tal, sino en las diferencias organizacionales que se observan debidas a la pertenencia a contextos culturales diferentes.

Dentro de este enfoque podemos señalar estudios sobre las organizaciones de la "Teoría de la contingencia" y así mismo de la denominada "ecología organizacional". Entre los autores que adoptan esta perspectiva tenemos a Ouchi (1982), Hofstede (1980, 1991), Pasquale y Athos (1981), O'Connor (1985) Drucker (1979), etc.

2.2.- La cultura como variable interna de la organización:

Si la primera perspectiva se situaba desde el ambiente, desde el entorno, la segunda se sitúa desde dentro de la propia organización. Según este enfoque, la organización no solamente es influenciada por el entorno, sino que del mismo modo ella interactúa con aquel. La organización es entendida como un sistema dentro del cual se considera a la cultura como un elemento esencial del sistema y es producida por la misma organización.

La cultura se entiende como un subsistema dentro de la propia organización, formado por los valores, las normas, los ritos, los artefactos, etc., que a lo largo de su historia se han ido formando, que se transmiten a los nuevos miembros de la organización y que constituyen mecanismos de integración y de articulación entre los miembros de la organización esenciales para su funcionamiento. En este proceso de creación de la propia cultura, los líderes y los fundadores de la organización juegan un papel fundamental. La cultura organizacional, como subsistema, está en interacción con otros subsistemas y todos ellos constituyen un sistema más general. Se concibe así la cultura organizativa como un sistema abierto. Esta corriente insiste en que lo social es algo objetivo y fáctico, de esta manera las organizaciones, sus modos de vida, son captadas por sus miembros como algo externo a ellos mismos y sus normas, pautas, ritos, etc. como algo que se les impone desde fuera.

Dentro de esta perspectiva, se entiende que la cultura es una variable más de la organización y forma parte junto a otras variables tales como estructura, tamaño, tecnología, etc., del sistema

global de la organización. La cultura adquiere dentro de esta corriente un carácter más subjetivo y hace referencia a los procesos simbólicos que se producen dentro de la organización. Para esta corriente la finalidad que cumple la cultura en la organización es la cohesión entre los miembros así como el control sobre los mismos para conseguir una eficacia en su funcionamiento. Según esta corriente la función fundamental de la cultura consiste en dotar a la organización de la cohesión necesaria para afrontar los retos tanto internos como externos. La forma de hacerlo no es burocrática, es decir a través de reglamentos, del ejercicio de autoridad, etc., sino a través de valores, de creencias, de pautas de conductas compartidas, y que dotan a la organización de una fuerte unidad interna.

Dentro de esta perspectiva podemos situar las corrientes estructural - funcionalista de la sociología que estudian las organizaciones, las corrientes sistémicas, las escuelas de Relaciones Humanas, etc. Como autores que han consagrado esta visión de la cultura de la organización tenemos a Firestone y Wilson (1985), a Deal y Kennedy(1985), a Peters y Waterman (1984) Qwens (1987), Sergiovanni (19870), entre otros..

2.3. La cultura como interpretación simbólica de la realidad:

Los dos enfoques anteriores hacen hincapié en una visión macro de la organización y ambos con distintas perspectivas presentan una visión de los individuos que componen la organización como seres pasivos frente al hecho objetivo de lo social que se les impone. Frente a ellos se presenta esta tercera perspectiva que insiste en el enfoque micro y presenta una visión activa de los sujetos individuales. La interacción social de los sujetos es lo que da lugar a la organización, que se constituye de este modo en una construcción social, en una construcción cultural.

Se trata de una perspectiva interpretativo - simbólica. La cultura y la organización, pues la organización es cultura (Weick 1985, 381-387), está constituida por toda una red de símbolos que tejen los individuos, y mediante la cual sus experiencias adquieren un sentido y su acción alcanza una orientación. Las organizaciones son el producto de esa experiencia organizacional que tienen los individuos, son instituciones sociales fruto de la continua reinterpretación simbólica, que

realizan los sujetos, de sus experiencias.

En esta perspectiva, la incidencia se produce en la cultura, y la organización pasa a considerarse un fenómeno cultural. La cultura no es ya un elemento más del sistema organizacional, sino que la misma organización se entiende como un producto social, como un producto cultural, como un producto de las interacciones simbólicas, de la red de significados entre los individuos mediante los cuales se interpreta y reinterpreta la realidad.

Desde esta perspectiva la cultura es una metáfora (Morgan,1990, 99-121) o Imagen (Garmendia 1990, 53-54). Aquí la comparación de la organización se realiza con una realidad no tangible, la cultura, que es un fenómeno social. Al considerar la organización no ya como una máquina, un organismo u otras realidades similares, sino como un fenómeno humano expresivo, como fenómeno simbólico, se da un paso importante en la consideración de las organizaciones como realidades, que, además de los aspectos económicos, etc., tienen unos componentes simbólicos y expresivos que constituyen lo esencial de la realidad organizativa. Varios de los elementos culturales considerados hasta ahora como artefactos , tales como el lenguaje, los mitos, las leyendas etc., pasan a ser una parte del proceso de construcción de la cultura y a constituirse en significados esenciales para la organización.(Smircih, 1983, 353)

En esta perspectiva la cultura de la organización pierde el carácter unívoco que predominaba en las anteriores concepciones y las subculturas adquieren una gran importancia . Es decir, además de la cultura oficial, existen otros enfoques interpretativos de la realidad, compartidos por distintos grupos dentro de la organización y que dan lugar a las subculturas, más o menos alejadas u opuestas a la cultura oficial. El estudio de estas subculturas constituye un punto fundamental en la comprensión de la realidad cultural de las organizaciones. Este enfoque plural es más sociológico que antropológico.

Esta visión es compartida por la escuela simbólica, el interaccionismo simbólico y por la corriente etnometodológica y dentro de ellas por autores como Geertz(1973), Morgan(1990), Weick(1979, 1983), Van Maanen y Barley (1985), Smircich (1983,1985), Greenfield(1984), Schein (1988).

2.4. Interpretación socio - crítica de la cultura:

Como señala Díaz Gutierrez (1996, 77-88) todavía podemos señalar una cuarta perspectiva desde la que algunos autores se acercan al estudio de la cultura organizacional. Esta corriente, que alcanza cierta importancia en el estudio de las organizaciones escolares, entiende que la cultura de la organización refleja los intereses e ideologías de los grupos dominantes, e insiste en que un estudio adecuado de la organización sólo es posible si se centra en el conflicto, en la lucha entre los distintos grupos de interés que pugnan por conseguir el poder en la organización.

Sus críticas a otras posiciones se centran en que, tanto el concepto de cultura homogénea, como las ideas de eficacia y excelencia organizativas, son ideológicas y ocultan la verdadera estructura de poder y conflicto que están en la base de toda organización.(Meek,1992,195 y Bates 1987,82).Esta interpretación es fuertemente crítica con las anteriores, acusándolas de proporcionar una visión "pretendidamente aséptica" de la cultura y señalando que esa actitud oculta un control ideológico por parte de la cultura oficial o dominante, una manipulación de la cultura, convirtiéndola así en un instrumento sutil de dominación por parte de un grupo sobre le resto de la organización. Este peligro solamente puede ser evitado insistiendo en las relaciones conflictivas y en el enfrentamiento entre la cultura dominante y las subculturas subordinadas.

Autores como Bates(1985,1987), Stablein y Nord (1983) Alverson(1989,1991), etc. defienden esta posición.

Capítulo III. Componentes y dinámica de la cultura organizacional.

III.- COMPONENTES Y DINÁMICA DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL.

Entre los autores que tratan de establecer los componentes que se engloban en el concepto “cultura de la organización”, dada su complejidad y la variedad de las posiciones teóricas desde las que es tratado, nos encontramos con tres posiciones claramente diferenciadas. Por una parte están aquellos que se limitan a la enumeración y descripción de la variedad de estos componentes (valores, normas, ritos, mitos, héroes, etc.), pero sin establecer una clasificación y ordenación de los mismos; lo que con frecuencia introduce oscuridad y confusión sobre el concepto y la realidad de la cultura. En segundo lugar nos encontramos con aquellos que debido a la perspectiva desde la que tratan el tema, evitan esta complejidad reduciendo el concepto de la cultura organizacional a alguno de sus componentes, p.e. los valores, las presunciones etc., con lo que se pierde parte de la riqueza del concepto. Finalmente nos encontramos con aquellas posiciones que tratan no solamente de recoger la variedad de componentes y su complejidad sino que también intentar una clasificación y articulación de los mismos. Este es el objetivo que pretendemos conseguir en este apartado, recurriendo a la clasificación de los componentes culturales en niveles que a su vez estarán divididos en elementos. Para ellos seguiremos trabajos como los de Schein (1988), Gagliardi (1986), Gómez Cabrantes (1995), etc.

3.1. Niveles.

Son varios los niveles en los que podemos agrupar y articular los elementos que descubrimos en el análisis de la cultura según atendamos a la relación contenido (significado) – forma (significante) que se establecen entre ellos, al carácter accesible o inaccesible con que se presentan al observador o estudioso de la cultura, o al grado de conciencia que los miembros de la organización poseen de los mismos. (Cuadro 3.1).

Si atendemos al primero de los niveles descritos, derivado del carácter simbólico de la cultura organizacional, descubrimos que algunos elementos constituyen los contenidos o significados de los que otros elementos son formas expresivas o significantes. Así las presunciones básicas (Schein, 1988), los valores (Deal y Kennedy, 1985; Garmendia, 1994 etc), las creencias, constituirían estos contenidos nucleares de la cultura, mientras que los artefactos, los ritos, el

lenguaje, los héroes etc., serían formas expresivas o significantes de aquellos.

Cuadro nº. 3.1

NIVELES DE LA CULTURA			ELEMENTOS
OBSERVABLE	SIGNIFICANTES O FORMAS	CONSCIENTE	-Artefactos materiales -Formas lingüísticas -Personajes -Ritos
NO OBSERVABLE	SIGNIFICADO O CONTENIDO		NO CONSCIENTE

Elaboración propia.(Fuente L.Gomez Cabrantes p.149).

Por otra parte los contenidos o significados de la cultura (presunciones, valores, creencias) no son accesibles a la observación externa de forma directa, no son observables. Solamente mediante sus formas expresivas (lenguaje, ritos, mitos, normas, héroes, artefactos, etc.), que sí son accesibles directamente al investigador, se puede conocer los contenidos. El investigador tendrá que recurrir al análisis de las pautas de conducta, de las normas, del lenguaje, de los artefactos, o de la inquisición a los miembros de la organización para acceder a los contenidos.

El tercero de los criterios indicados al comienzo de este párrafo para clasificar los niveles en los que se agrupan y ordenan los elementos de la cultura, se refiere al grado de conciencia que poseen los miembros de la organización sobre los distintos elementos culturales. Según este criterio nos encontramos con que existe una parte de la cultura que no es accesible a la conciencia de los sujetos, que es inconsciente, mientras que otra parte es más o menos consciente para los miembros de la organización. Estos dos niveles, consciente e inconsciente, no se superponen, en cuanto a su

extensión, con las otras dos categorizaciones enunciadas (forma / contenido, observable / no observable), sino que solamente una parte del contenido, de lo no observable, sería inconsciente para los miembros de la organización. Dentro del nivel de lo consciente tenemos todas las manifestaciones, las expresiones de la cultura (ritos, mitos, personajes, lenguaje, artefactos etc.) pero también encontramos aquí los valores, ya que mediante reflexión o alguna técnica determinada pueden ser accesibles a la conciencia de los sujetos. No es el caso de las denominadas presunciones básicas, de las que los sujetos no tienen conciencia, se trata de contenidos a los que solamente el investigador mediante técnicas específicas puede llegar.

3.2. Elementos:

Una vez establecida esta primera clasificación de los contenidos de la cultura en niveles, pasemos a describir los distintos elementos que hemos situado en cada uno de los niveles mencionados, para así poder descubrir la verdadera relación y papel que juegan dichos elementos en la articulación de la cultura organizativa. Atendiendo a esta clasificación nos encontramos con dos grandes grupos de elementos, uno constituido por los elementos formales o expresivos (artefactos, lenguaje, mitos, ritos, personajes etc.) y otro formado por los elementos nucleares, de contenido, de significado (valores, creencias, presunciones básicas). Dentro de cada uno de ellos apreciaremos asimismo su carácter consciente o inconsciente.

3.2.1.- Elementos formales o expresivos:

Nos encontramos aquí con la parte visible de la cultura, la parte más accesible de la misma, tanto para el observador externo como para la conciencia de los sujetos que forman la organización, pero no por ello podemos deducir su fácil interpretación. Como señala Shein (1988, 31) "si resulta fácil la observación de los artefactos, difícil es en cambio captar el significado de los mismos, su interrelación, y los esquemas de fondo que en su caso reflejan. Lo que ha dado en denominarse enfoque "semiótico" del análisis cultural". Del mismo modo su accesibilidad a la observación y a la conciencia tampoco puede inducir a proporcionar la idea de un papel menor en la creación, consolidación y funcionamiento de la organización, sino que por el contrario, como veremos a continuación, su importancia es grande y constituyen elementos esenciales para que la cultura sea

operativa. Otra consideración de carácter general que debemos establecer antes de pasar al análisis particularizado, se refiere a la interrelación que se establece entre estos elementos. No debemos suponer que estos elementos funcionan y actúan de una manera aislada, sino que por el contrario entre ellos se establecen mutuas relaciones y dependencias, constituyendo una unidad que caracteriza la cultura propia de cada organización. Así los personajes están relacionados y son los creadores, transmisores o sustentadores de los ritos, las ceremonias, etc.; estas constituyen sistemas de afianzamiento de normas y valores, etc.

3.2.1.1.- Artefactos materiales;

Son innumerables las enumeraciones y clasificaciones que se han hecho de estos artefactos materiales que forman parte de la cultura en las organizaciones. No es nuestro objetivo recoger, en una línea etnográfica, estas enumeraciones y clasificaciones sino señalar solamente algún ejemplo ilustrativo y sobre todo indagar en el papel que cumplen dentro de la cultura y por ende de la organización. La tecnología, la distribución del espacio, la decoración de los edificios, la forma de vestir, etc. son solo algunas de estas creaciones materiales de la cultura corporativa. Todas estas manifestaciones culturales no son neutras, sino que expresan unos significados propios de cada organización y forman parte de la configuración de un mundo cultural propio. Su estudio por el investigador constituye una fuente de datos y un modo de acceso a los contenidos o significados de la cultura corporativa. Unas veces de forma manifiesta y otras menos este conjunto de elementos, que hemos agrupado con el término artefactos culturales, expresa claros mensajes dirigidos tanto al personal de la organización como al mundo exterior. El mobiliario de un despacho, por ejemplo, intenta expresar poder, autoridad o por el contrario cercanía hacia los demás dependiendo de su diseño, de su disposición, etc.

3.2.1.2.- Las formas lingüísticas.

El lenguaje: En todo grupo humano, y por tanto también en las organizaciones, el lenguaje recoge la experiencia acumulada por el grupo a lo largo de su historia. En el lenguaje quedan incrustadas las experiencias, las soluciones, las vivencias, los sentimientos que el grupo ha experimentado y que forman parte de la conciencia colectiva. Un estudio del mismo nos acercará a

esa experiencia vivida y compartida por la organización.

Por otra parte el lenguaje constituye el instrumento de comunicación y de aprendizaje, si no único, al menos privilegiado. Aunque existen otras formas de comunicación y de aprendizaje cultural en el grupo, es sin duda el lenguaje su instrumento fundamental. Los nuevos miembros del grupo, que serán socializados a través de una variedad de procedimientos, reciben a través del lenguaje propio de la organización, la experiencia acumulada por la misma. Entre las muchas cosas que deberá aprender para integrarse en la organización el nuevo miembro del grupo está el lenguaje a través del cual captará, memorizará y aprenderá las categorías conceptuales, los esquemas de pensamiento, el sistema de valores, las soluciones experimentadas y aceptadas por el grupo, etc. que son propias de la organización.

Estas tres funciones del lenguaje: constituir un depósito de la historia de la organización, servir de vehículo privilegiado de comunicación y ser uno de los instrumentos básicos de aprendizaje cultural, colocan al lenguaje como un elemento importantísimo en el estudio de cualquier cultura organizacional.

Gomez Cabrantes (1987,143), citando a Berger y Luckmann, resume así la importancia cultural del lenguaje: “Dentro de los elementos culturales, el lenguaje ocupa un lugar central, al tipificar y objetivar la experiencia, la vuelve - en cierto modo – anónima, haciéndola así accesible a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística. El lenguaje se convierte, de este modo, en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento.”

Los mitos, leyendas e historias. Trice H. y Beyer J.(1984, 655) nos hacen la siguiente diferenciación de estos tres conceptos: el mito es una narración dramática de sucesos imaginarios normalmente usados para explicar los orígenes o transformaciones de algunas cosas. También proporcionan creencias sobre los beneficios prácticos de utilizar ciertas técnicas o adoptar determinadas conductas que no pueden ser apoyadas por hechos demostrados. La leyenda es una narración transmitida, de generación en generación, de algunos sucesos sorprendentes o asombrosos que están basados en historias pero que han sido engrandecidos con detalles ficticios. La historia es una narración basada sobre acontecimientos verídicos (a veces combinación de realidad y ficción).

Cada uno de estos elementos culturales con su diferente grado de realidad o de ficción, constituyen la acumulación del saber del grupo, de la organización, y revela a través de sus relatos los principios básicos de la misma. En palabras de A. Pettigrew (1979, 576), "Fundamentan el presente en el pasado, ofreciendo además explicaciones que legitiman las prácticas habituales".

En los mitos, las leyendas y las historias quedan recogidas las "hazañas de los héroes" y los momentos originarios o esenciales de la vida de la organización, aumentando así el carácter simbólico de los mismos. En ellos quedan reflejados los valores de la organización así como las experiencias adquiridas por la misma, sirviendo muchas veces de legitimación de formas de actuar que no encuentran fundamento en el momento presente. Se convierten también en medio de comunicación y aprendizaje para los nuevos miembros de la organización del sistema de representaciones y valores que constituyen como veremos el núcleo de la cultura de la organización.

Como ejemplos de la importancia que cumplen estos relatos en la configuración y desarrollo de una cultura organizativa y del valor que la dirección de las organizaciones suelen conceder a estos relatos, exponemos a continuación dos ejemplos, referidos a dos organizaciones empresariales clásicas, y que recoge Beer M. y cols. (1989, 818). "Uno de los instrumentos más importantes para transmitir la "personalidad" de HP (Hewlett Packard) es contar anécdotas de la compañía. No sólo durante los períodos de orientación (y preparación) de los empleados, sino que se van repitiendo en multitud de circunstancias diversas y de forma continua". Por ejemplo "De cómo Bill y Dove (así es como se llama comúnmente a Hewlett y a Packard) empezaron el negocio con 538 dólares en el garaje que había detrás de la casa alquilada de Packard y donde Bill alquiló una habitación libre", el otro texto se refiere a McDonald's y viene a insistir sobre lo mismo "De vuelta a la oficina después de una importante comida en uno de los mejores lugares de la ciudad, Ray Kroc pidió a su conductor que pasara por varios aparcamientos de McDonald's. En un aparcamiento vio que había papeles que el viento había dejado entre los arbustos que había a lo largo de la verja exterior. Fue hasta la cabina telefónica más cercana y llamó a la oficina, se enteró del nombre del director local y le llamó para ofrecerle su ayuda para recoger la basura que había en el aparcamiento. Ray Kroc, el propietario de la cadena McDonald's (con su caro traje de negocios) y el joven director del establecimiento se reunieron en el aparcamiento y se arrodillaron para recoger los papeles...Esta anécdota se cuenta una y otra vez en McDonald's para destacar la importancia que tiene la visión

compartida de la limpieza”

Son muchas las clasificaciones que se han hecho de los mitos, leyendas e historias, recogemos aquí la clasificación que de los mitos presenta Leal Milan (1991, 93), tomada de Lemaitre:

a.- Los mitos racionalizadores: mediante los cuales la organización, pasado el tiempo, establece una racionalización, una relación causa efecto entre acontecimientos o acciones importantes o decisivas, logrando de esta manera una justificación, una legitimación en ese pasado de las acciones futuras, que se proponen como objetivos para toda la organización.

b.- Los mitos de valoración mediante los cuales se establece una jerarquía entre lo que se considera importante o no, entre lo que se considera bueno o no, es decir se pretende establecer una categorización dentro del sistema de valores de la organización. Dentro de este grupo de mitos y como una subcategoría estarían los mitos de identificación o de distanciamiento, que tratan de diferenciar entre el sistema de valores de la organización y otros sistemas, a la vez que producen una identificación entre mis valores y los de la organización. Su valor simbólico y comunicativo es evidente.

c.- Los mitos de dualidad: se trata de mitos donde queda reflejada la tensión, la dualidad entre los valores de la organización y los valores de la sociedad circundante reflejados en los valores de los miembros de la organización. Son característicos los relatos en los que se presenta la acción de algunos empleados que tuvieron que recordar u obligar al cumplimiento de una norma a algún alto dirigente de la organización. Se trata de reproducir por una parte la diferencia de status dentro de la organización y por otra el principio de que la norma es la misma para todos. Los finales de estas historias pueden ser diferentes dependiendo del tipo de cultura que cada organización tenga.

3.2.1.3.- Los personajes:

Son muchos los autores que han realizado estudios sobre el papel que determinados elementos humanos juegan tanto en la configuración como en el mantenimiento, transmisión y cambio de la cultura.(Deal y Kennedy (1985), Lessen (1992), Leal Millan (1991) etc.)

Los fundadores. En el origen de la mayoría de las organizaciones existen una o varias personas que ponen en marcha la organización. Estos personajes cumplen un papel fundamental,

que no se limita a dar el primer impulso a la organización, sino que su importancia trasciende este hecho para constituirse en un elemento cultural importante. La mayoría de estos fundadores de las organizaciones dejan su impronta en ella. Son personas que tienen una idea y que tratan de llevarla a cabo a través de un grupo, de una organización. Sus objetivos, las formas de llevarlos a cabo, los propios valores, la propia mentalidad, las soluciones a determinados problemas, etc. son, en muchos casos, traspasados a la organización, de tal manera que ésta los va haciendo propios, los va interiorizando. Evidentemente a lo largo de la historia y de las vicisitudes de la organización, estos elementos se irán adaptando a las nuevas circunstancias, pero sin duda alguna su impronta estará presente a lo largo de la vida de la organización o al menos durante un período largo de tiempo.

Los héroes. Los héroes son personajes significativos en su organización porque encarnan la forma de actuar coherente con los contenidos culturales de la organización, manifiestan en su conducta el sistema de valores de la organización y en este sentido sirven de modelo para la actuación presente de los restantes miembros de la organización. Se trata de personajes simbólicos, cuya influencia no está muchas veces en las "grandes hazañas", como en su comportamiento diario, (en sus actitudes, en su lenguaje...), que es portador de los valores esenciales de la organización. Con su actuación los héroes acercan, humanizan los valores, los hacen realizables.

Leal Millán (1991, 85) resume la función de estos personajes dentro de la cultura organizacional señalando que: "refuerzan los valores básicos de la cultura de múltiples formas: logran que el éxito sea alcanzable y humano, suministran modelos de los papeles a desempeñar, conservan lo que hace que la empresa sea especial, ofrecen una norma de desempeño y motivan a los empleados."

Con frecuencia los héroes están relacionados con los mitos, las leyendas y las narraciones propias de la organización, que analizaremos después, ya que debido a su personalidad, sus actitudes etc., su figura pasa a formar parte de esos relatos que tan importantes son para la vida organizacional. No son necesariamente identificables con los líderes aunque en algún caso concreto puedan serlo. Lo que caracteriza a los líderes es su capacidad para dirigir, para movilizar, para aglutinar a los miembros de la organización, mientras que los héroes son más la encarnación de los valores, lo que es apreciado por el grupo.

Entre la variedad de clasificaciones realizadas sobre los héroes, cabe destacar la de héroes natos y héroes situacionales (T. Deal y A. Kennedy, 1985, 47–58). Los primeros que pueden identificarse con los fundadores, tienen un carácter más permanente debido a sus cualidades personales, a su visión de la vida, etc.; mientras que los héroes situacionales tienen un carácter menos permanente, son personas corrientes de la organización pero que en determinando momento han logrado reflejar esos valores esenciales en su actuación y son queridas y respetadas por ello. R. Lessen (1992, 158) además de los héroes natos habla de los héroes brújulas presentándolos como continuadores de los héroes natos y que orientan a los miembros de la organización en la consecución de los valores fundamentales.

Los líderes. Otro elemento humano clave para la organización y que constituye un elemento importante en la cultura de la misma por su capacidad de influencia sobre el grupo, son los líderes. Si lo que caracterizaba a los héroes era su carácter simbólico, el ser la encarnación de los valores de la organización, lo que caracteriza a los líderes es su capacidad de influencia sobre el grupo, debido sobre todo a la claridad de sus objetivos, a la fuerza de sus actuaciones, que es capaz de obtener de los miembros de la organización un esfuerzo conjunto en la realización de los objetivos propuestos. A este respecto H. Koontz y H. Weihnich (1991, 367) nos dicen que “el liderazgo se define como influencia, es decir, el arte o el proceso de influir sobre las personas para lograr que se esfuercen de buen grado y con entusiasmo hacia el logro de las metas del grupo. Los líderes actúan para ayudar al grupo a obtener objetivos mediante la aplicación máxima de sus capacidades. No se colocan detrás del grupo para empujarlo y aguijonearlo, se colocan al frente del mismo y facilitan el progreso y lo inspiran para que logre las metas organizacionales”.

Liderazgo y poder formal en la organización pueden ir juntos pero no necesariamente es lo mismo. No todos los gestores son líderes a pesar de contar con el poder, o la influencia formal en la organización. El liderazgo necesita de unas capacidades personales, tales como la claridad en la determinación de los objetivos, la capacidad para entusiasmar o mover al grupo en la consecución de los mismos, el generar entusiasmo al su alrededor, etc. No todos los gerentes de la organización son poseedores de tales características (S.P. Robbins, 1987, 244). La utilidad para la organización de los líderes resulta bastante evidente después de la breve descripción que hemos hecho, pero también lo es de cara a la cultura organizacional. Los líderes son elementos esenciales en la

configuración, desarrollo y consolidación o cambio de la cultura corporativa, dependiendo del momento en el que esté la organización. Su labor para la organización no se limita a la actuación diaria, con ser importante, sino que deja huella en la cultura colectiva precisamente a través de esa forma de hacer las cosas que ellos logran transmitir al grupo con su forma de actuar.

Tanto Lessen (1992) como Deal y Kennedy (1985), S.P. Robbins (1987) y otros muchos autores, además de los personajes antes señalados, mencionan otros papeles, menos relevantes, pero importantes en la consolidación y desarrollo de la cultura organizacional. Los narradores, cuya afición a contar historias cumple la función de transmitir las leyendas, los mitos etc. donde quedan expresados los valores de la organización y con ello mantienen viva la memoria colectiva y transmiten a los nuevos miembros la historia y la cultura del grupo. Los murmuradores, que al encargarse de forma espontánea de difundir toda la información que llega a sus oídos o que buscan ávidamente, transmiten las anécdotas, los relatos, etc. y con ello sirven de canal de información para muchos sucesos internos que de otra forma no se conocerían. Los "sacerdotes", encargados de proteger y alimentar los valores internos de la organización a la vez que ayudan a los demás en los momentos difíciles. Los espías, que ganándose la confianza de los miembros del grupo, transmite al líder o al gerente la información informal del grupo que de otra manera y debido al status de este no conocería etc.

3.2.1.4.- Los ritos, rituales y liturgias.

Los ritos son comportamientos y acciones programadas de forma rutinaria y que poseen un claro carácter simbólico, es decir que tratan de provocar determinadas actitudes, sentimientos e incluso comportamientos que van mas allá del significado que tiene para alguien ajeno a la organización. Su significado real se alcanza en el marco global de la cultura de esa organización transmitiendo a los miembros de la organización el tipo de comportamiento que se espera lleven a cabo, así como expresando de una forma visual lo que es importante para la organización, los valores que se consideran esenciales.

Los ritos están relacionados íntimamente con los mitos y los héroes. Con frecuencia estos tienen un papel relevante en la representación de estos ritos, y de esta forma mantienen de

actualidad los mitos ante el conjunto de los miembros de la organización y sobre todo ante los nuevos miembros. El conjunto de ritos que una organización realiza da lugar al ritual de la organización.

Dentro de este apartado de las formas simbólicas de conducta nos encontramos con las celebraciones, los espectáculos realizados por las organizaciones para festejar los éxitos alcanzados, ensalzar a los "héroes", etc. Estas celebraciones van desde puestas en escena sencillas hasta espectáculos complejos y muy sofisticados. Nos estamos refiriendo a las ceremonias o en palabras de Lessen (1992) "liturgias". Su función fundamental es expresar y representar los mitos y los valores de esa cultura, manteniéndolos vivos entre los miembros de la organización. Se trata de expresar de una forma intensa, de "meter por los ojos" a los miembros de la organización lo que se considera importante, esencial. Mediante estas ceremonias los miembros de la organización recordarán de una forma intensa, visual, los mitos y los valores que la organización quiere resaltar como fundamentales: iniciativa, constancia, dedicación, espíritu de grupo, éxito, etc.

La función fundamental de estas formas rituales de conducta es expresar el contenido (los valores) de la cultura de la organización. T. Deal y A. Kennedy (1985, 69) nos dicen a este respecto: "sin ceremonias ni rituales los valores importantes no tienen impacto. Las ceremonias significan para la cultura lo que la película para el guión, el concierto para la partitura, o el baile para los valores difíciles de expresar de cualquier otra manera"

Son muchas las clasificaciones de los ritos que encontramos en la literatura científica sobre el tema, por ejemplo Liza Collins (1981), Mangham y Fineman (1983), Trice y Beyer (1984), Deal y Kennedy (1985). Podemos afirmar después de hacer un repaso a las distintas clasificaciones que casi toda la vida de la organización está marcada por los ritos, sobre todo aquellos comportamientos, aquellos momentos que son considerados importantes. De este modo nos encontramos ritos de iniciación, de inclusión, de renovación, de exclusión, de diferenciación de posiciones o status, de manifestación de los conflictos, etc. Detengámonos en la clasificación realizada por Deal y Kennedy (1985, 65-89). Estos autores clasifican en cuatro categorías los distintos ritos que observan en las organizaciones:

1°.- Ritos sociales y de comunicación: Aquí agrupan los ritos mediante los cuales los miembros de la organización se comunican y manifiestan sus relaciones sociales; así nos encontramos con los ritos de saludo, de tratamiento entre las personas del mismo o diferente status. Especial importancia tienen los ritos denominados de acogida a los nuevos miembros que se incorporan a la organización o ritos iniciáticos, por ser o expresar la puerta de entrada a la organización.

2°.- Ritos de trabajo: Todas las organizaciones, profesiones etc., tienen una forma de realizar su trabajo; se trata de rutinas mediante las cuales se realiza el trabajo diario en esa organización o departamento y que con frecuencia tratan de expresar un valor simbólico: así la meticulosidad en el lavado de manos de los cirujanos, la importancia que se da al cliente en la forma de dirigirse al mismo por parte de los dependientes, la seguridad y precisión en la forma de pasarse las herramientas los mecánicos etc..

3°.- Rituales administrativos: La burocracia interna de una organización está cargada de ritos que marcan y expresan lo que los directivos, gerentes y miembros en general de la organización quieren dar importancia. La toma de decisiones, los informes (su redacción y forma de darse a conocer), las reuniones, la colocación de las personas en las mismas, el orden en las intervenciones, las votaciones, etc. están normalmente ritualizadas en las organizaciones y como hemos insistido repetidas veces tienen un componente simbólico.

4°.- Rituales de reconocimiento: Una de las formas más importantes que tienen las organizaciones para resaltar sus valores esenciales es ejemplarizar las acciones que las expresen de una manera correcta, por eso los ritos de ascensos, premios, fiestas, homenajes etc. expresan de una manera clara y contundente esas realizaciones de los valores en la vida concreta.

3.2.2.- Elementos nucleares de la cultura:

Son aquellos elementos que constituyen lo que hemos denominado el significado o contenido de la cultura al que hacen referencia los elementos formales. En la cultura estos elementos que constituyen el significado, el núcleo, fundamentan y dan sentidos a los elementos formales que hemos visto hasta ahora. Constituyen el núcleo de la cultura, la referencia última de los distintos

elementos culturales de una organización.

Como ha sido señalado al hablar de los niveles, estos elementos no son directamente observables a diferencia de los elementos formales, sino que solamente podemos acceder a ellos mediante la reflexión y el análisis de lo observable.

La otra categorización que hemos introducido al hablar de los niveles: lo consciente y lo inconsciente, introduce dentro de los elementos nucleares una diferenciación, ya que el grado de conciencia que los individuos tienen de este contenido, de este nivel nuclear no es igual para todos los elementos. Al asimilar e interiorizar estos contenidos por parte de los miembros de la organización, van perdiendo conciencia de los mismos, llegando a actuar de una forma inconsciente aunque no por ello menos eficaz para la vida de la organización.

E. Shein (1988, 32) siguiendo el criterio anterior distingue entre valores, creencias y presunciones. A este respecto afirma " Si la solución prospera y el grupo percibe colectivamente su éxito, el valor pasa gradualmente por un proceso de "transformación cognitiva", hasta volverse creencia y , ulteriormente, presunción... Cuando los valores comienzan a ser aceptados, se van convirtiendo gradualmente en creencias y "presunciones", para quedar asimismo desgajados de la conciencia..." Así pues, según esta visión, es el nivel de asimilación por parte de los miembros de la organización, que va unido al nivel de sustracción de la conciencia, lo que distingue esos tres componentes de los que trata Shein y es recogido por una parte de la literatura sobre el tema: valores, creencias y presunciones.

Ahora bien son muchos los autores y los trabajos sobre la cultura en los que al referirse a este grupo de componentes que constituyen el contenido, hablan de una forma genérica de valores. Dada la extensión de esta denominación nos referiremos al hablar de este nivel al término genérico de valores. Por otra parte cuando Shein en la obra citada anteriormente, habla de presunciones básicas, como elemento más profundo y nuclear de la cultura, a la vez que inconsciente, se refiere a conceptos tan fundamentales como los referidos a la naturaleza de la realidad, a la naturaleza del ser humano, a la naturaleza del espacio y del tiempo, etc.. Estos conceptos parecen pertenecer a la cultura general de la sociedad, al contexto en el que se mueve la organización más bien que

específicamente a la organización misma, ya que hacen referencia a cuestiones y planteamientos que estando en el contexto cultural de la organización, desbordan la naturaleza de los fines específicos de cualquier organización. Por todo ello al referirnos a los elementos nucleares de la cultura utilizaremos el término genérico de valores.

Sobre el concepto de valor son muchas las definiciones que podemos encontrarnos. Así de una forma genérica Rocher G. (1979, 70) dice " Del valor diremos que es una manera de ser o de obrar que una persona o colectividad juzgan ideal y que hace deseables o estimables a los seres o a las conductas a las que se atribuye dicho valor". Refiriéndose más específicamente a los valores de la cultura organizacional Koontz H y Weihnhch H. (1991, 219) dicen "Un valor se puede definir como una creencia bastante estable sobre lo que es aprobado y lo que no lo es y que guía las acciones y la conducta de los empleados para cumplir con los propósitos de la organización". Se trata, pues, de elementos abstractos que fundamentaran la actuación de la organización, ya que en base a ellos se actuará de una determinada manera. Constituyen el ideal de lo que debe ser importante para la organización y sirven de modelos abstractos para la actuación de las personas, fundamentando en ellos las normas de conducta y demás elementos formales de la cultura organizacional.

En relación al papel que cumplen en la vida de la organización Deal y Kennedy (1985,21) nos dicen:" Los valores son los cimientos de cualquier cultura corporativa. Como esencia de la filosofía que la compañía tenga para alcanzar el éxito, los valores proporcionan un sentido de dirección común para todos los empleados y establecen directrices para su comportamiento diario. Estas fórmulas para lograr el éxito determinan el tipo de héroes corporativos y ocasionalmente surgen de ellos. Determinan también los mitos, rituales y ceremonias de la cultura". Nos encontramos en este texto dos de las funciones esenciales de los valores. En primer lugar la orientación que proporcionan al comportamiento de los miembros de la organización y en segundo lugar el papel determinante en la formación de otros elementos de cultura como son los héroes, los mitos, los rituales, etc. Más adelante en el mismo texto (1988,23) nos señalan que los valores cumplen también el papel de creación y refuerzo del sentido de identidad en el personal de la organización, lo que permite una actuación armónica y eficaz en los componentes de la organización. Es por ello que consideran la labor de moldear y realzar los valores dentro de la organización como la más

importante de la gerencia de la organización.

Para que los valores actúen como elementos nucleares de la cultura deben haber sido interiorizados por los miembros de la organización. En este sentido hay que distinguir entre los valores que podríamos denominar declarados pero no asimilados por la organización, "valores añadidos" en la terminología de Shein (pag 33), de los valores realmente asimilados, interiorizados y que actúan espontáneamente sobre el comportamiento de los miembros de una organización. Para el estudio de la cultura corporativa son estos últimos, los valores interiorizados, los que constituyen el núcleo de la misma. Con frecuencia las organizaciones hacen una declaración de ideas, de valores con la finalidad de presentar una determinada imagen externa o para pretender crear una uniformidad interna. Esta declaración de valores si no está interiorizada, si no han sido asimilados por los miembros de la organización no constituyen esos elementos nucleares de los que estamos hablando, sino en el mejor de los casos una declaración de intenciones de los dirigentes de la organización. Solamente cuando los valores están interiorizados y forman parte de la estructura organizativa, actúan sobre los individuos de una forma ordinaria, natural y muchas veces inconsciente. Su descubrimiento y análisis nos permitirá llegar al fundamento, a lo esencial de la cultura organizacional.

A la hora de establecer una relación ordenada y jerárquica de los valores perseguidos por las organizaciones, la literatura clásica sobre el tema, A. Maslow (1943) y F. Herzberg (1959), nos proporcionan unas pautas fundamentales. En esta línea F. Parra Luna (1993, 67-78), ha diseñado un modelo referido expresamente a las organizaciones y más en concreto a las empresas. J.A. Garmendia (1994,40) resume las aportaciones de estos autores en el siguiente cuadro:

TABLA DE NECESIDADES/VALORES DE VARIOS AUTORES

A. Maslow	F. Herzberg	F. Parra Luna
Autorrealización	Autorrealización	Autorrealización Libertad/participación Conocimiento
Estima Afiliación	Status Relación interpersonal Supervisión y política de la empresa	Prestigio Justicia
	Condiciones de trabajo	Riqueza/renta
Seguridad Necesidades fisiológicas	Seguridad Salario	Seguridad Salud

Capítulo IV. Funciones de la cultura

IV.- FUNCIONES DE LA CULTURA.

La mayor parte de la literatura sobre la cultura organizacional, cuando se ha planteado el tema de las funciones de la cultura, ha centrado estas casi exclusivamente en alcanzar el consenso, la integración en torno a unos valores y objetivos comunes entre los miembros de la organización. Función de la cultura y consenso entre los miembros de la organización es un binomio repetido en muchos estudios sobre la cultura.

Las razones de esta situación son varias. En primer lugar nos encontramos con la procedencia teórica de los autores (funcionalismo, estructuralismo, etc.) donde la integración y el consenso son considerados como condiciones ineludibles para la existencia de la organización. En segundo lugar debemos considerar que la mayoría de estos estudios se centran en las organizaciones empresariales donde desde siempre se ha defendido que las denominadas "culturas fuertes", es decir muy integradas, suponen una ventaja competitiva frente a las otras empresas de la competencia y frente a un medio siempre cambiante y peligroso, asimismo y en esta misma línea nos encontramos con que muchos de estos estudios han sido realizados desde la óptica de la gestión, de la dirección (Wilkins and Ouchi, 1983; Sathe, 1983; Koprowski, 1983; Deal y Kennedy, 1985; Silva, 1984: etc.) y desde ella es lógico que se intente primar la integración al conflicto. Por otra parte, en la literatura científica sobre el tema, con frecuencia se produce una cierta confusión de dos planos diferentes en el estudio de la cultura, el plano prescriptivo y el plano del análisis y la interpretación.

Esta visión de la cultura organizacional al enfatizar el consenso olvida un elemento, el conflicto, presente en todas las organizaciones y que su tratamiento tiene también que ver con la función que cumple la cultura en las organizaciones. Con frecuencia conflicto y consenso se han presentado como antagónicos, como dos elementos que se excluyen y a la cultura organizacional como aquello que consigue el consenso, y aleja de las organizaciones el fantasma del conflicto. La realidad de las organizaciones no es tan sencilla, ya que si por una parte sin un mínimo de consenso sobre los valores y objetivos la organización es inviable, por otro lado toda relación grupal y mucho más la relación que se establece dentro de las organizaciones origina el conflicto como algo ineludible. Como sucede en otros temas de las ciencias sociales no es cuestión de todo o nada, no estamos ante el consenso o el conflicto como elemento excluyentes y contradictorios, sino como

elementos que necesariamente se dan juntos en toda organización. La cultura organizacional cumple una función tanto en el campo del consenso como del conflicto. En palabras de Bolívar Botía (1993, 68), referidas a la organización escolar, pero que podemos extender a toda organización, "Esta cultura está constituida por representaciones, expectativas, tradiciones y simbologías propias, roles, códigos de conducta, normas y patrones de acción, en cuyo seno podemos distinguir - a veces - "subculturas" profesionales específicas, con perspectivas e intereses enfrentados. La cultura escolar aparece con una doble faz: como entramado aglutinador e integrador de la vida cotidiana de los miembros en el interior de la institución y, al tiempo, con diferencias y conflictos entre grupos."

4.1. Funciones en relación con el consenso

Como hemos señalado anteriormente la cultura está constituida por unos elementos nucleares (valores, presunciones, etc.) y unos elementos formales o expresivos (pautas de conducta, lenguaje, ritos etc.). La cultura como elemento aglutinador de la organización debe extenderse sobre todo al ámbito de los elementos nucleares, de los contenidos, de los significados básicos de la cultura y no quedarse en las meras formas o expresiones. Son muchos los casos analizados por los estudios sobre culturas organizacionales, donde la imposición externa de ciertas prácticas a una organización, han supuesto un tremendo fracaso al estar en disonancia con los contenidos básicos de la cultura. (Leal Millan, 1991, Schein 1981, Munchus 1983, Johson y Ouchi 1974 etc.).

Por otra parte y como señala Schein (1988, 64) la cultura cumple su función de establecer un consenso básico entre los miembros de la organización para solucionar dos grupos de problemas: por una parte los relacionados con la supervivencia y adaptación de la organización al entorno y por otra los relacionados con la integración de los procesos que tienen lugar en el interior de la organización y que capacitan a esta para adquirir un mayor grado de adaptación y supervivencia. Siguiendo el modelo que Schein nos expone en este texto, diferenciaremos las funciones según se refieran a uno u otro tipo de problemas.

4.1.1. Funciones relacionadas con la adaptación externa.

1.- En primer lugar los miembros de una organización debido a la cultura común participan

de una misma noción acerca de la misión central de la organización , de su objetivo primordial y de las funciones manifiestas y latentes que se derivan de dicha misión. Esa noción podrá cambiar, así como la jerarquía de las funciones que se desprende de ella, pero, el problema de la supervivencia de la organización no desaparece nunca y la solución que la organización dé a ese problema se convierte en cada momento en la misión central, que constituye un elemento nuclear de la cultura del grupo, donde descansa la solución de los demás problemas que se plantean a la organización, de cara a su adaptación al entorno.

2.- De esa noción compartida sobre la misión central de la organización pueden derivarse metas diferentes entre los distintos grupos que forman la organización. La cultura también proporciona un consenso sobre esas metas y hace que las distintas visiones se integren y pasen a constituir una parte de la cultura común.

3.- De una misión central y unas metas comunes y compartidas como elementos nucleares de la cultura de la organización, se deriva un consenso sobre los medios a utilizar para alcanzar dichas metas. Esos medios para la consecución de esas metas conllevan un repercusión inmediata en la estructura interna de la organización, es decir, suponen un reparto de los papeles entre los diferentes miembros y subgrupos de la organización. En este tercer nivel se produce una clara interacción entre lo exterior y lo interior de la organización.

4.- La cultura de la organización proporciona también un consenso básico sobre los criterios para medir los resultados. La carencia de este consenso sobre como juzgar el éxito del propio rendimiento y de las medidas para corregir esa situación puede proporcionar una falta de rendimiento y una carencia de satisfacción entre los miembros de la organización. Ahora bien debe quedar clara la dependencia de estos criterios para medir los resultados, respecto de los otros tres niveles señalados: misión central, metas y medios para su consecución, ya que muchas veces de una forma poco reflexiva se pretende realizar un cambio en la cultura organizacional, tratando de modificar únicamente los criterios de medición sin alterar los otros niveles: misión central, metas y medios.

5.- Con frecuencia las organizaciones pasan por momentos de crisis que demandan la

necesidad de introducir cambios en la propia organización para adaptarse a las condiciones cambiantes de medio. La cultura común debe proporcionar al grupo un consenso sobre el tipo y profundidad del cambio exigido así como sobre las estrategias más convenientes para conseguirlo.

4.1.2.- Funciones relacionadas con la integración interna.

1.- Todo grupo, toda organización necesita para su funcionamiento interno una comunicación fluida y una interpretación compartida de lo que es real o no lo es , de lo que es falso o verdadero, etc. La cultura común proporciona al grupo un lenguaje y unas categorías conceptuales compartidas, que sirvan como vehículo de comunicación y como medio de interpretación de la realidad, comunes. En la formación de este lenguaje y categorías conceptuales comunes, como sucede en otros ámbitos de la cultura, cumplen un papel fundamental los fundadores, los líderes y demás personajes fundamentales de la organización.

2.- La cultura organizacional proporciona también un consenso básico sobre los criterios para la inclusión y exclusión de los miembros del grupos. Toda organización necesita tener una conciencia clara de cuales son los límites del grupo, que vienen dados fundamentalmente por la asunción o no de los valores fundamentales que constituyen el elemento nuclear de la cultura organizacional. Este consenso sobre los criterios de inclusión, sobre los límites del grupo, proporciona a los miembros de la organización un sentimiento de identidad, de pertenencia al grupo, esencial para la integración del mismo.

3.- Todo grupo necesita una serie de normas mediante las cuales se asigne y distribuya el poder, la autoridad y la influencia. La cultura de la organización proporciona estas normas y criterios de asignación y distribución. Estas normas y criterios vienen dados en parte por la distribución formal de la jerarquía del grupo, pero también y de manera no menos importante por la negociación interna entre los miembros de la organización, y se constituyen a lo largo del proceso de formación y consolidación de la organización.

4.- La organización, además de resolver la asignación y distribución de la autoridad y del poder, debe también establecer un modelo asumido de relaciones entre iguales. La vida de la

organización está constituida por individuos entre los que se establecen necesariamente relaciones afectivas, de amistad, de cariño, etc. La cultura determina también las normas para regular estas relaciones entre iguales.

5.- Los miembros de una organización necesitan conocer el sistema que esta tiene para determinar las recompensas, el reconocimiento, los premios, el prestigio que acompañan al comportamiento reconocido como positivo o incluso como heroico, así mismo y en el lado opuesto estaría el sistema de sanciones, de castigos que el grupo establece para las conductas rechazables. La cultura proporciona este sistema de recompensas o castigos aceptados por el grupo.

6.- A las organizaciones se le presentan necesariamente situaciones imprevisibles, inexplicables o que escapan al control y necesita una serie de prescripciones para saber cómo actuar en esos momentos. La cultura proporciona esta ideología sobre la manera como la organización ha afrontado en el pasado esas situaciones, y que suponen modelos o reglas para conducir el comportamiento de la organización en el futuro ante situaciones similares.

Schein, en el mismo texto que venimos resumiendo, concluye su exposición sobre las funciones que la cultura proporciona a la organización, señalando la aportación que la cultura realiza para la reducción de la ansiedad que todo ser humano sufre ante situaciones que no controla, que son nuevas y que necesita enfrentarse a ellas. Los miembros de la organización encuentran en la cultura el sistema que les proporciona una orientación ante la multitud de estímulos con los que la realización de su actividad dentro de la organización, les obliga a enfrentarse. Al responder a esos problemas tanto internos como externos que hemos señalado y proporcionar las herramientas necesarias para afrontarlos, la cultura de la organización proporciona a sus miembros la manera de reducir la sobrecarga que el exceso de estímulos les plantea a la hora de realizar su actividad en la organización. Como señala A. Leal Millan (1991, 75) esta orientación que proporciona la cultura a los miembros de la organización, y que es positiva desde el punto de vista de la reducción de la ansiedad, puede ser un obstáculo a la hora de afrontar un cambio o de adaptarse a una nueva situación por parte de la organización, ya que puede impedir la solución de nuevos problemas, la realización de nuevos planteamientos.

4.2.- Funciones de la cultura en relación con el conflicto.

4.2.1. El conflicto en la organización.

Thomas K. W. (1976, 891) nos indica los elementos que intervienen en el conflicto al definirlo como "el proceso que comienza cuando una de las partes se da cuenta de que la otra ha frustrado o va a frustrar alguno de sus intereses". Así pues, para que exista conflicto en una organización, deben existir al menos dos grupos (partes) con intereses que sean contrapuestos. Ya hemos insistido en que la organización en ningún caso puede ser monolítica, sino que por el contrario la existencia de grupos, con elementos culturales diferentes como veremos después, es inherente a toda organización. Este fenómeno se hace más intenso al aumentar la complejidad de la organización. Resulta también inevitable que entre estos grupos y subculturas se originen intereses opuestos, sean estos ideológicos, profesionales, de status, etc. Por muy "fuerte" que sea una cultura oficial o dominante en una organización, no podrá impedir la existencia de grupos, con sus subculturas, de las que se derivaran intereses diferentes y en algunos casos opuestos y enfrentados.

Algunas posiciones, como hemos señalado anteriormente, manifiestan una visión del conflicto necesariamente negativa para la vida de la organización. S.P. Robbins (1991, 311) menciona tres posiciones en el estudio del conflicto interno a la organización. En primer lugar estarían aquellos que consideran al conflicto siempre como algo prejudicial para la vida de la organización y su interés se centra en buscar las causas del mismo (falta de comunicación, deficiencias en las labores de gestión y dirección etc.) para su erradicación. Una segunda posición sería la de los que consideran que el conflicto es algo natural a toda organización y por lo tanto inevitable; para esta postura, la organización debe asumir el conflicto entre sus realidades. Finalmente nos presenta la perspectiva de los que considerando el conflicto como algo propio de todo grupo humano, distinguen entre el conflicto funcional y el disfuncional para la organización. El conflicto pertenecerá a una u otra clase según apoye, estimule y permita avanzar en la consecución de los objetivos del grupo o por el contrario tenga un carácter destructivo y obstaculizador en ese mismo camino. Su posición al respecto queda recogida en el siguiente texto: "un nivel óptimo es aquel donde hay suficiente conflicto para impedir el estancamiento, estimular la creatividad, permitir la liberación de tensiones y sembrar la semilla del cambio; pero no tan intenso que altere o menoscabe

la coordinación de las actividades”.

Estos tres modelos sobre la valoración del conflicto señalados anteriormente por Robbins llevan aparejados tres funciones distintas y diferenciadas para la cultura. En la primera, la cultura adoptaría una posición activa , pero negativa respecto al conflicto, tratando de neutralizarlo. En la segunda, la cultura adoptaría un papel pasivo y condescendiente con el conflicto, como algo inevitable. En la tercera, se adoptaría un papel activo pero no negativo respecto al conflicto, buscando en él una fuente de riqueza y dinamismo para la organización.

En el capítulo dedicado a las subculturas volveremos a tratar el tema del conflicto y su relación con la cultura de la organización.

Capítulo V. Tipologías de las culturas organizacionales

V.- TIPOLOGÍA DE LAS CULTURAS ORGANIZACIONALES.

5.1.- Tipologías elaboradas desde otros conceptos diferentes a la cultura:

Existe una serie de tipologías organizacionales elaboradas desde otros conceptos diferentes a la cultura organizacional. Las razones para tratar aquí estas tipología son varias, por una parte dichos conceptos utilizados para la elaboración de la tipología son elementos integrantes en el concepto de cultura organizacional, o bien están muy próximos al concepto de cultura y por otra han influido en los autores que trabajan y se refieren directamente a la cultura corporativa. En este apartado nos vamos a referir a tres tipologías las realizadas por A. Etzioni, por R. Blake y J. Mouton y finalmente la más conocida y con mayor influencia en las tipología propiamente culturales, que elabora R. Harrison.

5.1.1. Tipología basada en el "desempeño" de A. Etzioni:

En el análisis y en la tipología que realiza A. Etzioni(1961,3-14) sobre las organizaciones el concepto fundamental es el de "desempeño o cumplimiento". Este autor entiende por cumplimiento la necesaria coordinación e integración que los miembros de una organización deben poseer para responder a los objetivos de la misma. Este concepto esta integrado por otros dos: el de poder y el de compromiso. Entiende por poder la facultad de control e influencia que algunas personas de la organización poseen sobre el comportamiento de otros miembros de la organización. Por compromiso debemos entender el grado de integración que los miembros de la organización tienen con la misma.

Etzioni distingue tres tipos de poder, el primero, que él denomina "poder coercitivo", se caracteriza por la utilización de sanciones, amenazas, y si es preciso, la fuerza física para conseguir esa influencia en el comportamiento de las otras personas. En otras organizaciones o en otras circunstancias, en segundo lugar, el poder logra esa influencia sobre el comportamiento ajeno mediante la utilización de recompensas materiales (salarios, comisiones etc.), a este tipo de poder lo denomina Etzioni "poder remunerativo". Finalmente el poder puede realizar su función mediante la asignación o privación de recompensas inmateriales, simbólicas, tales como la estima, el prestigio,

la cercanía al grupo de poder etc.; a esta tercera forma de poder la denomina "poder normativo".

También con el "compromiso" realiza Etzioni una triple división que denomina respectivamente como compromiso alienador, compromiso calculador y compromiso moral. El primero de ellos corresponde a una situación en la que por parte del miembro de la organización no se da ningún tipo de integración ni identificación con la misma, está en ella a la fuerza (prisioneros en la cárcel). El compromiso calculador se produce cuando es la recompensa material o financiera la que liga al individuo con la organización y si esta desapareciera u otra organización le ofreciera más cantidad cambiaría de organización. Finalmente el compromiso moral está en el extremo opuesto del compromiso alienador, el individuo se siente integrado y comprometido con los objetivos, la línea de actuación etc. de la organización. Estos tres tipos de compromiso no solamente corresponden a tres tipos de organizaciones diferentes, sino que dentro de una misma organización pueden darse situaciones de los tres tipos.

Para Etzioni, en las distintas organizaciones o dentro de una misma organización pueden darse una combinación de los tres tipos de poder y los tres tipos de compromiso, que dan lugar a nueve posibles situaciones (cuadro 5.1). Tres de estas situaciones, las que corresponden a la diagonal del cuadrado, las numeradas como uno, cinco y nueve corresponden a situaciones congruentes en esa combinación de poder y compromiso, por lo que tenderán a ser situaciones estables. Autores posteriores, como por ejemplo Leal Millán (1991,132), interpretan estas situaciones en clave cultural y hablan de tres tipos de cultura integrados y estables, aunque muy diferentes entre sí, ya que mientras la nº 1 correspondería a una situación de poder coercitivo y compromiso alienante, la nº 9 correspondería a una situación de compromiso moral y tipo de poder normativo. Por el contrario las seis situaciones restantes son situaciones que tienden a modificarse por la incongruencia de la combinación. Así por ejemplo la nº3 correspondería a una situación de poder coercitivo mientras que la identificación sería de tipo moral, o en el extremo opuesto la nº7 correspondería a un tipo de poder normativo con una forma de compromiso alienante.

TIPOLOGÍA CULTURAL DE ETZIONI
BASADA EN EL CUMPLIMIENTO

		TIPO DE COMPROMISO		
		ALIENADOR	CALCULADOR	MORAL
TIPO DE PODER	COERCITIVO	1	2	3
	REMUNERATIVO	4	5	6
	NORMATIVO	7	8	9

Cuadro 5.1. Fuente Leal Millán (1991,133)

5.1.2.- Tipología basada en el "Estilo de liderazgo" de R. Blake y J. Mouton

Otra tipología de las organizaciones es la de R. Blake y J. Mouton (1964, 1969, 1980) que se basa en el estilo de liderazgo que se aplica en la organización. Aunque no estamos ante una tipología realizada directamente sobre la cultura corporativa, dada la importancia que el estilo de liderazgo tiene tanto en la formación como en la consolidación de la cultura organizativa, la tipología que nos aportan estos autores puede ser del máximo interés para realizar una aproximación a los tipos culturales organizativos.

Estos autores realizan el estudio de liderazgo en las organizaciones atendiendo a la

preocupación que manifiesta el líder por las personas y atendiendo a la preocupación del líder por la producción. La forma en que el líder ejerce su función de mando en cada una de estas orientaciones determinará el tipo de liderazgo y en gran medida de organización. La combinación de estas dos dimensiones proporciona cuatro estilos de liderazgo extremos que trasladan a una rejilla y que ocuparían las esquinas de la misma (R. Blake y J. Mouton, 1980,20).

El estilo de liderazgo 1.1., estilo de mando empobrecido, se caracterizaría por la poca preocupación del líder tanto por las personas como por la producción. Su actividad se limitaría a transmitir la información entre los diversos niveles de la estructura organizativa.

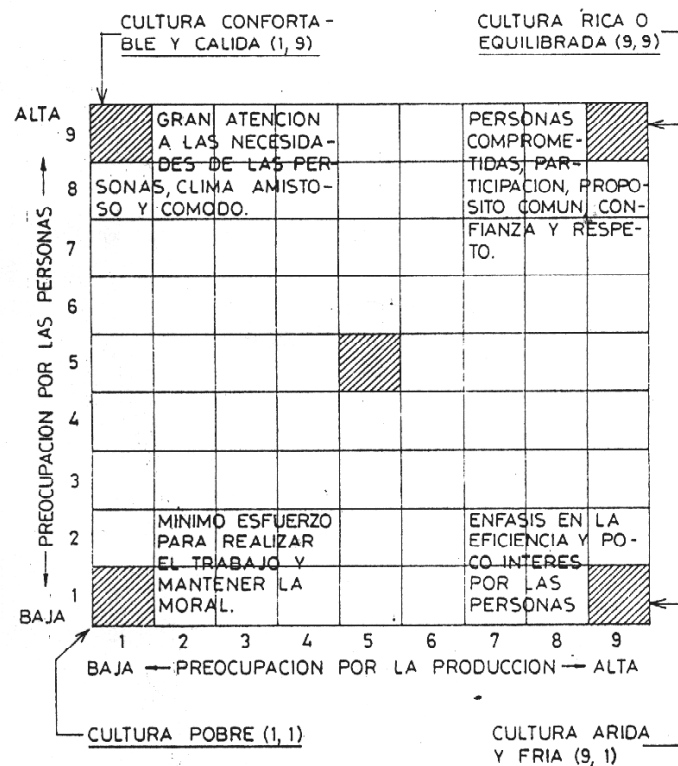
En el extremo opuesto de la rejilla nos encontramos con estilo 9.9, que estaría representado por el líder con máxima dedicación tanto a la producción como a las personas. Su actividad en la organización está centrada en las dos dimensiones básicas, constituyéndose en verdadero artífice y director del grupo de trabajo, al saber compaginar el esfuerzo por la producción con la satisfacción de las necesidades y expectativas de las personas que constituyen la organización.

El estilo 1.9. es el estilo de liderazgo volcado en las personas de la organización pero despreocupándose por la producción que pasa a un segundo plano. Lo importante para este tipo de liderazgo es la creación de un ambiente donde las relaciones sociales sean lo primero, tratando de conseguir sobre todo un ambiente de trabajo cómodo, agradable y donde las personas vean satisfechas sus necesidades y expectativas.

El estilo de liderazgo donde la preocupación se centra sobre todo en la producción, es el estilo 9.1. del cuadro. En este estilo básico las personas y su satisfacción quedan relegadas, la autoridad se ejerce una manera autocrática, buscando la eficiencia en las actividades realizadas en la organización. Para este tipo de liderazgo todo, incluidas las personas, queda supeditada la consecución de los objetivos marcados en la producción.

La inclinación hacia uno u otro de estos estilos básicos y extremos proporciona diferentes tipos de liderazgo, que vendrían a ser una combinación más o menos acusada hacia alguna de las dimensiones en detrimento de la otra. En el punto central, el estilo 5.5., se produciría una

combinación equilibrada de las dos dimensiones, tanto la preocupación por la producción como por las personas.



Cuadro 5.2. Fuente Leal Millán (1991)

Leal Millán (1991,127-130), dado el papel fundamental que se ha asignado al liderazgo en la formación y consolidación de la cultura en la literatura científica sobre el tema, identifica estos estilos de liderazgo con tipos culturales. Así las cuatro combinaciones básicas y extremas que hemos mencionado anteriormente dan lugar a cuatro tipos de cultura. Al estilo centrado en las personas y despreocupado por la producción, lo denomina "cultura confortable y cálida", al centrado en la producción y despreocupado por las personas "cultura árida y fría", aquella situación en la que los líderes dedican toda su preocupación tanto a las personas como a la producción es denominada "cultura rica o equilibrada", y finalmente la situación caracterizada por la actitud de los líderes de mínimo esfuerzo para realizar el trabajo y por mantener la moral de las personas es

calificada como "cultura pobre".

5.1.3.- Tipología de Roger Harrison, basada en el concepto de clima

Roger Harrison (1972) en su análisis de las organizaciones señala que estas están climáticamente orientadas según una serie de elementos y características que determinan esas orientaciones. Son mucho los autores (Leal Millán 1991, Garmendia 1990,1994, etc.) que interpretan estas orientaciones climáticas de las que habla Harrison como auténticas orientaciones culturales. Sin entrar de nuevo en la diferenciación entre estos dos conceptos, clima y cultura, lo cierto es que la tipología realizada por Harrison proporciona una serie de pautas y consideraciones del máximo interés para el análisis de la cultura organizacional y esa es la razón de su inclusión en esta reseña de la tipología sobre la cultura organizacional.

A) Orientación hacia el poder. En las organizaciones dirigidas por la orientación al poder el elemento político de dominancia es el más acusado. La vida de estas organizaciones esta gobernada por el interés y la dedicación de la organización para dominar tanto el entorno como las diferentes áreas y personas que forman la estructura interna de la organización.

En relación con el entorno estas organizaciones buscarán por todos los medios posibles ampliar su área de influencia y controlar su entorno mediante el ataque frontal a la competencia, las adquisiciones o fusiones con otras compañías, campañas de expansión etc. Toda la actividad hacia el entorno busca su control y su dominio.

En el interior el poder es el elemento esencial en la relación entre los miembros de la organización frente a cualquier otra posibilidad como puede ser la colaboración, la coordinación, etc. El ejercicio de poder es, por supuesto, ostensible y absoluto en la dirección de la organización pero también los distintos miembros de la organización tratan de ejercer el máximo poder posible, intentando conseguir ventajas competitivas frente a sus compañeros. En este tipo de organizaciones se busca ante todo la derrota de toda oposición interna

B) Orientación hacia el rol. Frente a la jungla, la lucha de todos contra todos, que suponía el

modelo anterior, las organizaciones donde domina esta orientación buscan sobre todo la legitimidad, la legalidad de todas las actuaciones y a todos los niveles. Su aspiración es el orden y la racionalidad, por ello las normas burocráticas ocupan un papel fundamental en la vida interna de la organización.

En estas organizaciones, aunque el status y la jerarquía siguen teniendo una gran importancia, siempre estará limitado por la legalidad y la legitimidad. Entre los miembros de la organización lo que se valora es la competencia en la realización de la función, la antigüedad en la organización y la lealtad a la legalidad interna. La vida interna de la organización está dominada por la estabilidad, la seguridad y el formalismo.

Esta orientación es propia de las empresas que están presentes en mercados muy controlados por formalismos, por regulaciones o que tienen una posición tradicional de dominio, tales como la banca, el sector de los seguros, y muchas organizaciones de la administración.

C) Orientación hacia la tarea. En estas organizaciones todo estará orientado a la obtención de los resultados establecidos. Todos los elementos y la estructura de la organización se orientan a conseguir las metas fijadas. Desde el estilo directivo a los sistemas de promoción y remuneración pasando por la flexibilidad de la estructura organizativa, están en función de la consecución de los objetivos marcados

El orden establecido, la legalidad vigente e incluso la autoridad pasan a un segundo plano e incluso son superados y removidos si es necesario para conseguir los resultados. Las personas son valoradas en función de sus resultados, no se admite que sus necesidades, características o deficiencias sean un obstáculo, si en algún caso llegaran a serlo estas personas son sustituidas. La organización interna también viene determinada por los productos, los objetivos más que por las funciones o procesos.

Estamos ante organizaciones que tienen que moverse en entornos muy competitivos y con cambios muy frecuentes e intensos.

D) Orientación hacia las personas. Se trata de organizaciones cuyo valor predominante es la satisfacción de las necesidades de sus miembros y toda la vida de la organización está orientada hacia esta finalidad. El crecimiento, la expansión el beneficio económico no son para estas organizaciones el objetivo fundamental. Así la autoridad se determina en base a la aptitud, las funciones que debe cumplir la organización se distribuyen según las preferencias personales, las decisiones se adoptan por consenso entre los miembros del grupo, las cargas desagradables se reparten equitativamente, etc. Parece como si la organización solamente fuera un instrumento para la satisfacción de sus miembros.

En estas organizaciones se espera que, como correspondencia a esa habitabilidad, se produzca una total identificación de las personas con la organización, poniendo todas sus cualidades para el buen funcionamiento de la organización ya que de ese modo se garantiza la supervivencia de la organización y con ella la cultura que permite esa satisfacción de sus necesidades.

Este tipo de organización es característico de pequeños grupos de profesionales, de enseñantes o de empresas pequeñas de auditoría.

5.2.- Tipologías basadas en la cultura de la organización.

No se pretende en este apartado hacer una exhaustiva relación y exposición de todas y cada una de las tipologías existentes. Solamente se pretende realizar un breve esbozo de aquellas que más han trascendido o que más influencia han tenido, tanto en la configuración del concepto de cultura organizacional, como en su difusión.

5.2.1.- Tipología cultural de T.Deal y A. Kennedy

La tipología elaborada por Deal y Kennedy (1985,113-137)) después de un análisis de varias empresas y del entorno en que se movían trata de agrupar de una forma coherente una serie de elementos que ellos consideran que constituyen lo esencial de la cultura corporativa, tales como valores, héroes, ritos, lenguaje, etc. Para realizar esta agrupación en los distintos tipos de cultura, el entorno, el mercado, constituye el elemento catalizador para estos autores.

"Después de examinar cientos de corporaciones y sus ambientes, llegamos a la conclusión de que la mayoría de ellas puede clasificarse en cuatro categorías o tipos generales de culturas. Estas categorías están determinadas por distintos factores del mercado: el grado de riesgo asociado con las actividades de la compañía y la velocidad con que las compañías y sus empleados obtienen retroinformación sobre si sus decisiones y sus estrategias tuvieron éxito. Hemos destilado las cuatro culturas genéricas a partir de estas cualidades del mercado" (Deal y Kennedy 1985,113-114). En este texto observamos cómo los criterios para establecer la clasificación cultural, grado de riesgo y velocidad de retroinformación, responden al entorno del mercado en el que se mueven las empresas.

Los cuatro tipos culturales son: cultura del hombre duro y macho, cultura trabaje mucho y juegue mucho, cultura apueste la compañía, cultura del proceso. Los propios autores nos alertan de la simplicidad de la clasificación afirmando que ninguna compañía se ajusta del todo a esta tipología y que en las mejores compañías estudiadas por ellos se produce una combinación diferente, pero combinación, de los elementos que caracterizan a cada uno de los tipos. La utilidad que los autores ven en esta tipología es que contribuya a aportar pistas a la hora de detectar e identificar rasgos característicos y prototípicos.

A) La cultura del hombre duro y macho. Este tipo de cultura se caracteriza por el alto riesgo intrínseco a las actividades que realiza la organización y la rápida velocidad con la que tanto la organización como sus miembros reciben la información sobre el éxito o fracaso de sus decisiones y actividades. La combinación de estas dos características nos presentan una situación en la que los grandes éxitos o fracasos son fruto de decisiones muy rápidas y de resultados casi inmediatos. Así una decisión sobre una inversión en bolsa, por ejemplo, puede suponer enormes ganancias o grandes pérdidas y se dispone de muy poco tiempo para tomar esa decisión; además la retroinformación sobre el éxito o fracaso de la decisión también será muy rápida.

Estamos ante una cultura realmente abrumadora, donde el todo o nada constituye la naturaleza del ambiente en el que se mueven estas organizaciones, lo que determinará el tipo de valores que son necesarios para sobrevivir en ese entorno. El riesgo, la dureza, la audacia o el individualismo son los rasgos esenciales a esta cultura. La necesidad de tomar decisiones de "vida o muerte" de

"todo o nada" en muy poco tiempo y cuyos resultados van a ser decisivos y acaso erróneos fomentan este tipo de rasgos. La eficiencia aquí se mide por la audacia, por la lucha, por el riesgo asumido, etc.

**TIPOLOGÍA DE CULTURAS EN FUNCIÓN DEL RIESGO
Y RAPIDEZ DE RESPUESTA A LAS DECISIONES**

	Riesgo alto	Riesgo bajo
	CULTURA MACHO	CULTURA TRABAJO/JUEGO DURO
Respuesta rápida	<p>Orientación al riesgo, pero teniendo en cuenta que pronto se sabrá el éxito o fracaso de una decisión.</p> <p>Ej.: policía, cirujía...</p>	<p>Bajo riesgo relativo y rápido "feed-back"</p> <p>Ej.: electrodomésticos, industria del automóvil ...</p>
	CULTURA DE APUESTA	CULTURA DE PROCESO
Respuesta lenta	<p>Frecuentes decisiones de crucial alcance cuyos frutos tardan en madurar.</p> <p>Ej.: fondos de inversión</p>	<p>Se valora la cautela y el respeto a las normas en situación de bajo riesgo y respuesta lenta a las decisiones tomadas.</p> <p>Ej.: administración pública.</p>

Cuadro 5.2. Fuente J.A.Garmendia (1994,34)

Los héroes de esta cultura responden a esos rasgos señalados, son temperamentales, duros, arriesgados, individualistas. Los rituales son esenciales en este tipo de cultura y sirven de protección ante un ambiente tan agresivo. Gran parte de la liturgia que se crea muchas veces en este tipo de culturas sobre el "establecimiento de estrategias", "la solución de problemas", etc. son solo

mecanismos de defensa ante el temor de asumir riesgos y de cometer graves errores y que proporcionan seguridad. Muchas veces estos mecanismos son puras supersticiones.

Varios son los posibles fallos de este tipo de cultura. En primer lugar la carencia de una estrategia a medio y largo plazo, ya que la urgencia en las decisiones y la rapidez de la retroinformación por parte del medio fuerzan con mucha frecuencia a estar solamente preocupado del presente. En segundo lugar el individualismo a ultranza que olvida por completo la necesidad y ventajas de la colaboración. En tercer lugar esta cultura fomenta la inmadurez al no dar tiempo para reflexionar y aprender de los propios errores. Así mismo suelen ser organizaciones donde el fracaso frecuente a corto plazo fomenta la inestabilidad del personal. Estos errores, a pesar de la apariencia de éxito que rodea a esta cultura, corren el peligro de convertirla en un cultura débil

B) Cultura "trabaje mucho, juegue mucho". Estamos ante un tipo de organizaciones donde el riesgo es bajo y la velocidad de respuesta por parte del medio, del mercado, es alta. Aquí lo que cuenta para conseguir el éxito es la constancia, la persistencia en el trabajo. Los riesgos que se asumen nunca son excesivamente importantes, en el caso de las ventas ninguna por ella misma significa el éxito o fracaso, lo que importa es persistir, regresar de nuevo con el cliente, insistir en las visitas, las llamadas, etc.

Los valores en este tipo de culturas están centrados en el cliente, en satisfacer sus necesidades, en fomentar las relaciones con él para conocer directamente lo que necesita. Los héroes de esta cultura son personas tenaces, constantes y capaces de integrarse en un grupo, de trabajar en equipo, ya que en esta cultura el objetivo y el éxito vienen dados por el volumen y este no es obra del individualista sino del equipo. Por eso los rituales de esta cultura fomentan el juego, el equipo, el grupo, tales como las juntas, las convenciones, los concursos internos, etc., donde lo que se pretende es unir fuerzas, crear espíritu de equipo, reafirmar el espíritu para conseguir las metas.

Los peligros en estas organizaciones vienen fundamentalmente de dos de sus rasgos, el primero de ellos es que la rapidez, el volumen, el éxito rápido dificulta el detenerse a pensar y reflexionar de cara al futuro, con lo que sufre la estrategia a largo plazo. El segundo de los rasgos es que esa constancia, esa carrera desordenada por conseguir acumular los pequeños éxitos puede

conducir a la pérdida de la calidad, es decir a detenerse excesivamente en la cantidad en detrimento de la calidad. También en este tipo de culturas la rotación del personal es muy alta cuando surgen las dificultades, ya que las personas activas ante la presencia del fracaso en vez de detenerse a reflexionar sobre las causas y buscar soluciones con calma, escapan a otro sitio, produciéndose por lo tanto una falta de identificación entre las personas y la organización.

C) La cultura "apuesta la compañía". Estamos ante una cultura propia de una organización que asume alto riesgo pero que la retroinformación es lenta. Es decir hay que tomar decisiones que implican riesgos elevados, inversiones a veces multimillonarias, pero que se tarda mucho tiempo en conocer el resultado de las mismas. Son las compañías de diseño industrial, bancos de inversiones, empresas mineras y de bienes de inversión. Así como en los otros tipos de cultura las decisiones implicaban jugarse el futuro personal, en esta es la compañía la que está en juego, pues esas decisiones tan importantes pueden suponer un grave quebranto a la compañía e incluso su ruina.

Frente a otras culturas donde la dureza, el riesgo, etc. eran los valores reconocidos en los héroes, en esta cultura es la experiencia. Ante decisiones tan importantes para la marcha de la compañía quien ha demostrado su competencia técnica, su saber hacer, quien ha tenido éxito en decisiones anteriores es reconocido por el grupo y es quien detenta la autoridad. Este éxito conseguido se debe al conocimiento, a la competencia, que se comparte con los demás, de ahí la dependencia unos de otros, el trato cordial. La estructura de estas organizaciones es jerárquica, las decisiones se tomarán de arriba a abajo. Se respeta la autoridad, la experiencia consagrada, dado el reconocimiento de su competencia por parte de los más jóvenes.

El tiempo en estas compañía también es distinto. Dada la importancia decisiva que tiene el acertar en las decisiones, la reflexión sobre las mismas se fomenta al máximo. Aquí el tiempo no se mide en días o semanas sino en años. La lentitud, el reposo se nota también en los rituales, así por ejemplo las reuniones, las juntas, son de pocos puntos, pero de largas deliberaciones.

Los posibles riesgos que pueden venir a estas empresas se derivan de que ante los cambios, a veces rápidos, del entorno, del mercado, estas organizaciones, por todo lo que se ha descrito, tienden a reaccionar lentamente y a veces no responden a esa rapidez que un entorno cambiante

exige y eso puede ser su fin.

D) La cultura del proceso. Se trata de culturas donde el riesgo es muy bajo, las decisiones o acciones realizadas por sí solas no tienen apenas efecto sobre el éxito o el fracaso. En este rasgo se asemeja a la de trabajar mucho, jugar mucho, pero a diferencia de ella, aquí las personas tardan mucho en recibir la retroinformación y esta es escasa cuando no inexistente, con lo cual no saben cómo evaluar su actividad y por ello su dedicación se centra en el proceso a desarrollar. Aquí lo importante no es "lo que se hace" sino "cómo se hace". Es el mundo de la banca, los seguros, las compañías financieras y gran parte de los organismos gubernamentales. Es lo que tradicionalmente se denomina la burocracia.

Como consecuencia de la falta de retroinformación o la lentitud en recibirla, los miembros de esta cultura no tienen posibilidad de evaluar el resultado de su trabajo, y por ello, además de centrarse en el proceso, tienden a desarrollar una serie de mecanismos para protegerse ante la eventualidad de un contratiempo y para ello se elaboran informes, memorandos donde se explican con detalle los actos realizados. Estos documentos se envían y se archivan para cuando puedan hacer falta ante una posible defensa.

Los valores de esta cultura son: la perfección técnica, la alta consideración dada a los detalles, la minuciosidad en los procesos. Los héroes de esta cultura son las personas ordenadas, cautas, formalistas, que conocen a la perfección los procedimientos y los ponen en práctica. Con frecuencia su mundo escapa al mundo real, quedándose circunscrito al mundo de los detalles, las fórmulas de trabajo, el procedimiento establecido, sin cuestionarse su relación con la realidad. Los rituales se centran en reuniones donde los contenidos son fundamentalmente las normas de organización, el funcionamiento interno, la reorganización de los procedimientos, etc. Los títulos y las formalidades poseen una alta consideración y la estructura es rígidamente jerárquica.

Este tipo de cultura aporta la necesaria estabilidad, el funcionamiento ordenado y predecible del mundo, del ambiente donde se moverán los otros tipos de cultura. Las otras formas de cultura por una parte critican a la cultura del proceso, ya que no la entienden al no encajar en sus esquemas valorativos, pero por otra parte la necesitan para que el entorno en el que se mueven tenga un

mínimo de estabilidad y orden.

5.2.2. Tipología cultural de Charles Handy.

La tipología de Handy (1986) tiene su origen por una parte en la elaborada por Harrison y mencionada anteriormente, por otra en su experiencia en el estudio y evaluación de empresas. Esta tipología tiene la originalidad de expresar las características fundamentales a través de la mitología y divinidades griegas y está elaborada en tono a una serie de características que se dan en toda organización como las formas de organización, de ejercer la autoridad, de controlar, de incentivar al personal. Handy organiza estos elementos en cuatro tipos de cultura. Se caracteriza cada uno de ellos por un rasgo distintivo: el poder, la función o "rol", la tarea o misión y la persona. Cada una de estas culturas es representada por un dios griego: Zeus, Apolo, Atenéa y Dionisos respectivamente.

A) Zeus, la cultura del poder. Igual que Zeus, padre de los dioses en la mitología griega, controlaba y ejercía su poder sobre el resto de las divinidades, en esta cultura la dirección, el liderazgo se ejerce de una manera paternalista, patriarcal, carismática, donde una mezcla de temor reverencial, respeto y amor se irradia sobre el resto de la organización. El poder es una mezcla de absolutismo y benevolencia.

La estructura de las organizaciones que responden a este tipo de cultura es radial con un poder central cuya influencia se emite y se expande desde el centro hacia la periferia, no quedando fuera de esa influencia ningún centro de actividad. Por ello el símbolo que representa esta cultura es la tela de araña, donde el centro a través de círculos concéntricos y de radios que los enlazan está presente en toda la estructura. Esta influencia se hace a través de personas seleccionadas por el líder relacionadas directamente con él. De esta manera y a través de la supervisión directa del poder central el control y la influencia es total, sin necesidad de reglas o procedimientos complicados y permitiendo un trato personal satisfactorio. Esta estructura permite que las decisiones, tomadas en el centro de la organización, doten de gran rapidez a los procesos y actividades de la organización

Esta cultura aporta gran fortaleza a las organizaciones que la poseen, debido al simbolismo,

carisma y poder del elemento central, pero tienen el grave inconveniente de que la sustitución de este líder suele ser muy difícil y complicada. Suelen ser, pues, organizaciones que están en la fase inicial y su fundador es esa figura central y carismática, o bien empresas familiares donde alguno de sus miembros actúa directamente, así mismo este perfil cultural y de liderazgo se da también en algunas organizaciones políticas y sindicales cuando poseen un liderazgo como el descrito

B) Apolo, la cultura del rol: Cuando Handy simboliza esta cultura en el dios Apolo está pensando en la personalidad con que la mitología griega definía a este dios; el dios del orden, de la razón, de las reglas, del equilibrio, de la armonía. Por eso si la cultura anterior venía representada por la tela de araña donde el centro lo irradia todo, en este tipo de cultura el emblema es el templo griego donde los pilares que representan las diferentes funciones de la organización están coordinadas en la cumbre por una franja, la techumbre, que une, relaciona y coordina los diferentes pilares, dando esa impresión de armonía que caracteriza a los templos de la Grecia clásica. Lo mismo sucede con las organizaciones que poseen esta cultura del rol: el establecimiento de una serie de funciones perfectamente definidas, establecidas previamente y coordinadas entre sí por una serie de normas, de reglas, de procedimientos, proporcionan a la organización la racionalidad, la armonía, el orden, la predictibilidad que caracteriza a estas organizaciones.

La planificación exhaustiva de las funciones a través de las reglas, normas y procedimientos proporciona la precisión, el orden, la objetividad, la imparcialidad que no tienen organizaciones caracterizadas por otras culturas. Aquí se valora la capacidad de análisis y el rigor más que el carisma. Al ser organizaciones muy formalistas y estáticas su funcionamiento resultará adecuado en un entorno poco variable, pero no así en entornos turbulentos, conflictivos, etc.. Su mayor peligro está en la dificultad para adaptarse con rapidez a los cambios del entorno.

C). Atenea :la cultura de la tarea: Atenea, la diosa de la sabiduría, simboliza este tipo de cultura centrada en el trabajo, en el proyecto.

En estas culturas se valora la experiencia unida a la capacidad para resolver los problemas. El poder y la influencia se encuentran en aquellas personas que mejor desempeñen su trabajo, por ello la orientación predominante es hacia los resultados. En las organizaciones donde predomina este

tipo de cultura, las normas pasan a un segundo plano, y ante las perturbaciones del entorno se fomenta el diálogo, la discusión. Su estructura está caracterizada por la flexibilidad, con funciones poco definidas. La organización intentará que las personas se identifiquen con la tarea común.

Este tipo de culturas, por las características señaladas, encontrará su talón de Aquiles en el control, ya que al carecer de un sistema riguroso del mismo y puede llegar a convertir a estas organizaciones en inestables.

D). Dionisos: la cultura de la persona: Dionisos, el dios del vino, de la fiesta, tiene un componente claramente egocéntrico, así mismo la cultura simbolizada por él está orientada a la persona, al individuo.

En esta cultura, la estructura de la organización está al servicio de sus miembros y no al revés como sucede en otro tipo de culturas. Aquí se valora la individualidad y no se entiende ni se acepta que nada ni nadie trate de planificar y exigir un tipo de comportamiento determinado a los miembros de la organización. Se valora la creatividad, la originalidad, el afán por aportar algo diferente. Por todo ello la estructura de la organización tiende a ser anárquica, de ahí que resulte muy difícil el control. Por ello ante cualquier cambio que se produzca y que la organización deba hacer frente, se impone el trato personal con cada miembro de la organización, lo que claramente resulta una dificultad para adoptar soluciones urgentes.

5.2.3.- Tipología de Sethia y Von Glinow.

Dos son los criterios en los que se basan estos autores para establecer su modelo, por una parte la orientación de los recursos humanos de la organización y por otra el sistema de recompensas que adopta la organización. Tanto un criterio como el otro influyen en la cultura de la organización y son a su vez influenciados por el tipo de cultura. Esta interconexión se produce de varias maneras pero principalmente reforzando selectivamente ciertos valores que la organización considera importantes, y actuando sobre las cualidades que la organización espera de sus miembros. De este modo a través tanto del sistema de recompensa como de la orientación de los recursos humanos se determina el tipo de personas que la organización selecciona, atrae y retiene. Si una

organización potencia un sistema de recompensas financieras, atraerá a un tipo de gente diferente a las organizaciones que potencian la seguridad y estabilidad en las carreras profesionales internas o que por el contrario potencia la diferenciación en el estatus. Así mismo con un sistema u otro de recompensas se potencian unos u otros valores. Del mismo modo sucede cuando una organización centra la orientación de sus recursos humanos en el interés por las personas o por el contrario por el rendimiento.

Así pues se produce una interdependencia entre tipo de cultura organizacional, sistema de recompensa y orientación de los recursos humanos.

El texto de Sethia y Von Glinow (1985) considera que existen dos tipos de orientación básicos de los recursos humanos: uno la preocupación y el interés por la gente y otro el interés por el rendimiento de las personas en la organización. La combinación de un alto o bajo interés por una u otra orientación originan, según estos autores, los cuatro tipos básicos de cultura: la cultura apática según se dé un bajo interés tanto por las personas como por el rendimiento, la cultura preocupada si la organización manifiesta un alto interés por las personas pero bajo por el rendimiento, la cultura integradora si el interés es alto tanto en uno como en otro criterio, y finalmente la cultura exigente si el interés es alto en por el rendimiento pero bajo por las personas. (Ver cuadro 5.3.)

Así mismo estos autores consideran que cada una de estas culturas establecerán un tipo de recompensa diferente y compatible con sus valores y su orientación de los recursos humanos. Así diferencian en primer lugar entre los siguientes tipos de recompensas: las financieras, las de contenido e importancia del trabajo, las que se refieren a las carreras dentro de la organización, y las que inciden en la diferenciación de estatus. Las culturas integradoras insistirán en las recompensas financieras, en el contenido e importancia del trabajo, así como en las carreras dentro de la organización, no valorando la diferenciación del estatus; por el contrario, en el extremo opuesto, las culturas apáticas se establecerán sistemas de recompensa basados en la diferenciación de estatus y apenas considerarán los otros tres tipos de recompensas. Entre estos dos extremos opuestos estarían los otros dos tipos básicos de cultura, que inciden con mayor o menor intensidad en uno otro sistema, como se indica en el cuadro 5.3.

		INTERÉS POR EL RENDIMIENTO	
		Bajo	Alto
INTE RÉS POR LAS PER SO NAS	Alto	<p>CULTURA</p> <p>PREOCUPADA</p>	<p>CULTURA</p> <p>INTERESADA</p>
	Bajo	<p>CULTURA</p> <p>APÁTICA</p>	<p>CULTURA</p> <p>EXIGENTE</p>

Cuadro 5.3. Fuente Sethia y Von Glinow (1985, 409)

5.3.- Críticas a las tipologías culturales:

Son muchas más las tipologías existentes en la literatura científica sobre el tema, pero para nuestro objetivo, detectar, enmarcar y definir la cultura organizacional, creemos que la exposición de algunas de ellas es suficiente, aunque desde luego dada su pluralidad incompleta.

Conviene hacer una valoración de las aportaciones y de los posibles inconvenientes que podemos encontrar en las múltiples tipología existentes sobre el tema. Comenzando con las aportaciones podemos centrarnos sobre todo en dos. La primera de ellas ha sido detectar el fenómeno de la cultura en las organizaciones y extender el concepto y el interés por la investigación del mismo. Estas tipologías con su claridad, originalidad, etc. han hecho de la cultura una referencia imprescindible en la investigación de las organizaciones y en la gestión de las mismas. Una segunda

aportación de sumo interés es que con sus análisis han ido detectando rasgos que componen la cultura así como las consecuencias que se derivan de ellos. Podemos afirmar que la elaboración de estas tipologías ha ido desbrozando la realidad compleja de nuestro objeto de estudio.

No obstante todo lo anterior debemos señalar el peligro que estas tipologías introducen en las investigaciones sobre el tema: la parcialidad. La pregunta que cabe hacerse después de detenernos en el estudio de esas tipologías es “¿Por qué unas tipologías incluyen lo que otras excluyen?” (Garmendia, 1994, 35) . Como hemos señalado en el párrafo anterior las aportaciones de las tipologías nos revelan rasgos de sumo interés, pero todas ellas, incluidas las que utilizan un complejo entramado estadístico, dejan fuera de su esquema y de su análisis otras características esenciales. Es necesario un esfuerzo teórico que trate de superar este grave inconveniente y limitación, que sea capaz de recoger la totalidad relevante de los rasgos de la cultura organizacional. En el mismo texto que hemos citado en este párrafo se acusa a estas tipologías de un “empirismo abstracto”.

Capítulo VI. Las subculturas organizacionales.

VI.- LAS SUBCULTURAS ORGANIZACIONALES

6.1.- Describiendo la realidad de las subculturas.

Hasta ahora hemos analizado los elementos aglutinantes de la cultura común y compartida por la organización, pero estos elementos comunes y compartidos se producen y conviven en las organizaciones con intereses, ideologías, procedencias de los individuos, procesos de socialización etc. diferentes que originan grupos dentro de la organización con subculturas diferentes. Así pues, en toda organización y en diferente medida, coexisten junto a lo que podíamos denominar la cultura compartida, los valores, metas, normas, visiones etc. comunes, una serie de subculturas con sus propios esquemas de valores, de representaciones de la realidad que difieren entre sí, a la vez que coinciden en algunos, pocos o muchos de esos elementos, con otras subculturas.

Bolívar Botía (1993, 69) utiliza la representación de los diagramas de Venn para mostrar ese panorama que acabamos de describir. Los círculos del diagrama se agrupan y producen intersecciones más o menos amplias en cada caso, desde la intersección entre dos círculos pero no entre los demás hasta una zona central de intersección entre todos los círculos del diagrama, pasando por una serie de figuras e intersecciones intermedias y posibles, que reflejan la variedad posible de situaciones. En las organizaciones, en relación a la cultura, se produciría una situación semejante a la descrita en los diagramas de Venn, existiría una zona común, la cultura común y compartida que puede ser más o menos amplia en cada caso, junto a las zonas propias y exclusivas de cada subcultura, y las zonas comunes entre algunas subculturas pero diferentes a las del resto. Nos encontramos con una variedad amplia de situaciones posibles, que se producen por la diferente combinación de tres situaciones: la zona común (cultura compartida), las zonas exclusivas (elementos específicos de cada subcultura) y zonas comunes entre algunas subculturas y diferentes con el resto (elementos compartidos sólo por algunas subculturas). Estas situaciones pueden ser más o menos amplias, dando lugar a culturas más o menos integradas en sus elementos comunes o más o menos afianzadas en sus elementos diferenciales.

No es posible un análisis completo de la organización donde solamente tengamos en cuenta la

dimensión de la cultura compartida y olvidemos la dimensión de las diferencias, de los desacuerdos que necesariamente se producen entre los subgrupos que se forman en toda organización. El análisis de la cultura organizacional no debe confundirse o al menos no debe identificarse, con el elemento prescriptivo, con la lógica de la eficacia. Para esta línea “prescriptiva” de trabajo con las organizaciones aquellas culturas que carezcan o tengan una zona común débil de cultura compartida, serán organizaciones seguramente menos eficaces, ya que carecen o son pocos los elementos, los valores, las metas, etc. comunes Si sobrevaloramos esta dimensión en el análisis de la organización, podemos perder la objetividad y no apreciar una realidad que en mayor o menor grado todas las organizaciones tienen, que es la existencia de la diferencia, de la disensión, del conflicto, de las subculturas de los grupos internos.

6.2.- Factores que están en la base de las subculturas.

Señalemos a continuación alguno de los factores que aglutinan a los individuos en subculturas y que son fuente de posibles conflictos entre ellas. En primer lugar nos encontramos el tipo de organización al que nos estamos refiriendo, según sea este tipo de organización así será mas intensa la incidencia de las subculturas y del conflicto entre las mismas. No es lo mismo que estemos tratando de organizaciones empresariales, religiosas, educativas o políticas, los elementos que aglutinarán a los subgrupos serán diferentes tanto cuantitativa como cualitativamente en cada tipo de organización. Esta diferenciación nace de la propia naturaleza de la organización de que estemos tratando.

Las diferencias ideológicas entre los miembros de la organización tanto en sentido general (ideología política general de la sociedad), como de ideología sobre la finalidad y metas de la propia organización, son fuentes de división interna y de formación de subgrupos con una subcultura propia. Debido a su estructura, finalidad etc. existen organizaciones donde el papel de la ideología tanto "externa" o general como "interna" o específica es de menor importancia como por ejemplo las religiosas, las de voluntariado social etc., sin embargo existen otras donde la carga valorativa, ideológica sobre la misión y las decisiones a tomar es muy intensa y divide a la organización, p. e. las organizaciones políticas o educativas.

La diferente procedencia y nivel formativo de los miembros de la organización es origen también con frecuencia de la creación de subgrupos con visiones diferentes, con subculturas diferentes. A mayor diversidad en la formación inicial de los miembros de la organización más posibilidad existe de que aparezcan las subculturas diferentes, que aporten diferentes visiones y soluciones de los problemas con los que se enfrenta una organización. Así suele suceder entre los miembros de una organización empresarial con formación jurídica, administrativa, técnica, etc. o en el caso de un centro escolar, los profesores de ciencias, o de humanidades, maestros o licenciados, etc.

También el distinto proceso de socialización en el mundo laboral o incluso en la propia organización origina conflictos, basados en las diferentes experiencias y visiones aportadas por los mismos. Miembros veteranos en la organización con frecuencia no tienen ni la misma visión ni los mismos intereses que personas que forman parte de la misma desde hace mucho menos tiempo, ni de aquellos que procedentes de otras organizaciones se han incorporado recientemente. Sus experiencias, sus aprendizajes de cómo deben resolverse los problemas con los que se enfrenta la organización no son los mismos y eso puede dar lugar a la formación de subculturas diferentes.

Las peculiaridades demográficas: la etnia o raza, el sexo, la edad, pueden ser también otro elemento aglutinante de subculturas diferentes. Así mismo y en la misma línea, el entorno cultural nacional en aquellas organizaciones implantadas internacionalmente puede originar visiones diferentes y subculturas internas a la organización.

La diferencia de status es otro de los factores que puede originar subculturas diferenciadas. En este sentido Leal Millán (1991,34) diferencia entre “cultura de la cabeza” y “cultura de los pies” cuando afirma: “frecuentemente existe una cultura completamente diferente en estos bajos niveles organizativos. Hay una cultura de los dirigentes y otra muy distinta de los “pies” de la organización metafóricamente hablando. Esta diferencia entre la cultura de la cabeza y la de los pies, es por lo demás, hasta natural.”

Las distintas funciones o tareas realizadas por los diferentes grupos o departamentos de la organización (producción, ventas, administración, etc.) originan diferencias y afinidades internas

que dan lugar a subculturas organizativas diferentes.

Estos son los principales factores que están en el origen y formación de los subgrupos y las subculturas dentro de la organización. Con frecuencia los recursos de todo tipo con los que cuenta la organización no son ilimitados, lo que supone un enfrentamiento entre los diferentes subgrupos por la asignación de esos recursos escasos. Así mismo el control ideológico y la defensa de los intereses particulares de cada subgrupo o simplemente diferentes concepciones estratégicas son otros tantos motivos de confrontación entre las diferentes subculturas que pugnan por conseguir para sí esos recursos y ese control de la organización.

6.3.- Tipologías de las subculturas.

A la hora de establecer una clasificación para las subculturas de la organización, se suele distinguir entre una cultura común u oficial, “cultura global” en terminología de Lacroix P. (1983, 47) y unas culturas propias de los grupos que existen en la organización, las denominadas “culturas comunitarias”. Siguiendo con la simbología de los diagramas de Venn, “la cultura global” estaría representada por esa intersección entre todos los círculos que forman el diagrama, que representa a todos esos valores, normas, formas expresivas, modos de hacer, compartidos por los miembros de la organización y que resultan indispensables para asegurar una mínima coherencia en la organización. “Las culturas comunitarias” vendrían representadas en el diagrama por la parte de los círculos que no forman la intersección común con todos los demás, y las intersecciones entre un círculo y otro pero no con el resto. Ese entramado de culturas comunitarias vendría dado por los valores, las vivencias, las normas informales, las experiencias compartidas por los miembros de esos grupos restringidos con características de afiliación y reconocimiento pero que resultan más o menos diferentes de los otros subgrupos de la organización. La extensión, y las características de una y otras (global/comunitarias) dependerá de cada organización y su distinta configuración constituirá la singularidad y especificidad de cada una de ellas.

En muchas organizaciones podemos encontrarnos con una situación que no queda recogida en las situaciones que hasta ahora estamos analizando en relación con las subculturas. Podemos encontrarnos con una situación en la que una subcultura no mantenga prácticamente ninguna

conexión con el sistema cultural común, con lo que hemos denominado “cultura global” y que actuando conforme a un sistema de valores radicalmente diferente, constituya un elemento claramente disfuncional para los objetivos de la organización. Nos estamos refiriendo a lo que ha dado en llamarse las contraculturas, es decir sistemas culturales de grupos internos a la organización que trabajan y actúan no solamente al margen del resto sino enfrentados ellos. Siguiendo con la simbolización de los diagramas de Venn, esta situación estaría representada por un círculo, perteneciente a la figura, pero que no mantiene ninguna intersección común con el total de los círculos de la figura. Si esta situación se generalizara, y estuviéramos en una organización dominada por una serie de subculturas con relaciones antagónicas, es decir dominada por las contraculturas, supondría la imposibilidad práctica de la organización como tal.

Algunos estudios (Leal Millán, 1991,33-36) relacionan la existencia de estas contraculturas con las culturas comunitarias formadas por la diferenciación de status que se produce en toda organización, con lo que hemos denominado más arriba “cultura de la cabeza”, “cultura de los pies”. Es decir el enfrentamiento que se produce entre los niveles directivos de la organización y los niveles de los trabajadores no directivos. Esta puede ser una de las causas de formación de esas contraculturas, cuando el nivel de enfrentamiento es irreductible entre esas subculturas, constituyendo sistemas de valores, intereses y objetivos radicalmente distintos y enfrentados. En otros estudios (Likhert y Gibson 1986, Huse y Bowditch 1975, etc.) se relaciona la formación de estas contraculturas con una subcultura de la dirección claramente autocrática, autoritaria y represora de las manifestaciones diferenciadas de otras subculturas, que fuerza a estas a la “clandestinidad organizativa”, con lo que su actuación y sus objetivos se enfrentan frontalmente con la subcultura dominante u oficial de la organización. Deal y Kennedy (1985,148-149) señalan cuatro motivos de preocupación para la organización, que podíamos considerarlos como síntomas de formación de contraculturas. El primero de ellos se produce cuando no existe intercambio, comunicación formal o informal entre las subculturas, produciéndose lo que ellos denominan “crecimiento hacia dentro” de las mismas. El segundo motivo de preocupación surge cuando la necesaria tensión entre las subculturas se convierte en un enfrentamiento pronunciado y externo que imposibilita la acción conjunta. El tercer motivo señalado por estos autores es cuando las subculturas manifiestan rasgos de exclusión, como restricciones para pertenecer a ellas, exclusiones arbitrarias, etc. Finalmente consideran que la integración necesaria en una organización está en

peligro cuando los valores fundamentales de las subculturas priman sobre los valores compartidos por la organización en su conjunto.

6.4.- Conflicto, consenso y subculturas.

El resultado de esa conjunción de elementos comunes a toda la organización y diferenciados para cada subgrupo origina una variedad de situaciones entre las diferentes organizaciones en relación con el conflicto y el consenso. Existen organizaciones donde se produce un rechazo y un no reconocimiento formal del conflicto, de la diferencia, donde éstos son reprimidos y donde no se les da en absoluto carta de naturaleza por parte de la cultura oficial o dominante. En el otro extremo nos encontramos con organizaciones donde se reconoce abiertamente la existencia del conflicto, de la confrontación y donde éste se manifiesta e incluso se potencia como un elemento constitutivo y constructivo para la organización. Entre esos dos extremos existen una variedad de situaciones que se acercan más o menos a uno u otro.

Del mismo modo y como hemos señalado anteriormente los elementos de integración, esa zona común de intersección que correspondía a los diagramas de Venn, pueden ser más o menos amplia. Cuando no existe ningún consenso básico o son pocos nos encontramos con una cultura absolutamente desintegrada y el plan de actuación común de la organización apenas es reconocible. Por el contrario existen otras organizaciones donde esa zona de intersección, esa cultura común, es amplia. Nos encontramos con lo que tradicionalmente se ha denominado "cultura fuerte". Y del mismo modo que en el caso anterior existe una variedad de situaciones que van desde un extremo, predominio de los elementos diferenciadores de las subculturas, al otro extremo, predominio de los elementos comunes y compartidos por toda la organización.

Finalmente la interrelación, las zonas de intersección de una subcultura con otra y de diferenciación con el resto puede ser también más o menos amplia. Hay subculturas que coinciden en unos elementos con otra y a la vez se diferencia de ella y coincide con otra diferente en otras posiciones, dándose, por tanto, también a este respecto una gran variedad de situaciones bilaterales entre las diferentes organizaciones.

Capítulo VII. La organización escolar: una organización peculiar.

VII.- LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR :UNA ORGANIZACIÓN PECULIAR.

7.1.- La escuela como organización.

La condición social del hombre le fuerza a ordenar las actividades de los individuos con el fin de satisfacer de forma adecuada y más eficiente las necesidades mutuas. Así aparece, como una condición ineludible, la organización del trabajo humano, cuya finalidad es distribuir y ordenar las tareas a realizar para mejorar y optimizar los rendimientos y así conseguir la satisfacción más adecuada de las necesidades humanas. La propia convivencia humana da lugar a estas formas de organizar la conducta humana que denominamos organizaciones y en las que se produce, como condición para considerarlas como tales, una cierta independencia de las mismas respecto a los individuos que las crearon y las forman. Como señala Oscar Sáenz Barrio y M.Lorenzo Delgado (edt.) ,(1995, 14), “En la medida en que dentro de los límites del grupo se pueda predecir el ejercicio de una función con independencia de qué persona particular la desarrolla, se puede hablar ya de organización social”. Dentro de este panorama surge en las sociedades humanas un tipo de organización específica, cuya función es la educación y socialización de los individuos jóvenes. Aparece así la escuela como una de esas formas de organización.

La escuela, como señala Gairín (1996, 102), cumple con los distintos atributos y componentes con los que normalmente se caracteriza a las organizaciones:

- a.- Fines, objetivos y propósitos , que orientan la actividad.
- b.- Grupo de personas con relaciones interpersonales ordenadas.
- c.- Realización de funciones y actuaciones que tiendan a la conclusión de unos fines determinados.
- d.- Búsqueda de eficacia y racionalidad.

El cumplimiento de estos componentes organizacionales hace que la escuela aparezca como uno de los ejemplos paradigmáticos en alguno de los epígrafes de las distintas clasificaciones que se hacen sobre las organizaciones.

J.A. Litterer (1979, 56,57), comentando a Parsons (1960) atendiendo a las cuatro funciones básicas que para él cumplen las funciones en la sociedad: la económica, la política, la integrativa y

la conservación de patrones, clasifica las organizaciones según estas cuatro funciones en organizaciones de producción económica, organizaciones políticas, organizaciones integradoras y organizaciones de conservación de patrones. En estas últimas, las de conservación de patrones, coloca como organización típica a las escuelas.

El mismo autor siguiendo a Blau y Scott (1960, 42-58), y atendiendo al receptor del producto de las organizaciones, señala la siguiente clasificación:

- a.- Organizaciones de beneficio propio, en las que los beneficiarios principales de los productos de estas organizaciones son propios miembros o participantes en la organización.
- b.- Empresa productiva , donde los propietarios son los beneficiarios principales.
- c.- Organizaciones de servicio, en estas organizaciones los beneficiarios son los clientes, o aquellas personas que reciben directamente el servicio. Aquí, como una de las organizaciones características, se señalan las escuelas .
- d.- Organizaciones de bienestar público en las que los beneficiarios de los productos de estas organizaciones somos todos, es toda la sociedad.

En otras muchas tipologías organizacionales (Katz y Kahn, 1976; R. Mayntz, 1982; Mintzberg, 1979, etc.), la escuela aparece siempre como uno de los ejemplos característicos en alguna de las clasificaciones aportadas por estas tipologías, lo que nos indica claramente que estamos ante un tipo de organización reconocido por todos los estudios, y que esta organización constituye un elemento esencial en el complejo mundo de las organizaciones.

Del mismo modo que todos los estudios consideran a la escuela como una organización y además como una de las organizaciones paradigmáticas recogida en casi todas las clasificaciones que se hacen sobre las organizaciones, así también actualmente casi todos los estudios sobre la escuela coinciden en aceptar que estamos ante una organización peculiar, donde se dan unos rasgos específicos, que es necesario conocer, para poder situarnos y no caer en la transposición mecánica a la escuela de los esquemas y caracterizaciones de otras organizaciones, sobre todo las empresariales.

7.2.- La escuela una organización peculiar.

Son numerosos los estudios que recogen estos rasgos diferenciadores de la escuela : Meyer y Rowan (1983), Weick (1976), March y Olsen (1972), De Miguel (1994), Antúnez (1992), Ogawa (1984), Gairin (1996), etc. Entresacamos algunos de los rasgos específicos más significativos y más destacados por los diferentes estudios sobre el tema:

.- Indefinición y peculiaridad de las metas o propósitos de la escuela. La sociedad, a través de las diversas instancia que inciden sobre la escuela, pretenden dotar a la escuela de una multiplicidad de objetivos no siempre coherentes entre sí y muchas veces formulados de manera ambigua. Esta situación viene dada por una parte por la multiplicidad de instancias sociales que inciden o lo pretenden sobre la escuela y en segundo lugar porque la naturaleza misma de lo que es lo educativo es ambiguo y muy complejo.

.- El proceso educativo carece de una tecnología definida, precisa y generalizable. Esta situación se hace más visible si lo comparamos con los procesos que se producen en otros tipos de organización, sobre todo en las organizaciones empresariales.

.- Como consecuencia de las características anteriores falta una preparación técnica tanto en la tarea del profesor como en las tareas de planificación y gestión (dirección). Ni siquiera existe una especialización entre la función docente y la de gestión. Esa ambigüedad de metas y propósitos, la falta de tecnología específica, la misma naturaleza de lo educativo, exige un profesional caracterizado sobre todo por la flexibilidad que pueda actuar en esa situación tan ambigua.

.- Todo lo anterior conduce también de una forma lógica a convertir la escuela en una realidad débilmente estructurada, caracterizada por el amplio espacio que ocupan las relaciones informales, la indefinición de funciones, ambigüedad y diversidad de roles a que están sujetos los miembros de la organización , etc. Esta debilidad del sistema en la escuela tiene además de estos factores internos a la propia organización otros de índole externa. Si toda organización tiene una dependencia del entorno, en el caso de la escuela esta dependencia es esencial al mismo proceso educativo, de tal manera que éste depende esencialmente de la realidad cultural, social, política y económica. Esta dependencia de los factores externos hace todavía más vulnerable esa debilidad del

sistema.

.- En la escuela se produce una ausencia de criterios específicos para controlar y evaluar la eficacia de su funcionamiento, en gran medida provocada por la complejidad del proceso educativo, con múltiples agentes tanto internos como externos. Así por ejemplo la asignación de los recursos depende más de decisiones externas que de necesidades internas al mismo proceso.

.- La escuela presenta un modelo de dirección peculiar, ya que por una parte es un modelo provisional, mediante elección del propio Consejo Escolar, no profesionalizado y participativo. A este modelo de dirección, ya de por sí complejo, se añade una falta de tiempo y de disponibilidad en la organización dedicado y previsto para la gestión, condiciones ambas muy necesarias en un modelo participativo. Todo ello hace que el modelo directivo de la organización escolar resulte poco definido, nada profesionalizado y falto de los recursos necesarios para llevar a cabo sus funciones.

Como consecuencia de esta enumeración hay que insistir una vez más que todas estas características nos obligan a acercarnos a la escuela con un planteamiento que reconozca y tenga en cuenta estas peculiaridades, sobre todo para evitar el error de intentar transponer de forma mecánica los modelos, esquemas y planteamientos estudiados y experimentados en otras realidades organizativas, como puede ser la empresa.

7.3.- Teorías organizativas sobre la escuela.

Estas y otras características diferenciadoras de la organización educativa han propiciado que desde hace unos años las investigaciones sobre la organización educativa hayan abandonado esquemas que vienen determinados desde fuera de la escuela, fundamentalmente desde la organización empresarial, y se centren en buscar interpretaciones que se refieran más directamente a la realidad concreta de la escuela.

De este modo podemos señalar en las teorías sobre la organización escolar un primer tiempo donde los enfoques de esas teorías suponían una transposición más o menos mecánica de enfoques

pertenecientes a la realidad organizativa empresarial. En este período podemos situar desde la teoría de la “gerencia científica” de Taylor y sus seguidores, los enfoques burocráticos de Fayol y Weber, las teorías de “relaciones humanas” de Mayo y McGregor y finalmente teorías estructuralistas de la fusión, sistémicas y decisional.

En un segundo momento la constatación de esas peculiaridades de la organización escolar, ha supuesto que las investigaciones abandonen esa tutela empresarial, se ciñan más a la realidad escolar, surgiendo así toda una serie de concepciones centradas en la realidad de la escuela. Estas nuevas concepciones surgidas a partir de los años 70, nacen de la consideración de la escuela como una realidad especial a la que hay que acercarse con estudios propios. Estas nuevas concepciones no suponen la negación de las escuelas como organizaciones, ni que se deban despreciar las aportaciones genéricas sobre la organización, sino que suponen un intento, sin duda todavía no concluido, de conseguir una teoría de la organización escolar. Gairín (1996), recogiendo todas estas aportaciones realiza un cuadro sintético de las mismas (ver cuadro 7.1.)

CUADRO N°1

Concepciones actuales de la escuela como organización

Caracterización de la escuela	Características	Autores Representativos
Organización débilmente estructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Existe cierta discontinuidad entre medios y fines. • Ningún fallo por sí del sistema puede perturbar el orden interno. • Los mecanismos de control, supervisión y evaluación son débiles. • Los profesores poseen amplios márgenes de actuación. • Las aulas son espacios privados de ejercicios profesional – celulismo-. 	Weick (1976)
Construcción social y un orden negociado	<ul style="list-style-type: none"> • La acción organizativa es el resultado de la interacción social de los individuos. • Para entender esta acción debemos conocer sus bases psicosociales. Los individuos reinterpretan continuamente el mundo social. • El simbolismo de los procesos organizativos aparece como un aspecto constitutivo de la dimensión cultural 	GreenField (1986) Smircich (1985) Greertz (1989)
Arena Política	<ul style="list-style-type: none"> • La vida organizativa está señalada por el conflicto. • La acción organizativa está cargada de intencionalidad política. • El concepto central es el poder, en el sentido de tener capacidad de influencia más que autoridad legitimada. • Importancia que las acciones y relaciones entre los miembros juegan en la configuración organizativa. • El poder se construye en la relación con los demás miembros. 	Ball (1990)
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante la interpretación de los fenómenos organizativos más allá de los hechos evidentes. • Cultura = conjunto de símbolos y significados compartidos por los miembros de la organización que orientan sus acciones. • Importancia de: <ul style="list-style-type: none"> - Análisis dialéctico. - Dimensiones psicodinámicas. - Destrezas de interpretación. - Interdisciplinariedad. 	Bates (1987, 1992)

Cuadro nº 1

Concepciones actuales de la escuela como organización

Caracterización de la escuela	Características	Autores Representativos
Anarquías organizadas	<ul style="list-style-type: none">• La escuela posee metas poco claras.• Carece de un estrecho control sobre los procesos y los productos.• La tecnología que se utiliza es difusa.• La participación humana es altamente fluida y dispersa.• La toma de decisiones no sufre un proceso lineal de resoluciones de problemas.	Meyer y Rowan (1978)
Ecosistemas	<ul style="list-style-type: none">• El contexto adquiere una fuerza determinante.• Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial.• Primacía del mundo representativo frente al operativo.• Las relaciones y procesos del contexto y la comunidad son importantes.• El ser del centro importa más que el deber ser.	Santos (1990) Lorenzo (1993)

Fuente: Gairín (1996), 108-109

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

Capítulo VIII. Justificación y planteamiento de la investigación.

VIII.- ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

8.I.- Planteamiento y justificación de la investigación.

Son muchos los estudios que sobre la cultura organizacional se han realizado en las organizaciones empresariales. Su variedad y calidad permiten establecer conclusiones y aplicaciones encaminadas a la gestión y desarrollo de estas organizaciones. Sin embargo los estudios relacionados con la cultura y referidos a organizaciones no empresariales no son ni mucho menos tan abundantes, ni su contenido tan enriquecedor para el desarrollo y gestión de esas organizaciones. Dentro de este último grupo podemos situar a las organizaciones escolares en los diversos niveles y condiciones. Desde hace algún tiempo se vienen realizando aportaciones teóricas sobre la cultura de los centros escolares, pero son contadas las investigaciones empíricas tanto cualitativas como cuantitativas que se han realizado en este sector. Esta situación de cierta precariedad en la investigación empírica, unido al interés personal y profesional por estas organizaciones han sido las motivaciones que pueden explicar este estudio.

El objetivo fundamental del estudio es aplicar una metodología planteada y llevada a cabo en el ámbito de la empresa a un tipo de organización peculiar como es la escuela. Dada la peculiaridad de esta organización, la escuela, no podía producirse una transposición mecánica del modelo aplicado en el ámbito empresarial. Era necesario inspirarse en el modelo, ya que por razones teóricas y metodológicas se trata de un modelo contrastado y fundamentado, pero era necesario desarrollar una adaptación desde la peculiaridad de la escuela, que permitiera responder a la especificidad de este tipo de organizaciones. Esta debe ser la principal contribución de este estudio y esta ha sido la principal preocupación, contribuir humildemente a establecer una metodología válida para profundizar, desde un punto de vista sociológico, en el estudio de la organización escolar desde el ángulo de la cultura. Son muchos los aspectos que quedan fuera del estudio, otros que deben mejorarse, pero creo sinceramente que es una puerta abierta que puede resultar interesante. Personalmente considero que este trabajo no es un punto de llegada sino de partida para nuevas investigaciones, que permitan completar y perfeccionar lo que aquí proponemos.

Para la realización del estudio con las características y condiciones que se expondrán a

continuación, se optó por un Instituto de Educación Secundaria (IES), público y situado en uno de los municipios de la región Noroeste de la Comunidad de Madrid. Después de contactar con varios centros escolares se hizo esta elección por las condiciones y facilidades que tanto los miembros del Claustro de profesores, como la Dirección del Centro dieron desde el momento en que se contactó con ellos y se explicaron los objetivos que se buscaban con dicho estudio. Otros centros con los que se contactó fueron mucho más reticentes en ofrecer posibilidades y facilidades para su realización. En este sentido nuestro deseo hubiera sido un centro de mayor tamaño y más variado en la composición de sus enseñanzas (ESO, Bachillerato, FP) y por tanto con un Claustro de Profesores más numeroso y complejo. Pero las posibilidades de observación directa y participativa de la vida del centro por parte del investigador y la disponibilidad manifestada desde el primer momento a someterse y colaborar en la realización de la encuesta, no fue posible encontrarla en ningún otro centro. No obstante como se ha señalado en otro lugar, el interés principal de la investigación no es tanto la exactitud como la posibilidad de aplicar el modelo en un sector concreto y creemos que poco estudiado de las organizaciones, el de los centros escolares y más concretamente los Claustros de Profesores de un centro escolar. En ese sentido creemos que la selección del centro ha permitido, con un nivel satisfactorio, la realización de nuestro objetivo.

8.2.- El modelo metodológico.

Son tres los ámbitos en los que se mueve la investigación realizada: primero la descripción de la cultura de la organización en un centro escolar, segundo establecer las subculturas existentes en la organización, y en tercer lugar establecer la posible correlación entre “la relación persona – cultura de la organización” y las variables sociolaborales de “satisfacción con la tarea realizada”, “deseo de abandonar” e “identificación con la Reforma Educativa”.

8.2.1.- Descripción de la cultura organizacional.

Para la descripción de la cultura organizacional se ha tomado como referencia el modelo elaborado por J.A. Garmendia y que expone en su libro “Tres culturas” (1994) haciendo referencia a un estudio codirigido entre el autor y F. Parra Luna y titulado “Comparación de culturas corporativas de empresas en el sector informático”.

Como se señala en el capítulo 4 del texto al que nos estamos refiriendo, se parte de una doble base teórico – metodológica. En primer lugar considerar que la cultura es organización o lo que es lo mismo que la organización es cultura, ello quiere decir que la perspectiva desde la que se analizan los aspectos, que después señalaremos, no se hace desde la estructura de la organización sino desde la perspectiva cultural. En segundo lugar y con el objetivo de superar otros enfoques diferentes que se han mantenido en otro tipo de estudios, tales como el enfoque contingente, o la comparación de estilos culturales, se parte de que la cultura debe ser tratada sistemáticamente, lo que supone la pretensión de recoger la totalidad de los rasgos culturales relevantes, así como que estos rasgos no solamente se conciban como un listado más o menos completo sino que se establezca una interrelación entre ellos.

El modelo planteado parte de un esquema de valores, que tiene en cuenta las principales aportaciones reconocidas por la comunidad científica sobre el tema, tales como los aportados por A. Maslow (1959), F. Herzberg (1959) y Francisco Parra Luna (1980,1983,1987). Este esquema de valores se adapta para conseguir reflejar la cultura como **imagen interna**, es decir queremos captar la percepción subjetiva, tal como es vivida, por parte de los miembros de la organización. Los valores establecidos como dimensiones en el modelo son: participación, autorrealización, seguridad, conocimiento y eficacia organizativa. Estos valores son considerados y tratados como las áreas de estudio, y cada una de ellas divididas en subdimensiones e indicadores, que se expresan en el estudio en forma de proposiciones. Mediante las escalas tipo Likert (Barbero García, pp. 269-310) se estandarizarán las respuestas obtenidas. En el cuadro 8.1 recogemos un ejemplo expuesto en el libro y capítulo de J.A. Garmendia al que nos estamos refiriendo. Nuestro estudio se completa con las aportaciones realizadas por un grupo de expertos y con la utilización de técnicas cualitativas, que describimos en otro lugar, para recoger toda una serie de datos que permitan completar, encuadrar, etc. las respuestas de la encuesta.

La adopción, como base y punto de partida para el presente estudio, del modelo, brevemente descrito anteriormente, tiene la ventaja de ser un modelo fundamentado teórica y metodológicamente. No obstante se corría el peligro de realizar una transposición mecánica del

Cuadro 8.1

DESAGREGACIÓN DE VALORES EN INDICADORES

VALOR	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR
Participación	Estilo directivo Identificación Comunicación Poder Justicia Etc.	Orientación al personal Autocracia/democracia Con los resultados Con la organización Transversal Descendente Etc. Toma de decisiones Determinación de salarios	“Mi jefe me trata como persona apreciable por sus valores humanos”. “Los jefes tienen mucho poder” “Mi éxito, el de la organización” “Me interesa, de verdad conocer la historia, los fundadores y estilo de esta compañía” “Es difícil conseguir información de otros departamentos” “Cuando se toman decisiones importantes, las conocemos inmediatamente” Grado de control “La forma de establecer salarios no es equitativa”
Auto-realización.	Deseo de... Autonomía Etc.	Próximo Lejano Individual Grupal	“El trabajo que realizo está por debajo de mis posibilidades” “La compañía me ofrece muchas posibilidades de realización” “Yo decido sobre mi trabajo” “En esta empresa se prefiere el trabajo en equipo”
Seguridad	De empleo En el trabajo Etc.	Condiciones	“Tengo asegurado mi puesto de trabajo” “Las condiciones físicas (luz, espacio, higiene...) son adecuadas” “Normalmente, tengo dificultades de conciliar el sueño como consecuencia de mi trabajo”.
Etc.			

._ Fuente: José A. Garmendia “Tres Culturas” p. 52

mismo desde el ámbito de la empresa a otro diferente y peculiar, como es la organización escolar.

Para evitar este inconveniente y conseguir nuestro objetivo se realizaron toda una serie de procedimientos que se describen más adelante.

8.2.2.- Establecimiento de las subculturas.

Para el establecimiento de las subculturas existentes en la organización, se consideró necesario partir de los datos aportados en la descripción de la cultura organizacional en base al modelo descrito en el párrafo anterior. Sobre esos datos recogidos de la visión que los miembros de la organización dan sobre la cultura de la propia organización, había que buscar un criterio, una variable, que sirviera para agrupar las diferentes puntuaciones que los miembros de la organización habían manifestado. Para buscar este criterio de agrupación se acudió a la literatura que sobre el tema de las organizaciones escolares y más en concreto de las subculturas dentro de este tipo de organizaciones: Bolívar Botía A.(1993b), Coronel Llamas, Sánchez Moreno, Mayor Ruiz, (1993), etc. Aquí encontramos varios criterios posibles y todos ellos de gran interés, tales como la procedencia de la socialización en la profesión (profesores de letras, de ciencias, etc.), la antigüedad en la profesión, las escalas laborales, las cuestiones políticas tanto internas como externas a la organización, etc. Durante el período del trabajo de campo y a través de la observación participante y del grupo de expertos se valoró cuál de esos criterios o variables podían ser más adecuados para recoger mejor las condiciones de esa organización a la hora de establecer las subculturas. Sin renunciar a la validez teórica de los otros criterios, se consideró que, dadas algunas condiciones de la organización (reforma educativa, elementos ideológicos en el modelo educativo, posicionamiento público y manifiesto acerca de esos elementos entre bastantes miembros de la organización etc.), el elemento político era el más adecuado y dentro de él el aspecto ideológico, por considerarlo el factor más influyente en un tipo de organización como la escolar donde la ideología es un elemento, expreso o tácito, determinante de un modelo educativo. La importancia de este factor se acrecienta en un momento, como el que esta organización estaba viviendo, de implantación de una reforma educativa, no exenta de conflictos y tensiones ideológicas. Por todo ello se recurrió a una clásica escala de posicionamiento ideológico entre las diferentes posiciones que van desde extrema izquierda a extrema derecha.

8.2.3.- Relación persona-cultura de la organización y su correlación con algunas variables laborales.

En el artículo de CH. O'Reilly, J. Chatman y D. Caldwell (1991), además de fundamentarse teóricamente la relación entre la persona y la organización y su cultura, se establece una metodología para estudiar esa posible relación. La lectura de este texto nos sugirió la posibilidad de estudiar la existencia de una correlación entre “la relación persona-cultura de la organización” y una serie de factores relacionados con la vida laboral y profesional de la organización. Para ello en primer lugar había de perfilar detenidamente el concepto mismo de “relación persona-cultura de la organización”, buscar y establecer una técnica para “medir” esa relación, buscar qué variables laborales sería conveniente estudiar en la organización y finalmente establecer qué técnica permitiría establecer la existencia o no de una correlación entre la relación persona-cultura de la organización y cada una de las variables.

En el artículo citado al inicio de este apartado se fundamenta teóricamente “la relación persona – organización” a través de un recorrido por varios estudios sobre la relación que existe entre las personas y las organizaciones en las que participan. Esta relación es mucho más evidente si nos referimos a los valores que forman la cultura organizacional. La identificación o no de los individuos con los valores organizacionales que forman el núcleo de la cultura, además de ser un tema muy estudiado en la literatura científica sobre el tema, pueden formar parte de las normas y expectativas sociales.

Así pues, se consideró que existía la posibilidad de estudiar esa relación entre las personas y la cultura organizacional, estableciendo en la encuesta dos tipos de preguntas fundamentales, lo que de hecho constituía dos cuestionarios diferentes. La primera pregunta inicial para todos los items era la siguiente: “¿Hasta qué punto las siguientes proposiciones (items) describen un aspecto de la realidad de su centro?”, con lo que se pretendía describir la cultura organizacional. La segunda pregunta era la siguiente “¿Hasta qué punto las siguientes proposiciones (items) reflejan su opinión sobre un aspecto de su modelo ideal de centro escolar?”, de esta manera se pretendía descubrir los valores de cada individuo en las mismas áreas que lo hacíamos con la primera pregunta para la organización. La diferencia entre las puntuaciones de cada uno de los individuos en la segunda

pregunta (la dimensión de la persona) y las puntuaciones medias del grupo en la primera pregunta (dimensión de la cultura organizacional) establece la relación existente entre la persona y la cultura de la organización. Se trataba de establecer la diferencia, la distancia que existía entre el perfil de cada una de las personas y el perfil de la cultura de la organización. Esto significaría que una pequeña diferencia o distancia entre las dos puntuaciones o perfiles supone un ajuste entre la persona y la organización y que una diferencia mayor entre ambas puntuaciones o perfiles supone un desajuste entre las mismas.

Una vez establecida la relación entre persona y cultura de la organización y basándonos también en los estudios realizados sobre este tema entre otros autores por los firmantes del artículo citado anteriormente, pasamos a buscar las variables que podían estar correlacionadas con esa relación persona – cultura. Estos autores citan y basan su estudio en tres variables: el compromiso del individuo con la organización, la satisfacción con la tarea realizada y la permanencia en la organización. Por razones derivadas de las peculiaridades de la organización estudiada (sistema laboral de funcionariado, proceso de Reforma del sistema educativo, etc), se consideró que esas variables a estudiar y con las que buscar una posible correlación serían las siguientes: “identificación con la Reforma Educativa”, “satisfacción con la tarea realizada” y “deseo de abandonar la organización”. Para ello se introdujeron en la encuestas tres ítems para la primera y tercera variables y la escala de caras para la satisfacción con la labor realizada.

La aplicación del coeficiente “Rho de Spearman” entre, por un lado, los valores medios de los ítems de cada una de las variables laborales y, por otro lado, las puntuaciones sobre la relación persona – organización en cada una de las áreas o dimensiones del modelo sobre la cultura de la organización, indicará la correlación o no entre esas variables y la relación persona - organización.

Capítulo IX. Métodos y técnica utilizadas.

IX.- MÉTODOS Y TÉCNICAS UTILIZADAS.

El estudio empírico está basado en una metodología tanto cuantitativa como cualitativa. El planteamiento general de la investigación así como el contenido que se deseaba investigar, la cultura de la organización tal y como es percibida por sus miembros, necesitaba un planteamiento metodológico que combinara técnicas cualitativas y cuantitativas. En este sentido las técnicas utilizadas en la investigación han sido: la observación directa y hasta donde se consideró necesario participante, el grupo de expertos y la encuesta. La técnica fundamental, sin olvidar la importancia de las otras dos, ha sido la encuesta. Pasamos a continuación a describir brevemente estas técnicas, así como su realización concreta y el papel desempeñado por cada una de ellas en el estudio.

9.1.- La observación directa – participante.

El propósito buscado con la utilización de esta técnica era doble. Por una parte y en un primer momento conseguir toda la información necesaria para la elaboración de la encuesta, de tal manera que esta recogiera los elementos esenciales para el análisis de los valores de la organización, desde una perspectiva escolar y sin caer en una transposición mecánica del modelo aplicado hasta ahora en el ámbito empresarial. En un segundo momento recoger los datos concretos de la vida diaria del centro, que permitieran situar y encuadrar los datos de la encuesta, así como que sirviera para una interpretación y profundización adecuada y exacta de los mismos.

Desde el primer momento de la investigación y por supuesto con el permiso de la Dirección y del Consejo Escolar, el investigador estuvo presente en todos los actos, grupos e instancias del centro: sesiones de Claustro de Profesores, de Consejo Escolar, de la Comisión de Coordinación Pedagógica, reuniones de Departamentos, presencia continuada en la Sala de Profesores, así como en las demás estancias del centro. De este modo se pretendía por un lado que nuestra presencia en el centro resultara familiar y por otro ir consiguiendo y anotando la información considerada oportuna por la planificación establecida previamente

Este proceso de observación estuvo guiado en todo momento por una planificación sistemática, preparando previamente a través de un guión de trabajo que guiará la obtención de los

datos, elementos u observaciones en cada sesión, en cada lugar, etc.. Este guión de trabajo estaba elaborado buscando los objetivos propuestos y en base a la teoría previamente conocida y que servía de guía para su planificación. Un diario de observación recogía de forma sistemática todas aquellas observaciones que respondían al guión previamente establecido, así como aquellas otras que se consideraban de interés para la consecución de los objetivos propuestos en el diseño de la investigación para esta técnica.

El volumen de datos y observaciones fue considerable, estando además recogidos de una forma ordenada y sistemática, lo que permitió después una utilización más provechosa y ágil, tanto en el primer momento de elaboración de la encuesta como en el segundo del análisis y comentario de los datos recogidos por la misma. Son muchos los datos complementarios que no han sido incorporados al presente estudio, pero que han enriquecido el conocimiento personal sobre el contenido de la cultura organizacional y que podrán ser utilizados en futuras investigaciones.

9.2.- Grupo de expertos:

Dos eran las aportaciones que se esperaba conseguir a través de la formación y utilización de un grupo de expertos. Por una parte y en un primer momento, la adaptación del modelo a un centro escolar, tanto en su estructura y contenido general como en la elaboración del cuestionario, para evitar el riesgo de una transposición mecánica desde una organización a otra muy diferentes entre sí. En segundo lugar, realizar una ponderación de las dimensiones que componen los valores, con el fin de que respondieran a su peso dentro del esquema de valores de un centro educativo.

Este grupo se formó con personas dedicadas a la Orientación Escolar en los centros (Psicólogos y Pedagogos), y por Formadores del Profesorado. Se pensó que dentro de los profesionales dedicados o relacionados con la enseñanza, estos perfiles eran los más adecuados para asesorar en la investigación. Se contactó con cinco Orientadores escolares y tres Formadores del Profesorado, todos ellos relacionados con el nivel educativo al que pertenecía el centro y algunos directamente relacionados con el centro mismo. Hubo con ellos una primera reunión y se les explicó el proyecto y el tipo de colaboración que se les solicitaba. Después de recibir su consentimiento se

acordó el modo de trabajo.

Para conseguir el primer objetivo se les pasó y explico el modelo tal y como J.A. Garmendia (1994) lo plantea y se les pidió que después de estudiarlo detenidamente realizaran las sugerencias oportunas, añadiendo, suprimiendo, matizando, etc., pero siempre con el objetivo de que sirviera para realizar una investigación en la escuela. Una vez realizado esto y después de tener varias reuniones, conjuntamente y por separado con ellos, se consideró conveniente introducir pequeñas variaciones en el modelo general, que han sido recogidas en la investigación. En relación a la elaboración concreta de los items del cuestionario, se les pasó una batería de los mismos por cada una de las dimensiones y subdimensiones del modelo y se les pidió que seleccionaran los que consideraban más adecuados al contenido de cada subdimensión y dimensión, así como que añadieran aquellos que consideraran oportuno. Con todo este material se elaboró el pretest al que más adelante nos referiremos y a partir del cual se elaboró el cuestionario definitivo.

Con el fin de conseguir el segundo objetivo, establecer un peso diferenciado a cada una de las dimensiones que forman las áreas o valores del modelo, siguiendo el mismo procedimiento que para el primer objetivo, se pide al grupo de “expertos”, después de una serie de reflexiones sobre el tema realizadas tanto en grupo como individualmente, que consideren la conveniencia o no de establecer un peso distinto para cada una de las dimensiones. Una vez establecida por unanimidad la conveniencia de establecerlo, se les sugiere que realicen esa ponderación de las dimensiones atendiendo a la importancia que cada una de ellas tenían, pensando siempre en una organización escolar, que ellos conocían y sobre la que ellos, por su preparación y dedicación profesional, eran expertos. El procedimiento concreto que se aplicó no dio el resultado buscado, ya que se estableció que cada uno de ellos diera por escrito una ponderación para cada uno de los niveles planteados, con la finalidad de establecer una media entre las distintas ponderaciones. Así se hizo, pero el resultado fue que las medias se “compensaban” y daban resultados muy poco discriminativos, por lo que finalmente se abandonó en el estudio la ponderación. Sin duda alguna hubiera sido mucho más efectivo establecer las ponderaciones en reuniones conjuntas y por unanimidad, lo que hubiera permitido establecer esa discriminación. Estamos ante uno de los aspectos que es necesario rectificar en sucesivos estudios.

De esta manera creemos conjurado el peligro de traspasar mecánicamente un modelo realizado para un tipo de organización, la empresa, a otro tipo de organización muy distinta, la escuela. Así mismo las aportaciones realizadas por este grupo nos ha permitido enriquecer muy considerablemente el contenido de la encuesta.

9.3.- La encuesta.

Como se ha señalado anteriormente la encuesta ha sido considerada el método fundamental, sin mermar la importancia de la metodología cualitativa expuesta hasta el momento, al entender que de esa manera respondíamos mejor a los objetivos marcados para el trabajo. Una vez establecida esta opción se ha puesto especial interés en la elaboración del cuestionario. En este sentido, y como ha quedado reflejado en las exposiciones anteriores, la metodología cualitativa empleada, además de la obtención directa de datos, ha servido para mejorar la elaboración del cuestionario y perfeccionar en general el método de la encuesta para poder captar una realidad como la cultura organizacional tal y como es percibida por sus miembros.

Se decidió utilizar la escala tipo Likert, al ser una técnica diseñada y utilizada reiteradamente y con mucha aceptación para medir actitudes en general y particularmente las laborales. Así mismo consideramos su adecuación a los objetivos planteados en la investigación y el tipo de variables que se trataban de medir.

Se han utilizado cuatro tipos de preguntas. La primera de ellas busca medir los valores que componen la cultura organizacional tal y como son percibidos por sus miembros. Un segundo tipo de preguntas tratan de medir la percepción que esos mismos individuos tienen de cómo “deberían ser” esos valores en la organización. El tercer grupo de preguntas tratan de captar las variables sociodemográficas. Finalmente un cuarto grupo de preguntas tratan de medir las variables de satisfacción con la tarea realizada, deseo de abandonar, y la identificación con la Reforma Educativa.

A.- Elaboración del cuestionario.

Con todos los datos aportados por la lectura de la literatura científica sobre el tema, la observación participante inicial en la organización, las aportaciones de los grupos de expertos, se elaboró un cuestionario piloto o pretest que nos permitiera una elaboración mucho más cuidada del cuestionario definitivo. Como suele ser habitual en estos casos se elaboraron una serie de items, en mayor número del que pensamos que debía tener el cuestionario definitivo. Este cuestionario, así elaborado, se paso a un número reducido de personas pertenecientes al claustro de profesores del centro, quince en total. Se hizo un selección de esta muestra que recibiría el cuestionario inicial por un procedimiento de estratificación, para ello se tuvieron en cuenta los factores de sexo, edad, especialidades, situación laboral y profesional. Por supuesto esta estratificación se realizó como una primera aproximación, ya que no se contaba con los datos definitivos de la muestra, que nos los aportaría posteriormente el cuestionario definitivo.

El contenido de los items que formaba este cuestionario inicial se refería a los distintos aspectos que iban a componer la investigación posterior. Las respuestas obtenidas se tabularon y se pasó por el procedimiento estadístico del programa SPSS, para realizar análisis de fiabilidad de las escalas. Con los datos aportados por este procedimiento se desecharon aquellos items que no reunían las condiciones requeridas. Hay que tener en cuenta que como los items están agrupados en subdimensiones y estas a su vez en dimensiones o áreas, el procedimiento resulta complicado, ya que no podemos dejar ninguna de las dimensiones y subdimensiones sin items que nos permitan medir esos contenidos. Así pues siguiendo esos dos tipos de condiciones: las establecidas por el procedimiento de análisis de fiabilidad de las escalas, y la necesidad de no dejar ningún apartado del modelo metodológico sin cubrir, se escogieron los items que formarían el cuestionario definitivo.

B.- La muestra.

El planteamiento inicial, mantenido a lo largo de todo el trabajo experimental, fue considerar como población sujeta a estudio a todos los profesores que forman el Claustro del Instituto de enseñanza secundaria. Esta población estaba compuesta, durante la etapa en que se realizó el estudio, por 38 personas. A todas ellas se les pasó la encuesta entregándosela personalmente,

después de haber realizado una explicación pública del contenido y objetivos del estudio. Así mismo acompañaba a la encuesta personal una carta explicando los objetivos y la importancia para el estudio de que todos contestaran. Después de este proceso contestaron a la misma 34 personas, es decir un 11% no quiso contestar y por lo tanto el análisis de los datos de la encuesta se hace sobre el 89% de los profesores del centro, que fueron los que contestaron. Dado que el grupo poblacional era reducido se consideró necesario para mantener la confidencialidad y sinceridad de las respuestas, que las encuestas fueran entregadas en mano y personalmente con una breve consideración personal y que se devolvieran una vez cumplimentadas anónimamente depositándolas en un lugar previamente establecido. Esta situación pudo ser una causa de que esas cuatro personas no contestaran al requerimiento del estudio. Así mismo hizo imposible conocer la identidad de las personas que no contestaron, con lo que no se pudo adelantar ninguna hipótesis ni mucho menos conclusión sobre este grupo de personas y su significado en los objetivos del estudio. De todas formas se sigue valorando como más positivo para el estudio la confidencialidad y sinceridad de las respuestas que el hecho del número de personas que no contestaron.

La muestra nos indica que la mayoría de las personas que respondieron al cuestionario son mayores de cuarenta y cinco años, un 55,9%. Entre 45 y 55 años están comprendidos exactamente el 50%. Un 29,4% tiene una edad comprendida entre 35 y 45 años y solamente un 14,7% tiene entre 25 y 35 años. Esta distribución de la población, que dada la situación actual del mercado de trabajo (algunos sectores de la producción están prejubilando a su personal entre los 45 y 50 años), se puede considerar bastante mayor, es lógica dado que estamos hablando de funcionarios y que se trata de un centro considerado muy solicitado en los concursos de traslado, por lo que solamente pueden conseguir este destino definitivo personas con una cierta edad y además como veremos más adelante con bastantes años de servicio

En cuanto al sexo, las mujeres son una clara mayoría, el 61,8 % frente al 38,2 de hombres. Esta situación responde a la distribución general normal de la población que se dedica profesionalmente a la enseñanza. Si todos estos datos poblacionales son importantes para situar el estudio en su contexto, este dato de la distribución por sexo es especialmente importante para entender mejor algunos datos y conclusiones del estudio, referidos a estabilidad en el empleo, satisfacción, etc., ya que muchas mujeres - profesoras tendrán que compaginar su trabajo

profesional con el trabajo en el hogar, lo que sin duda incide en esos y otros datos del estudio tales como “el deseo de abandonar”, etc.

Los datos referidos al estado civil son coherentes con los datos anteriores, y así una gran mayoría de las personas encuestadas son casadas, el 73,5%, mientras que el 20,6% son solteras y el 2,9% son viudas. Estos datos unidos a los anteriores acentúan la reflexión que se hacía al final del párrafo anterior sobre la distribución por sexo, la mayoría de las personas estudiadas son mujeres, casadas y por lo tanto con casi seguras “obligaciones” del hogar establecidas socialmente.

En relación con la situación laboral y administrativa, los datos son los siguientes: el 76,4% de las personas encuestadas son profesores funcionarios definitivos, el 47% Profesores Agregados y el 29,4% Catedráticos, mientras que profesores no definitivos en el centro son el 23,6% de los que un 11,8 son Profesores Agregados en expectativa de destino y otro 11,8% son profesores interinos. Se trata de una plantilla muy estable lo que sin duda es un dato de sumo interés para contextualizar muchos de los datos del estudio, como iremos señalando posteriormente. En este sentido de la estabilidad hay que tener en cuenta que, incluso ese 23,6% de profesores no definitivos, en muchos casos, dados los procedimientos administrativos existentes para establecer el destino de estos profesores, permanecen varios años en el mismo centro si así lo desean. En cuanto a la antigüedad en la profesión y como funcionario los datos indican la misma tendencia que venimos observando en los items anteriores. La media de años en la profesión de la enseñanza es de 17,23 años y como funcionario de la enseñanza de 15,28 años, así el 61,5 % tiene una antigüedad en la profesión de más de 10 años y el 73,7% tiene esa misma antigüedad como funcionario, el 26,3 % tiene una antigüedad en la profesión de más de 20 años y el 38,1% tiene esa misma antigüedad como funcionario. Para confirmar estos datos de gran estabilidad y antigüedad profesional y laboral de la mayoría del Claustro de profesores finalizamos este apartado con los años de permanencia en el centro, teniendo en cuenta que este centro funciona desde hace 10 años, la media de años de permanencia en el centro es de 6,47 años, así un 64,6% llevan ejerciendo la docencia en este centro más de 5 años y un 50% más de 8 años.

Como resumen de los datos aportados anteriormente podemos concluir que se trata de un grupo relativamente mayor en cuanto a la edad, mayoritariamente formado por mujeres, con una

antigüedad y por lo tanto estabilidad grande tanto en la profesión, como en el funcionariado y en el centro.

C.- Aplicación de la encuesta.

Las características concretas de la organización que se pretendía investigar, tales como su tamaño reducido, nivel de sensibilización ante la privacidad de los datos solicitados, situación de las posibles subculturas o grupos formados dentro de la organización, etc. hacían necesario que la aplicación de la encuesta, para que los datos obtenidos tuvieran un grado aceptable de fidelidad, se hiciera salvando en todo momento el anonimato de las respuestas. Esta necesidad venía reforzada por las características de algunos items, así como el grado de relación que el investigador había establecido con los miembros de la organización. Todo ello exigía que la aplicación de la encuesta, aun a costa de que aumentara el número de personas que no contestaran al cuestionario, no pudiera realizarse de una manera directa y personalizada, sino que como hemos indicado anteriormente se hiciera, por supuesto personalmente, pero de una manera anónima que permitiera el análisis de los datos, pero que salvara la privacidad de los mismos.

En líneas generales podemos señalar que el proceso de aplicación de la encuesta se produjo a través de los pasos siguientes:

1º.- Una vez elaborado el cuestionario definitivo, se presento el mismo a la dirección del centro y al Claustro de profesores. En sendas reuniones se expuso el contenido del cuestionario, se explicó la forma de contestación al mismo y se volvió a solicitar la colaboración de todos, insistiendo en la importancia que tenía para la investigación tanto que el cuestionario fuera contestado por todos los miembros del claustro como que se contestaran a todos los items. De nuevo la acogida fue muy buena, lo que se tradujo en el planteamiento de varias cuestiones sobre la encuesta y su contestación, que se aclararon convenientemente. Se insistió en el anonimato y se explico para ello el sistema a seguir.

2º.- Al final de la reunión con el Claustro de profesores y después de haber explicado los objetivos y características de la encuesta, se entregó un ejemplar del cuestionario a cada miembro del claustro,

estableciendo una fechas para su contestación y un lugar en la sala de profesores para que se dejaran los cuestionarios una vez hubieran sido contestados.

9.4.- Técnicas de análisis de los datos.

Para el procesamiento de los datos obtenidos se utilizó el programa informático SPSS 8.0 para Windows, por su accesibilidad y por haber alcanzado un reconocimiento bastante generalizado en los estudios sociológicos respecto a su fiabilidad y rapidez.

Para el análisis empírico de los datos obtenidos, fundamentalmente del cuestionario, se han utilizado técnicas de análisis univariable y bivariable, que señalaremos a continuación y que responden a los objetivos planteados en el estudio y que se han descrito anteriormente.

En la primera parte del estudio, la descripción y análisis de la cultura organizacional, utilizamos fundamentalmente porcentajes, frecuencias, medias, medianas así como tablas de contingencia. Para el agrupamiento de los resultados en las diferentes subculturas, que corresponde a la segunda parte del estudio empírico, se ha utilizado la prueba estadística no paramétrica de Kruskal-Wallis. Para la búsqueda de la relación entre persona y organización y su asociación con variables laborales, se ha establecido por una parte la diferencia entre las puntuaciones que reflejan lo que las personas desearían que fuera la cultura de la organización y lo que de hecho piensan que es esa cultura en su organización. A continuación se ha aplicado el coeficiente de correlación Rho de Spearman entre las puntuaciones que reflejan esa diferencia persona- organización y las puntuaciones medias de las variables laborales.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO.

Capítulo X. Descripción de la cultura.

X.- DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL

10.1.- ÁREA DE PARTICIPACIÓN

10.1.1.-DIMENSIÓN DE ESTILO DIRECTIVO.

10.1.1.1.- Subdimensión Orientación a las personas – orientación a las tareas

(1).- El director/a no mantiene con los profesores/as una relación personal y cercana

(2).- Al director/a sólo le interesa que las tareas se realicen sin tener en cuenta las circunstancias de las personas

10.1.1.2.- Subdimensión autocracia – democracia

(3).- El director/a fomenta las sugerencias y debates en los distintos órganos y equipos del centro.

Tabla 10.1.

ESTILO DIRECTIVO	INDICADORES					
	(1)		(2)		(3)	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo.....	3	8,8	2	5,9	1	2,9
De acuerdo.....	5	14,7	5	14,7	9	26,5
Ni acuerdo ni desacuerdo..	7	20,6	14	41,2	8	23,5
En desacuerdo.....	15	44,1	11	32,4	11	32,4
Muy en desacuerdo.....	4	11,8	2	5,9	5	14,7
TOTAL	34	100,0	34	100,0	34	100,0
Media	3,35		3,18		2,71	
Desviación típica	1,15		,97		1,12	

Parece existir un consenso bastante generalizado entre la literatura científica sobre la cultura de la organización, en el sentido de considerar que los estilos directivos orientados a las personas y democráticos fomentan y constituyen un elemento positivo para la participación de los miembros en la vida de la organización. Así mismo se

considera generalmente que la orientación a las tareas más que a las personas en el estilo directivo es muy característica de organizaciones no participativas, entre otras, de organizaciones burocráticas, donde se da suma importancia tanto a las tareas a realizar en general, como a los procedimientos que constituyen las mismas, minimizando la importancia de las personas a las que están encomendadas.

Al analizar las respuestas que se refieren a este tema en la encuesta se desprende que los miembros de la organización manifiestan una percepción sobre la organización mayoritariamente inclinada a la orientación a las personas más que a las tareas, ya que apoyan esta posición el 55,9% en el primero de los items y un 38,3% en el segundo, frente a un 22,5% y un 20,6% que manifiestan las posiciones contrarias. En ambos casos las puntuaciones de los indecisos es considerable un 20,6% y un 41,2% respectivamente. Esta distribución en las puntuaciones parece que contradice una primera visión que podríamos tener de una organización de profesores – funcionarios y por lo tanto burocratizada. No obstante consideremos, por una parte, el elevado número de indecisos y por otra que si bien la organización tiene esas condiciones formales indicadas, se trata de una organización pequeña donde la relación personal, incluida la dirección del centro, es necesariamente más intensa que en una organización burocrática más numerosa y compleja.

No sucede lo mismo con la otra subdimensión, la orientación democrática o autocrática del estilo de dirección, en este caso los individuos manifiestan mayoritariamente su consideración de que la orientación del estilo directivo del centro es autocrática. Así se declaran a favor de esta consideración o están indecisos un 70,6% y si restamos los indecisos el porcentaje es todavía alto, el 47,1%, frente al 29,4 % que consideran la orientación del estilo directivo en el centro como democrática. En este sentido es significativo que la dirección del centro al someterse a elección por el órgano correspondiente, el Consejo Escolar del centro, se negó a pasar un trámite no estipulado legalmente, pero con una tradición considerable en estas organizaciones, que consiste en someter su candidatura primero a la aprobación del Claustro de profesores.

En resumen podemos considerar que la percepción mayoritaria de los miembros de la organización no reconoce una orientación clara hacia el valor de la participación

en el estilo directivo, pues si bien tenemos por una lado una percepción favorable en la orientación a las personas, tenemos en cambio por otro lado un número considerable de indecisos respecto a esa orientación y una percepción contraria respecto a un estilo democrático de dirección. Por ello la puntuación media del estilo directivo está ligeramente por debajo del 3, que es la media de la escala (1-5), un 2,9.

10.1.2.- DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN

10.1.2.1.- Subdimensión de comunicación horizontal

(4).- En los diferentes equipos educativos del centro existe una información fluida entre los profesores que lo forman.

1.1.2.2. Subdimensión de comunicación descendente

(5).- Los órganos directivos del centro no se comunican de una forma eficaz con el resto de los estamentos de la comunidad educativa.

(6).-Entre los profesores se considera que la información continuada sobre la vida del centro al resto de la comunidad educativa tiene poca eficacia.

10.1.2.3.- Subdimensión de comunicación ascendente

(7).-En este centro se utilizan los cauces para que los alumnos/as informen de sus problemas y sugerencias al profesor/a o al tutor/a de su grupo.

(8).-El Consejo Escolar tiene un grado satisfactorio de información sobre la marcha general del centro

La percepción que manifiestan los individuos en las respuestas sobre la dimensión de la comunicación no tiene una misma orientación en las tres subdimensiones. Así en la comunicación horizontal, la mayoría, un 53,2% consideran positiva o muy positiva este tipo de comunicación en el centro, y un 46,9 o están indecisos o la consideran negativamente o muy negativamente, siendo solamente el 31,3% los que están en estas últimas dos posiciones. En el caso de la comunicación descendente, la situación es claramente opuesta, la mayoría están en posiciones negativas o muy negativas en los dos items que componen la subdimensión, un 50% y un 64,7% respectivamente, mientras que en posiciones de percepción positiva o muy positiva solamente se encuentran el 32,4% y el 29,4%. Las respuestas a los dos items que componen la dimensión de comunicación ascendente, nos proporcionan una visión mayoritariamente positiva de los miembros de la organización, con un 52,9% y un

32,3% que manifiestan una percepción positiva frente a un 32,4% y un 26,5% respectivamente que tienen una percepción negativa.

Tabla 10.2.

COMUNICACIÓN	INDICADORES									
	(4)		(5)		(6)		(7)		(8)	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo.....	3	8,8	6	17,6	2	5,9	1	2,9	1	2,9
De acuerdo.....	16	47,1	11	32,4	20	58,8	17	50,0	10	29,4
Ni acuerdo ni desacuerdo.....	5	14,7	6	17,6	2	5,9	5	14,7	16	47,1
En desacuerdo.....	8	23,5	9	26,5	10	29,4	9	26,5	5	14,7
Muy en desacuerdo..	2	5,9	2	5,9	-	-	2	5,9	2	5,9
Media	3,29		2,71		2,59		3,18		3,09	
Desviación típica	1,12		1,22		,99		1,06		,90	

Estos datos por un lado refuerzan la dirección manifestada en la dimensión anterior del estilo directivo, así la comunicación descendente es valorada de forma negativa, coherentemente con un estilo directivo autocrático. Sin embargo, por otro lado las otras dos formas de comunicación horizontal y ascendente se perciben mayoritariamente de forma positiva. Nos encontramos ante una visión global de la dimensión de comunicación poco clara aunque levemente inclinada hacia una posición negativa y ello queda reflejado en la puntuación media de la dimensión un 2,98, es decir ligeramente por debajo de la puntuación media de la escala.

10.1.3. DIMENSIÓN DE IDENTIFICACIÓN

10.1.3.1.- Subdimensión: identificación con la organización

(9).- En general los profesores/as sienten como algo propio tanto los aciertos como los fracasos de la organización y funcionamiento del centro.

(10).- Los profesores/as de este centro no están interesados en formar parte de los órganos colegiados del centro.

10.1.3.2.- Subdimensión de identificación con la filosofía educativa.

(11).- La mayoría de los profesores/as de este centro se sienten identificados con los objetivos propuestos por la Reforma educativa en marcha.

(12).- En este centro se considera que un conocimiento pormenorizado de las circunstancias de cada alumno dificulta la objetividad e independencia en la labor del profesor/a

Tabla 10.3.

IDENTIFICACIÓN	INDICADORES							
	(9)		(10)		(11)		(12)	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo.....	-	-	9	26,5	-	-	4	11,8
De acuerdo.....	13	38,2	21	61,8	2	5,9	14	41,2
Ni acuerdo ni desacuerdo.....	8	23,5	3	8,8	4	11,8	4	11,8
En desacuerdo.....	12	35,3	1	2,9	21	61,8	12	35,6
Muy en desacuerdo...	1	2,9	-	-	7	20,6	-	-
Media	2,97		1,88		2,03		2,71	
Desviación típica	,94		,69		,76		1,09	

La percepción que manifiestan los miembros de la organización sobre la identificación con la organización y con la filosofía educativa es claramente negativa, por ello la puntuación media de la dimensión en conjunto está claramente por debajo de media de la escala con un 2,39. En todos los ítems los porcentajes que agrupan aquellas percepciones contrarias a la identificación de los miembros de la organización con esta y con su filosofía educativa, son claramente más altos que aquellos que se sitúan en posiciones positivas o muy positivas a excepción del primero que se produce un porcentaje idéntico entre ambas posiciones, así tenemos que en posiciones negativas o muy negativas se sitúan el 38,2%, el 88,2%, el 82,4%, y el 52,9% frente al 38,2%, el 2,9%, el 5,9% y el 35,3% que manifiestan una percepción positiva o muy positiva.

El sentido negativo para la identificación de estas puntuaciones se ve confirmado con determinados hechos y comentarios recogidos en la observación participante. En más de una ocasión la autoridad superior correspondiente ha tenido que imponer un director/a ya que no se ha presentado ningún candidato para su elección por el órgano colegiado supremo del centro que es el Consejo Escolar. Así mismo según reconocen los propios miembros de la organización existen problemas para cubrir las plazas de representantes de los profesores en el Consejo Escolar por falta de candidatos en el momento de la elección. Las puntuaciones que estamos analizando en relación a la identificación con la filosofía educativa vigente, que se manifiesta en la reforma Educativa en marcha, están en la línea de frecuentes comentarios del estilo de “la Reforma es la causa del bajo nivel que tienen los alumnos”, la expresión negativa de son “Alumnos de reforma”, “La Reforma quiere que los alumnos jueguen mucho y lo pasen muy bien” etc. Varios profesores manifiestan abiertamente, que ellos llevan a sus hijos a determinados centros “porque no tienen todavía la reforma”. Por otra parte, cuando las autoridades ministeriales incluyeron a este centro en el programa de adelanto de la Reforma educativa, y a pesar de incluir ese programa inversiones importantes y promesa de medios adecuados, produjo todo tipo de protestas colectivas: convocatoria de claustros monográficos de protesta, petición de reuniones con las autoridades educativas provinciales para manifestar estas protestas, movilización de los otros sectores de la comunidad educativa, etc. Todos estos datos se sitúan en la misma dirección que las respuestas que estamos comentando.

10.1.4.- DIMENSIÓN DE PODER

10.1.4.1.- Subdimensión de distribución formal del poder.

A.- El Equipo directivo del Instituto

13.- En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce el equipo Directivo en la toma de decisiones sobre organización de la vida del centro.

14.- En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce verdaderamente el Equipo Directivo en la toma de decisiones sobre la distribución de los recursos del centro.

15.- En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce verdaderamente el Equipo Directivo en la toma de decisiones sobre la elaboración de cambios organizativos o experiencias educativas.

16.-En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce verdaderamente el Equipo Directivo en la toma de decisiones sobre las condiciones laborales y profesionales de los profesores/as.

Tabla 10.4.

PODER EQUIPO DIRECTIVO	INDICADORES							
	(13)		(14)		(15)		(16)	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
(Nada) 1.....	-	-	-	-	1	2,9	5	14,7
2.....	-	-	-	-	2	5,9	3	8,8
3.....	2	5,9	4	11,8	4	11,8	13	38,2
4.....	7	20,6	5	14,7	16	47,1	5	14,7
(Toda) 5.....	25	73,5	25	73,5	11	32,4	8	23,5
Media	4,68		4,62		4,00		3,24	
Desviación típica	,59		,70		,98		1,33	

Sobre la distribución del poder referida al Equipo directivo, resalta que la mayoría de los miembros de la organización manifiestan su percepción de que tiene mucho o todo el poder en todos los epígrafes: organización de la vida del centro, distribución de los recursos, cambios organizativos y condiciones laborales. Así las respuestas se agrupan de la siguiente manera: un 94,1%, un 89,2%, un 79,5% y un 38,2% en las dos posiciones más altas de la tabla, es decir, considerando que tiene mucho o todo el poder; mientras que consideran que tienen poco o muy poco poder el 0%, el 0%, el 8,8% y el 23,5% respectivamente. Es decir en tres de los cuatro epígrafes se da una mayoría abrumadora al considerar que el Equipo Directivo del centro

concentra mucho o todo el poder Como consecuencia de esta distribución descrita, la puntuación media que se refiere al poder del Equipo directivo es de 4,15 sobre una puntuación máxima de cinco. Estas puntuaciones, junto a las que veremos después para los otros órganos del centro, nos indican que la percepción que tienen los miembros de esta organización es que la gestión democrática de los centros contemplada en la legislación educativa no es una realidad, pues consideran que la concentración de poder es muy grande en uno de los órganos, el Equipo Directivo.

Expresiones del estilo “la dirección convoca todas estas reuniones para hacer el papel...” o “todas estas reuniones son una pérdida de tiempo, ya está todo decidido de antemano”, referidas a las reuniones de otros órganos de gestión y educativos del centro, son frecuentes cuando estas se convocan y reflejan el ambiente mayoritario que se respira entre el profesorado. Por otra parte no es habitual que los otros órganos del centro sean convocados por el Equipo Directivo con más frecuencia que la mínima establecida por la legislación, e incluso en algunos casos no se llega a ese mínimo establecido.

B.- El Consejo Escolar

17.- En la realidad de cada día cuanta influencia ejerce verdaderamente el Consejo Escolar en la toma de decisiones sobre la organización de la vida del centro.

18.- En la realidad de cada día cuanta influencia ejerce verdaderamente el Consejo Escolar en la toma de decisiones sobre la distribución de los recursos del centro.

19.- En la realidad de cada día cuanta influencia ejerce verdaderamente el Consejo escolar en la toma de decisiones sobre la elaboración de cambios organizativos o experiencias educativas.

20.- En la realidad de cada día cuanta influencia ejerce verdaderamente el Consejo Escolar en la toma de decisiones sobre las condiciones laborales y profesionales de los profesores/as

A pesar de ser considerado por la legislación vigente el órgano supremo de dirección del centro, la percepción de los miembros de esta organización sobre el poder real que ejerce el Consejo Escolar en este centro es contraria a esa consideración legal.

Así el 35,3%, el 32,4%, el 64,7% y el 85,3% de las respuestas consideran que este órgano colegiado y representativo de todos los estamentos del centro tiene poco o muy poco poder tanto en la organización del centro como en la distribución de recursos, en los cambios organizativos y en las condiciones laborales respectivamente, frente a un 17,6%, un 32,4%, un 17,7% y un 5,9% que consideran que sí tiene algún o mucho poder. Solamente en la distribución de recursos las posiciones están igualadas, aunque en este caso son mayoría los que se sitúan en una posición intermedia con el 35,3 %.

Tabla 10.5.

PODER CONSEJO ESCOLAR	INDICADORES							
	(17)		(18)		(19)		(20)	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
(Nada) 1.....	5	14,7	3	8,8	9	26,5	16	47,1
2.....	7	20,6	8	23,5	13	38,2	13	38,2
3.....	16	47,1	12	35,3	6	17,6	3	8,8
4.....	6	17,6	4	11,8	4	11,8	2	5,9
(Toda) 5.....	-	-	7	20,6	2	5,9	-	-
Media	2,68		3,12		2,32		1,74	
Desviación típica	,94		1,25		1,17		,86	

El Consejo Escolar tiene por ley atribuidas una serie de competencias y de decisiones sumamente importantes para la vida diaria de un centro escolar, pero la realidad de su funcionamiento hace que en este centro sea un mero trámite para que la dirección apruebe sus propuestas. Así sucede que los expedientes sobre los que se va a tratar y a decidir no son conocidos por los miembros del Consejo que pertenecen a la Dirección hasta que no se llega a la reunión, los miembros del Consejo, sean de estamento que sean, no tienen ninguna comunicación especial con sus representados para recibir y transmitir sugerencias, informaciones, propuestas etc. Como se ha

señalado anteriormente es frecuente que entre los profesores no existan candidatos para ser elegidos miembros del Consejo, quedando vacantes algunos puestos, etc. Todo esto esta de acuerdo con la opinión manifestada por las respuestas sobre este tema y explica esa percepción desfavorable al poder que de hecho ejerce el Consejo Escolar en la vida del centro.

C.- Comisión de Coordinación Pedagógica (C.C.P.)

21.-En la realidad de cada día cuanta influencia ejerce verdaderamente la C.C.P. en la toma de decisiones sobre la organización de la vida del centro.

22.- En la realidad de cada día cuanta influencia ejerce verdaderamente la C.C.P. en la toma de decisiones sobre la distribución de los recursos del centro.

23.- En la realidad de cada día cuanta influencia ejerce verdaderamente la C.C.P. en la toma de decisiones sobre la elaboración de cambios organizativos o experiencias educativas.

24.- En la realidad de cada día cuanta influencia ejerce verdaderamente la C.C.P. en la toma de decisiones sobre las condiciones laborales y profesionales de los profesores/as

La C.C.P. es un órgano legalmente establecido en los centros escolares cuya misión fundamental es de coordinación de las labores educativas. Para el cumplimiento de este objetivo, además de algunos miembros de la dirección, forman parte de este órgano colegiado los Jefes de todos los departamentos didácticos del Instituto. Se trata de un órgano deliberativo, consultivo y de coordinación de la marcha diaria del centro en todos los aspectos educativos. Se trata de un órgano de reciente creación por lo que independientemente de lo que establezca la legislación, es muy importante su funcionamiento en estos años para no solamente su consolidación sino también para que su funcionamiento y contenido sea eficiente y cumpla realmente los objetivos propuestos.

Tabla 10.6.

PODER C.C.P.	INDICADORES							
	(21)		(22)		(23)		(24)	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
(Nada) 1.....	3	8,8	12	35,3	2	5,9	17	50,0
2.....	8	23,5	16	47,1	1	2,9	12	35,3
3.....	20	58,8	3	8,8	7	20,6	5	14,7
4.....	2	5,9	1	2,9	17	50,0	-	-
(Toda) 5.....	1	2,9	2	5,9	7	20,6	-	-
Media	2,71		1,97		3,76		1,65	
Desviación típica	,84		1,06		1,02		,73	

Las respuestas que estamos analizando solamente atribuyen un poder real a esta Comisión en el caso de los cambios organizativos o experiencias educativas, donde un 70,6% de las respuestas consideran que mucho o todo el poder frente al 8,8% que consideran poca o nada la influencia en estos asuntos y un 20,6% que se manifiestan en una posición intermedia. Para los otros tres indicadores el sentido de las respuestas son de signo distinto. En el primero, el referido a la organización de la vida del centro, solamente un 8,8% consideran que la Comisión ejerce mucha o toda la influencia, frente a un 32,3% que se manifiestan en sentido contrario y un 58,8% en una posición intermedia. Para la distribución de los recursos y las condiciones laborales y profesionales un 82,4% y un 85,3% respectivamente, están en posiciones negativas frente a un 8,8% y un 0% que están en posiciones positivas y un 8,8% y un 14,7% que están en posiciones intermedias respectivamente. Así pues solamente en uno de los aspectos se considera que la Comisión ejerce influencia real para la vida del centro, en los demás aspectos se considera de forma mayoritaria que su influencia es poca o nula.

D.- Junta de Tutores

25.- En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce verdaderamente la Junta de tutores en la toma de decisiones sobre la organización de la vida del centro.

26.- En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce verdaderamente la Junta de Tutores en la toma de decisiones sobre la distribución de los recursos del centro.

27.- En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce verdaderamente la Junta de tutores/as en la toma de decisiones sobre la elaboración de cambios organizativos o experiencias educativas.

28.- En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce verdaderamente la Junta de Tutores/as en la toma de decisiones sobre las condiciones laborales y profesionales de los profesores/as

Tabla 10.7.

PODER JUNTA TUTORES	INDICADORES							
	(25)		(26)		(27)		(28)	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
(Nada) 1.....	16	47,1	27	79,4	14	41,2	31	91,2
2.....	12	35,3	6	17,6	16	47,1	-	-
3.....	3	8,8	-	-	2	5,9	3	5,9
4.....	2	5,9	-	-	1	2,9	-	-
(Toda) 5.....	1	2,9	1	2,9	1	2,9	1	2,9
Media	1,79		1,24		1,79		1,24	
Desviación típica	,91		,82		,91		,82	

Las Juntas de tutores formadas por los profesores tutores de los grupos de un curso, de una etapa, o del centro, son también órganos de coordinación pedagógica y relacionados directamente con la figura del Orientador/a del centro. Su función es coordinar todo lo relacionado con las funciones de tutoría de alumnos. También se trata de unos órganos de reciente creación y su papel está en proceso de consolidación, de ahí la importancia que tiene una correcta implantación de misma como foro de coordinación de las importantes tareas de tutoría de alumnos.

En este centro su influencia en la vida del centro, según la percepción que se deriva de las respuestas de los miembros de la organización, es muy escasa. Los porcentajes que revelan esta percepción de poca o nula influencia son del 82,4%, 97%, 88,3% y 91,2% respectivamente, frente a solamente un 8,8%, 2,9%, 5,8%, 2,9% de respuestas que consideran mucha o toda la influencia ejercida por la Junta de tutores y un 8,8%, 0%, 5,9%, 5,9% que están en posturas intermedias.

La función de tutor es una de las causas de conflictos al comienzo de curso cuando se hacen y reparten los horarios, ya que esta función es encomendada a unos profesores y no a otros. Esta función se añade a las ordinarias del profesor y como denuncian los profesores no supone ningún incremento de remuneración para el profesor al que se le asigna. Esta situación conflictiva desde hace tiempo aumenta con la creación de la Junta de Tutores que obliga a nuevas reuniones y a más dedicación. Todo esto hace que este nuevo órgano cree muchas reticencias entre los profesores. La percepción que se manifiesta en los datos descritos anteriormente se mueven en esta dirección apuntada. Son frecuentes las manifestaciones contrarias a estas reuniones de la Junta de tutores: “son una pérdida de tiempo”, “el caso es multiplicar reuniones por todas partes”. Estas y otras expresiones son frecuentes entre los profesores – tutores.

29.- En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce verdaderamente el Claustro de profesores/as en la toma de decisiones sobre la organización de la vida del centro.

30.- En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce verdaderamente el Claustro de Profesores/as en la toma de decisiones sobre la distribución de recursos del centro.

31.- En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce verdaderamente el Claustro de Profesores en la toma de decisiones sobre la elaboración de cambios organizativos o experiencias educativas.

32.- En la realidad de cada día cuánta influencia ejerce verdaderamente el Claustro de Profesores/as en la toma de decisiones sobre las condiciones laborales y profesionales de los profesores/as.

Tabla 10.8.

PODER CLAUSTRRO PROFESORES	INDICADORES							
	(29)		(30)		(31)		(32)	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
(Nada) 1.....	4	11,8	7	20,6	6	17,6	15	44,1
2.....	8	23,5	18	52,9	5	14,7	11	32,4
3.....	15	44,1	5	14,7	14	41,2	4	11,8
4.....	7	20,6	2	5,9	6	17,6	4	11,8
(Toda) 5.....	-	-	2	5,9	3	8,8	-	-
Media	2,74		2,85		2,85		1,91	
Desviación típica	,93		1,18		1,18		1,03	

Estamos ante el órgano colegiado tradicional de la gestión de los centros escolares, pero con la Reforma educativa, al introducir en la gestión de los centros a otros estamentos y crear nuevos órganos de gestión, las funciones del Claustro de Profesores se han redefinido. Muchos profesores consideran que el Claustro ha perdido influencia en la marcha de los centros y por ello también los propios profesores, lo que constituye otro objeto de crítica. Hay que tener en cuenta que en la etapa anterior era prácticamente el único órgano de gestión colegiado que existía y tenía por ello un peso considerable en muchos aspectos de la gestión de los centros, incluido un cierto control a la labor realizada por la dirección. En algunos momentos conflictivos con la dirección o con las autoridades ministeriales (adelanto de la Reforma para este centro por ejemplo) los profesores han intentado que el Claustro cumpliera esas funciones de control y presión que tenía anteriormente pero se les ha recordado por parte de la dirección del centro o de las autoridades ministeriales que no es el Claustro el órgano encargado de esas funciones. Un repaso a los datos de las respuestas recogidos en la tabla 3.8. nos confirman esta percepción crítica y hasta cierto punto negativa que tienen los profesores sobre la influencia del Claustro de Profesores.

En ninguno de los aspectos por los que se ha preguntado en la encuesta son mayoría los que consideran que el Claustro de Profesores tiene mucha o toda la

influencia en la vida diaria del centro escolar con un 20,6%, 11,8%, 26,4%, 11,8% frente a los que consideran que tiene poca o muy poca influencia con un 35,3%, 73,5%, 32,3%, 76,5% respectivamente para los cuatro aspectos preguntados. Los que se sitúan en una posición intermedia son un 44,1%, 14,7%, 41,2% y 11,8%.

RESUMEN DIMENSIÓN PODER

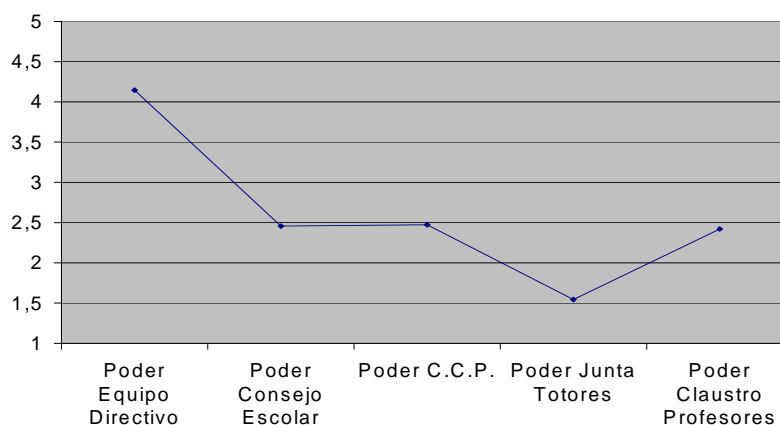
Tabla 10.9.

Estadísticos descriptivos

	N	Media
Poder equipo directivo real	34	4,1451
Poder Consejo Escolar real	34	2,4560
Poder C.C.P. real	34	2,4732
Poder junta Tutores real	34	1,5446
Poder Claustro profesores real	34	2,4196
N válido (según lista)	34	

Gráfico 10.1.

DIMENSIÓN PODER



Los datos que nos resumen la tabla 3.9 y el gráfico 3.1. nos indican que los miembros de la organización consideran que se da una alta concentración de poder en la dirección del centro y que los otros órganos colegiados reconocidos legalmente como órganos de gestión de los centros escolares, en este centro, tienen poca o muy poca influencia en la vida real del centro. Así mientras la media que resume los datos del poder real de la dirección sobrepasa la posición cuatro de la escala (el máximo es

cinco), ninguno de los otros órganos llega a la puntuación media de la escala que sería el tres, todos están por debajo del dos con cinco.

Si tenemos en cuenta que estamos ante una dimensión del valor “participación” y que por lo tanto una distribución de la influencia real en la vida del centro más compartida iría en el sentido de una participación mayor, el análisis de los datos nos indica que en este aspecto de la participación, la percepción de los miembros de la organización no es favorable. Así mismo estos datos concuerdan con los que hemos visto ya sobre el estilo directivo que era percibido mayoritariamente como autocrático.

10.1.5.- DIMENSIÓN DE REPRESENTACIÓN

33.- Los profesores/as de este centro se consideran satisfactoriamente representados por los sindicatos.

34.- Los profesores/as de este centro consideran que tienen suficientemente representados sus intereses profesionales en los órganos de dirección y coordinación pedagógica del centro

Tabla 10.10.

REPRESENTACIÓN	INDICADORES			
	(34)		(33)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	2	5,9	-	-
De acuerdo	16	47,1	1	2,9
Ni acuerdo ni Desacuerdo	4	11,8	10	29,4
En desacuerdo	8	23,5	8	23,5
Muy en desacuerdo	4	11,8	15	44,1
Media	3,12		1,91	
Desviación típica	1,20		,93	

De los dos items que componen esta dimensión, uno para la representación en los órganos colegiados y de gobierno del centro y otro para la representación laboral – sindical, los resultados son radicalmente diferentes. En el primer item, el referido a los órganos internos del centro, el 53,6% considera estar de acuerdo o muy de acuerdo con la representación existente, mientras que el 35,3 % se manifiesta en desacuerdo o muy en desacuerdo. Así pues los miembros de la organización manifiestan una valoración mayoritariamente favorable respecto a la representación en los órganos internos del centro. Si analizamos el otro item, los resultados son muy diferentes ya que el 67,6 % de las respuestas manifiestan no considerarse satisfactoriamente representados por los sindicatos.

Es clara pues la diferencia en la valoración de una u otra representación, favorable mayoritariamente en la representación interna del centro y manifiestamente desfavorable en la representación sindical. En relación a esta última los datos son bastante congruentes con una de la preguntas del cuestionario referida a la afiliación sindical, siendo esta muy minoritaria. Así mismo cuando se celebran elecciones sindicales en la administración pública, el sector de los profesores de secundaria arroja una participación en las mismas muy baja. Del mismo modo en las notas tomadas durante la observación participante las referencias recogidas expresan continuas referencias negativas a los sindicatos tales como “esos no representan a nadie”, “los sindicatos movilizan a la gente y a la hora de pactar hacen lo que quieren”, “¿a quiénes representan esos de los sindicatos?”, etc. Durante el tiempo que ha durado la investigación han venido al centro miembros de los sindicatos para informar de diferentes asuntos, siendo la asistencia de profesores a dichas reuniones muy escasa.

10.1.6.- DIMENSIÓN DE DELEGACIÓN

35.- En este centro, cuando se considera necesario para su buen funcionamiento, es una práctica habitual delegar tareas en otras personas.

En esta dimensión (tabla 3.11.) las respuestas que muestran una percepción positiva o muy positiva (35,3 %) sobre la delegación de funciones que se produce en la organización y aquellas que lo hacen de una manera negativa o muy negativa (38,2 %), están bastantes igualadas con una ligera ventaja para las respuestas de signo negativo. Así mismo un 26,5 % mantienen una postura indecisa. Estos datos se sitúan en la misma

línea que otras dimensiones analizadas hasta ahora, es decir, los miembros de la organización perciben un estilo de dirección considerado autocrático, una fuerte concentración de poder en algunos temas, por lo tanto y de forma coherente no tienen una percepción mayoritariamente positiva de la delegación de funciones.

Tabla 10.11.

DELEGACIÓN	INDICADORES	
	(35)	
	Frec.	%
Muy de acuerdo	2	5,9
De acuerdo	10	29,4
Ni acuerdo ni desacuerdo	9	26,5
En desacuerdo	11	32,4
Muy en desacuerdo	2	5,9
Media	2,97	
Desviación típica	1,06	

10.1.7.- DIMENSIÓN DE JUSTICIA PARTICIPATIVA

36.- La dirección del centro realiza una distribución arbitraria de los recursos disponibles.

37.- La distribución de horarios, materias y grupos de alumnos se realiza equitativamente entre los profesores/as del centro.

Los dos items que recogen la percepción de los miembros de la organización para esta dimensión presentan una distribución de las frecuencias bastante diferente. En el primero la opinión mayoritaria manifiesta una percepción positiva respecto a la

distribución de los recursos de una manera justa, manifestándose en este sentido un 67,6% de los encuestados, mientras que un 11,7% están indecisos, y un 20,6% se manifiestan en contra o muy en contra. Hay que tener en cuenta que la distribución de recursos en gran medida viene determinada desde fuera del centro, es decir son enviados por el Ministerio y respecto a aquellos que se distribuyen en el propio centro, se hace, de acuerdo a la legislación oficial, por departamentos o materias y se realiza públicamente en un claustro, lo que impide en gran medida la arbitrariedad.

Tabla 10.12.

JUSTICIA PARTICIPATIVA	INDICADORES			
	(36)		(37)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	2	5,9	1	2,9
De acuerdo	5	14,7	12	35,3
Ni acuerdo ni desacuerdo	4	11,8	3	8,8
En desacuerdo	22	64,7	13	38,2
Muy en desacuerdo ...	1	2,9	5	14,7
Media	3,44		2,74	
Desviación típica	,99		1,19	

El segundo de los items, que se refiere a la distribución de horarios, materias y grupos de alumnos entre los profesores dentro del horario general del centro, la percepción manifestada por la mayoría es en sentido contrario a la pregunta anterior, así un 52,9% se manifiesta en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación del item, un 8,8% indeciso, y solamente un 38,2% lo hace de acuerdo o muy de acuerdo. Dada la complejidad para encajar las 16 o 18 horas lectivas que tienen los profesores dentro el horario escolar general del centro, esta labor la realiza el Equipo directivo y la presenta

al Claustro que aprueba o rechaza dichos horarios. En casi todos los Claustros de aprobación de horarios se producen fuertes tensiones, protestas, discusiones, críticas a la espalda de la dirección sobre la parcialidad, el amiguismo, etc., votos en contra de dicha aprobación. No obstante, como manifiestan algunos profesores al comentar este tema, “mucho protestar pero a la hora de la verdad nunca se ha dado el caso de rechazar el claustro mayoritariamente los horarios”. Los profesores manifiestan con frecuencia la incongruencia de esta votación ya que en ese momento todavía no se conocen los horarios generales, sino únicamente los particulares que son los que generan las primeras tensiones. Cuando bastantes días después se hacen públicos los horarios generales, aumentan las críticas al poder establecer comparaciones entre unos horarios y otros y considerar algunos profesores que existen discriminaciones en las horas de entrada o de salida, en el número de horas que hay que permanecer en el centro, etc.

RESUMEN VALOR PARTICIPACIÓN

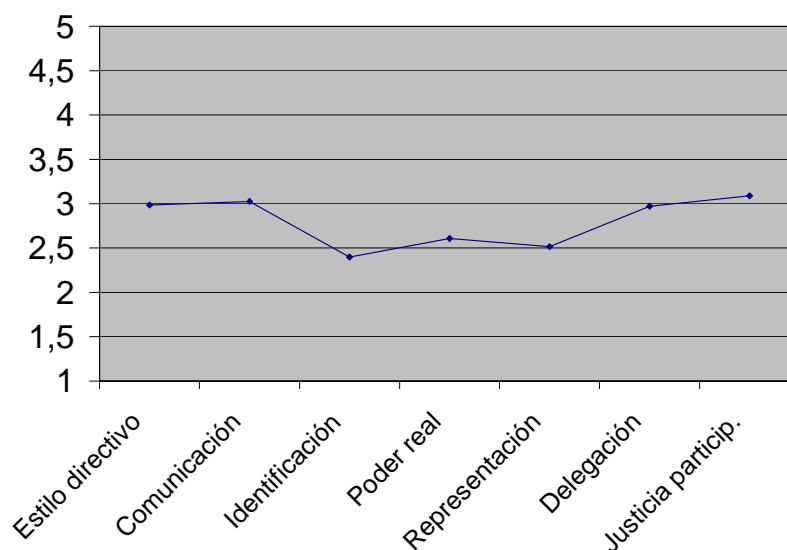
Aquí tenemos los datos resumidos de cada una de las dimensiones que componen este valor. Podemos afirmar, atendiendo a los datos de la tabla 2.13 que el perfil que presenta la percepción de la participación por parte de la organización es bastante bajo, estando la mayoría de las dimensiones por debajo de la media de la escala (el tres), y solamente dos de las dimensiones, comunicación y justicia participativa, están ligeramente por encima de ese valor medio. Esta situación queda gráficamente representada en el perfil que se expresa en el gráfico 1.2., donde lógicamente observamos esta situación de “bajo nivel” en esta área.

Tabla 10.13.

Estadísticos descriptivos

	N	Media
estilo directivo	34	2,9853
comunicación	34	3,0245
identificación	34	2,3971
Poder real	34	2,6077
representación	34	2,5147
delegación	34	2,9706
justicia participativa	34	3,0882
N válido (según lista)	34	

Gráfico 10.2.
VALOR PARTICIPACIÓN



10.2.- ÁREA DE AUTORREALIZACIÓN.

10.2.1.- DIMENSIÓN DE REALIZACIÓN.

38.- En este centro se valora mucho poder realizar la labor docente con creatividad e iniciativa.

39.- En general en este centro los profesores/as consideran la enseñanza como un campo profesional que satisface sus objetivos profesionales.

Los dos items que componen esta dimensión (Tabla 10.14.), indican una percepción bastante negativa por parte de una mayoría de los miembros de la organización. Así en el primero de ellos solamente responden con un de acuerdo el 23,5%, ninguno en la puntuación más alta de la escala, estando el 61,8 en las dos posiciones más bajas de la escala.

En la segunda pregunta también encontramos un 23,5% en la posición de acuerdo, y un 76,5 formado por el grupo de los indecisos o en desacuerdo. La diferencia fundamental aquí es que no existe ninguna persona que responda con un muy en desacuerdo, es decir la puntuación más baja de la escala, y que el porcentaje de los

indecisos se eleva considerablemente siendo en este caso un 32,4% y solamente un 44,1% en la postura en desacuerdo. Es decir el número de los que están de acuerdo es el mismo, pero disminuye los que adoptan una postura negativa aunque siguen siendo un porcentaje muy elevado.

Tabla 10.14.

DESEO REALIZACIÓN	INDICADORES			
	(38)		(39)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	-	-	-	-
De acuerdo	8	23,5	8	23,5
Ni acuerdo ni Desacuerdo	5	14,7	11	32,4
En desacuerdo	17	50,0	15	44,1
Muy en desacuerdo	4	11,8	-	-
Media	2,50		2,79	
Desviación típica	,99		,81	

Por tanto en general estamos ante una percepción mayoritariamente negativa en esta dimensión. Los profesores del centro no ven en general y de forma mayoritaria satisfechos en la organización sus deseos de realización profesional. En la administración educativa existen puestos ocupados por los docentes, como son los Centro de Formación de Profesores, las asesorías a distintos niveles, labores administrativas en las direcciones provinciales, etc. Pues bien, parece existir el convencimiento de que todo el que puede deja las clases y se va hacia alguno de esos puestos no directamente docentes, en la jerga profesional “abandona la tiza”. “aquí todo el que puede abandona la tiza”, “este ha sido más listo y ya se ha colocado fuera de las aulas”, etc. Expresiones como esta están en la línea de los datos arrojados por las

preguntas de la encuesta y pueden ser escuchadas en las conversaciones en la sala de profesores, cuando sale el tema. Un dato a tener en cuenta en este sentido es el elevado número de años de servicio en la docencia de una mayoría de profesores de este centro. Teniendo en cuenta los estudios que consideran la docencia como una de las profesiones que más desgaste personal y profesional producen, no es extrañar estos datos y estas manifestaciones de los profesores que revelan un cierto cansancio y desengaño.

10.2.2.-DIMENSIÓN DE AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD

40.- En este centro se considera que la autonomía a todos los niveles del proceso de enseñanza se ve reforzada en los objetivos y disposiciones de la Reforma Educativa.

41.- En este centro se potencia el trabajo autónomo de los equipos educativos (Claustro, Departamentos, Juntas de evaluación ,etc.) como algo fundamental en la realización de los objetivos del proceso de enseñanza – aprendizaje.

De nuevo los porcentajes de las personas que manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones de los dos items de esta dimensión (tabla 10.15.), son bajos, el 17,5 % y el 32,4% frente a un 82,4 % y un 67,6% que se manifiestan indecisos, en desacuerdo o muy en desacuerdo, siendo estas dos últimas posiciones claramente negativas para la percepción de la autonomía en la organización también muy altas, el 67,6 % y el 50 % respectivamente. Nos encontramos también en esta dimensión con una percepción por parte de los miembros de la organización mayoritariamente negativa de cómo se realiza la autonomía y responsabilidad en la organización.

El primero de los items manifiesta también una valoración negativa de la Reforma educativa en marcha por parte de los individuos, reforzando la valoración negativa y el claro distanciamiento frente a este proceso que se está realizando en estos momentos y donde el profesorado tiene que jugar un papel importante.

Los estudios sobre este tema como los de Fernández Enguita (1991, 1993, 1995) indican que cada vez de forma más acusada se está produciendo lo que este autor denomina “proletarización” de la labor docente, en el sentido de una pérdida de

autonomía. Cada vez más las autoridades ministeriales tratan de regular de forma más acusada las funciones, las competencias, la realización concreta de las labores docentes, etc, que tiene el profesorado. Esta situación aleja más y más a la profesión docente, al menos en estos niveles educativos, del carácter “liberal” que alguna vez pudo tener. Las quejas de los profesores son continuas, también en este aspecto, asegurando que “cada vez el profesor pinta menos”.

Tabla 10.15.

AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD	INDICADORES			
	(40)		(41)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	1	2,9	-	-
De acuerdo	5	14,7	11	32,4
Ni acuerdo ni desacuerdo	5	14,7	6	17,6
En desacuerdo	18	52,9	14	41,2
Muy en desacuerdo ..	5	14,7	3	8,8
Media	2,38		2,74	
Desviación típica	1,02		1,02	

10.2.3. DIMENSIÓN DE RECONOCIMIENTO Y ESTIMA AJENA

42.- En este centro el resto de los compañeros del claustro reconoce el buen hacer profesional de un profesor/a.

43.- El resto de la comunidad educativa de este centro no reconoce ni valora profesionalmente al profesor/a.

El ítem que hace referencia al reconocimiento por parte de los compañeros del claustro (tabla 10.16.) arroja una percepción negativa, así frente a un 44,1% que

manifiestan estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, solamente un 26,4% manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo y un 29,4% se manifiesta indeciso. Así pues, los individuos no perciben mayoritariamente que sus compañeros reconozcan su dedicación y profesionalidad.

Tabla 10.16

RECONOCIMIENTO Y ESTIMA AJENA	INDICADORES			
	(42)		(43)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	1	2,9	-	-
De acuerdo	8	23,5	8	23,5
Ni acuerdo ni desacuerdo	10	29,4	15	44,1
En desacuerdo	14	41,2	11	32,4
Muy en desacuerdo	1	2,9	-	-
Media	2,82		2,91	
Desviación típica	,94		,75	

La pregunta que hace referencia al reconocimiento por parte del resto de la comunidad educativa (tabla 10.16.), ofrece también un porcentaje bajo, el 23,5%, que percibe positivamente este reconocimiento por parte del resto de la comunidad, frente a un 32,4% que lo hace negativamente y un 44,1% que adopta una posición indecisa. Así pues sigue siendo bajo el número de los que perciben positivamente el reconocimiento a su labor, aunque disminuyen en relación con el ítem anterior los que lo perciben de forma negativa y aumentan los indecisos.

Es importante para hacer un diagnóstico de la situación cultural del centro detectar también la percepción de baja estima ajena que manifiestan los componentes de la organización. Esa sensación queda recogida en expresiones tomadas durante la

observación participante, “ entre los profesores se guardan las formas, no existen graves conflictos personales, pero es difícil que tus compañeros te admiren o reconozcan tu valía profesional”. “Aquí hay mucha gente que sabe mucho, pero no se les reconoce”. Las referencias hacia el resto de los estamentos de la comunidad siguen esta misma línea pero de forma más acusada: “cuando existe un conflicto el profesor siempre tiene la culpa de todo”. “puedes dedicar todo tu esfuerzo y dedicación a tus alumnos como tengas un fallo los padres solamente ven el fallo y no el trabajo y esfuerzo realizado”, “para la inspección los profesores solamente tenemos obligaciones. Solamente aparecen cuando hay un conflicto y no para apoyar al profesor.”

10.2.4.-DIMENSIÓN DE RELACIONES INTERPERSONALES

44.- Es difícil encontrar auténtica colaboración y ayuda en los otros miembros del Departamento.

45.- Cuando un nuevo profesor/a empieza a trabajar en este centro se le recibe muy bien y la gente le orienta.

46.- En este centro se potencia el trato cordial y frecuente entre los miembros de la comunidad educativa.

En esta dimensión, los resultados de los dos últimos items (tabla 10.17) están de forma clara inclinados hacia las posiciones que perciben de una manera favorable o muy favorable las relaciones interpersonales, con un 50% y un 44,1% de las respuestas, mientras que solamente un 23,5% y un 32,4% se manifiestan con una percepción negativa o muy negativa de esas relaciones, teniendo un 26,5% y un 23,5% de respuestas indecisas. Estos items se refieren a las relaciones interpersonales entre los profesores. No sucede lo mismo con las respuestas que se refieren al item referido a las relaciones con el resto de la comunidad educativa (padres, alumnos, personal no docente), donde la percepción es bastante distinta, 41,2% en posiciones negativas o muy negativas, frente a un 26,4% en posiciones favorables o muy favorables, siendo el 32,4% de indecisos. Estamos pues ante una percepción bastante positiva de las relaciones interpersonales entre los profesores, pero no así entre los profesores y los padres y alumnos, donde la percepción es bastante negativa.

Tabla 10.17.

RELACIONES IN- TERPERSONALES	INDICADORES					
	(44)		(45)		(46)	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	4	11,8	1	2,9	1	2,9
De acuerdo	13	38,2	14	41,2	8	23,5
Ni acuerdo ni Desacuerdo	9	26,5	8	23,5	11	32,4
En desacuerdo	6	17,6	9	26,5	12	35,3
Muy en desacuerdo ..	2	5,9	2	5,9	2	5,9
Media	3,32		3,09		2,82	
Desviación típica	1,09		1,03		,97	

Es frecuente escuchar los relatos de tutores y profesores que manifiestan su indignación por la forma de conducirse algunos padres en las entrevistas que tienen con ellos. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de los contactos personales de los profesores con los padres se realizan ante un problema (suspensos, mal comportamiento, etc.) de sus hijos. Esta situación problemática provoca con frecuencia tensiones, cuando no claros enfrentamientos. No es frecuente que los padres de aquellos alumnos que “van bien” soliciten una entrevista con los profesores y mucho menos que la soliciten los profesores. Cuando algún padre de un alumno que “va bien” solicita una entrevista es frecuente que se produzca el comentario siguiente “no sé para qué ha venido el padre de fulanito si es un chico que va muy bien, pero bueno...” Así pues casi siempre la relación entre padres y profesores se hace en situaciones problemáticas y con

cierta tensión lo que, al menos en parte, puede explicar esa percepción negativa de los profesores en su relación con los padres..

Las relaciones con los alumnos son objeto de frecuente conversación entre los profesores que se quejan de que cada vez son más conflictivas. “Cada vez dedico más tiempo de mi clase a mandar callar, a poner orden en la clase”. Los profesores reconocen que en este centro los alumnos no son violentos, que no existen problemas de violencia ni entre los alumnos ni con los profesores, pero es evidente que las pautas de comportamiento de los alumnos han variado, son menos inhibidos en sus relaciones con los profesores, “había que volver a la clase de urbanidad de cuando nosotros éramos alumnos”. Muchos profesores no saben cómo encajar estas nuevas pautas de comportamiento y las consideran negativas.

10.2.5.- DIMENSIÓN DE SATISFACCIÓN CON LA LABOR REALIZADA

47.- En general los profesores/as de este centro consideran que la labor docente produce muchas satisfacciones.

48.- Los profesores/as de este centro están convencidos de la importancia social del trabajo docente.

Los dos items que componen esta diemsión ofrecen datos diferentes (tabla 10.18.), mientras en el primero se produce solamente un 20,6% de respuestas que manifiestan estar de acuerdo, en el segundo este porcentaje se eleva al 50%, frente a un 61,8% de respuestas en desacuerdo o muy en desacuerdo para el primero y un 32,5% para el segundo, las respuestas indecisas están en el 17,6% en ambos casos.

El primero de los items se refiere a que la labor realizada produzca satisfacciones o no, resultando según los datos expuestos que la percepción mayoritaria es negativa, mientras que el segundo hace referencia a un convencimiento personal de la importancia social de la labor realizada, y en este caso la percepción mayoritaria se manifiesta en sentido favorable. Así pues podemos afirmar que la mayoría de los

Tabla 10.18.

SATISFACCIÓN LABOR REALIZADA	INDICADORES			
	(47)		(48)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	-	-	1	2,9
De acuerdo	7	20,6	16	47,1
Ni acuerdo ni Desacuerdo	6	17,6	6	17,6
En desacuerdo	19	55,9	9	26,5
Muy en desacuerdo	2	5,9	2	5,9
Media	2,53		3,15	
Desviación típica	,90		1,05	

miembros de la organización creen que su labor produce pocas satisfacciones, aunque están convencidos de su importancia social. Este desajuste entre las satisfacciones que tiene su trabajo y la importancia social del mismo queda reflejado en manifestaciones “todos hablan de la importancia de la educación, y de la labor que realizamos los profesores pero cada vez tenemos menos medios”, “en los papeles todo es muy bonito pero a la hora de la realidad nadie hace nada por la enseñanza”. Estos comentarios de concretan más cuando los comentarios se centran en la enseñanza pública, “aquí hay dinero para todo menos para la enseñanza pública”.

10.2.6.- DIMENSIÓN DE EXPECTATIVAS DE PROMOCIÓN

49.- Existen pocas expectativas de promoción en este centro.

Nos encontramos con una de las puntuaciones más desfavorables de toda la encuesta (tabla 10.19.), ya que solamente un 5,9% de las respuestas manifiestan una percepción favorable a las expectativas de promoción que se dan en la organización, mientras que

el 88,2 % manifiestan estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con la situación que se refleja en esta dimensión. Estos porcentajes de respuestas no hacen más que expresar la situación que se produce en la enseñanza media, ya que dentro de los profesores funcionarios, solamente existen dos niveles los Profesores Agregados y los Catedráticos

Tabla 10.19.

EXPECTATIVAS DE PROMOCIÓN	INDICADORES	
	(49)	
	Frec.	%
Muy de acuerdo	13	38,2
De acuerdo	17	50,0
Ni acuerdo ni Desacuerdo	2	5,9
En desacuerdo	2	5,9
Muy en desacuerdo	-	-
Media	1,79	
Desviación típica	,81	

Hasta fecha muy reciente, se accedía a esos “cuerpos” de forma diferenciada, es decir con una oposición distinta, actualmente se han unificado los dos cuerpos en uno, el de Profesores de Secundaria. No obstante se ha mantenido dos condiciones, la de Agregado y la de Catedrático, y una sola forma de acceso primero por oposición como Agregado y despues con una determinada antigüedad y un concurso es posible acceder a la condición de Catedrático. Esta es toda la posibilidad de promoción que existe. Las únicas funciones diferenciadas de las estrictamente de profesor son: tutor, Jefe de Departamento, los cargos directivos: Director, Jefe de Estudios, Secretario. La función de tutor de un grupo de alumnos puede realizarla cualquier profesor, no se remunera y de hecho la mayoría de los profesores son tutores. La Jefatura de Departamento la

desempeñan los catedráticos y está remunerada con un complemento específico. El Director es elegido por el Consejo escolar entre los profesores del centro, por cuatro años. El resto de los cargos directivos los escoge el director, también entre los profesores del centro, estando todos ellos remunerados con un complemento específico. Ninguna de estas funciones puede considerarse como una promoción, ya que la de tutor acompaña a la de profesor, la de Jefe de Departamento acompaña a la de catedrático, y los cargos directivos son temporales, durante el período para el que han sido elegidos y no suponen una consolidación de los derechos laborales de los mismos.

RESUMEN VALOR AUTORREALIZACIÓN

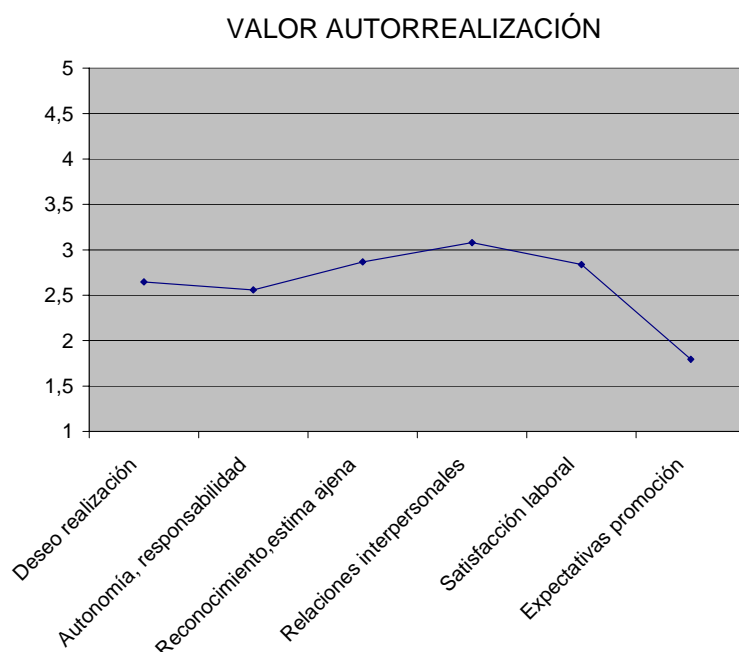
El análisis de las medias (tabla 10.20.) de cada una de las dimensiones que componen la descripción de la cultura tal como es percibida por los miembros de la organización nos indica que esta es bastante negativa en el sentido de una consecución positiva para el valor de la autorrealización. Solamente la media de la dimensión relaciones interpersonales supera levemente el valor medio de la escala, que es el tres, todas las demás dimensiones están entre el tres y el dos, excepto la puntuación de promoción que está por debajo del dos. Podemos afirmar por tanto, que para una mayoría de sus miembros la organización no favorece la autorrealización. Esta situación queda gráficamente representada en el gráfico 1.3. donde todas las puntuaciones menos una estan en la mitad baja del área del gráfico.

Tabla 10.20.

Estadísticos descriptivos

	N	Media
Deseo realización	34	2,6471
Autonomía, responsabilidad	34	2,5588
reconocimiento,estima ajena	34	2,8676
Relaciones Interpersonales	34	3,0784
Satisfacción laboral	34	2,8382
expectativas promoción	34	1,7941
N válido (según lista)	34	

Gráfico 10.3



10.3.- ÁREA DE SEGURIDAD

10.3.1.- DIMENSIÓN DE SEGURIDAD DE EMPLEO

50.- En este centro se considera que la seguridad en el empleo contribuye a crear un ambiente de rutina e ineficacia.

51.- La seguridad en el empleo es mayor en la enseñanza pública que en la privada

El sentido de los items que componen esta dimensión pretende medir no solamente la percepción de la “cantidad” de seguridad en el trabajo que tienen estos individuos en la organización, sino también preguntar por la valoración que les merece esa situación dada, el sentido que para ellos tiene dicha situación. Los datos están recogidos en la tabla 10.21.

En el primero de los items, en que se pregunta por si en la organización se asocia “seguridad en el trabajo” y ” rutina e ineficacia.”, la mayoría está en desacuerdo con que en el centro se de semejante asociación, el 58,8%, aunque están indecisos el 17,6% y de acuerdo el 23,5%. Así pues no se asocia mayoritariamente rutina e ineficacia con seguridad en el trabajo, pero existe un grupo considerable de personas que lo dudan o sí creen que en el centro se considera que contribuye a la rutina.

Tabla 10.21.

SEGURIDAD DE EMPLEO	INDICADORES			
	(50)		(51)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	-	-	14	41,2
De acuerdo	8	23,5	20	58,8
Ni acuerdo ni desacuerdo	6	17,6	-	-
En desacuerdo	19	55,9	-	-
Muy en desacuerdo	1	2,9	-	-
Media	3,38		4,59	
Desviación típica	,89		,50	

En el segundo de los items, el 100% responde estar de acuerdo o muy de acuerdo con la consideración de que la seguridad en el trabajo es mayor en la enseñanza pública que en la privada. Dentro del mercado laboral, podemos afirmar que la seguridad laboral de los funcionarios es la máxima, y hay que tener en cuenta que la gran mayoría de los profesores de este centro son funcionarios. Resulta significativo no obstante que también los profesores interinos han contestado la pregunta en este sentido. De todas formas esta pregunta se incluyó sobre todo para poder establecer una

comparación con el “deber ser”, es decir para observar, como haremos más adelante, qué piensan los individuos de esta organización sobre cómo debería ser este hecho.

10.3.2.- DIMENSIÓN DE CONFLICTIVIDAD

52.- Entre la dirección del centro y los profesores/as existe una buena relación y no mantienen conflictos significativos.

53.- La relación entre los profesores/as de este centro es con frecuencia tensa debido a los conflictos internos.

También en este caso nos encontramos con una percepción contraria mayoritariamente a que exista una conflictividad en la organización (tabla 10.22.), aunque en los dos ítems que forman la dimensión existe también un porcentaje minoritario pero significativo de respuestas que detectan esa conflictividad en la organización.

Tabla 10.22.

CONFLICTIVIDAD	INDICADORES			
	(52)		(53)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	2	5,9	1	2,9
De acuerdo	18	52,9	9	26,5
Ni acuerdo ni desacuerdo	3	8,8	3	8,8
En desacuerdo	8	23,5	20	58,8
Muy en desacuerdo	3	8,8	1	2,9
Media	3,24		3,32	
Desviación típica	1,16		1,01	

En el primero de los items que se refiere a la conflictividad entre la dirección y los profesores, un 58,8% se manifiestan de acuerdo o muy de acuerdo con que esta relación no es conflictiva, frente a un 8,8% que se manifiestan indecisos y un 32,3% que perciben esa conflictividad en este tipo de relaciones. Estos datos están de acuerdo con la percepción que se había sacado de la observación participante en el sentido de que públicamente no se manifestaba ninguna tensión o conflicto entre la dirección y los profesores, sin embargo un grupo minoritario de profesores consideraba a la dirección como uno de los factores de enfrentamiento y de conflicto en el claustro de profesores. Nuestra percepción fue que la dirección rehuía los enfrentamientos directos y públicos con los profesores, pero eran frecuentes los comentarios descalificadores hacia algunos profesores en conversaciones privadas entre algún miembro de la dirección y otros profesores; dichos comentarios con frecuencia llegaban a oídos de los profesores aludidos, lo que generaba tensiones, que nunca llegaron a manifestarse públicamente.

El otro item tiene una distribución de las respuestas similar a la anterior, aunque ligeramente más acusada la posición contraria a la existencia de conflictividad entre los profesores. Así se manifiestan en este sentido, el 61,7% frente a un 38,2% que o están indecisos (8,8%) o aprecian la existencia de conflictividad (un 29,4%). Tampoco en este caso se apreció durante el período de observación conflictos manifiestos y públicos, pero sí tensiones a veces de carácter personal, otras por la distribución de recursos, horarios, por disparidad de criterios profesionales o políticos, etc. Estas tensiones se manifestaban en privado, con comentarios, intervenciones de doble sentido, rehuir ciertas compañías en el bar, o en los corrillos de la sala de profesores, gestos ante algunas intervenciones en las reuniones de Claustro, etc., pero nunca o casi nunca se manifestaban en conflictos manifiestos y públicos.

10.3.3.- DIMENSIÓN DE ESTABILIDAD Y PERMANENCIA

54.- En este centro se considera que la estabilidad del profesorado en la plantilla contribuye a la calidad de la educación

Las respuestas (tabla 10.23.) manifiestan la alta sensibilidad que existe en el centro hacia la permanencia de los profesores en la plantilla y su conveniencia para la calidad de la enseñanza. Así el 79,4% de las respuestas se manifiestan de acuerdo o muy de acuerdo con la percepción de esta sensibilidad en el centro, estando un 11,4% indecisos y solamente un 8,8% en desacuerdo.

Tabla 10.23.

ESTABILIDAD	INDICADORES	
PERMANENCIA	(54)	
	Frec.	%
Muy de acuerdo	5	14,7
De acuerdo	22	64,7
Ni acuerdo ni Desacuerdo	4	11,8
En desacuerdo	3	8,8
Muy en desacuerdo	-	-
Media	3,85	
Desviación típica	,78	

Existe en el lenguaje de los funcionarios una expresión que indica hasta que punto se produce esta estabilidad en el sector público, "acceder a la plaza en propiedad". Aunque en la legislación más reciente se introduce una cierta flexibilidad en la movilidad de las plazas por necesidades del servicio en el que esté integrada dicha plaza, todavía la estabilidad de los funcionarios en "sus" plazas es muy grande y así queda recogido en las respuestas. Pero aquí no solamente se quería apreciar el grado de percepción de esta realidad por parte de los miembros de esta organización, sino también la consideración de si esto era o no favorable a la calidad de la enseñanza.

También en este sentido la opinión mayoritaria es que en el centro se considera de este modo. Así pues los individuos de esta organización perciben la estabilidad en el puesto del trabajo, pero además perciben que el grupo considera esta situación de forma favorable para el ejercicio de las funciones docentes, es decir para una calidad de la enseñanza.

En la función pública también existe un peligro para la estabilidad del profesorado en los centros, que proviene del derecho a solicitar traslado de los funcionarios a otra plaza. Esto parece ser un problema en algunos lugares no especialmente deseados por los profesores por su dificultad, por su localización, etc. lo que produce una rotación del profesorado muy grande. No es el caso de este centro, donde como se ve en la descripción de la muestra, la estabilidad por parte del profesorado es grande. Por otra parte no existen plazas vacantes en el centro y cuando se produce alguna es necesaria una puntuación muy alta para acceder a ella. Esto incide también en la valoración favorable a la pregunta que estamos describiendo.

10.3.4.- DIMENSIÓN DE FLEXIBILIDAD ORGANIZATIVA

55.- La adaptación a los cambios derivados de la Reforma Educativa es una de las características de este centro.

56.- Los profesores/as de este centro consideran que la calidad de la enseñanza necesita innovaciones frecuentes que respondan a los cambios del entorno.

En los dos items que componen la dimensión (tabla 10.24.) la mayoría de los miembros de la organización tienen una percepción de la flexibilidad organizativa del centro negativa un 50% y un 44,1% frente a un 44,1% y un 11,7% respectivamente que manifiestan un percepción positiva, mostrando una percepción indecisa muy alta, el 44,1% en el segundo item. La media de los dos items 2,82 y 2,71 no alcanzan el valor medio de la escala.

Esta percepción de la flexibilidad organizativa es coherente con el tipo de organización que estamos analizando, una organización de profesores, funcionarios, con un elevado número de años de ejercicio de la profesión como funcionarios. Este tipo de

organizaciones son lentas en la asimilación de los cambios e incluso con frecuencia reactivas al mismo, como queda de manifiesto en muchos estudios sobre el tema.

Tabla 10.24.

FLEXIBILIDAD ORGANIZATIVA	INDICADORES			
	(55)		(56)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	-	-	1	2,9
De acuerdo	15	44,1	3	8,8
Ni acuerdo ni desacuerdo	2	5,9	15	44,1
En desacuerdo	13	38,2	15	44,1
Muy en desacuerdo	4	11,8	-	-
Media	2,82		2,71	
Desviación típica	1,14		,76	

Hay que tener en cuenta que en el caso que estamos estudiando, se trata de una organización sometida a un cambio bastante significativo y profundo, como es la Reforma Educativa en marcha. Por ello resulta muy revelador que un número considerable de los miembros de la organización manifiesten esta percepción negativa para la flexibilidad organizativa que se da en el centro. La resistencia como organización a las transformaciones que suponen la Reforma queda de manifiesto en las respuestas que estamos analizando y ya nos hemos referido en otro lugar a algunas manifestaciones que describen esta situación.

10.3.5.- DIMENSIÓN DE SOLIDEZ ORGANIZACIONAL

57.- En este centro no existe interés por superar las incertidumbres que se presentan de cara al futuro.

58.-La organización de este centro ofrece seguridad a sus miembros.

En los dos ítems que componen esta dimensión las respuestas (tabla 10.25.) que manifiestan percibir una solidez en la organización son bastantes, el 41,2% y el 50% respectivamente, ahora bien en el primer caso son más los que tienen una percepción en sentido distinto, el 47%; no sucede lo mismo en el segundo con un 29,4% de percepciones negativas. Los indecisos son un 11,8% y un 20,6% respectivamente.

Tabla 10.25.

SOLIDEZ ORGANIZACIONAL	INDICADORES			
	(57)		(58)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	3	8,8	-	-
De acuerdo	13	38,2	17	50,0
Ni acuerdo ni desacuerdo	4	11,8	7	20,6
En desacuerdo	11	32,4	10	29,4
Muy en desacuerdo	3	8,8	-	-
Media	2,94		3,21	
Desviación típica	1,20		,88	

Así pues la visión que se desprende de los datos manifiesta una cierta ambigüedad con una ligera inclinación favorable a la percepción positiva de la solidez organizacional ya que en uno de los ítems son mayoría los que manifiestan una visión positiva, no así en el otro, aunque en éste último, los que tienen esa percepción favorable, sin ser mayoría constituyen un alto porcentaje.

La organización que estamos analizando pasa por momentos difíciles en cuanto a su supervivencia, ya que por una parte disminuye el número de alumnos por la baja natalidad del país, y por otro se han establecido en la zona muchos colegios privados que son una clara competencia. Esta situación se está dejando notar en el descenso de matrícula de alumnos. Por otra parte la reestructuración de las enseñanzas establecida por la Reforma Educativa aumenta esta situación de incertidumbre. Los miembros de la organización se dan cuenta de esas incertidumbres pero a la vez como funcionarios perciben la seguridad de su condición laboral. Creo que esta situación un tanto ambigua queda reflejada en las puntuaciones que estamos comentando, por una parte la organización, el centro como tal se enfrenta a retos importantes, que bastantes profesores perciben que no son afrontados de forma adecuada, pero una mayoría parece confiar en la seguridad que proporciona el ser un centro público y ser funcionarios, por lo que manifiestan esta percepción mayoritariamente inclinada hacia la solidez de la organización.

10.3.6.- DIMENSIÓN DE SEGURIDAD EN EL TRABAJO

59.- En este centro se considera muy importante que las condiciones físicas (luz, espacio, ruido, calor, higiene, etc.) del trabajo sean las adecuadas.

60.- Los profesores/as de este centro consideran que su trabajo produce tensión, ansiedad y/o dificultades para conciliar el sueño.

En esta dimensión las respuestas a los dos items que la componen son divergentes, mientras en el primero, que se refiere a las condiciones físicas en las que se desarrolla el trabajo la valoración es mayoritariamente positiva con un 44,1 %, en el segundo solamente un 20,6 % consideran que el trabajo docente no produce tensión, ansiedad, etc. Las valoraciones negativas para ambos items son del 35,3 % en el primero y del 44,1 % en el segundo y hay un 20,3 % y un 35,3 % de indecisos.

Así pues podemos afirmar que la percepción favorable que se manifiesta en las respuestas a la primera pregunta es coherente con la situación de clara mejoría de las condiciones físicas, como parece indicar el aumento considerable de las inversiones realizadas en este sentido en los centros de enseñanza públicos durante los últimos años.

Tabla 10.26.

SEGURIDAD EN EL TRABAJO	INDICADORES			
	(59)		(60)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	2	5,9	3	8,8
De acuerdo	13	38,2	12	35,3
Ni acuerdo ni desacuerdo	7	20,6	12	35,3
En desacuerdo.....	9	26,5	7	20,6
Muy en desacuerdo.....	3	8,8	-	-
Media	3,06		2,68	
Desviación típica	1,13		,91	

Pero si los profesores parecen estar mayoritariamente satisfechos con las condiciones físicas de su trabajo no sucede lo mismo con las condiciones psicológicas, donde la valoración se manifiesta en sentido contrario. Los profesores son conscientes, y así queda manifestado en estas respuestas, que la relación con adolescentes en el proceso educativo es difícil. Expresiones como “cada vez les entiendo más pero cada vez les aguanto menos” es frecuente escucharlas en las conversaciones entre los profesores referidas a su relación con los alumnos en el proceso docente.

RESUMEN VALOR SEGURIDAD.

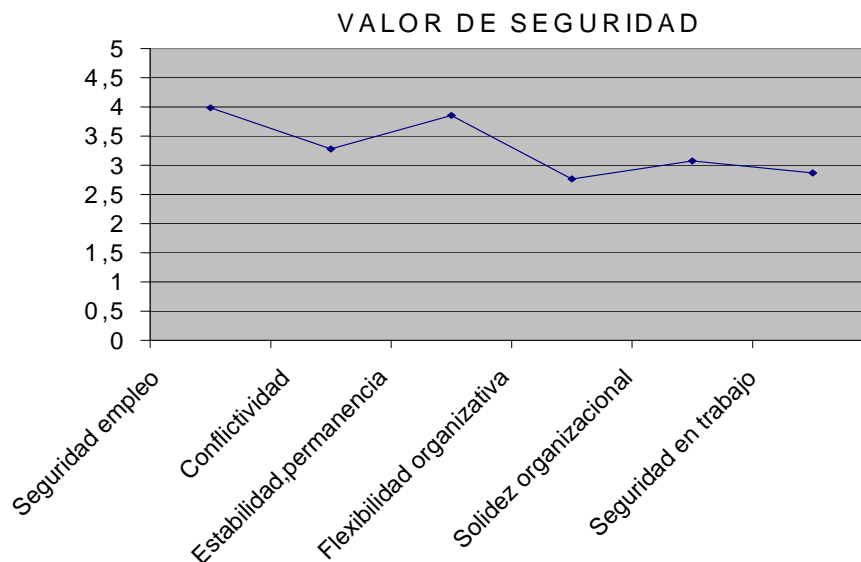
Tabla 10.27.

Estadísticos descriptivos

	N	Media
seguridad de empleo	34	3,9853
conflictividad	34	3,2794
estabilidad,permanencia	34	3,8529
flexibilidad organizativa	34	2,7647
solidez organizacional	34	3,0735
seguridad en trabajo	34	2,8676
N válido (según lista)	34	

Los valores que reflejan la tabla 10.27 y el gráfico 10.5. indican un panorama bastante distinto al de los valores anteriores, ya que en este caso cuatro dimensiones superan ampliamente el tres, y las dos restantes superan también el dos y medio. Estamos en una organización funcionarial, con un alto grado de estabilidad en la plantilla, con muchos años de servicio en muchos de sus miembros, etc.. Con todos estos datos parece perfectamente lógico el panorama favorable a la seguridad que manifiestan los encuestados.

Gráfico 10.5.



10.4. ÁREA DE CONOCIMIENTO

10.4.1.- DIMENSIÓN DE TITULACIÓN Y FORMACIÓN

61.- La mayoría de los profesores/as en este centro han completado sus estudios con otras titulaciones universitarias(diplomaturas, licenciaturas, doctorado, Tercer Ciclo universitario, etc.), además de la requerida para su puesto de trabajo.

62.-Los profesores de este centro asisten con frecuencia a Congresos, Seminarios, etc. relacionados con la profesión.

63.-Los profesores/as de este centro realizan anualmente cursos de formación relacionados con su práctica docente.

Tabla 10.28.

FORMACIÓN Y TITULACIÓN	INDICADORES					
	(61)		(62)		(63)	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	2	5,9	13	38,2	5	14,7
De acuerdo	7	20,6	4	11,8	12	35,3
Ni acuerdo ni desacuerdo	6	17,6	3	8,8	4	11,8
En desacuerdo	18	52,9	5	14,7	13	38,2
Muy en desacuerdo	1	2,9	9	26,5	-	-
Media	2,74		3,21		3,26	
Desviación típica	1,02		1,70		1,14	

Solamente un 26,5 % manifiesta su opinión favorable (tabla 10.28.) de que la mayoría del profesorado de este centro tiene otras titulaciones universitarias además de la requerida para el ingreso en la docencia de este nivel. Debemos tener en cuenta que la titulación exigida para acceder a este nivel educativo es la Licenciatura, con alguna excepción como en las materias de Hogar y de Educación física donde existen alguna titulación de grado medio. Por el contrario el 55,8 % de los encuestados piensa que la mayoría del profesorado de este centro solamente tiene la titulación universitaria exigida y se manifiesta indeciso el 17,6 %. Así pues, aunque la titulación y por ello la formación de partida es alta dado que se requiere ser licenciado universitario para impartir la docencia en este nivel educativo, esta titulación y formación universitaria de partida mayoritariamente no se complementa con otras titulaciones, doctorados, cursos de tercer ciclo, etc. Es frecuente escuchar comentarios de los profesores que indican la desconexión con la universidad que se produce en estos niveles educativos y la consideración de que esta situación incide negativamente en la actualización de los conocimientos científicos por parte de los profesores. Esta situación se agrava si tenemos en cuenta, como comentaremos después, que la valoración de la formación recibida en los cursos de formación específicos no es buena.

Sin embargo es mayoritaria la opinión de que los profesores de este centro asisten con frecuencia a Congresos y Seminarios relacionados con la profesión Así lo manifiestan un 50 %, aunque un porcentaje no mayoritario pero sí considerable, el 41,2 % manifiesta la opinión contraria. Así pues los resultados de este ítem parecen indicar que los profesores aprovechan mayoritariamente estos cauces para completar su formación inicial.

También son mayoritarias las respuestas que manifiestan su opinión de que los profesores de este centro asisten anualmente a cursos de formación relacionados con la práctica docente, en este caso un 50 % y solamente un 38,2 % tiene la opinión contraria y un 11,8 % está indeciso. A este respecto hay que tener en cuenta que la legislación vigente sobre remuneraciones de los profesores de secundaria establece como necesaria la realización de estos cursos de formación para recibir un complemento denominado de formación, lo que sin duda contribuye a esta alta percepción de una asistencia mayoritaria a los cursos de formación.

10.4.2.- VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN

64.- Los profesores/as de este centro valoran positivamente para su trabajo, los cursos de formación que proporcionan los diversos equipos formativos del profesorado.

65.- En este centro se considera que la formación continua sobre los contenidos científicos y psicopedagógicos es necesaria para una práctica docente de calidad.

Desde la implantación de la Reforma Educativa actual se ha generalizado un sistema de formación del profesorado, fundamentado casi exclusivamente en los Centros de Profesores y Recursos (CPR), que tienen una autonomía grande para diseñar los cursos de formación que se ofrecen a los profesores y que están dirigidos y orientados por profesores de los niveles educativos no universitarios. Este sistema de formación parece haber sido bastante bien aceptado por los profesores de Primaria y primer ciclo de Secundaria, pero no así por los profesores de 2º ciclo de Secundaria y Bachillerato, sector al que pertenecen los profesores de este Instituto. Los resultados del primer ítem (tabla 10.29) revelan claramente esta situación manifestada en una división casi en dos mitades entre los miembros de la organización con un 53 % de las respuestas desfavorables en la valoración de este sistema de formación tanto en el contenido de los cursos como de los equipos educativos y un 47 % se manifiestan de acuerdo con el sistema y ningún indeciso. La crítica más frecuente se refiere a la desvinculación de ese sistema con la Universidad, lo que según muchos profesores explicaría el bajo nivel de esta formación. Expresiones como “¿Pero qué van a enseñarme a mí esos...?” “vamos a perder un rato el tiempo para conseguir los créditos”. Por otra parte la Reforma educativa ha implantado un nuevo lenguaje para referirse a los procesos educativos, que provoca el rechazo y la burla de una parte importante del profesorado de los Institutos; ese lenguaje es recogido y empleado habitualmente por estos equipos formativos del profesorado, lo que acentúa más el rechazo y alejamiento de los profesores. Este tema, como en general los relacionados con la Reforma educativa, divide claramente a esta organización, ya que los partidarios de la Reforma, los CEPs etc., contraatacan tachando de inmovilistas, de corporativas, de elitistas etc., las posiciones de la otra parte. Este es uno de los temas que provocan serias

divergencias e incluso enfrentamientos en las reuniones de profesores, en la sala de profesores, etc.

La situación que nos dibuja las respuestas comentadas anteriormente parece que puede ser la explicación del alto número de respuestas negativas para la valoración de la formación del profesorado en general. Solamente suponiendo que muchas personas identifican la formación del profesorado con la situación actual, se podría explicar el alto número de respuestas que no valoran ni aprecian la necesidad de una formación continua para la práctica docente. Las respuestas al segundo de los items manifiestan de nuevo esa división con un 38,2 % que se manifiestan a favor de la necesidad de la formación continuada para la práctica docente, un 41,2 % se manifiestan en contra, y un 20,6 % que se manifiestan indecisos.

Tabla 10.29.

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN	INDICADORES			
	(64)		(65)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	2	5,9	7	20,6
De acuerdo	14	41,2	6	17,6
Ni acuerdo ni desacuerdo	-	-	7	20,6
En desacuerdo	14	41,2	14	41,2
Muy en desacuerdo	4	11,8	-	-
Media	2,88		3,18	
Desviación típica	1,25		1,19	

RESUMEN VALOR CONOCIMIENTO

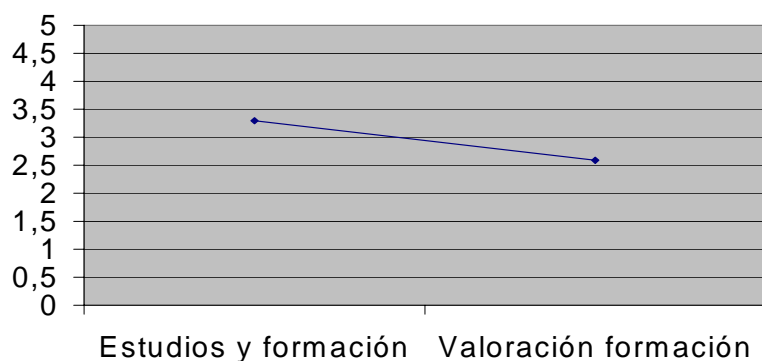
Tabla 10.30.

Estadísticos descriptivos

	N	Media
estudios y formación	34	3,2941
valoración formación	34	2,5882
N válido (según lista)	34	

Gráfico 10.5.

VALOR CONOCIMIENTO



Los datos que reflejan la tabla 10.30. y el gráfico 10.5. nos indican de manera resumida las conclusiones que hemos venido mencionando en las distintas dimensiones. Existe un nivel de participación en los mecanismos y procesos de formación al alcance de los miembros de la organización bastante aceptable y por ello la media que recoge la dimensión de estudios y formación supera el valor medio de la escala, lo que indica que un número considerable tiene la percepción de que se participa en esos mecanismos formativos. No queda reflejado aquí el alto nivel de estudios iniciales, la licenciatura, exigible a la casi totalidad de los profesores de esta etapa. La otra dimensión que se

pretende recoger, la valoración de la formación, tiene otra dimensión, ya que el dato de su media por debajo de la media de la escala nos está indicando una percepción negativa bastante generalizada entre los miembros de la organización. También refleja, como estudiaremos en otro capítulo, la falta de unanimidad o división existente en la organización, que apunta la existencia de subculturas.

10.5.- ÁREA DE EFICACIA Y RENTA

10.5.1.- DIMENSIÓN DE INGRESOS SALARIALES

66.- Los profesores/as de este centro consideran que sus remuneraciones son equiparables a las de otros profesionales no docentes, del mismo nivel y que trabajen por cuenta ajena.

67.- Los profesores/as de la enseñanza pública están mejor pagados que los de la enseñanza privada.

Tabla 10.31.

INGRESOS SALARIALES	INDICADORES			
	(66)		(67)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	-	-	7	20,6
De acuerdo	5	14,7	24	70,6
Ni acuerdo ni desacuerdo	6	17,6	2	5,9
En desacuerdo	17	50,0	1	2,9
Muy en desacuerdo	6	17,6	-	-
Media	2,29		4,09	
Desviación típica	,94		,62	

10.5.2.- DIMENSIÓN DE VALORACIÓN DE LA EFICACIA

68.- En este centro se considera que la coordinación entre los profesores/as y entre los equipos educativos es suficiente para garantizar la eficacia de la organización.

69.- La eficacia de la organización escolar de este centro se ve resentida por la ausencia de unos sistemas de evaluación en la práctica docente de profesores/as y equipos educativos.

Una mayoría de respuestas (tabla 10.31.), un 67,6 %, manifiestan una posición negativa en este tema de los ingresos salariales, en relación con otros profesionales del mismo nivel. Pero así mismo y con mayor rotundidad, un 91,2 % manifiestan que su situación es mejor en este aspecto, que la de los profesionales de la enseñanza privada. Hay que tener en cuenta que el nivel de titulación inicial de los miembros de la organización es muy alto, y ello hace que se sientan tratados de forma negativa respecto a otros profesionales del sector privado e incluso de la Administración pública, que teniendo ese mismo nivel o incluso inferior reciben remuneraciones salariales superiores. Con frecuencia en las conversaciones o comentarios se escucha, ante la crítica social de que la enseñanza tienen muchas vacaciones, que ellos tienen muchas vacaciones pero sueldos mucho más bajos que en otros sectores profesionales de nivel académico similar. Cuando se comenta el desajuste salarial favorable respecto a los profesionales de la enseñanza privada, los comentarios justifican esta situación favorable al colectivo de la enseñanza pública, en que ellos han tenido que pasar por una oposición e ir muchas veces a unos primeros destinos no deseados, lo que no han tenido que hacer los profesores de la enseñanza privada.

La valoración de la eficacia del centro, tanto en primer lugar desde el punto de vista de la coordinación como en segundo lugar de los sistemas de evaluación, es claramente negativa (tabla 10.32.). Así se manifiestan un 44,1 % en el primer caso y un 73,5 % en el segundo, frente a un 29,4 % y un 8,8 % que tienen una percepción favorable a estos dos aspectos de la valoración de la eficacia organizativa y un 26,5 % y un 17,6 % que se manifiestan indecisos. Al tratarse de una organización burocratizada, de profesores funcionarios, estos sistemas de coordinación y evaluación están ausentes

de los mecanismos de funcionamiento o están tan reglamentados que resultan poco eficaces y así lo perciben los miembros de la organización.

Tabla 10.32.

VALORACIÓN DE LA EFICACIA	INDICADORES			
	(68)		(69)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	-	-	8	23,5
De acuerdo	10	29,4	17	50,0
Ni acuerdo ni desacuerdo	9	26,5	6	17,6
En desacuerdo	12	35,3	3	8,8
Muy en desacuerdo	3	8,8	-	-
Media	2,76		2,12	
Desviación típica	,99		,88	

RESUMEN VALOR EFICACIA Y RENTA

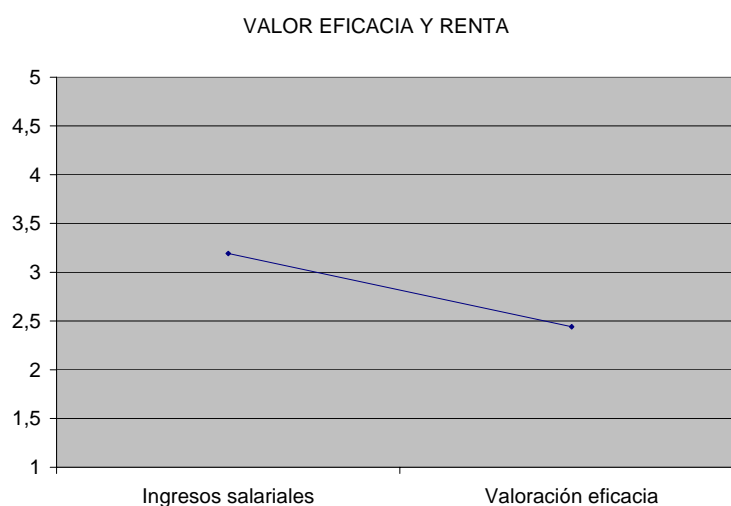
Los datos que están reflejados en la tabla 10.33. y el gráfico 10.6. nos indican una visión dispar de las dos dimensiones que componen esta área de Eficacia y renta, ya que la dimensión que recoge la percepción de los miembros de la organización sobre los ingresos salariales supera la media de la escala, en la otra dimensión donde se valora la eficacia de la organización en su funcionamiento la media está claramente por debajo del valor medio de la escala. Así pues, podríamos concluir que los miembros de la esta organización tienen una percepción mayoritariamente aceptable de lo que reciben personalmente de la organización pero no de la eficacia interna de la organización.

Tabla 10.33.

Estadísticos descriptivos

	N	Media
ingresos salariales	34	3,1912
valoración eficacia	34	2,4412
N válido (según lista)	34	

Gráfico 10.6.



10.6.- ÁREA DE PRESTIGIO

10.6.1.- DIMENSIÓN DE PRESTIGIO PERSONAL

70.- Cada uno de los profesores/as del centro considera importante cuidar su prestigio profesional ante los alumnos y los padres.

1.62.- DIMENSIÓN DE PRESTIGIO DE LA ORGANIZACIÓN.

71.- Todos los miembros de este claustro tienen especial cuidado en preservar la buena imagen del centro.

La percepción que manifiestan las respuestas (tabla 10.33.) no es muy favorable en el caso del prestigio personal, ya que están en una posición negativa el 29,4 % frente a un 23,5 % que manifiestan una posición favorable, teniendo un número muy elevado de respuestas indecisas, el 47,1 %. Esta situación describe bastante fielmente el sentimiento de muchos profesores, que no sienten la necesidad de cuidar su imagen profesional ante los padres y alumnos. Si fuera posible trasladar el lenguaje empresarial a esta situación diríamos que la relación con el cliente es muy especial, pues de nuevo

estamos ante un funcionario, que de alguna manera no debe su puesto de trabajo a esta relación con los padres y los alumnos. No se produce por otra parte ningún mecanismo de evaluación o seguimiento del tema, que recoja y valore el prestigio alcanzado por cada profesor. Los padres y los alumnos no participan en ningún mecanismo de control sobre la actividad profesional del profesor.

Tabla 10.34.

PRESTIGIO	INDICADORES			
	(70)		(71)	
	Frec.	%	Frec.	%
Muy de acuerdo	-	-	3	8,8
De acuerdo	8	23,5	19	55,9
Ni acuerdo ni desacuerdo	16	47,1	6	17,6
En desacuerdo	9	26,5	6	17,6
Muy en desacuerdo	1	2,9	-	-
Media	2,91		3,56	
Desviación típica	,79		,89	

No sucede lo mismo con el prestigio del centro, donde las respuestas manifiestan un panorama distinto. En este caso un 64,7% se manifiestan en posiciones favorables frente a sólo un 17,6% que lo hace desfavorablemente y otro 17,6 % que lo hace en la posición indecisa. La situación de clara competencia con los centros de la enseñanza privada, muy numerosos en la zona donde está situado el centro que estudiamos, el descenso de la natalidad y la baja de peticiones de matrícula que afecta en general a la enseñanza, están colocando a los centros públicos de esta zona en una situación que

empieza a ser preocupante. Esta situación es percibida por los profesores que ven la necesidad de crearse un prestigio como centro de enseñanza que permita paliar en lo posible estos peligros a la propia supervivencia. Por primera vez, el centro ha elaborado a petición de las autoridades ministeriales, un folleto informativo donde se dan a conocer las enseñanzas, el nivel profesional de los profesores, las instalaciones, etc. Es decir, si a nivel profesional personal todavía no se siente la necesidad de cuidar el prestigio ante el resto de la comunidad educativa, ya que la posición de funcionario pesa más que la necesidad de competir personalmente, no sucede lo mismo cuando se traslada esta situación al centro, donde la competencia y los peligros señalados fomentan la necesidad de potenciar el prestigio de la institución, como fórmula de supervivencia. Digamos que comienza a calar en la conciencia de los profesores que no se tienen asegurada la supervivencia de la institución por el mero hecho de abrir las puertas y ser un centro público.

RESUMEN VALOR PRESTIGIO

Los datos que quedan recogidos en la tabla 10.35. y en el gráfico 10.7. nos indican una situación de ambigüedad en la organización en la percepción de la necesidad de cuidar y buscar el prestigio personal de cada miembro de la organización, mientras que una mayoría considera necesario el cuidado y la búsqueda de ese prestigio a nivel institucional, por ello en el primer caso la media de la dimensión está ligeramente por debajo de la media de la escala y en el segundo supera claramente esa media. Como hemos señalado anteriormente estas posiciones responden a una situación de seguridad en el puesto de trabajo pero a una situación de inseguridad o peligro en la supervivencia del centro que se ve sometido a una competencia con otros centros tanto públicos como privados.

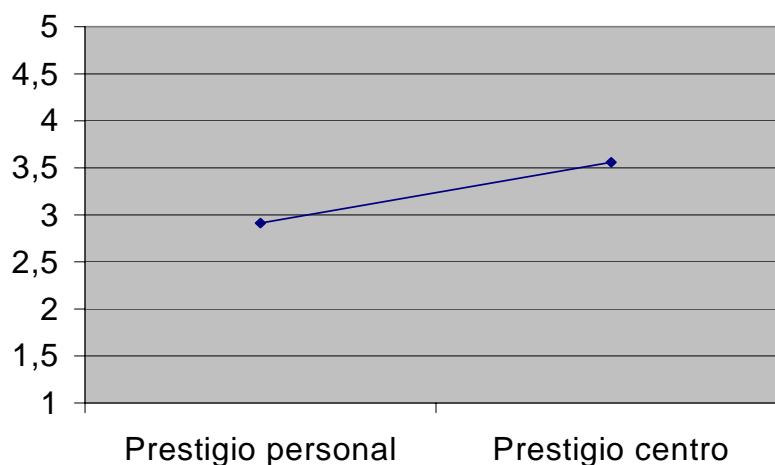
Tabla 10.35.

Estadísticos descriptivos

	N	Media
prestigio personal	34	2,9118
prestigio centro	34	3,5588
N válido (según lista)	34	

Gráfico 10.7.

VALOR PRESTIGIO



10.7.- PERFIL DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL

Los datos que tenemos en la tabla 10.36. y el gráfico 10.7. nos un perfil de la cultura organizacional que podríamos calificar de “medio bajo”, es decir no es un perfil donde las distintas áreas o valores del mismo destaquen por unos valores situados en las puntuaciones altas de la escala, el cuatro o el cinco, pero tampoco los valores que analizamos se sitúan en los valores bajos, el dos o el uno. Como vemos todos los valores están situados en torno al valor medio de la escala, el tres, aunque solamente dos de ellos, la seguridad y el prestigio, presentan valores ligeramente superiores al tres, estando el resto, la participación, la autorrealización, el conocimiento y la eficacia y renta, en valores cercanos pero por debajo de esa media.

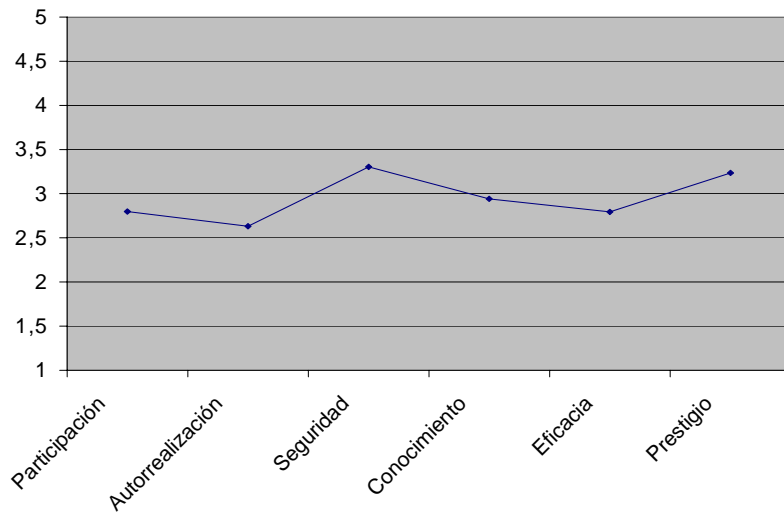
Tabla 10.36.

Estadísticos descriptivos

	N	Media
Participación real	34	2,7983
autorrealización real	34	2,6307
seguridad real	34	3,3039
conocimiento real	34	2,9412
eficacia real	34	2,7941
prestigio real	34	3,2353
N válido (según lista)	34	

Gráfico 10.7.

PERFIL: "CULTURA DE LA ORGANIZACIÓN"



Capítulo XI. Las subculturas en la organización

XI.- LAS SUBCULTURAS EN LA ORGANIZACIÓN.

En el capítulo anterior se ha realizado el análisis descriptivo de la cultura tal y como es percibida por los miembros de la organización. En la descripción de los diferentes ítems que componían ese análisis descriptivo ya apreciábamos en muchos casos claras divisiones dentro de la percepción general. En este capítulo se trata de analizar esas percepciones diferenciadas que se producen entre los miembros de la organización.

En el estudio cualitativo realizado en la organización a través de la observación participante, apreciamos que existían factores de tipo político en la base de las percepciones diferenciadas que se dan dentro de la organización. Estos factores están agudizados por la Reforma educativa en marcha, dirigida desde Gobierno existente en el momento de la realización del estudio. Este hecho, la Reforma educativa, acentúa la división política, ya que las ideas políticas y la defensa o rechazo de la Reforma educativa se confunden con frecuencia. En general los grupos políticos y sindicales de izquierda y centro izquierda defienden e impulsan la Reforma Educativa, mientras que los grupos políticos y sindicales de derecha y centro derecha mantienen una posición bastante crítica respecto a este tema. El análisis que vamos a realizar pretende descubrir hasta qué punto esta división existente en la sociedad se reproduce dentro de la organización y es capaz de configurar una percepción claramente diferenciada de la cultura, es decir si esta división está en la base de la existencia de subculturas dentro de la organización.

Para conseguir ese objetivo, en uno de los ítems de la encuesta se pedía que se situaran políticamente dentro de una escala que recogía desde la extrema derecha a la extrema izquierda, pasando por la derecha, centro derecha, centro izquierda e izquierda, es decir se ofrecían seis posibilidades. Las posiciones extremas tanto de derecha como de izquierda quedaron vacías y todas las respuestas se situaron en las cuatro posiciones restantes. Dado el número reducido de respuestas e integrantes de la organización no parecía adecuado establecer cuatro grupos, por lo que se procedió a agrupar las posiciones de derecha y centro derecha por un lado y las de izquierda y centro izquierda por otro.

El paso siguiente consistió en establecer si existían diferencias significativas en las percepciones de los valores referidas a los dos grupos establecidos. Para realizar este análisis utilizamos el test estadístico no paramétrico de la prueba Kruskal-Wallis. El objetivo era determinar si la distribución de la variable dependiente, la percepción de los distintos valores, es la misma en los dos grupos que componen la variable independiente.

Finalmente y con el fin de describir con detalle estas dos culturas, se establecieron unas tablas con los resúmenes, las medias, de cada una de las dimensiones de los valores, así como de los valores. Completando esta descripción se aportan los perfiles gráficos de esas dimensiones y valores.

11.1.- Hipótesis del estudio.

La hipótesis que tratamos de confirmar es la siguiente: **“Existen diferencias significativas en la percepción de los valores por parte de los dos grupos establecidos atendiendo a su posicionamiento ideológico”**. Como existen en nuestro modelo metodológico seis valores, para la confirmación o rechazo de la hipótesis se procedió a establecer seis subhipótesis, una por cada valor de la cultura organizacional.

11.1.1.- Subhipótesis primera:

La primera subhipótesis se refiere al primero de los valores, la participación. **“Existen diferencias significativas en la percepción del valor participación por parte de los dos grupos establecidos atendiendo a su posicionamiento ideológico”**. Como nos indica la tabla nº.11.1. que recoge los datos de la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis, podemos afirmar que existe una percepción diferenciada por parte de estos grupos, como nos indica las medias de los rangos (22,75 para el grupo 1º y 11,59 para el grupo 2º), y que esta diferencia en la percepción es significativa (significación del 0,001 menor del 0,05). Así pues estos datos confirman esta subhipótesis.

Tabla nº 11.1.
SIGNIFICADO DE LA PERCEPCIÓN DIFERENCIADA RESPECTO A VALOR PARTICIPACIÓN ATENCIENDO A LA POSICIÓN IDEOLÓGICA

PARTICIPACIÓN	Posición ideológica		Kruskal - Wallis	
	Grupo 1º Derecha Centro derecha	Grupo 2º Izquierda Centro-izquierda		
	Rango promedio N = 18 R1 = 22,75	Rango promedio N = 16 R2 = 11,59	P-valor 0,001	Signif. < 0,05

11.1.2.- Subhipótesis segunda.

La segunda subhipótesis referida al valor “autorrealización” establece **“Existen diferencias significativas en la percepción del valor autorrealización” por parte de los dos grupos establecidos atendiendo a su posicionamiento ideológico**”. Como queda reflejado en la tabla nº 11.2. que recoge los datos de la prueba de Kreskal – Wallis, la subhipótesis quedaría confirmada ya que las medias de los rangos para los dos grupos, con un 22,14 y un 12,28 respectivamente indican esa percepción diferenciada y con un nivel de significación del 0,004 (< 0,05).

Tabla nº 11.2.
SIGNIFICADO DE LA PERCEPCIÓN DIFERENCIADA RESPECTO AL VALOR AUTORREALIZACIÓN ATENDIENDO A LA POSICIÓN IDEOLÓGICA

AUTORREALIZACIÓN	Posición ideológica		Kruskal - Wallis	
	Grupo 1º Derecha Centro derecha	Grupo 2º Izquierda Centro-izquierda		
	Rango promedio N = 18 R1 = 22,14	Rango promedio N = 16 R2 = 12,28	P- valor 0,004	Signif. < 0,05

11.1.3. Subhipótesis tercera.

“Existen diferencias significativas en la percepción del valor seguridad por parte de los dos grupos establecidos atendiendo a su posicionamiento ideológico”.

Esta subhipótesis se refiere al tercero de los valores que constituyen nuestro modelo metodológico, la seguridad. También en este caso la aplicación de la prueba Kruskal – Wallis cuyos datos se recogen en la table nº 11.3., nos confirma esta subhipótesis, ya que las medias de los rangos para los dos grupos son 22,42 y 11,97 respectivamente y la significación de la prueba es del 0,002 (< de 0,05).

**Tabla nº 11.3.
SIGNIFICADO DE LA PERCEPCIÓN DIFERENCIA RESPECTO AL VALOR
SEGURIDAD ATENDIENDO A LA POSICIÓN IDEOLÓGICA.**

SEGURIDAD	Posición ideológica		Kruskal - Wallis	
	Grupo 1º Derecha Centro derecha	Grupo 2º Izquierda Centro-izquierda		
	Rango promedio N = 18 R1 = 22,42	Rango promedio N = 16 R2 = 11,97	P-valor 0,002	Signif. < 0,05

11.1.4.- Subhipótesis cuarta

En relación con el valor “conocimiento”, la cuarta subhipótesis es **“Existen diferencias significativas en la percepción del valor conocimiento por parte de los dos grupos establecidos atendiendo a su posicionamiento ideológico”.** Esta subhipótesis queda confirmada con los valores de 24,94 y 9,13 como medias de los rangos para los dos grupos establecidos, lo que indica una clara percepción diferenciada por parte de estos grupos, y con una significación del 0,000 < de 0,05 que es el límite de significación establecido para la prueba de Kruskal – Wallis.

Tabla nº 11.4.
SIGNIFICADO DE LA PERCEPCIÓN DIFERENCIADA RESPECTO AL VALOR CONOCIMIENTO ATENDIENDO A LA POSICIÓN IDEOLÓGICA

CONOCIMIENTO	Posición ideológica		Kruskal - Wallis	
	Grupo 1º Derecha Centro derecha	Grupo 2º Izquierda Centro-izquierda		
	Rango promedio N = 18 R1 = 24,94	Rango promedio N = 16 R2 = 9,13	P-valor 0,000	Signif. < 0,05

11.1.5.- Subhipótesis quinta

Para el valor “Eficacia y Renta” la subhipótesis a confirmar es **“Existen diferencias significativas en la percepción del valor eficacia y renta por parte de los dos grupos establecidos atendiendo a su posicionamiento ideológico”**. También en este caso la subhipótesis se confirma después de la aplicación de la prueba de Kruskal – Wallis, ya que las medias de los rangos (tabla nº 11.5.) es claramente diferenciada para cada uno de los grupos con un 23,11 y un 11,19 respectivamente y una significación del 0,000 también < de 0,05.

Tabla nº 11.5.
SIGNIFICADO DE LA PERCEPCIÓN DIFERENCIADA RESPECTO AL VALOR EFICACIA Y RENTA EN REALACIÓN A LA POSICIÓN IDEOLÓGICA

EFICACIA - RENTA	Posición ideológica		Kruskal - Wallis	
	Grupo 1º Derecha Centro derecha	Grupo 2º Izquierda Centro-izquierda		
	Rango promedio N = 18 R1 = 23,11	Rango promedio N = 16 R2 = 11,19	P-valor 0,000	Signif. < 0,05

11.1.6.- Subhipótesis sexta.

Finalmente para el último de los valores de la cultura organizacional la subhipótesis a confirmar es **“Existen diferencias significativas en la percepción del valor prestigio por parte de los dos grupos establecidos atendiendo a su posicionamiento ideológico”**. Los datos de la tabla nº.11.6. con una medias de rangos para cada grupo de 21,11 y 13,44 indican una percepción diferenciada y con una significación del 0,021 < del 0,05 por lo que la subhipótesis referida al valor prestigio queda confirmada después de haber aplicado la prueba de Kruskal – Wallis.

Tabla nº 11.6.
SIGNIFICADO DE LA PERCEPCIÓN DIFERENCIADA RESPECTO AL VALOR PRESTIGIO EN RELACIÓN A LA POSICIÓN IDEOLÓGICA

PRESTIGIO	Posición ideológica		Kruskal - Wallis	
	Grupo 1º Derecha Centro derecha	Grupo 2º Izquierda Centro-izquierda		
	Rango promedio N = 18 R1 = 21,11	Rango promedio N = 16 R2 = 13,44	P-valor 0,021	Signif. < 0,05

11.2. Descripción y perfiles de las subculturas.

11.2.1.-Participación.

Los datos reflejados en las tabla nº 11.7 y 11.8 así como en el perfil del gráfico nº. 11.1., nos indican en primer lugar que la Subcultura 1 (los que posicionan como derecha o centro derecha) tienen un percepción de la realización del valor participación en el centro más positivo que el grupo que forma la subcultura 2 (los que se posicionan como izquierda y centro izquierda) y que tienen una percepción de la realización de este valor claramente más negativo. Cuatro de las siete dimensiones superan en la Subcultura 1 el valor medio de la escala (el tres), mientras que en la Subcultura 2 todos los valores están por debajo de ese valor medio, en algún caso como la identificación por debajo del penúltimo valor de la escala (el dos).

Por los datos recogidos en la observación participante, la dirección del centro se situaría claramente en la Subcultura 1, ya que sus posicionamientos ideológicos en general y en relación con la reforma son públicamente contrarios a la misma, realizando ataques y comentarios irónicos y despectivos contra las disposiciones ministeriales que desarrollan la Reforma educativa, el sistema de formación establecido, el lenguaje utilizado por las disposiciones y normativas e incluso las autoridades ministeriales, etc. Así pues la Subcultura 2 debe entenderse a nivel de centro, no solamente como una subcultura diferenciada sino claramente como una contracultura, enfrentada a la cultura defendida por la dirección. Para entender la complejidad de la situación por la que pasa esta organización, debemos tener en cuenta que la cultura dominante, defendida por la dirección, es contraria a muchos de los valores defendidos por la instancia superior a la dirección del centro, es decir por las autoridades ministeriales. La Subcultura 2, crítica con la cultura dominante en el centro, parece favorable a los valores transmitidos por la Reforma educativa, es decir por las autoridades ministeriales.

Las diferencias entre los valores de cada una de las dimensiones para cada una de las dos subculturas son bastantes dispares, oscilando desde solamente el 0,1792 para la dimensión de la distribución del poder en la organización hasta el 1,2431 en la dimensión de delegación, que constituye la mayor diferencia. Solamente en las dimensiones estilo directivo, poder y representación las diferencias son menores de 0,5 puntos mientras que en comunicación, identificación, justicia participativa y delegación superan ampliamente esa diferencia de medio punto acercándose al punto de diferencia y superándolo la dimensión de delegación. Así pues estas diferencias nos indican en qué dimensiones las subculturas están más alejadas.

En resumen nos encontramos con que una de las subculturas tiene en general una percepción más positiva de la participación en la organización y la otra subcultura una percepción menos positiva o más crítica. Por otra parte la magnitud de las diferencias entre las dimensiones nos indican en qué aspectos (comunicación, identificación, justicia participativa y delegación) estas subculturas están más alejadas y en cuales (estilo directivo, poder y representación) están menos.

Tabla 11.7.
Subcultura 1.- Valor participación

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
estilo directivo	18	3,2083	,5234
comunicación	18	3,4074	,5919
identificación	18	2,7639	,3880
Poder real	18	2,6920	,4973
representación	18	2,6944	,6890
delegación	18	3,5556	,8556
justicia participativa	18	3,5556	,5113
N válido (según lista)	18		

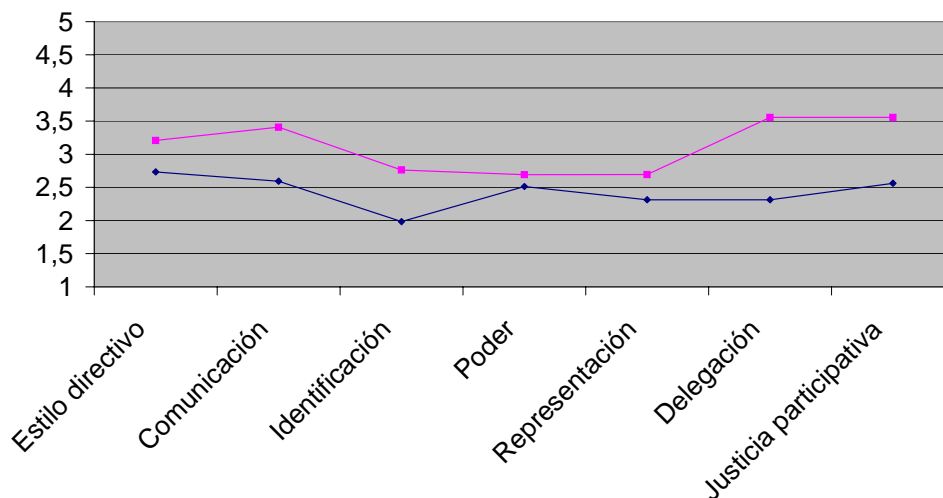
Tabla 11.8.
Subcultura 2. Valor participación

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
estilo directivo	16	2,7344	1,0625
comunicación	16	2,5938	,7302
identificación	16	1,9844	,4607
Poder real	16	2,5128	,4300
representación	16	2,3125	,7500
delegación	16	2,3125	,8732
justicia participativa	16	2,5625	,9639
N válido (según lista)	16		

Gráfico 11.1
Subculturas

VALOR PARTICIPACIÓN



Serie 1.- Subcultura 2. Serie 2.- Subcultura 1

◆ Serie1 ■ Serie2

11.2.2.- Autorrealización.

De nuevo nos encontramos con que la percepción por parte de la Subcultura 1 en cuanto a la “autorrealización” en la organización es más positiva en todas las dimensiones que en la subcultura 2 como reflejan los datos de las tablas 11.9. y 11.10. y el gráfico del perfil 11.2.; incluso en la dimensión de “expectativas de promoción” que en ambas subculturas tiene un valor extraordinariamente bajo, en la subcultura 1 es mayor que en la subcultura 2.

También en este área de la autorrealización las diferencias entre las dimensiones en una u otra subcultura son dispares aunque en mucha menor medida que en la participación. Así existen dos dimensiones donde las percepciones diferentes de las dos subculturas no superan el 0,5 que son reconocimiento, estima ajena, y expectativas de promoción; mientras que en el resto: deseo de realización, autonomía – responsabilidad, relaciones interpresonales y satisfacción laboral superan aunque ligeramente la diferencia de 0,5 puntos.

Tabla 11.9.
Subcultura 1.- Valor autorrealización

Estadísticos descriptivos

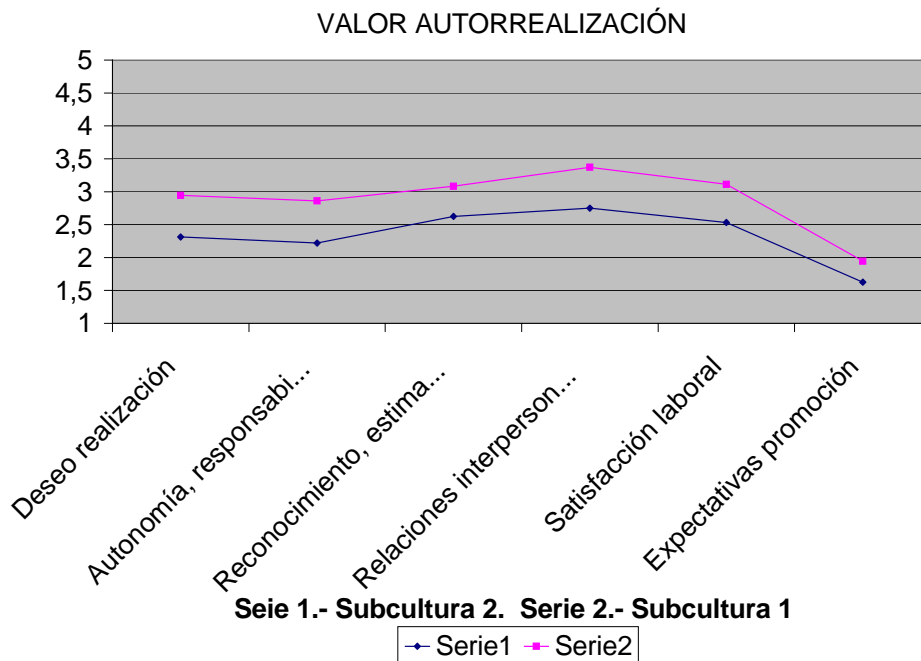
	N	Media	Desv. típ.
Deseo realización	18	2,9444	,7048
Autonomía, responsabilidad	18	2,8611	,7823
reconocimiento,estima ajena	18	3,0833	,6697
Relaciones Interpersonales	18	3,3704	,6251
Satisfacción laboral	18	3,1111	,7388
expectativas promoción	18	1,9444	,9376
N válido (según lista)	18		

Tabla 11.10.
Subcultura 2.- Valor autorrealización

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Deseo realización	16	2,3125	,6021
Autonomía, responsabilidad	16	2,2188	,6824
reconocimiento,estima ajena	16	2,6250	,5916
Relaciones Interpersonales	16	2,7500	,7746
Satisfacción laboral	16	2,5313	,6945
expectativas promoción	16	1,6250	,6191
N válido (según lista)	16		

Gráfico 11.2.
Subculturas



11.2.3.- Seguridad.

Con los datos recogidos en las tablas 11.11, 11.12 y el gráfico 11.3. nos encontramos con un panorama bastante similar al que hemos descrito en los otros dos apartados aunque con algunas diferencias que señalaremos a continuación. En primer lugar de nuevo la subcultura dos presenta una percepción bastante más negativa o crítica que la subcultura uno en todas las dimensiones. Ahora bien en este caso tanto en una como en otra subculturas partimos de valoraciones más altas para algunas dimensiones sobre todo en seguridad de empleo y en estabilidad y permanencia donde en la subcultura uno se supera el cuatro y en la dos claramente el tres.

Si nos fijamos en qué aspectos se alejan más las dos subculturas y para ello analizamos las diferencias entre las dimensiones se produce también una disparidad considerable siendo bastante escasa sobre todo en seguridad de empleo y seguridad en el trabajo y considerablemente alta en conflictividad, flexibilidad organizativa y solidez organizacional.

Tabla 11.11.
Subcultura 1.- Seguridad

Estadísticos descriptivos

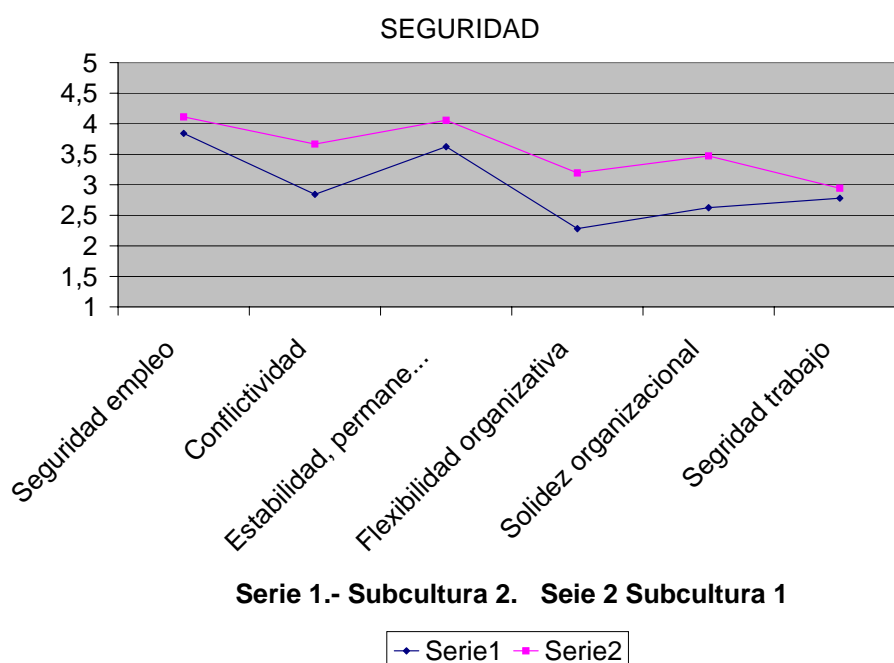
	N	Media	Desv. típ.
seguridad de empleo	18	4,1111	,4391
conflictividad	18	3,6667	,7071
estabilidad,permanencia	18	4,0556	,4162
flexibilidad organizativa	18	3,1944	,6449
solidez organizacional	18	3,4722	,8656
seguridad en trabajo	18	2,9444	,8205
N válido (según lista)	18		

Tabla 11.12
Subcultura 2.- Seguridad

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
seguridad de empleo	16	3,8438	,5391
conflictividad	16	2,8438	1,1063
estabilidad,permanencia	16	3,6250	1,0247
flexibilidad organizativa	16	2,2813	,6575
solidez organizacional	16	2,6250	,7188
seguridad en trabajo	16	2,7813	,6824
N válido (según lista)	16		

Gráfico 11.3.



11.2.4.- Conocimiento

Nos encontramos en este área del conocimiento (tablas 11.13 y 11.14, gráfico 11.4) con un panorama distinto a lo descrito hasta ahora, ya que en una de las dimensiones, la valoración de la formación, la Subcultura 2 que hasta ahora ha sido más crítica, más negativa en todas las dimensiones, manifiesta en ésta una valoración más positiva que la Subcultura 1. Tengamos en cuenta que una de las críticas que se hace a la implantación de la Reforma educativa es el sistema de formación permanente del profesorado, de ahí que sea lógico que en la línea de lo que venimos explicando hasta ahora, la Subcultura 2, crítica a la Reforma, manifieste una valoración en este sentido.

En la otra dimensión, estudios y formación, la subcultura 1 manifiesta una valoración más positiva de lo que sucede en este aspecto en la organización, mientras que la Subcultura 2 continúa manteniendo una valoración más negativa. Se aprecia una diferencia considerable entre las dos subculturas que llega a superar el punto y medio de diferencia.

Tabla 11.13.
Subcultura 1.- Conocimiento

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
estudios y formación	18	3,8148	,4157
valoración formación	18	2,9444	,5113
N válido (según lista)	18		

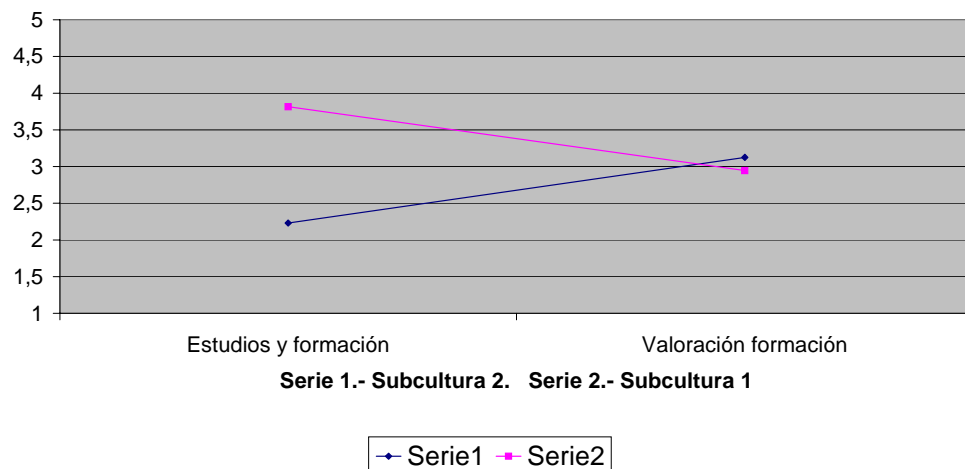
Tabla 11.14.
Subcultura 2.- Conocimiento

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
estudios y formación	16	2,2292	,4167
valoración formación	16	3,1250	,2236
N válido (según lista)	16		

Gráfico 11.4.

CONOCIMIENTO



11.2.5.- Eficacia y Renta

En esta área continúa la tendencia general manifestada hasta ahora, con la excepción de la dimensión señalada en el apartado anterior, que expresa una visión más positiva en la Subcultura 1 que en la subcultura dos (tablas 11.15 y 11.16, gráfico 11.5). No obstante en lo que se refiere al aspecto de los ingresos salariales las dos subculturas manifiestan una valoración bastante positiva estando los valores en ambas subculturas por encima de la media de la escala, el tres, y siendo la diferencia entre ellas bastante escasa. No sucede lo mismo con la otra dimensión, la valoración de la eficacia de la organización, donde la diferencia entre ambas subculturas es considerable, por encima de la unidad, y estando la Subcultura 2 en un valor bastante negativo.

Tabla 11.15.
Subcultura 1.- Eficacia y Renta

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
ingresos salariales	18	3,3056	,4893
valoración eficacia	18	2,9444	,6836
N válido (según lista)	18		

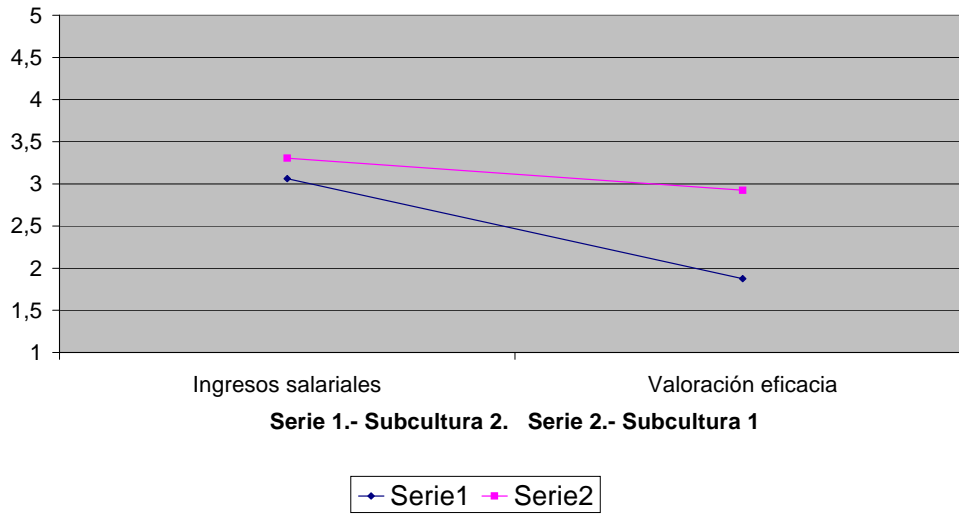
Tabla 11.16.
Subcultura 2.- Eficacia y Renta

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
ingresos salariales	16	3,0625	,5439
valoración eficacia	16	1,8750	,5916
N válido (según lista)	16		

Gráfico 11.5.

VALOR EFICACIA Y RENTA



11.2.6.- Prestigio

En cuanto al Prestigio se mantiene la tendencia general: valores más altos para la Subcultura 1 y más bajos para la Subcultura 2. En este caso, no obstante, las valoraciones se acercan mucho en cuanto al prestigio personal se refiere, donde la diferencia es mínima, y se alejan más en el prestigio del centro, donde aunque en las dos subculturas la valoración es alta, por encima de la media de la escala, es bastante superior en la subcultura 1 que alcanza una de las puntuaciones más altas de todas las dimensiones.

**Tabla 11.17.
Subcultura 1.- Prestigio**

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
prestigio personal	18	2,9444	,7254
prestigio centro	18	4,0000	,4851
N válido (según lista)	18		

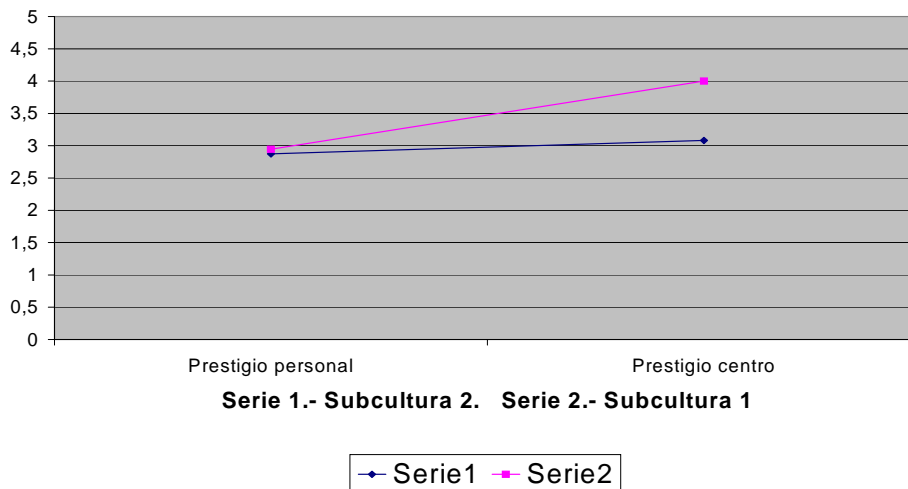
Tabla 11.18.
Subcultura 2.- Prestigio

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
prestigio personal	16	2,8750	,8851
prestigio centro	16	3,0625	,9979
N válido (según lista)	16		

Gráfico 11.6.

VALOR PRESTIGIO



11.2.7.- Perfiles generales de las Subculturas.

Como no podía ser de otro modo nos encontramos con la tendencia general que venimos describiendo en los distintos valores y dimensiones, es decir, valores más altos en la subcultura 1 y más bajos en la subcultura 2, lo que nos revela el carácter crítico de ésta última. Esta apreciación se reafirma al analizar cada una de las puntuaciones de los

valores, mientras en la subcultura 2 todas están por debajo del valor medio de la escala, el tres, excepto la seguridad que alcanza ese valor medio, en la subcultura 1 todas puntuaciones superan el valor medio de la escala excepto la autorrealización que está por debajo. Así mismo y reforzando esta consideración crítica de la subcultura 2 las diferencias de sus puntuaciones en todos los valores con las puntuaciones de la subcultura 1 superan el medio punto; si tenemos en cuenta que estamos hablando de puntuaciones medias de las distintas dimensiones, subdimensiones e items, esa diferencia es considerable.

Como se observa en el gráfico que nos muestra los perfiles de las dos subculturas, no se aprecian diferencias en cuanto a la consideración sobre la importancia de cada valor dentro de la cultura en general, si exceptuamos las diferencias señaladas en el párrafo anterior. Por ello las líneas de gráfico son bastantes paralelas.

En resumen, aunque con una apreciación más crítica en una de las subculturas respecto a la otra, los valores tienen una consideración similar en las dos subculturas dentro de la visión general de la cultura.

Tabla 11.19.
Subcultura 1.

Estadísticos descriptivos

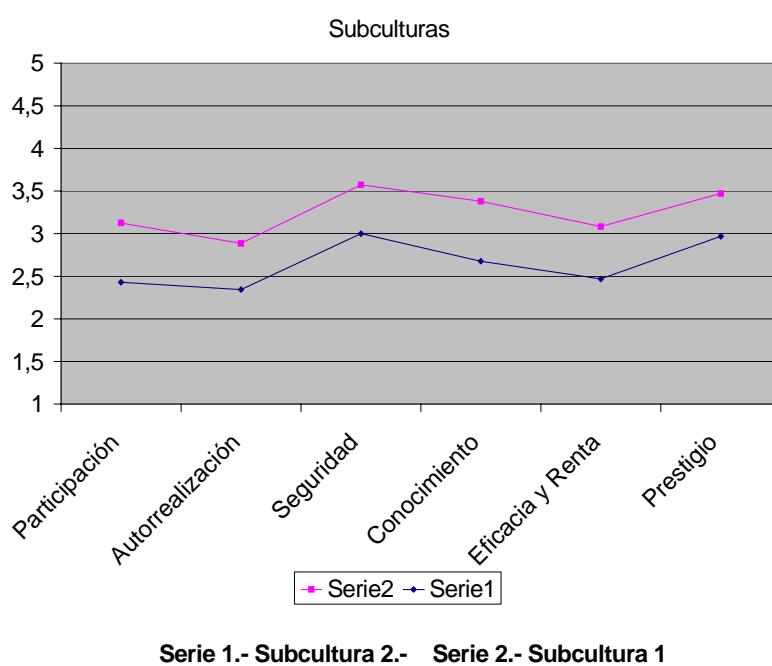
	N	Media	Desv. típ.
Participación real	18	3,1253	,2519
autorrealización real	18	2,8858	,4942
seguridad real	18	3,5741	,4021
conocimiento real	18	3,3796	,3055
eficacia real	18	3,0833	,4112
prestigio real	18	3,4722	,5278
N válido (según lista)	18		

Tabla 11.20.
Subcultura 2.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Participación real	16	2,4304	,5568
autorrealización real	16	2,3438	,4237
seguridad real	16	3,0000	,4389
conocimiento real	16	2,6771	,2394
eficacia real	16	2,4688	,4460
prestigio real	16	2,9688	,6447
N válido (según lista)	16		

Gráfico 11.7.



Capítulo XII. Análisis de “la relación persona – cultura” con algunas variables laborales

XII.- ANÁLISIS DE “LA RELACIÓN PERSONA – CULTURA” CON ALGUNAS VARIABLES LABORABLES

12.1.- El desajuste persona – cultura de la organización.

El desajuste persona – organización trata de captar la distancia que se produce entre la cultura de la organización y la percepción personal de cada uno de los miembros de la organización sobre cómo deberían ser esos valores organizacionales. Esa distancia es lo que denominamos “desajuste persona – organización”.

Como hemos señalado anteriormente el cuestionario se componía de una serie de preguntas para recoger la percepción de los miembros de la organización sobre los valores que constituyen la cultura organizacional, pidiendo a los miembros de la organización que contesten esas preguntas en un doble sentido: primero, “hasta qué punto esta frase describe un aspecto de la realidad del centro”; y segundo, “hasta qué punto esta frase refleja su opinión sobre el modelo ideal de centro escolar”. Con las preguntas en el primer sentido se pretende describir y analizar la cultura de la organización como ha quedado reflejado en el capítulo anterior. Con las preguntas en el segundo sentido se ha pretendido recoger la idea personal sobre cómo debían realizarse los valores que constituyen la cultura de la organización, es decir, pretendemos recoger la visión personal de cada uno de los miembros de la organización sobre cómo debería ser la cultura del centro escolar.

En el capítulo anterior, como nuestra intención era describir la cultura de la organización tal y como es percibida por sus miembros a través de los seis valores que la constituían, estos valores venían descritos por las puntuaciones medias de todos los individuos que contestan y de cada uno de los valores y las dimensiones que los constituyen. En este capítulo como nuestra intención es describir la percepción personal de cómo deben ser esos valores, esta percepción es recogida por las puntuaciones individuales de cada uno de los valores y dimensiones. Estas puntuaciones medias de cada uno de los valores en cada individuo aportarán la visión personal de la cultura, es decir, lo que cada persona desea que sea la organización.

Una vez conseguida esa visión personal de cada individuo sobre la cultura, nos interesa establecer el desajuste que se produce entre esa visión personal y los datos de la cultura organizacional tal y como han sido descritos y analizados en el capítulo anterior, lo que hemos denominado “desajuste persona – organización”. Para establecer este desajuste hemos restado las puntuaciones de los valores que constituyen la cultura de la organización, de las puntuaciones de cada individuo sobre como deberían ser esos valores en la organización. Esta diferencia entre valores de la persona y valores de la organización determinará lo que hemos denominado “desajuste persona – organización”.

12.2.- Variables laborales.

Hemos escogido tres variables laborales, que se consideró podían estar relacionadas con ese desajuste entre la persona y la organización. Estas variables son: la satisfacción laboral, el deseo de abandonar la organización y la actividad laboral (deseo de abandonar) y finalmente la identificación con la Reforma Educativa en marcha. Las variables se midieron mediante un índice. Para la elaboración del índice de satisfacción laboral se ha utilizado una técnica ya experimentada en numerosos estudios, la técnica de caras. En el caso del deseo de abandonar se ha adaptado una escala utilizada por O’rilly y compuesta por tres items con los que se indaga sobre el deseo de abandonar la actividad de la enseñanza por otra actividad profesional, el nivel educativo de secundaria por otro nivel educativo, y finalmente el centro por otro centro. La “identificación con la Reforma Educativa” se ha pretendido establecer mediante un índice compuesto de tres items donde se cuestiona a los miembros de la organización sobre tres aspectos claves de la Reforma:

12.3.- Relación entre “desajuste persona – organización ” y variables laborales.

Para estudiar esta relación establecimos tres hipótesis generales entre el desajuste persona- organización y cada una de las variables laborales:

Hipótesis primera: El “desajuste persona – organización” correlaciona negativamente con el índice de “satisfacción con el trabajo realizado”.

Hipótesis segunda: El “desajuste persona – organización” correlaciona positivamente con el índice de “deseo de abandonar”.

Hipótesis tercera: El “desajuste persona – organización” correlaciona positivamente con el índice de “identificación con la Reforma educativa”.

Como observamos en los datos de la tabla 12.1. existe una correlación negativa entre los valores que indican el “desajuste persona – organización” y el índice de “satisfacción con el trabajo realizado” en todos los valores que componen el modelo teórico – metodológico que venimos aplicando. Los índices de correlación oscilan entre un 0,564 el más bajo hasta un 0,688 el más alto, por lo que se puede considerar dicha correlación como sustancial. Así mismo el nivel de significación también es menor en todos los casos ($< 0,01$). De esta manera queda confirmada la primera hipótesis que postulaba una asociación entre estas dos variables.

Tabla 12.1
CORRELACIÓN ENTRE DESAJUSTE PERSONA – ORGANIZACIÓN Y EL
INDICE DE SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO REALIZADO

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN : RHO DE SPEARMAN	
Desajuste persona – organización	Satisfacción con el trabajo realizado
Participación	N = 34 Valor = -0,673 Significación = 0,000 (< 0,01)
Autorrealización	N = 34 Valor = -0,666 Significación = 0,000 (<0,01)
Seguridad	N = 34 Valor = -0,670 Significación = 0,000 (< 0,01)
Conocimiento	N = 34 Valor = -0,564 Significación = 0,001 (<0,01)
Eficacia y Renta	N = 34 Valor = -0,688 Significación = 0,000 (<0,01)
Prestigio	N = 34 Valor = -0,675 Significación = 0,000 (<0,01)

En relación con la segunda hipótesis, también los datos de la tabla 12.2. confirman la hipótesis planteada sobre la existencia de una asociación entre “el desajuste persona – organización” y el índice “deseo de abandonar”, ya que los valores que indican el grado de asociación entre las variables oscila entre un 0,589 en relación con el valor conocimiento y un 0,809 para el valor seguridad, por lo que se puede considerar que existe una correlación entre substancial y muy fuerte. Así mismo se cumple el nivel de significación al estar este por debajo del 0,01 en todos los casos.

Tabla 12.2.
CORRELACIÓN ENTRE DESAJUSTE PERSONA – ORGANIZACIÓN Y EL
ÍNDICE DE DESEO DE ABANDONAR

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN : RHO DE SPEARMAN	
Desajuste persona – organización	Deseo de abandonar
Participación	N = 34 Valor = 0,692 Significación = 0,000 (<0,01)
Autorrealización	N = 34 Valor = 0,805 Significación = 0,000 (<0,01)
Seguridad	N = 34 Valor = 0,809 Significación = 0,000 (<0,01)
Conocimiento	N = 34 Valor = 0,589 Significación = 0,000 (<0,01)
Eficacia y Renta	N = 34 Valor = 0,730 Significación = 0,000 (<0,01)
Prestigio	N = 34 Valor = 0,672 Significación = 0,000 (<0,01)

Finalmente los datos de la tabla 12.3. nos indican también la confirmación de la tercera hipótesis donde se consideraba una correlación positiva entre la variable “desajuste persona – organización y la variable “identificación con la Reforma educativa”. En este caso los valores que indican el grado de asociación entre las variables oscilan entre el 0,653 para el menor y el 0,783 para el mayor por lo que de nuevo nos encontramos con un grado de correlación entre sustancial y muy fuerte; se cumple también en este caso la exigencia de significación (<0,01)

Tabla 12.3.
CORRELACIÓN ENTRE DESAJUSTE PERSONA – ORGANIZACIÓN Y EL
ÍNDICE DE IDENTIFICACIÓN CON LA REFORMA

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN : RHO DE SPEARMAN	
Desajuste persona – organización	Identificación con la Reforma Educativa
Participación	N = 34 Valor = 0,744 Significación = 0,000 (< 0,01)
Autorrealización	N = 34 Valor = 0,673 Significación = 0,000 (<0,01)
Seguridad	N = 34 Valor = 0,720 Significación = 0,000 (< 0,01)
Conocimiento	N = 34 Valor = 0,653 Significación = 0,001 (<0,01)
Eficacia y Renta	N = 34 Valor = 0,783 Significación = 0,000 (<0,01)
Prestigio	N = 34 Valor = 0,693 Significación = 0,000 (<0,01)

Capítulo XIII. Conclusiones de la investigación.

XIII.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

13.1.- Conclusiones sobre el modelo teórico – metodológico.

Como se señaló en la introducción al presente trabajo, el objetivo principal de la presente investigación era doble: por una parte establecer “la cultura organizacional”, como un concepto no sólo válido sino también fructífero para el análisis de la organización escolar; y por otra parte aplicar, y hasta donde fuera necesario adaptar, a la organización escolar, el modelo metodológico del “perfil axiológico”, ya aplicado a las organizaciones empresariales en varios estudios (Garmendia,1994; O’Reilly, Chatman y Caldwell, 1991, etc.).

Con los problemas y limitaciones que se derivan de la modestia de la presente investigación, se puede afirmar que el concepto de “cultura organizacional” es un concepto válido y fructífero para el estudio sociológico de las organizaciones escolares. Son muchos los datos que dicho concepto nos ha permitido descubrir y poner de manifiesto sobre la organización estudiada y son muchos más los que se apuntan, no se ha podido trabajar con ellos y que esperamos sean objeto de futuros estudios. Así pues, desde el punto de vista teórico, la cultura de la organización, además de ser un concepto válido para la gestión y organización de la vida escolar, como ha sido señalado por muchos estudios, resulta también de suma utilidad para un estudio descriptivo y explicativo sociológico.

Desde el punto de vista teórico – metodológico, el modelo del “perfil axiológico” ha permitido una utilización y una aplicación a la organización escolar de gran valor, revelándose como una metodología válida y aportándonos unas posibilidades en las que nos hemos basado en la presente investigación sobre la organización escolar y que esperamos completar en sucesivos estudios. Estas posibilidades van más allá de la mera descripción del perfil general de la cultura, y permiten discriminar sobre las subculturas existentes en la organización y establecer la base de otras aportaciones como son el desajuste persona – organización y su correlación con otras variables laborales.

Así pues, podemos señalar como primera conclusión, que tanto el concepto teórico de “cultura organizacional” como el modelo metodológico aplicado resultan fructíferos para el estudio científico de una organización tan peculiar, como es la organización escolar.

13.2.- Conclusiones sobre el perfil “Cultura de la organización”.

13.2.1.- Conclusiones sobre el perfil en general

Un análisis de los datos que conforman el “perfil de la cultura organizacional” en el centro escolar estudiado nos indica una percepción de cada una de las dimensiones del modelo que se sitúa entorno al valor medio de la escala (el tres), con dos de los valores “seguridad” y “prestigio” ligeramente por encima de ese valor y los cuatro restantes “participación”, “autorrealización”, “conocimiento” y “eficacia”, ligeramente por debajo del mismo. Estos datos nos revelarían una primera conclusión sobre el tema y es que no existe en la organización estudiada lo que se ha denominado en la literatura sobre el tema una “cultura fuerte”, que vendría dada por unas puntuaciones altas en las dimensiones que componen la cultura de la organización. Para comprender esta primera conclusión hay que tener en cuenta la situación de cambio profundo por el que está pasando tanto la enseñanza en general (Reforma educativa), como la organización que se ha estudiado en particular (competencia con la enseñanza privada, baja de la natalidad, etc.). Todo ello sin duda produce una situación que podríamos denominar de desconcierto, por supuesto en el nivel personal, pero también en el organizacional. Por otra parte y como veremos más adelante al analizar las subculturas, existen al menos dos subculturas bastante diferenciadas y cuyas percepciones sobre las dimensiones se expresan en una de ellas con puntuaciones altas y en la otra con puntuaciones mucho más bajas, lo que supone que ambos tipos de puntuaciones se compensan, dando lugar a esta situación que hemos caracterizado como “cultura débil” o al menos una “cultura no fuerte”.

Si pasamos a un análisis más pormenorizado de los elementos que componen la cultura organizacional, encontramos una serie de elementos que resultan de sumo

interés para un conocimiento más profundo de la cultura que estamos describiendo. Vamos a ir analizando aquellos datos que nos parezcan relevantes en cada una de las dimensiones que componen el modelo aplicado: Participación, Autorrealización, Seguridad, Conocimiento, Eficacia y Prestigio.

13.2.2.- Conclusiones sobre la dimensión “participación”.

Comenzando con la primera dimensión, la “participación”, nos vamos a fijar en cuatro conclusiones que resultan relevantes. Primero, los datos para cada una de las subdimensiones están en la línea de lo que hemos comentado al referirnos al perfil general de la cultura, es decir dentro de las puntuaciones medias de la escala, entre el 2,5 y el 3,5, con lo que podemos aplicar también aquí lo comentado anteriormente para la cultura en general. Segundo, existe una excepción a lo expuesto en el párrafo anterior, la “identificación con la organización”, cuya percepción por parte de los miembros de la organización está por debajo de esos valores medios de la escala. Tercero, la subdimensión de “distribución del poder” nos aporta una distribución peculiar del mismo y que es necesario comentar. Finalmente en la subdimensión de “representación” es necesario comentar lo referente a la representación sindical a la que específicamente se refiere uno de los items.

En relación con la subdimensión “identificación con la organización”, observamos que las puntuaciones de todos los items están por debajo de la puntuación media, y que dos de ellas son excepcionalmente bajas, lo que nos indica que existe una percepción negativa generalizada en el conjunto del grupo en lo concerniente a este aspecto. Podemos afirmar que los profesores de este centro se sienten poco o muy poco identificados con la organización escolar. Esta situación hay que enmarcarla en el momento de cambio profundo y no exento de conflicto en el que vive la organización y que ya hemos comentado repetidas veces. Esta falta de identificación se refiere tanto al ámbito del contexto de la organización (Reforma, cambios legislativos, metodológicos etc.), como a la disposición para intervenir activamente en el ámbito interno de la organización (órganos colegiados, funcionamiento interno, etc.). Mucho se ha escrito sobre la falta de motivación e identificación del profesorado en el proceso de Reforma en marcha. Sin pretender extrapolar y generalizar los datos de este centro al conjunto

del profesorado, es evidente que en este centro esta situación es percibida y así lo manifiestan los componentes del claustro. Otro elemento que nos debe servir para comprender estos datos es la edad y el número de años de trabajo en la enseñanza del conjunto del profesorado de este centro: un 56% sobrepasa los 45 años, casi un 80% lleva 10 o más años de trabajo en la enseñanza y un 33% más de 20 años. Estos datos nos indican que se trata de un profesorado de edad media - alta y con bastantes años de profesión. Los estudios sobre el “profesor quemado” son abundantes en la literatura sobre el tema y mucho más en unas circunstancias de cambios intensos como las que se dan en la organización que estamos estudiando. Sin pretender que estos datos sean explicativos de la baja identificación con la organización que se da en este centro, son al menos datos que nos deben servir para encuadrar los datos que estamos comentando.

Para comprender mejor los datos de la distribución del “poder” en la organización, hay que partir de que, en la enseñanza pública, desde las instancias políticas, al menos en lo que se refiere a la legislación vigente, se ha apostado por una “democratización” en los órganos del centro escolar y por la introducción de la colegialidad en los mismos, lo que induciría a pensar que debe de producirse una distribución considerable del “poder” entre los diferentes órganos colegiados del centro. Pues bien, los datos que estamos comentando referidos a este tema en la cultura de la organización tal y como es percibida por los miembros del centro no responden a este planteamiento, sino que por el contrario, se produce una percepción generalizada de que el poder en este centro se concentra en el director y su equipo, produciéndose en este caso una de las pocas puntuaciones de todo el cuestionario donde se supera la puntuación del “4”, mientras que en los otros niveles de gestión del centro (Claustro de Profesores, Consejo Escolar, Comisión de Coordinación pedagógica, Junta de tutores) se puntúa en todos ellos por debajo del 2,5, es decir una puntuación baja y, en el caso de la junta de tutores, por debajo del 2. Especial relevancia tiene el caso del Consejo Escolar formado por profesores, padres y alumnos, y que según la legislación vigente es el órgano supremo de la gestión del centro; los miembros de la organización manifiestan percibir que el Consejo Escolar del centro tiene poco poder y por ello no responde a lo que está establecido legalmente. Nos encontramos pues, con que la percepción general del centro es de una cultura con una fuerte concentración del poder en el equipo directivo. Podemos afirmar que los miembros del claustro de profesores perciben que en

este importante asunto, la democratización y colegialidad defendida “oficialmente” no funcionan en su organización.

El último tema que debemos comentar como una conclusión importante para comprender la cultura del grupo que estamos analizando es la baja consideración que los encuestados manifiestan por la representación sindical. Nos encontramos con que casi un 68% manifiestan su desacuerdo con dicha representación. Para comprender esta situación descrita debemos tener en cuenta algunos datos. En primer lugar señalar que estamos ante una mayoría de personal funcionario, con todo lo que ello conlleva de estabilidad, seguridad, etc. Por otra parte los datos sobre afiliación sindical y participación en las elecciones sindicales es muy baja según todos los estudios que existen sobre el tema. A esto hay que unir que la legislación vigente no permite una auténtica negociación sindical entre la Administración y los sindicatos (negociación salarial, estabilidad de plantillas, etc.), lo que ahonda más aún la percepción negativa de la acción sindical en el sector. Muchas de sus condiciones laborales vienen determinadas por normas no negociables ya que proceden del Parlamento (Presupuestos Generales del Estado, Ley de la Función Pública ,etc.) con lo que la acción sindical entre los funcionarios se sitúa en una condiciones muy peculiares, que pueden estar en la base de esta baja valoración sobre la representación sindical.

13.2.3.- Conclusiones sobre la dimensión “autorrealización”.

No hay grandes sorpresas en los datos que se refieren a las subdimensiones referidas a la percepción que los miembros de esta organización tienen de la autorrealización, ya que todas ellas se sitúan entre los valores medios de la escala, el 2,5 y el 3,5, con la excepción muy significativa de la subdimensión “expectativas de promoción”. Aunque se repite la tónica de puntuaciones en los valores medios de la escala, nos encontramos con que esta dimensión recibe la puntuación más baja de las seis categorías que componen el modelo. Es decir nos encontramos con que todas las subdimensiones que componen la dimensión, estando dentro de los valores medios, se sitúan por debajo de valor medio, el 3, con excepción de “relaciones interpersonales”, que supera ligeramente esa valoración. Los

miembros de la organización, encuentran que la autorrealización es lo menos apreciado dentro de los componentes de la cultura en esta organización.

Especialmente negativa es la valoración que se hace de las “expectativas de promoción”. Los miembros de la organización no perciben que existan expectativas de promoción dentro de la organización escolar, lo que sin duda es un elemento a tener en cuenta para que junto con otros datos que se han ido mencionando, nos permitan explicar la visión no muy positiva que sobre su futuro personal y profesional tiene el colectivo estudiado. Para profundizar en la comprensión de esta situación manifestada en estos datos, debemos considerar que para los profesores de secundaria, hasta hace muy pocos años, no existía ninguna posibilidad de promoción profesional, ya que desde el momento de la oposición se entraba en uno de los dos cuerpos que existían: catedráticos y agregados, sin posibilidad de acceder desde el cuerpo de agregados, el menor, al de catedráticos, el mayor. Actualmente esa situación ha variado, ya que se han unificado los cuerpos en uno solo de “profesores de secundaria”, donde existen dos “condiciones” dentro del mismo cuerpo: catedrático y agregado; y se produce la posibilidad de un acceso desde la condición de agregado a la de catedrático. Ahora bien las posibilidades de promoción profesional terminan ahí, lo que es valorado negativamente.

13.2.4.- Conclusiones sobre la dimensión “seguridad”.

Nos encontramos con la dimensión mejor valorada por los miembros de la organización entre las seis que componen el modelo. No existe ninguna subdimensión que destaque por su baja valoración, todas ellas se sitúan en los valores medios y dos de ellas, “seguridad empleo” y “estabilidad y permanencia”, están claramente por encima de los valores medios. Podemos decir que, de modo general, los miembros de la organización tienen una percepción entre positiva y muy positiva de la seguridad como dimensión de la cultura organizacional.

En relación con las dos dimensiones que destacan en su valoración positiva: “seguridad empleo” y “estabilidad y permanencia”, hay que situarlo en el contexto

de las condiciones laborales y profesionales de la mayoría los miembros de la organización, que fundamentalmente se resumen en su condición de funcionarios. Esta condición, como es de sobra conocido, supone en la práctica una seguridad total en el empleo y una estabilidad en el puesto de trabajo muy grande, debido al sistema de “plaza en posesión” y de un sistema de concurso voluntario de traslados; solamente de forma muy reciente se ha introducido alguna flexibilidad en este sistema de estabilidad atendiendo a las necesidades del servicio. Esta situación legislativa y de aplicación real se traduce lógicamente en esa positiva valoración de estas dos dimensiones. Es interesante señalar que la mayoría de los miembros de la organización no solo aprecian lógicamente esta situación sino que lo consideran positivo para el proceso pedagógico de enseñanza - aprendizaje.

Aunque, como hemos señalado, la dimensión “flexibilidad organizativa” no está por debajo de los valores medios de la escala, sin embargo es la subdimensión con una percepción menos positiva de las seis que componen la dimensión. Si tenemos en cuenta que esta subdimensión trata de situar la capacidad de adaptación al cambio y la innovación por parte de la organización, es muy significativa la percepción no muy positiva que tiene el grupo de la misma, sobre todo si lo relacionamos con la alta valoración que reciben las dos dimensiones anteriormente comentadas “seguridad de empleo” y “estabilidad y permanencia”. Seguramente esta relación hace pensar en serias dificultades por parte de la organización para adaptarse a los cambios de todo tipo que una organización tiene que sufrir a lo largo del tiempo, pero mucho más en el caso que estamos analizando, en que está sometida a una Reforma educativa y a toda una serie de cambios debidos fundamentalmente al contexto social de la escuela en general y de este centro en particular.

13.2.5.- Conclusiones sobre la dimensión “conocimiento”.

Entre todos los datos podemos destacar por lo altamente significativo, que la dimensión de conocimiento, sin ser la dimensión menos valorada en la cultura de esta organización, muestra una puntuación que está por debajo del valor medio de la escala (el 3), y así mismo, como cabe esperar del dato anterior, ninguna de las

subdimensiones está por encima de los valores medios de la escala (entre el 2,5 y el 3,5). Esta situación se produce más intensamente en la “valoración de la formación”.

Si en toda organización la dimensión “conocimiento” resulta decisiva, su significación se hace si cabe más importante y casi trascendental en una organización escolar ya que el contenido de su trabajo tiene que ver precisamente con el conocimiento. El conocimiento que manejan las organizaciones sufre un cambio continuado más o más o menos intenso dependiendo del tipo de organización y de su cometido. Ahora bien la escuela, al trabajar con el conocimiento científico y técnico que por su misma condición está en continuo proceso de transformación y de innovación, exigiría de sus miembros, los profesores, un reciclaje continuado. Esta situación se agudiza más si atendemos a la otra dimensión del proceso enseñanza – aprendizaje, que es la pedagógica. Esta dimensión está sometida a una Reforma educativa en marcha lo que exigiría una renovación e innovación en los conocimientos pedagógicos para adaptarlos a las exigencias y principios de esa reforma. Así pues nos encontramos con un tipo de organización donde la valoración del “conocimiento” debería ser alta, pero en el caso que estamos estudiando la percepción que manifiestan los miembros de la organización sobre lo que sucede en ella no es muy positiva.

13.2.6.- Conclusiones sobre la dimensión “eficacia y renta”.

En relación con la primera de las subdimensiones que componen esta dimensión de la cultura organizacional, su valoración parece situarse a simple vista en la misma línea de valores intermedios de la escala que hemos venido señalando en la mayoría de las dimensiones y subdimensiones del modelo. Pero un análisis más detallado de los items que componen la subdimensión nos hace precisar un poco más esta primera apreciación. Los miembros de esta organización realizan una clara distinción en su valoración respecto a los ingresos salariales, si se comparan con la enseñanza privada de si lo hacen con el resto de las profesiones con similar titulación académica, mientras en el primer caso su valoración es altamente positiva, no lo es así, sino todo lo contrario, la que se hace

en el segundo caso, en relación con los otros profesionales de titulación académica similar. Es fundamental realizar esta distinción, para apreciar en su justa medida, esta valoración media – alta que se hace de esta dimensión. Esta percepción de los miembros de la organización coincide por otra parte, con los datos que existen sobre ingresos salariales.

13.2.7.- Conclusiones sobre la dimensión “prestigio”.

En esta dimensión nos encontramos con una valoración media – alta. Junto con la dimensión “seguridad”, es la más alta de las dimensiones del modelo, sin que, como hemos señalado al tratar la seguridad, se trate de una valoración por encima de los valores medios de la escala (entre 2,5 y 3,5). Podemos afirmar que los miembros de la organización valoran bastante positivamente el prestigio y más intensamente en lo que se refiere al centro. El centro, como ya hemos hecho referencia, está en una situación difícil en relación con su futuro e incluso con su supervivencia, debido fundamentalmente a dos factores, la baja natalidad y la fuerte competencia con la enseñanza privada de la zona. Estas circunstancias crean en los miembros de la organización una conciencia para cuidar la imagen externa y el prestigio tanto profesional individual como sobre todo del centro, para poder enfrentarse así a las circunstancias contextuales adversas a las que está sometido.

13.3.- Conclusiones sobre las subculturas dentro de la organización.

En primer lugar la confirmación de que la percepción manifestada por cada uno de los dos grupos establecidos en torno a la posición ideológica, es claramente diferenciada y significativa, lo que nos permite establecer que estamos ante dos subculturas claramente distintas. En todas las dimensiones del modelo así como en la mayoría de las subdimensiones, las diferencias en la percepción de las mismas son manifiestas y significativas.

Para comprender el significado de la posición ideológica en esta diferenciación cultural en la organización, hay que recordar el proceso de

transformación profunda que está viviendo la escuela en general y el sector de la secundaria en España. Esta transformación dirigida por las autoridades ministeriales y con un claro componente ideológico establece una de las causas, no evidentemente la única, de división o al menos diferenciación del grupo. Así pues el posicionamiento político tiene, en el caso que estamos estudiando, una dimensión que abarca no solamente posiciones estrictamente ideológicas y de política general, sino que incluye una cierta visión pedagógica, de organización del proceso enseñanza – aprendizaje y de los centros educativos.

Tratando de caracterizar a las dos subculturas, podemos señalar que una de ellas, se posiciona en valores políticos de centro-derecha, es la mayoritaria, se manifiesta una valoración de la cultura de la organización de forma más forable que lo hace la otra subcultura, pero si nos centramos en los datos referidos a la Reforma educativa, es crítica o muy crítica con ella. La segunda subcultura, se posiciona políticamente en el centro izquierda, es la minoritaria, manifiesta una valoración crítica o muy crítica con la realización de los valores en la cultura de la organización, pero manifiesta una valoración más positiva de la Reforma educativa que la otra subcultura. Por eso es complicado definir a una como contracultural, ya que una lo es con la organización del centro, pero la otra lo es con el modelo de organización que se pretende establecer por parte de las autoridades ministeriales.

También esta división en dos subculturas puede interpretarse, sin que sea contradictorio con lo que acabamos de indicar, en clave de micropolítica de la organización. Es decir, existe una subcultura de la organización en torno a las personas que tienen el poder en la organización y que se manifiesta favorablemente a la cultura establecida “oficialmente” en la organización y otra que se posiciona críticamente respecto al poder establecido en la organización. En estos posicionamientos subculturales, la lucha por el poder y el control de los medios con los que cuenta la organización, son elementos esenciales y con seguridad están en la base de esta diferenciación dentro de la cultura organizacional.

13.4.- Conclusiones sobre “la relación persona – cultura de la organización” y algunas variables laborales.

La tercera parte del trabajo de investigación establece que el factor “desajuste persona – organización”, es significativo a la hora de establecer correlaciones con algunas variables de tipo laboral. Hemos intentado establecer un sistema que refleje la situación personal de cada uno de los miembros de la organización en relación con la cultura de su organización. Efectivamente en todas los miembros de una organización, y así sucede en esta que hemos estudiado, se produce un desajuste entre la persona y la organización Este desajuste es mayor o menor según su adecuación entre lo que la persona piensa y desea para su organización y lo que cada uno percibe que se produce en la misma.

Existe una suposición espontánea y precientífica sobre que el estar o no “a gusto” en una organización incidirá positiva o negativamente en algunas variables laborales tales como “satisfacción con el trabajo realizado”, “deseo de abandonar” e “identificación con la Reforma educativa”. El objetivo, creemos que cumplido, era fundamentar científicamente esta suposición espontánea. Así podemos establecer una correlación positiva y moderada entre el “ajuste persona – organización “ y “la satisfacción con el trabajo realizado”. En sentido contrario, es decir, negativa y también moderada, es la correlación establecida entre el “ajuste persona – organización” y el “deseo de abandonar”.

Especial significado tiene la tercera correlación establecida entre el “desajuste persona – organización” y la “identificación con la Reforma”. Se produce una correlación positiva y moderada, es decir a un mayor desajuste entre la persona y la organización se produce una mayor identificación con la Reforma educativa en marcha. Esta situación es congruente con lo que hemos venido indicando en la conclusiones de los apartados anteriores, en el sentido de que la subcultura dominante en la organización es crítica con la Reforma y la subcultura crítica con la organización no lo es con la Reforma. Así pues este dato parece confirmar también lo que se había concluido en otros apartados.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V., (1991), “Sociedad, cultura y educación”, Madrid, CIDE
- A.A.V.V., (1992), “Comunicación y cultura de la empresa”, 1er. Simposio Nacional sobre Empresa y Sociología, Madrid, Instituto Universitario de Recursos Humanos.
- ABEGGLEN, (1958). “The Japanese factory: aspects of its social organization”, Free Press, Glencoe.
- ABRAVANEL H. et al., (1982), “Cultura organizaciona. Aspectos teóricos, prácticos y metodológicos”, Bogotá, Legis.
- ACKOFF R.L., (1978), “The art of problem solving”, Nueva York, John Willey.
- ADAMS J., (1963), “Toward an Understanding of inequity”, Journal of Abnormal and Social Psychology, vol. 67.
- ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY, (1993), “Monográfico sobre cultura organizacional” septiembre, vol. 28, nº 3.
- AGUIRRE A. (Ed.), (1982), “Los 60 conceptos clave de la Antropología cultural”, Barcelona, Maimon.
- ÁLBERTI A. y otros, (1970), “El autoritarismo en la escuela”, Fontanella, Barcelona.
- ALONSO AMO E., (1990), “Clima y cultura en las organizaciones”., En J.M. Peiro (Comp.) “Psicología social y sociedad del bienestar”, vol. 5, “Trabajo, organizaciones y marketing social”, 45-54, Barcelona, PPO.
- ALONSO V. y BLANCO A., (1990), “Dirigir con calidad total”, Madrid, ESIC.
- ALTHUSSER L., (1977), “Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis”, Madrid, Siglo XXI.

- .- ALVESSON M., (1999), “Organizational Symbolism and Ideology”, Journal of Management Studies, 28, 3, Mayo, 207-225.

- .- ALVAREZ N.Q. y ZABALZA B.M., (1989), “La comunicación en las instituciones escolares”, en Q. Martín Moreno (coord.), “Organizaciones educativas”, Madrid, Uned, 169-238.

- .- ANDERSON C.S., (1982), “The Search for School Climate: A Review of the Research”, Review of Educational Research, 52, 3, 368-420

- .- ANDREWS K. R., (1977), “el concepto de estrategia de la empresa”, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.

- .- ANSOFF, H., (1984), “Implanting Strategic Management”, prentice Hall International, Englewood Cliffs, N. Jersey.

- .- ANSOFF H.I., (1985), “La dirección y su actitud ante el entorno”, Bilbao, Deusto.

- .- ANTUNEZ S., (1992), “Proyecto docente de organización escolar”, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Barcelona.

- .- ANTUNEZ S., (1993), “Claves para la organización de centros escolares”, Barcelona, ICE-Horsori.

- .- ANTUNEZ S., (1993), “La cultura organizativa barrera y puente para la formación permanente del profesorado”, En Gairin J. Y Antunez S. (coord.), “Organización escolar. Nuevas aportaciones, Barcelona, PPU, 483-504.

- .- ANZIZU J.M., (1992), “Gestión del cambio en empresas españolas”, Barcelona, Gestión 2000.

- .- ANZIZU J.M., (1985), “Cultura organizativa. Su incidencia en el funcionamiento y desarrollo de la empresa”, Alta dirección, 120, p.p. 63-70.
- .- APPLE M., (1989), “Profesores y textos”, Barcelona, Paidós, MEC.
- .- ARANA J., (1991), “Recursos humanos en la empresa moderna”, Madrid, Fundación Instituto de Ciencias del Hombre.
- .- ARCHIER G. y SERIEYX H., (1985), “La empresa del tercer tipo. Una nueva concepción de la empresa”, Barcelona, Ed. Planeta.
- .- ARGYRIS C., (1964), “Integrating the individual and the organization”, N. York, John Willey and Sons.
- .- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A., (1978), “Organizational learning: A Theory of Action Perspective”, Addison-Wesley, Reading.
- .- BALLESTEROS J., (1989), “Posmodernidad: decadencia o resistencia”, Madrid, Tecnos.
- .- BANDURA A. y WALTERS R., (1977), “Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad”, Madrid, Alianza Universidad.
- .- BAÑARES L., (1994), “La cultura del trabajo en las organizaciones”, Madrid, Rialp.
- .- BARBERO GARCÍA M.I., (1993), “Metodos de elaboración de escalas”, UNED, Madrid.
- .- BARCIONA R., (1993), “Fundamentos motivacionales de un proyecto de calidad y de los grupos de progreso”, Capital Humano, 61, p.p. 44-51.
- .- BARQIN P. y MELERO M.A., (1994), “Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo”, Investigación en la escuela, 22.

- .- BARROSO J.M., RUIZ R. y SÁNCHEZ M.C., (1991), “Algunos aspectos de la evaluación de centros”, en GID: “El centro educativo. Nuevas perspectivas educativas”. Sevilla, Repiso.
- .- BARTOLI A., (1992), “Comunicación y organización. La organización comunicante y la comunicación organizativa”, Barcelona, Paidós.
- .- BATES R.J., (1985), “Administration of education: towards a critical practice”, en T. Husen y T. Postlethwaite (Eds.), “The international encyclopedia of education”, Oxford: Pergamon Press.
- .- BATES R.J.,(1987), “Corporate Culture Schooling and Educational Administration”, Educational Administration Quarterly, 23, 4, 60 – 115.
- .- BATES R.J., (1992), “Liderazgo y cultura escolar”, Sevilla, Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- .- BEARE H. y CALDWELL B.J. y MILLIKAN R.H., (1992), “Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección”, Madrid, La Muralla.
- .- BECKHARD R.,(1973), “Desarrollo Organizacional, estrategias y modelos”, Bogotá, Fondo Educativo Interamericano.
- .- BECKHARD R. y PRITCHARD W., (1993), “Estrategias para el cambio. La gestión en la organización empresarial”, Barcelona, Parramón.
- .- BEER M. y cols., (1989), “Gestión de Recursos Humanos. Perspectiva de un director general. Texto y casos”, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- .- BENNETT, J., (1976), Anticipation, Adaptation, and the Concept of Culture in anthropology”, Science, nº 192.
- .- BENNIS W., (1966), “The coming Death of Bureaucracy”, Think, nov-dic., págs. 29-35.

- .- BENNIS W.G., (1969), “Organization Development: Its Nature, Origins and Prospects”, Addison-Wesley, Reading.

- .- BERGER P. y LUCKMANN T., (1986), La construcción social de la realidad”, Madrid, Amorrortu-Murguía.

- .- BERTALANFLY, (1976), “Teoría General de los Sistemas”, México, F.C.E.

- .- BIGGART N., (1977), “The creative-destructive process of organizational change. The case of the Post Office”, Administrative Science Quarterly, nº 22, pp. 410-426.

- .- BLAKE R. y MOUTON J.S., (1964), “Grid organization development”, Houston, Personnel Administration.

- .- BLAKE R. y MOUTON J., (1969), “Building a Dynamic Corporation Through Grid Organization Development”, Addison-Wesley Publishing Co., Reading Massachusetts.

- .- BLAKE R. y MOUTON J., (1981), “The versatile Manager: A Grid profile”, Richard D. Irwin, Inc. Homewood, Illinois.

- .- BLANCO A. y SENLLE A., (1988), “Desarrollo de directivos y calidad total en la organización”, Madrid, ESIC.

- .- BLOIDS K., (1985), “Ethics in Business”, En Lawrence P. y Eliot K., (Eds.): “Introducing Management”, Penguin Books Middlesex, capítulo 13, pp. 219-233.

- .- BOJE D. y FEDOR D., (1982), “Mythmaking: A qualitative step in O.D. interventions”, Journal of Applied Behavioral Science, nº 18, pp. 17-28.

- .- BOLAND R., (1982), “Myth and Technology in the American accounting profession”, Journal of Management Studies, nº 19, pp. 109-127.

- .- BOLIVAR BOTÍA A., (1993 a), “Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo”, en J.M. CORONEL LLAMAS, M.R. SÁNCHEZ MORENO y C. MAYOR RUIZ (eds.), “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla, GID, p.p. 41-48.
- .- BOLIVAR BOTÍA A., (1993 b), “Culturas profesionales de la enseñanza”, Cuadernos de Pedagogía, 219, p.p. 68-72.
- .- BOLMAN L.Q. y DEAL T. E., (1995), “Organización y Liderazgo”, Vilmington, Delaware, EUA, Addison-Wesley Iberoamericana.
- .- BORBONES BRESKO C., FERREVES PAVÍA V., GONZALEZ SOTO A.P., (1987), “La educación informal determinante del pluralismo cultural”, Universitas Tarraconensis.
- .- BORDELEAU Y., BRUNET L., HACCOAN R.R., RIGNY A. y SAVOIE A., (1987), “Modelos de investigación para el desarrollo de recursos humanos”, México, Trillas.
- .- BORREL N., (1988), “Reflexiones sobre la gestión escolar”, Revista de Educación, 286, p.p. 183-191.
- .- BOURNOIS F., (1990), “Prácticas de gestión de recursos humanos”, Madrid.
- .- BRADLEY K., (1990), “Managing owners”, Londres.
- .- BROOKOVER W.B. y ERICKSON E.L., (1975), “Sociology of education”, The Dorsey Press, Homewood, Illinois.
- .- BROWN W. y MOBERG D., (1983), “Teoría de la organización y la administración. Enfoque integral”, Limusa, México.
- .- BRUNER J.S., (1990), “Actos de significado”, Madrid, Alianza Editorial.

- .- BRUNER J.S., (1996), “La pasión de renovar el conocimiento”, (Entrevista), Cuadernos de Pedagogía, 242, p.p. 8-13.
- .- BRUNET, (1987), “El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias”, México, Trillas.
- .- BUCKLEY W., (1967), “Sociology and Modern Systems Theory”, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. Jersey, Referenciado en Lilienfeld, R. “Teoría de sistemas. Orígenes y aplicaciones en ciencias sociales”, 1984, p.239.
- .- BUENO CAMPOS E., (1989), “Dirección estratégica de la empresa. Metodología, técnicas y casos”, Madrid, Pirámide, 2ª ed.
- .- BURNS, T. y STALKER, G.M., (1961), “The management of innovation”, Tavistock, Londres.
- .- BUSCH T., (1986), “Theories of Educational Management”, Londres, Harper and Row.
- .- BUSCO M.J., (1982), “Cultura”, En A. AGUIRRE (Ed.), “Los 60 conceptos clave de la Antropología Cultural”, Barcelona, Daimón, p.p. 149-150.
- .- CALVO J., (1993), “Localización del liderazgo en las escuelas”, Departamento de Didáctica y Organización escolar, (Documento policopiado).
- .- CALLIES A., (1986), “France-Japon. Confrontation culturelle dans les entreprises mixtes”, París, Librairie des Meridiens.
- .- CAMPBELL J.; DUNETTE M.; LAWLER III E. y WEICK K., (1970), “Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness”, McGraw-Hill, N. York.
- .- CAMILLERI C., (1985), “Antropología cultural y educación”.

- .- CAMPO, S del, (1987), “Prólogo”, a J.A. Garmendia, M Navarro, F. Parra Luna: “Sociología Industrial y de la empresa”, Aguilar, Madrid.

- .- CARDONA HERRERO S., (1989), “La cultura en los centros municipales de cultura”, Alfoz, 66-67, p.p. 4-6.

- .- CARDONA J.M., (1986), “La cultura empresarial”, Especial Directivos, 17 Octubre.

- .- CARNOI M., (1977), “La educación como imperialismo cultural”, Madrid, Siglo XXI.

- .- CASAS P. et al., (1993), “Un instrumento para la autoevaluación de las instituciones educativas”, En J.M. CORONEL LLAMA y M.R. SANCHEZ MORENO y C. MAYOR RUIZ (Eds.), “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla, GID, p.p. 681-690.

- .- CASSIRER, “Antropología filosófica”, (1971), México, F.C.E.

- .- CASTORIADIS C., (1989), “La institución imaginaria de la sociedad”, Barcelona, Turquets.

- .- CENCILLO GARCÍA, (1973), “Antropología Cultural y Psicológica”, Madrid.

- .- CISCAR C. y URIA M.E., (1988), “Organización escolar y acción directiva”, Madrid, Narcea.

- .- CLARK B., (1975), “The organizational Saga in Higher Education”, En Baldrige J. y Deal T., “Managing change in Educational Organizations Sociological perspectives. Strategies and Case studies”, McCutchan Editors Berkeley.

- .- CLAVER E. y LLOPIS J., (1993 a), “Cultura corporativa y estrategia empresarial. Implicaciones recíprocas I”, Alta Dirección, 168, 89-94

- .- CLAVER E. y LLOPIS J., (1993 b), “Cultura corporativa y estrategia empresarial. Implicaciones recíprocas II”, 169, 159-165.
- .- CLEGG, S.R., (1990), “Modern Organization. Organization Studies in the Postmodern World”, Londres, Sage.
- .- COHEN A., (1974), “Two dimensional man: an essay on the anthropology of power and symbolism in complex society”, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- .- COLLINS L., (1981), “The Entrepreneur as Manager”, Entrevista a Lore Harp. Harvard Business Review, nº 4, jul-aout., págs 59-63
- .- COLOM A., (1979), ”Sociología de la educación y teoría general de los sistemas”, Barcelona, Oikos-Tau.
- .- COOK T.D. y REICHARDT CH. S., (1986), “Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa”, Madrid, Morata.
- .- COOMBS P.H., (1989), Educación formal y no formal: estrategias para el futuro”, En Husen T. y Postlethwaite T.N. (Coord.), “Enciclopedia Internacional de la Educación”, Barcelona, Vicens – Vives, MEC.
- .-CORONEL J.M., (1993a), “La configuración de una cultura para el cambio y sus conexiones con el medio externo”, en GID: “Cultura escolar y Desarrollo Organizativo”, Universidad de Sevilla, págs. 93 – 100.
- .- CORONEL J.M. (1993b), “Liderazgo educativo y desarrollo escolar. Análisis de una experiencia”, en GID: “Cultura escolar y Desarrollo Organizativo”, Universidad de Sevilla, 431 – 438.
- .- CORONEL J. M. y LOPEZ J. y SANCHEZ M., (1994), “Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos”, Sevilla, Repiso Libros.

- .- CORONEL LLAMAS J.M., (1993), “La configuración de una cultura para el cambio y sus conexiones con el medio externo”. En J.M. CORONEL LLAMAS, M.R. SANCHEZ MORENO y C. MAYOR RUIZ (Eds.), “Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo”, II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla, GID, pp. 93-100.
- .- CORONELL J.M. y LOPEZ J. y SÁNCHEZ M., (1994), “ Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos”, Sevilla, Repiso Libros.
- .- CROSBY P.B., (1991), “Liderazgo. El arte de convertirse en un buen gerente”, México, Mc Graw Hill.
- .- CROZIER, M. (1989), (1989), “L’entreprise à l’écoute. Apprendre le management post-industriel” Inter-Editions, Paris.
- .- CUMMINGS L. y SCHMIDT S., (1972), “Managerial attitudes of Greeks. The roles of culture and industrialization”, Administrative Science Quarterly, vol. 17, nº 2, pp. 265-272.
- .- CHANDLER, A.D., (1962), “Strategy and structure”, MIT, Cambridge.
- .-CHIAVENATO I.,(1987), “Introducción a la teoría general de la administración”, Bogotá, MacGraw-Hill, 3ª ed.
- .- CHOZA J., (1988), “Manual de Antropología filosófica”, Madrid, Rialp.
- .- DANDRIDGE T., MITROFF I. y JOYCE W., (1981), “Organizational Symbolism: A topic to expand organizational analysis”, Academy of Management Review, nº 5, pp. 77-82.
- .- DAVIS S., (1984), “Managing Corporate Culture”, Ballinger, Cambridge, Massachusetts.

- .- DAVIS S., (1985), “Culture is not just an internal affair”, En Kilman R., Saxton M., Serpa R. y Associates. “Gaining Control of the Corporate Culture”, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 137-147.
- .- DAVIS T.R., (1985), “Managing Culture at the Bottom”, en Kilmann, Saxton, Serpa and Associates (eds.): “Gaining Control of the Corporate Culture”, San Francisco, Jossey-Bass.
- .- DAVIS G. y THOMAS M., (1992), “Escuelas eficaces y profesores eficientes”, Madrid, La Muralla.
- .- DE MIGUEL M., (1994), “La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto”, en Pérez E. (Coord.), “Calidad de vida en los centros educativos”, Centro Asociado de la UNED, Asturias, págs. 265 – 284.
- .- DE WOOT P. y DESCLEE X., (1984), “Le Management stratégique des Groupes Industriels Fonctionnement au Sommet et Culture d’Entreprise”, París, Ed. Economica Cabay.
- .- DEAL T.E. y KENNEDY A.A., (1985), “Culturas corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional”. Fondo de cultura interamericana, México. Original Corporate cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life”, Reading, Mass, Addison-Wesley.
- .- DEAL T.E. y KENNEDY A.A., (1983), “Culture: A New Look Through Old Lenses”, Journal of Applied Behavioral Science, November, 501 - 523.
- .- DEGOT V., (1981), “L’entreprise comme systeme culturel”, Revue Francaise de Gestion, nov-dec., pp. 4-13.
- .- DEGOT V., (1986), “L’entreprise lieu symbolique”, Revue Francaise de Gestion, nº 60, nov-dec., pp.13-29.
- .- DELAGADO L., (1994), “Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema”, Madrid, Ediciones pedagógicas.

- .- DENZIN N.K., (1978), “The research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods”, Nueva York: Mc Graw-Hill Book Company.
- .- DENZIN N.K., (1988), “Triangulation”, en Keeves J.P. (ed.), “Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook”, Oxford, Fergamon Press, 511-513.
- .- DÍAZ DE LA CEBOSA A., (1992), “La cultura de la calidad”, Capital Humano, 43, 23-29).
- .- DÍAZ GUTIERREZ E.J., (1996), ”Evaluación de la cultura en la organización de instituciones de educación social”, Tesis Doctoral, Universidad Complutense.
- .- DÍAZ VIANA L., (1989), La cultura popular como contracultura”, Revista de Folklore, 98, pp. 39-42.
- .- DICHTER S.F., GAGNON CH. y ALEXANDER A., (1991), “El liderazgo en los procesos de cambio organizativo”, Harvard, Deusto Bussiness Review, pp. 5-19.
- .-DORE R.P. y SAKO M., (1989), “How the Japanese learn to work”, Nissan Institute/Routledge, Londres.
- .- DRUCKER P., (1971), “What we can learn from Japanese Management”, Harvard Business Review, mar-apr., pp. 110-122.
- .- DRUCKER P., (1977), “Japanese Managers Tell How Their Systems Works”, Fortune, november, pp. 127-138.
- .- DRUCKER P., (1979), “La gerencia de la empresa”, Barcelona, EDHASA.
- .- DRUCKER P., (1981), “Behind Japan´s Sucess”, Harvard Business Review, Jan-feb., pp. 83-90.

- .- DRUCKER P., (1993), “La sociedad postcapitalista”, Apóstrofe, Barcelona.

- .- ECKER G., (1992), “Teoría moderna de la organización educativa”, en Husen T y Postlethwaite T. (Eds.), “The International Encyclopedia of Education, Oxford, Pergamon Press, vol.9

- .- ELIOY T.S., (1984), “Notas para la definición de la cultura”, Barcelona, Bruguera.

- .- ESCUDERO J.M., (1990), “Formación centrada en la escuela. Jornada de estudio sobre Centro Educativo”, La rábida, Febrero.

- .- ESCUDERO J.M., (1992), “Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares”, II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, (Cultura escolar y Desarrollo organizativo), Sevilla, 15-18 diciembre.

- .- ESCUDERO J.M., (1990), “El centro como unidad de cambio. La perspectiva de colaboración”, en “Actas del primer Congreso Interuniversitario de Organización Escolar”, Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Grupo GID, Universidad den Sevilla, págs. 189 – 222.

- .- ESCUDERO J.M. y GONZALEZ M. T., (1994), “Profesores y escuela, ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?”, Madrid, Ediciones Pedagógicas.

- .- ESCUDERO Y., (1993), “Información de masas, cultura y educación: el papel de la escuela ante la cultura única y las culturas populares”, en GID, “Cultura escolar y desarrollo educativo”, Universidad de Sevilla, págs. 569 – 576.

- .- ESTEVE FABREGAT C., (1975), “Sistema cultural”. En “Diccionario de Ciencias Sociales”, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.

- .- ETKIN J. y SCHVARSTEIN L., (1989), “Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio”, Barcelona, Paidós.

- .- ETZIONI A., (1972), “Organizaciones modernas”, México, Uteha.

- .- ETZIONI A., (1961), “A Comparative Analysis of Complex Organizations”, Nueva York, Free Press.
- .- EVERETT J., STENING B. y LONGTON P., (1982), “Some evidence for an international managerial culture”, Journal of Management Studies, nº 19, pp. 153-162.
- .- FARMER R. y RICHMAN B., (1965), “Comparative Management and Economic Progress”, Richard D. Irwing, Inc. Homewood, Illinois.
- .- FELDMAN M. y MARCH J., (1981), “Information in organizations as signal and symbol”, Administrative Science Quarterly, nº 26, pp. 171-184.
- .- FERNÁNDEZ LEÓN J., (1989), “Las culturas en la ciudad”, Ábaco, 6, pp. 90-92.
- .- FERNÁNDEZ ENGUITA M., (1995), “La escuela a examen”, Madrid, Pirámide.
- .- FERNÁNDEZ ENGUITA M., (1991), “La cara oculta de la escuela”, Madrid, Siglo XXI.
- .- FERNÁNDEZ ENGUITA M., (1993), “La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro”, Madrid, Morata.
- .- FERNÁNDEZ L., (1994), “Instituciones educativas”, Buenos Aires, Paidós.
- .- FERRÁN P., (1978), “La escuela en la calle”, Narcea, Madrid.
- .- FERRÁNDEZ A., (1993), “La organización escolar como objeto de estudio”, en Gairín J. y Antúnez (Coords.), “Organización escolar. Nuevas aportaciones”, Barcelona, PPU, págs. 21 – 46.
- .- FERRER F., (1994), “Escuela, municipio, región y estado ante la educación”, en Villa A.(Coord.), “Autonomía institucional en los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias”, ICE de la Universidad de Deusto, págs. 91 – 112.

- .- FERRERA G., (1990), “La adolescencia como un conflicto de culturas”, Psicopatología, 10, 4, pp. 177-181.
- .- FERRERES V., (1993), “La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa”, En J.M. CORRONE LLAMAS, M.R. SÁNCHEZ MORENO y C. MAYOR RUIZ (Eds.), “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, pp. 628-632, Sivilla, GID.
- .- FICHTER J.M., (1982), “Sociología”, Barcelona, Herder,
- .- FICHTER G.N., (1992), “Campos de intervención en Psicología Social. Grupo, institución, cultura, ambiente social”, Madrid, Narcea.
- .- FIRESTONE W.A. y WILSON B. L., (1985), “Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The Principal Contribution”, Educational Administration Quarterly, 21, 2, 7-30.
- .- FORD C.S., (1942), “Culture and Human Behavior”, Scientific Monthly, vol. 55, 1942, pág. 555.
- .- FOREHAND C. y GILMER B., (1964), “Environmental Variation in Studies of Organizational Behavior”, Psychological Bulletin, vol. 62, pp. 92-116.
- .- FRANCH E., (1987), “Tres concepciones de la cultura”, Nous Horitzons, 103, 2, pp. 17-21).
- .- FRENCH W.L. y BELL C.H., (1984), “Organization development”, Englewood-Cliffs, Prentice- Hall.
- .- FUENTE LOMBO M., (1979), “Apuntes para una meta antropológica del conocimiento científico y el estudio de la cultura”, Ethnica, 15, pp. 71-82.
- .- FULLAT O., (1978), “Filosofía de la educación”, Barcelona, Ceac.

- .- FULMER R., (1983), “Administración y Organizxación”, México, CECSA.

- .- GADAMER H.G., (1984), “Verdad y Método”, Salamanca, Sígueme.

- .- GAGLIARDI P. (Ed.), (1986), “Le imprese come culture. Nuove prospettive di analisi organizzativa”, Turín, ISEDI, Petrini.

- .- GAIRÍN SALLÁN J., (1989), “La estructura organizativa de los centros docentes”, en Matín Moreno Q., “Organizaciones educativas”, Madrid, UNED, págs. 133 – 168.

- .- GAIRÍN SALLÁN J., (1991), “Modelos organizativos, modelos directivos”, en “I Jornades sobre direcció escolar”, Forum Europeo de Administradores ee la Educació en Catalunya (Documento policopiado).

- .- GAIRÍN SALLÁN J., (1993), “El sistema escolar como ecosistema envolvente de la escuela”, en Sáenz O. (coord.), “Organización escolar. Una perspectiva ecológica”, Alcoy, Marfil, págs. 43 – 68.

- .- GAIRÍN SALLÁN J., (1995), “Estrategias y modelos de desarrollo organizacional. La revisión basada en la escuela”, en “IV Jornades Universitàires de reflexió i debat envers l’organizació de centres”, Cervera, UNED.

- .- GAIRÍN SALLAN J., (1996), “La organización escolar: contexto y texto de actuación”, Madrid, La Muralla.

- .- GARCÍA CABERO M., (1987), “Una teoría de la cultura”, Contextos, 5,9, pp. 69-106.

- .- GARCÍA ECHEVERRÍA S., (1993), “Ética empresarial y comportamientos directivos. Cómo configurar corporaciones empresariales eficientes”, Alta Dirección, 170, pp. 301-323.

- .- GARMENDIA J.A., (1988), “La cultura de la empresa: una aproximación teórica y

práctica”, REIS, 41, 7- 23.

.- GARMENDIA J.A., (1990), “Desarrollo de la organización y cultura de la empresa”, Madrid, ESIC.

.- GARMENDIA J.A., (1994), “Tres culturas. Organización y Recursos Humanos”, Madrid, ESIC.

.- GARMENDIA J.A., NAVARRO M. y PARRA LUNA F., (1987), “Sociología Industrial y de la Empresa”, Madrid, Aguilar.

. - GARMENDIA J.A. y PARRA LUNA, (1993), “Sociología industrial y de los recursos humanos”, Taurus Ediciones, Madrid.

.- GASALLA DAPENA J.M., (1989), “Hacia qué nueva cultura organizativa debe ir la Banca en España”, Actualidad Financiera, 19, pp. 1376-1395).

.- GEERTZ C., (ed.), (1971), “Myth, Simbol and Culture”, Norton Editors, N. York.

.- GEERTZ C., (1988), “La interpretación de las culturas”, Barcelona, Gedisa.

.- GELPI E., (1990), “Cultura y construcción de la paz”, Revista de Pedagogía Social, 5, pp. 36-45.

.- GELPI E., (1995), “Trabajo, educación y cultura”, Valencia, Nau Llibres.

.- GEPHART R., (1978), “Status degradation and organizational sucession. An athnomethodological approach”, Administrative Science Quarterly, nº 23, pp. 553-581.

.- GIL ESTALLO M^a. A., (1986 a), “De la implantación de una cultura en una organización y sus resultados”, AEDIPE, (Boletín de la Asociación Española de Dirección de Personal), Diciembre, pp. 35-40.

- .- GIL ESTALLO M^a. A., (1986 b), “Configuración e implantación de la cultura en las organizaciones”, ESIC-MARKET, nº 53, jul-sept., pp.359-376.

- .- GIMENEZ RUIZ J.L., (1987), “Sociología de la organización y de la empresa”, Barcelona, Marcombo, Boixaren Editores.

- .- GIMENO SACRITÁN J., (1991), “Los materiales y la enseñanza”, Cuadernos de Pedagogía, 194, pp. 10-15.

- .- GOFFMAN E., (1970), “Internados”, Buenos Aires, Amorrortu.

- .- GOGEL R. y SIAT M., (1986), “Cultura de la empresa y cambios estratégicos”, Personal, Julio.

- .- GOHARRIZ K.K., (1993), “Sistemas de organización de la empresa”, Madrid, Harper y Lynch.

- .- GOIKOETXEA J., (1993), “Caracterización de la naturaleza de la práctica docente y del pensamiento que subyace, desde la cultura académica”, en GID, “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, Universidad de Sevilla, págs. 143 – 148.

- .- GOLHABER G.M., (1984), “La comunicación organizacional”, México, Diana.

- .- GÓMEZ CABRANES L., (1995), “La cultura de la empresa”, en A. Lucas Marín (coord.), “Sociología para la empresa”, McGraw Hill, Madrid.

- .- GÓMEZ DUCAL G., (1992), “Centros educativos eficientes”, Barcelona, PPU.

- .- GOMEZ DE PABLOS M., (1989), “Empresa, cultura y sociedad”, Economía Industrial, 267, pp. 161-162.

- .- GOMEZ PÉREZ R., (1987), “Notas sobre la cultura empresarial”, Cuadernos del seminario permanente “Empresa y Humanismo”, Pamplona, nº 27.

- .- GONZÁLEZ LOPEZ L., (1993), “Cultura de empresa, satisfacción de necesidades y motivación”, Capital Humano, 49, pp. 52 – 60.
- .- GONZÁLEZ M.T., (1987), “La escuela como organización. Algunas imágenes metafóricas”, Anales de pedagogía, 6, 46 – 56.
- .- GONZÁLEZ M. T., (1990), “Investigación en organización escolar. El análisis de la cultura organizativa”, Anales de Pedagogía, 8, 41 – 51.
- .- GONZÁLEZ M.T., (1990), “El diagnóstico de la organización en el proceso de desarrollo escolar”, en “IV Seminario de Desarrollo Curricular Basado en el Centro”, Murcia, CEP.
- .- GONZÁLEZ M.T., (1994), “¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?”, en J.M. Escudero y M.T. González , (1994), “Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente”, Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- .- GONZÁLEZ ANLEO J., (1991), “La cultura organizacional de los centros educativos”, en A.A.V.V. “Sociedad, cultura y educación”, pp. 401 – 420, Madrid, CIDE.
- .- GOODE W., (1978), “The celebration of Heroes”, University of California Press, Berkeley.
- .- GOODENOUGH W.H., (1971), “Culture, language and society”, Addison-wesley, Reading.
- .-GOODMAN M.E., (1972), “Individuo y cultura”, Pax Mexico.
- .- GOULDNER A.W., (1954), “Patterns of industrial bureaucracy”, The Free Press, Nueva York.
- .- GRAY H.L., (1980), “Management in education. Working Paper in the Social Psychology of Educational Institutions”, Nafferton books.

- .- GREENFIELD T.B., (1984), “Theory about Organization: A new perspective and its Implications for Schools”, en T. Bush et al. (Eds.), “Approaches to School Management, Londres, Harper, 154-165.
- .- GREENWOOD D. y GONZÁLEZ J.L., (1990), “Culturas de Fagor. Estudio antropológico de las cooperativas de Mondragón”, San Sebastián, Txertoa.
- .- GREETZ C., CLIFFORD J. et al. (1991), “El surgimiento de la antropología posmoderna”, Barcelona, Gedisa.
- .- GREGORY K., (1997), “Native view paradigms: multiple cultures and culture conflicts in organizations”, Administrative Science Quarterly, núm. 28, págs. 359-377.
- .- GRIFFETCH R., HOM P., DE NISI A. y KIRCHNER W., (1985), “A Comparison of Different Methods of Clustering Countries on the Basis of Employee Attitudes”, Human Relations, vol. 38, nº 9, pp. 813-840.
- .- GRINBERG L., (1963), “Culpa y depresión”, Edit Paidos, Buenos Aires.
- .- GROUARD B. y MERTON F., (1995), “Reingeniería del cambio. Diez claves para transformar la empresa”, Barcelona, Marcombo.
- .- GUERRERO LÓPEZ J.F., (1991), “Introducción a la investigación etnográfica en educación especial”, Salamanca, Amaru.
- .- GUEST D.E., (1990), “Human research management and the American dream”, Journal of Management Studies, 27: 4 julio.
- .- HABERMAS J.,(1989), “La nueva intimidad entre política y cultura”, Debats, 29, pp. 104 – 107.
- .- HALPIN A. y CRAFTS D., (1962), “The organizational climate of schools”, Washington.

- .- HAMPTON D.R., (1990), “Administración”, Mexico, McGraw Hill.

- .- HAND H., RICHARDS J. y SLOCUM J., (1973), “Organization climate and the Effectiveness of a Human Relations Training Program”, Academy of management Journal, vol. 16.

- .- HANDY CH., (1986), “Understanding organizations”, Penguin Books, Middlesex.

- .- HANDY CH., (1986b), “L’Olympe des Managers. Culture d’entreprise et organisation”, Les Editions d’organisation, Ed. Hommes et Techniques, París.

- .- HANDY C., (1988), “School Cultures and Efectiveness”, en Glatter R., Preedy M., Riches C. y Masterton , “Understanding School Management”, Open University Press, Milton Keynes, págs. 107 – 116.

- .- HANDY CH., (1993), “Los factores E o las fuerzas motivadoras”, Harvad Deusto, Business Review, 58, pp. 33 – 37.

- .- HARGREAVES A., (1993), “La reforma curricular y el maestro”, Cuadernos de Pedagogía, 211, Febrero, pp. 50 – 54.

- .- HARRISON R., (1972), “Understanding your organization’s character”, Harvard University Press, Harvard.

- .-HERSKOVITS M.J.,(1973), “El hombre y sus obras”, México, F.C.E.

- .- HERZBERG F., (1959), “The motivation to work”, Willey, Nueva York.

- .- HICKMAN G. y SILVA M., (1984), “Creating Excellence. Managing Corporate Culture, Strategy and Change in the new age”, London, George Allen and Unwin Publishers Ltd.

- .- HOFSTEDE G., (1980), “Culture’s Consequences: International Differences in Work-Related Values”, Beverly Hills, Calif. Sage.
- .- HOFSTEDE G., (1980), “Managing Differences in the Multicultural organization”, Organizational Dynamics Summer, nº 4, págs. 210-221.
- .- HOFSTEDE G. EL AL., (1990), “Maesuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases”, Administrative Science Qarterly, 35, 286-316.
- .- HOFSTEDE G., (1991), “Cultures and organizations: Software of the Mind”, New York, MacGraw-Hill.
- .- HOY W.K. y TARTER J., (1993), “A Normative Theory of Participate Decision Making in Schools”, en Journal of Educational Administration 3, (31), págs 4 – 19.
- .- HUALDE URRALBURU G., (1990), “Rasgos del contexto estructural del consumo de drogas en los jóvenes. Aspectos económicos, sociales, culturales e ideológicos asociados”, Comunidad y drogas, 10, pp. 75 – 97.
- .- HUGONNIER R., (1982), “Prende l’entreprise comme systeme de valeurs”, Direction et Gestion, nº 6, pp. 10-30.
- .- HUNT J.W., (1993), “La dirección de personal en la empresa. Guía sobre comportamiento en las organizaciones”, Madrid, McGraw-Hill.
- .- HUSE E. y BOWDITCH J., (1975), “El comportamiento humano en la organización”, Bilbao, Deusto.
- .- HUSEN T. y POSTLEHWAITE T. (Coords.), (1989), “Enciclopedia Internacional de la Educación”, Barcelona, MEC Vicens Vives.
- .- HUSENMAN S., (1986), “Cultura organizativa, una nueva fórmula integradora de gestión”, Boletín de la Asociación Española de Dirección de Personal, Diciembre, pp. 23 – 33.

- .- HUSENMAN S., (1987), “Prólogo a la edición española” de E.H. Schein “La cultura empresarial y el liderazgo”, Barcelona, Plaza y Janés.

- .- IBARRA E. y MONTAÑO L., (1987), “Mito y poder en las organizaciones”, México, Trillas.

- .- I.D.E., (1981), “Industrial Democracy in Europe”, Oxford, Clarendon Press.

- .- INFESTAS GIL A., (1991), “Sociología de la empresa”, Salamanca, Amarú.

- .- JAAP T., (1991), “Desarrollo del liderazgo”, Colombia, Legis.

- .- JAMIESON I., (1985), “The American company in Britain”, En Lawrence P. y Elliot K. (eds.), “Introducing Management”, Penguin Books, Middlesex, cap. 15, pp. 245-259.

- .- JODAR ORTEGA C., (1995), “El educador social y la cultura escolar”, Investigación en la escuela, 26, pp.101 – 107.

- .- JOHNS H., (1986), “Effects of Social Distance on perceptions of Leader”, Leadership and Organization Deve lopment Journal, vol. 7, nº 5, pp. 26-30.

- .- JOHNSON T. y OUCHI W., (1974), “Made in America (under japanese management)”, Harvard Business Review, sep-oct., pp.61-69.

- .- JORDE-BLOOM P., (1987), “Differences between teacher´s and administrators perceptions of the organizational climate of early childhood settings”, en Fraser B.J.,

“The study of learning environments”, vol. 3, Curtin University of Technology, Western Australia, págs. 26- 34.

.- KAHN J. S. (Ed.), (1975), “El concepto de cultura. Textos fundamentales”, Barcelona, Anagrama.

.- KARDINER A.,(1978), “El individuo y su sociedad. La psicodinámica de la organización social primitiva”, México, F.C.E.

.- KAST F.E. y ROSENZWEIG J.E., (1987), “Administración de las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias”, México, McGraw Hill, 2ª edic.

.- KATZ D. y KAHN R.L., (1951), “Human organization and Worker motivation”, en “Industrial production: Industrial Relations research association”, nº 7, págs. 146 – 171.

.- KATZ D. y KAHN R.L., (1976), “Tipos de organizaciones”, en Varios: “Lecturas sobre organización”, Trillas, México.

.- KATZ D. y KAHN R.L.,(1990), “Psicología social de las organizaciones”, México, Trillas.

.- KEESING R.M., (1993), “Teorías de la cultura” en H.M. Velasco Comp. (1993), “Lecturas de Antropología social y cultural. La cultura y las culturas”. Pp. 43 – 74, Valladolid, Simancas.

- .- KEMMIS S. y MCTAGGART R., (1988), “Cómo planificar la investigación-acción”, Barcelona, Laertes.
- .- KENNETH W., (1980), “Educación y escolaridad”, Barcelona, Herder.
- .- KLUCKHOHN F.R., (1964), “Dominant value orientations”, Personality in nature, society and culture, págs. 342-357.
- .- KOONTZ H. y WEIHRICH H., (1991), “Elementos de Administración”, México, Editora MacGraw-Hil.
- .- KOPROWSKI E., (1983), “Cultural Myths: Clues to effective Management”, Organizational Dynamics, nº 12 (2), pp. 39-52.
- .- KREPS G.L., (1995), “La comunicación en las organizaciones”, Venezuela, Addison Wesley Iberoamericana.
- .- KROEBER A.L., (1954), “Antropología”, México, F.C.E.
- .- KROEBER A.L. y KLUCKHOHN C., (1952), “Culture: a critical review of concepts and definitions”, vol. 47, num. 1, pág. 181.
- .- LABOUCHEIX C., (1992), “La calidad total”, Madrid, CDN.
- .- LACROIX P., (1983), “Culture de l'entreprise et culture communautaire des groupes”, Direction et Gestion, nº 3, pp. 39-52.
- .- LAKEOFF G. y JOHNSON M., (1980), “Metaphors We live By”, University of Chicago Press, Chicago.
- .- LAPERSSEDE G., (1977), “Grupos, organizaciones e instituciones”, Barcelona, Granica.

- .- LATTMANN CH. y GARCÍA ECHEVERRÍA S., (1992), “Management de los recursos humanos en la empresa”, Madrid, Díaz de Santos.

- .- LAUFER R. y RAMANANTSOA B., (1982), “Crise d’identité ou crise de légitimité?”, Revue Francaise de Gestion, sept-oct., pp.18-26.

- .- LAWLER III E., (1971), “Pay and Organizational Effectiveness”, McGraw-Hill, N. York.

- .- LAWRENCE P. R. y LORSCH J. W., (1987), “La empresa y su entorno”, Barcelona, Plaza y Janés.

- .- LAWRENCE P.R. y LORSCH J.W., (1973), “Organización y ambiente”, Barcelona, Plaza y Janés.

- .- LEACH E., (1976), “Culture and communication”, Cambridge University Press, Cambridge.

- .- LEAL MILLÁN A. G., (1987), “La adaptación burocrática de la organización: la cultura adhocrática”, Economía y Empresa, 17, Enero – abril.

- .- LEAL MILLÁN A., (1991), “Conocer la cultura de las organizaciones: una base para la estrategia y el cambio”, Actualidad Editorial, Madrid.

- .- LEMAITRE N., (1984), “La culture d’entreprise: Outil de gestion?”, Direction et Gestion nº 6, nov.-dec., págs. 41-52

- .- LERSEM R., (1992), “Gestión de la cultura corporativa”, Madrid, Díaz de Santos.

- .- LIKERT R., (1961), “New Patterns of management”, N. York, McGraw Hill.

- .- LIKERT R. y GIBSON J., (1986), “Nueva forma de solucionar conflictos”, México, Trillas.

- .- LINDGEN H.C., (1978), “Introducción a la psicología social”, México, Trillas.

- .- LINTON R., (1972), “Estudio del hombre”, Méjico, F.C.E.

- .- LINTON R., (1965), “Cultura y personalidad”, México, F.C.E.

- .- LITTERER J., (1979), “Análisis de las organizaciones”, México, Limusa.

- .- LÓPEZ A., (1993), “Cultura escolar e intereses de los alumnos”, en GID “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, Universidad de Sevilla, págs. 231-242.

- .- LÓPEZ F., (1994), “La gestión de calidad en educación”, Madrid, La Muralla.

- .- LÓPEZ HERRERÍAS J.A., (1995), “¿Sistema educativo o sistema escolar?”, en Escuela española, nº 3222, 16 de febrero, pag.2.

- .- LÓPEZ RODRIGUEZ N. (1993), “El proyecto curricular y sus posibilidades de transformar la cultura organizativa de la escuela”, en J.M.Coronel (eds.) “Cultura escolar y desarrollo organizativo” II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, pp. 297 – 306, Sevilla, G.D.

- .- LÓPEZ YANEZ J.,(1995), “La cultura de la organización escolar”, Investigación en la escuela, 26, pp. 25 – 35.

- .- LORENZO DELGADO M., (1993), “La cultura escolar”, en O. Sáenz Barrio (Dir.) “Organización escolar, una perspectiva ecológica”, pp. 367 – 382, Alcoy, Marfil.

- .- LORENZO DELGADO M. y SÁENZ BARRIO O. (dir.), (1995), “Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema”, Madrid, Ediciones Pedagógicas.

- .- LOSONCZY A.M., (1995), “El lado oculto de la cultura”, Ethnica, 15, pp. 119 – 123.

- .- LOTMAN J.M., (1989), “Algunas consideraciones sobre la tipología de las culturas”, Revista de Occidente, 103, pp. 5 – 19.
- .- LOUIS M.R., (1985), “An investigaro’s guide to workplace culture”, en Frost P.J. y otros, “Organizational culture”, Sege, Beverly Hills.
- .- LOURAU R., (1975), “El análisis institucional”, Buenos Aires , Amorrortu.
- .- LUCAS MARÍN A., (1995), “Sociología para la empresa”, McGraw Hill, Madrid.
- .- LLANO A., (1988), “La nueva sensibilidad”, Madrid, Espasa-Calpe.
- .- LLOPIS TAVERNER J., (1989 a), “La cultura de la empresa, análisis y enfoque cualitativo para la toma de decisiones”, Tesis de Licenciatura, Universidad de Alicante.
- .- LLOPIS TAVERNER J., (1989 b), “Cultura empresarial, ¿necesidad empírica o simple reflexión intelectual?”, Boletín Colegio de Economistas de Alicante, Noviembre, 24.
- .- LLOPIS TAVERNER J., (1992), “La cultura de la empresa”, Madrid, Edita CAM y Universidad de Alicante.
- .- MALINOWSKI B., (1984), “Una Teoría científica de la Cultura”, Ed. Sarpe, Madrid.
- .- MALINOWSKI B., (1977), “Los jardines del coral”, Barcelona, Edit. Labor.
- .- MANGHAN I. y FINEMAN S., (1984), “Organizations as fictional constructions”, Communication au Second Colloque Européen sur la culture et le symbolisme organisationnels Groeningen. Pays Bas, juin, Referenciado por Lamaitre N.
- .- MANNING P., (1979), “Metaphors of the field: Varieties of organizational discourse”, Administrative Science Quarterly, vol. 24, pp. 660-671.
- .-MARCH J. y OLSEN J.,(1972), “Ambiguity and Choice in Organizations”,

Universitetsforlaget, Oslo.

.- MARCH J. y SIMON H., (1987), “Teoría de la organización”, Barcelona, Ariel.

.- MARGERISON C.; DAVIES R. y McCANN D., (1986), “The Prevailing Culture in Airline”, Team Management on the Flight Deck, vol.7, nº 4, pp. 9-11.

.- MARGULIES N., (1972), “The myth and magic in O.D.”, Business Horizons, vol. 15, nº 4, pp. 77-82.

.- MARGULIER N. y WALLACE J., (1985), “El cambio organizacional. Técnicas y aplicaciones”, México, Trillas.

.- MARRERO ACOSTA J., (1995), “La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado”, en V.V.A.A. “Volver a pensar la educación”, Vol. II, pp. 296 – 311, Madrid, Morata.

.- MARSHALL V. Y CACIOPPE R., (1986), “A survey of Differences in Communication between Managers and Subordinates”, Leadership and Organization Development Journal, vol 7, nº 5, pp. 17-25.

.- MARTINEZ BORRAFÉ J., (1995), “Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo”, Investigación en la escuela, 26, pp. 55 – 68.

.- MARTÍNEZ S. Y MATÍN M., (1993), “Cultura organizativa y participación”, en GID: “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, Universidad de Sevilla, págs. 199-206.

.- MARTÍN MORENO Q., (coord.), (1989), “Organizaciones educativas”, Madrid, UNED.

.- MARTIN J. y SIEHL C., (1983), “Organizational Culture and Counter Culture: An Uneasy Symbiosis”, Organizational Dynamics, nº 12 (2), pp. 52-64.

- .- MARX K., (1967), “La ideología alemana”, Madrid, EDAF.

- .- MASARU YOSHIMORI R.D., (1991), “Claves de la competitividad japonesa”, Harvard Deusto Business Review, pp. 19 – 30.

- .- MASLOW A., (1959), “A theory of human motivation”, Psychological Review, 56, 251 – 276.

- .- MATA M. DE LA y RAMIREZ J.D., (1989), “Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural”, Infancia y Aprendizaje, 46, pp. 49 – 69.

- .- MAURER R., (1978), “Cultura”, en I. Krings (ed.), “Conceptos fundamentales de Filosofía y Antropología”, Barcelona.

- .- MAUSS M., (1977), “Sociología y Antropología”, Madrid, Tecnos.

- .- MAYNTZ R., (1972), “Las organizaciones y sus objetivos”, en Mayntz R., “Sociología de la organización”, Alianza Editorial, Madrid, págs. 75 – 104.

- .- McCASKEY M., (1979), “The hidden messagers managers send”, Harvard Business Review, nov-dec., pp. 77-82.

- .- MEDINA A. (1989), “El clima social del centro y del aula”, en Martín Moreno Q., “Organizaciones educativas”, UNED, Madrid.

- .- MEEK V.L. (1988), “Organizational culture: origins and weaknesses”, en Organization Studies, 9 (4), págs. 453-473.

- .- MENDRAS H., (1973), “Elementos de Sociología”, Barcelona, Laia.

- .- MEYER J. y ROWAN B., “institutionalized Organizations Formal Structures as Myth and Ceremony”, American Journal of Sociology, nº 83, sept., pp. 440-463.

- .- MEYER J. y ROWAN B., (1983), “The structure of educational organizations”, en

Baldrige J.V. y Deal T. (eds.) "The dynamic of organizational change in education", McCutchan Pub. Co., Berkeley, págs 60 – 87.

.- MEYER J., SCOTT R. y DEAL T., (1981), "Institutional and Technical Sources of Organizational Structure", En Herbert D. Stein (Ed.): "Organization and the Human Services. Cross-Disciplinary Reflections", Temple University Press, Philadelphia, cap.6, pp. 151-179.

.- MILLER W.C. y FORM W.M., (1969), "Sociología industrial", Madrid, Rialp.

.- MILLIKAN R.H., (1985), "A Conceptual Model for the Development and Maintenance of School Culture", Conference Papers, Perth, Australia Occidental: Asociación Australiana de Directores de escuelas de primera Enseñanza, Departamento de Educación.

.- MITNBERG H., (1979), "The structuring of organizations", Englewood Cliffs, Prentice Hall, Nueva York.

.- MINTZBERG H., (1982), "La necesidad de coherencia en el diseño de la Organización", Harvard Deusto Business Review, 3er. trimestre, pp. 68 – 84.

.- MITROFF I. y KILMANN R., (1985), "Corporate Taboos as the key to unlocking culture", En Kilmann Saxton, Serpa and Associates, (Eds.), "Gaining Control of the Corporate Culture", Jossey Bass, San Francisco, cap. 11, pp. 184-199.

.- MOLES A.A., (1978), "Sociodinámica de la cultura", Buenos Aires, Paidós.

.- MOLLO S., (1977), "La Escuela en la Sociedad", Buenos Aires, Kapeluz.

.- MONTERO ALCAIDE A., (1993), "Creencias y cultura profesional de los docentes", en J.M. Coronel Llamas y M.R. Sánchez Moreno y C. Mayor Ruiz (Eds.), "Cultura escolar y desarrollo organizativo", II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, pp. 125 – 134, Sevilla. GID.

- .- MORALES GUTIERREZ A.C., (1993), “Factores para la eficacia en la organización profesional : una aproximación teórica y empírica en el sector sanitario”, Revista de Fomento Social, 49, 23 – 65.
- .- MORALES GUTIERREZ A.C., (1994), “Diez formas de concebir las organizaciones: una valoración”, Revista de Fomento Social, 49, 23 –65.
- .- MORGAN G., (1980), “Paradigms, mataphors, and puzzle solving in organizational theory”, en Administrative science quarterly, Vol.25, nº. 4.
- .- MORGAN G., (1990), “Imágenes de la organización”, Madrid, Ra-Ma.
- .- MORGAN G. y SMIRCICH L., (1980), “The case for qualitative Research”, Academy of Management Review, nº 5, pp. 491-500.
- .- MUNCHUS G., “Employer-Employee Based Quality Circles in Japan: Human Resource Policy Implications for American Firms”, Academy of Magement Review, vol. 8, nº 2, pp. 255-261.
- .- MUNICIO P., (1996), “Estructura organizativa”, en G. Dominguez y J. Mesanza “Manual de Organización de instituciones educativas”, Madrid, Escuela Española.
- .- MUNICIO P., (1988a), “La cultura escolar como clave”, Apuntes de educación, Dirección y Administración, 29, 2 –5.
- .- MUNICIO P., (1988b), “La cultura profesional de enseñanza”, Apuntes de educación, Dirección y Administración, 29, 12 – 15.
- .- MUNICIO P., (1992), “Estructura y estrategia de los centros: sus aspectos culturales”, en GID: “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, Universidad de Sevilla, págs. 55-78.
- .- MUNICIO P., (1996), “Estructura organizativa”, en Domínguez G. y Mesanza J., “Manual de organización de instituciones educativas”, Madrid, Escuela Española.

- .- MUNICIO P. y GIJÓN S., (1967), “La utilización de modelos en organización escolar”, en Revista española de pedagogía, nº 99, Madrid, julio-septiembre, págs. 273-280.
- .- MUNOZ SECA B., (1989), “El cambio de cultura: diagnóstico e implementación”, Alta Dirección, 27, 143.
- .- MUNIZ B., (1989), “Cultura y comunicación. Introducción a las teorías contemporáneas”, Barcelona, Barcanova.
- .- MURNIGHAN J.K. y CONLON D.E., (1991), “The dynamics of intense work groups: a study of British string quartets”, Administrative Science Quarterly, 36, 165.
- .- NEGANDHI A. y ESTAFEN B., (1967), “A research Model to Determine the Applicability of American Management Know – How in Differing Cultures and / or Environments”, Academy of Management Journal, 8, 4, pp. 309 – 318.
- .- NIAS J., (1989), “Relationships in the Primary School: a Study of School Cultures London”, Falmer Prees.
- .- NISBETT R. y ROSS L., (1980), “Human Infance: Strategies an Schortcomings of Social Judgment”, Englewood Cliffs, N. Jersey, Prentice – Hall.
- .- NORD W.R., (1985), “Can Organizational Culture be Managed? A Synthesis”, en P.J. Fnost et al. “Organizational Design”, pp. 187 – 196, Beverly Hills: Sage.
- .- NYSTROM P.C. y STARBUCK W.H. (comp.), (1981), “Handbook of Organizational Design”, pp. 203 – 204, New York: Oxford University Press.
- .- O ‘CONNOR N.G., (1995), “The influence of organizational culture on the usefulness of budgest participation by Snigaporean-Chinese managers”, Accountin, Organizations and Society, 20, 5, pags. 383-404.

- .- O.C.D.E., (1983), “Organización creativa del ámbito escolar”, Madrid, Anaya.

- .- O.C.D.E., (1991), “Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional”, Madrid, Paidós, MEC.

- .- O.C.D.E., (1993), “Informe anual de educación”, París.

- .- OGAWA R. (1989), “Teorías clásicas de la Organización Educativa”, en Husen y Pstlethwaite (Coord.) “Enciclopedia Internacional de educación”, MEC – Vicens Vives, Barcelona.

- .- OLARTE M.E., (1987), “Encuesta para el diagnóstico del desarrollo de los recursos humanos en España”, Madrid, M. de Trabajo.

- .- OLIVER JAUME J., (1993), “Las culturas escolares como ámbito de intervención”, en J.M. Coronel Llamas, M.R. Sánchez Moreno y C. Mayor Ruiz (Eds), “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar”, pp. 75 – 82, Sevilla, GID.

- .- OLIVER N. y DAVIES A., (1990), “Adopting Japanese-style Manufacturing Methods. A Tale of Two (UK) Factories”, Journal of Management Studies, 27:5, 555-563.

- .- OLSON J., (1988), “Making sense of Teaching: Cognition v.s. Culture”, Journal of Curriculum Studies, 20 (2), pp. 167 – 169.

- .- OLSON J., (1992), “Understanding teaching Beyond expective”, Milton Keynes: Open University Press.

- .- O'REILLY CH. A. et al., (1991), “People and organizational culture”, Academy of Management Journal, 34, pp. 487 – 516.

- .- O'TOOLE J., (1979), “Corporate and Management Cultures”, en Cooper C. (Ed.),

“Behavioral Problems in Organizations”, Englewood Cliffs ,N. Jersey: Pentice – Hall.

.- ORBEGOZO J.I., (1987), “La dirección estratégica”, Bilbao APD y Sociedad para la promoción y reconversión industrial.

.- ORTEGA Y GASSET J., (1986), “Ideas y creencias”, Madrid, Revista de Occidente y Alianza Editorial.

.- ORTIGUEIRA BOUZADA M., (1984), “La corporación cibernética”, Diputación de Almería, Granada, Jaén y Málaga, Centro de estudios Municipales y de Cooperación Interprovincial.

.- OUCHI W., (1980), “Markets, bureaucracies, and clans”, Administrative Science Quarterly, 25, pp. 129 – 141.

.- OUCHI W.G. “Teoría Z”, (1982), México, Fondo Educativo Interamericano. Original (1981),“Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge”. Reaging, Mass: Addison-Wesley.

.- OUCHI W. y JAEGER A., (1978), “Tupe Z Organization Stability in the Minds of Mobility”, Academy of Management Review, april, pp. 305 – 314.

.- OUCHI W. y PRICE R., (1978), “Hierarchies, clans and Theory Z: A new Perspective on Organization Development”, Organizational Dynamics, autumn, pp. 25 – 44.

.- OUCHI W.G. y WILKINS A.L., (1985), “Organizational Culture”, Anual Review of Sociology, 11, pp. 457 – 483.

.- OWENS R.G., (1976), “La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa” Madrid, Santillana.

.- OWENS R.G., (1985), “American High Schools as a clan: Dynamics of Organization and Leadership”, Comunicación presentada al Annual Meeting of the American

Educational Research Association, Chicago, Illinois, Marzo 31 Abril.

.- PALACIOS J., HIDALGO M.A. y OLIVA A., (1995), “Cultura familiar y cultura escolar”, Cuadernos de Pedagogía, 2239, pp. 10 – 12.

.- PAPALEWIS R., (1988), “A case study in organizational culture. Administrator’s shared values, perceptions and beliefs”, Planning and Changing, 18 (3), pp. 158 – 165.

.- PARETTI J. y VACHETTE J., (1984), “Audit Social”, Paris, Les Editions d’organisation.

.- PARRA LUNA F., (1983), “Elementos para una teoría formal del sistema social”, Editorial de la Universidad Complutense, Madrid.

.- PARRA LUNA F., (1993), “El balance integrado de la gestión estratégica”, Bilbao Deusto.

.- PARRA LUNA F., (1987), “Balance social de la Empresa” en J.A. Garmendia, M. Navarro y F.Parra Luna, “Sociología Industrial y de la Empresa”, pp. 299 y ss., Madrid, Aguilar.

.- PARRA LUNA F., (1980), Balance social y progreso empresarial”, Madrid, Cride.

.- PARSONS T., (1951), “The Social System”, New York, Free Press.

.- PARSONS T., (1977), “Hacia una teoría general de la acción”, Madrid, Cincel.

.- PARSONS T., (1990), “El aula como sistema social: alguna de sus funciones”, Educación y Sociedad, 6, pp. 173 – 195.

.- PASCALE R.T. y ATHOS A.G., (1981), “El secreto de la técnica empresarial japonesa”, México, Grijalvo, 1983. Original “The art of japanese management”, Nueva York, Simon & Schuster.

- .- PASCALE R.T.,(1985), “The paradox of corporate culture: Reconciling ourselves to socialization”, California Management Review, 27, 2, 26 – 41.
- .- PATTERSON J.L., PURKEY S.C. y PARKER J.V.,(1986), “Productive School Systems for a Nonrational World”, Alexandría: ASCD.
- .-PAYNE R.L. y PUGH S.S., (1976), “Organizational structure and organization climate”, en M.D. Dunnette (ed.), “Handbook of industrial and organizational psychology”, Chicago: Rand McNally.
- .- PEIRO J.M., (1991), “Organizaciones y Medio ambiente”, en F. Jimenez Burillo y B.I. Aragonés (comp.), “Introducción a la Psicología ambiental”, Madrid, Alianza.
- .- PEIRO J.M., (comp.), (1990), “Psicología social y sociedad de bienestar”, 5 tomos, Barcelona, PPO.
- .- PEIRO J.M., (1989b), “La cultura organizativa como concepto global”, Información Psicológica, 40, Dic. 23 – 25
- .- PEIRO J.M., (1989 a) “Organizaciones. Una perspectiva psicosociológica”, Barcelona, P.P.U.
- .- PENNING S.J.M. y GRESOV G.G., (1986), “Technoeconomic and structural correlate of organizational culture”, Organization Studies 7, 317 – 334.
- .- PÉREZ R., (1993), “Participación del alumnado y cultura escolar”, en GID: “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, Universidad de Sevilla, págs. 265-276.
- .- PÉREZ R., (1993), “Apertura de los centros educativos en la comunidad y desarrollo curricular. La participación educativa”, en Gairín J. y Antúnez S. (coords.), “Organización escolar. Nuevas perspectivas”, Barcelona, PPU, págs. 719-752.
- .-PÉREZ GÓMEZ A., (1991), “Investigación y Curriculum”, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10, 69 – 84.

- .-PEREZ GÓMEZ A., (1994), “La cultura escolar en la sociedad postmoderna”, Cuadernos de Pedagogía.
- .- PEREZ GÓMEZ A., (1995), “La escuela, encrucijada de culturas”, Investigación en la escuela, 26, 7 – 24.
- .- PERROW CH., (1966), “Complex organizations”, Random House, Nueva York.
- .- PETERS T.J., (1978), “Symbols patterns and settings: an optimistic case for getting things done”. Organizational Dynamics, 9, 2, 3-23.
- .- PETERS T., (1993), “Reinventando la excelencia. El management liberador”, Barcelona, Ediciones B.
- .- PETERS T. J. y WATERMAN R.H., (1984), “En busca de la excelencia. Lecciones de las empresas mejor gestionadas de los Estados Unidos”, Barcelona, Folio, 1982. Original “In Search of Excellence”. Neva York, Harper & Row.
- .- PETIT F., (1984), “Psicosociología de las organizaciones, Introducción a sus fundamentos teóricos y metodológicos”, Barcelona, Herder.
- .- PETTIGREW A., (1979), “On Studying Organization Cultures”, Administrative Science Quarterly, 24, December, pags. 570-581.
- .- PFEFFER J., (1981), “Management as symbolic action: the creation and maintenace of organizational paradigms”, en L.L. Cummings y B.M. Staw (eds.), “Research in Organizational Behavior”, Greenwich, Conn; JAI Press.
- .- PFEFFER J., (1991), en Alvesson M. “Organizational Symbolism and Ideology”, Journal of Management Studies, 28:3, 206.
- .- PFEFFER J., (1993), “El poder en las organizaciones”, Madrid, McGraw – Hill Films.

- .- PHILLIPS L.L., (1975), “Productivity and the Self. Fulfilling Prophecy: The Pygmalion Effect”, Nueva York, McGraw –Hill Films.
- .- PRITCHARD R.D. y KARASICK B., (1973), “The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction”, Organizational behavior and human performance, núm. 9, pág. 11.
- .- PLATT J.R. (ed.), (1965), “New Views on the Nature of man”, Chicago, Univ. Chicago Press.
- .- PONDY L.R. ; FROST P.J ; MORGAN G. ; DANDRIDGE T.C. (Eds.), (1983), “Organizational Symbolism”, Greenwich, Conn: JAI Press.
- .- PONDY L.R. ; BOLAND R.J. y THOMAS H. (Eds.), (1988), “The night of educational reform: A study on School responses to a program of change”, Madison : University of Wisconsin Press.
- .- PORTO A.S., (1993), “Organización escolar y cultura profesional de los docentes. Análisis de la situación en Galicia en el contexto de la Reforma”, en GID: “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, Universidad de Sevilla, págs. 113-118.
- .- PRZEWORSKI A, y TEUNE H., (1970), “The logic of comparative social inquiry”, Willey-Interscience, Nueva York.
- .- PUGH D.S., (1969), “Dimensions of organization structure”, Administrative Science Quarterly, 14, pp. 91 – 114.
- .-PUMPIN G. y GARCÍA ECHEVERRÍA S., (1986), “Management Estratégico (Posiciones estratégicas de resultados)”, Madrid, ESIC.
- .- PUMPIM G. y GARCÍA ECHEVERRÍA S., (1988), “Cultura empresarial”, Madrid,

Díaz de Santos.

.- PUMPIN G. y GARCÍA ECHEVERRÍA S., (1990), “Dinámica empresarial. Una nueva cultura para el éxito de la empresa”, Madrid, Díaz de Santos.

.- QUIJANO y DE ARANA S., (1985), “Un enfoque sistemático para la selección de personal”, Colección temas de Psicología , nº 9, Barcelona, Publicacions Edicions Universitat de Barcelona.

.- QUINN R.E., (1988), “Beyond Rational Management”, San Francisco: Jossey Bass Publishers.

.- QUINN R.E. y KIMBERLY J.R., (1984), “Paradox, Planning and Perseverance: Guidelines for Managerial Practice”, en J.R. Kimberly y R.E. Quinn (Eds.), “Managing Organizational Transitions”, Homewood II.: Dow Jones Irwin.

.- QUINN R.E. y ROHRBAUGH J., (1981), “A Competing Values Approach to Organizational Effectiveness”, Public Productivity Review,5 pp. 122 – 140.

.-QUINN R.E. y SPREITZER G.M., (1991), “The Psychometrics of the Competing Values Culture Instrument and an Analysis of the Impact of Organizational Culture on Quality of Life”, en R.W. Woodman y W.A. Pasmore (Eds.), “Research in Organizational Change and Development”, JAI Press.

.- QUINTANA CABANAS J.M., (1988), “Escuela y Sociedad: dos culturas en

discordia”, Apuntes de Educación (Serie dirección y administración escolar), 29, pp. 6 – 8.

.- QUINTANA J.M., (1977), “Sociología de la educación”, Barcelona, Hispano – Europa.

.- RADCLIFFE – BROWN A.R., (1929), “Historical and functional interpretations of culture in relation to the practical application of anthropology to the control of native people”, en M.N. Srinvas (Ed.), “Method in Social Anthropology”, pp. 39-41, Chicago,: University of Chicago Press.

.- RADCLIFFE – BROWN A. R., (1969), “Structures et fonctions dans la société”, París, Minuit.

.-RADCLIFFE – BROWN A.R., (1931), “The present position of anthropological studies”, en M.N. Srinvas (Ed.), “Method in Social Anthropology”, (42-95) Chicago: University of Chicago Press.

.- RAELIN J.A., (1985), “The clash of Cultures: Managers and Professionals”, Boston Harward Business School Press.

.- RAMONEDA J., (1985), “La cultura de la crisis”, Saber, 1, 1-2, 16-22.

.- RAPPAPORT R., (1971), “Nature, culture and ecological anthropology”, en H. Schapiro (Ed.), “Man, Culture and Society”, (pp. 237 – 267), Oxford Univ. Press.

- .- REDFIELD R., (1963), “El mundo primitivo y sus transformaciones”, México, FCE.
- .- REID I., (1978), “Sociological Perspectives on School and Education”, Somerset: Open Books.
- .- REITSPERGER W.D. y DANIEL S.J., (1991), “A comparison of quality attitudes in the USA and Japan: empirical evidence”, Journal of Management Studies, 28:6, 587 ss.
- .- RENNER W., (1981), “The New Corporate Culture”, Alcoa’s Public Relations and Advertising Department, 1-4.
- .- REYNOLDS P.D., (1986), “Organizational culture as related to industry, position and performance”, Journal of Management Studies, 23, 333-345.
- .- RILEY P., (1983), “A Structuralist Account of Political Culture”, Administrative Science Quarterly, 28, 13, 414-437.
- .- RÍO P. DEL y ALVAREZ A. (1992), “¿Tres pies al gato?. Significado, sentido y cultura cotidiana en la educación”, Infancia y aprendizaje, 59-60, 43-61.
- .- RITTI R.R. y FUNKHOUSER G.R., (1987), “Vida interna en la empresa”, Barcelona Plaza & Janés.
- .- RIVERO A., (1990), “Cultura y política postmodernas” en A. Heller y F. Feher,

“Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural”, Isagoría, 2, 200-203.

.- ROBERTSON T. y WARD S., (1982), “Deregulation: surviving the Transition”, Harvard Business Review, jul-aout, pp. 20-24.

.- ROBBINS S.P., (1987), “Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones”, México, Prentice – Hall.

.- ROBERTS K.H., (1970), “On looking at in elephant, An evaluation of cross – cultural research related to organizations”, Psychological Bulletin, 74, 327-350.

.- ROCHER G., (1979), “Introducción a la Sociología”, Ed. Herder, Barcelona.

.- ROGOVSKY I., (1988), “Diagnóstico de la cultura empresarial: valores y contravalores”, XXIII Jornadas de estudio de la Asociación Española de Dirección de Personal. Noviembre, Madrid.

.- ROJO MARTÍN I. (1993), “Metodología de la auditoría cultural de las organizaciones y aplicación al análisis de las empresas de hostelería de la Costa del Sol”, Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.

.- ROSSI I. y O'HIGGINS E., (1981), “Teorías de la cultura y métodos antropológicos”, Barcelona, Anagrama.

.- ROSSI I., (1974), “The Unconscious in Culture”, New York: Dutton.

- .- ROSSMAN G.B., CORBETT H.D. y FIRESTONE W.E., (1988), “Charge and Effectiveness in Schools”, Albany, NV.: State University of New York Press.
- .- ROUCHY J.C., (1973), “L’analyse institutionnelle”, Connexions, 6, 83-98.
- .- ROWAN B., (1990), “Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools”, en C.Cazden (Ed.), Review of Research in Education, 16, 353-398.
- .- RUDDUCK J., (1991), “Innovation and Change: Developing involvement and understanding”, Buchingham, Open University Press.
- .- RUIZ OLABUENAGA J.I. y ISPIZUA M.A., (1989), “La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa”, Bilbao, Deusto.
- .- SABIRON SIERRA F., (1990), “Evaluación en centros docentes: modelos, aplicaciones y guía”, Zaragoza, Central de Ediciones.
- .- SACKMARM S.A., (1983), “Organisationskultur die unsichtbare Einflussgrösse”, Gruppendynamik 4, 393 – 406.
- .- SACKMARM S.A., (1989), “The framers of culture: the conceptual views of anthropology organization theory and management”, Comunicación presentada a la Academy of Management Annual Meeting, Whashington DC (paper).

- .-SACKMANN S.A., (1991), “Cultural Knowledge in Organizations. Exploring the Collective Mind”, Newbury park, Sage.
- .- SACKMANN S.A., (1992), “Cultures and Subcultures. And Analysis of Organizational Knowledge”, Administrative Science Quarterly, 37, 140 – 161.
- .- SAFFOLD G.S., (1988), “Culture traits, strength an organizational performance: moving beyond “strong” culture”, Academy of Management Review, 13, 546 – 558.
- .- SAINSAULIEU R., (1973), “Les relations de travail `a l’usine”, Paris. Ed. D’Organisation.
- .- SAINSAULIEU R., (1987), “Sociología de l’organisation et de liderazgo”, París, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques de Dalloz.
- .- SAN MARTÍN J., (1987), “La situación de la antropología filosófica y la teoría de la cultura en España”, Anthropos, 77, 10, 65 – 70.
- .- SÁNCHEZ CREUSS F., (1987), “¿Es posible auditar el funcionamiento social de una empresa?”, Revista Boletín de Antiguos I.E.S.E., Universidad de Navarra, 25, 25 – 29.
- .- SÁNCHEZ DE HORCAJO J.J., (1979), “La cultura. Reproducción o cambio”, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

- .- SÁNCHEZ GARCÍA J.C., (1994), “Un modelo integrado para evaluar la efectividad organizacional y su aplicación en la evaluación de la cultura”, Alta dirección, 176, 227 – 235.
- .- SANDAY P., (1979), “The ethnografic paradigms. Administrative Science Quarterly”, 24, december, 527 – 538.
- .- SANTANA BONILLA P., (1993), “¿Qué modelo de escuela subyace al paradigma de la colaboración?”, en J.M. Coronel Llamas; M.R. Sánchez Moreno y Mayor Ruiz (eds.), “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, (59 – 72), Sevilla, GID.
- .- SANTOS M.A., (1991), “Cadenas y sueños: el contexto organizativo en la innovación escolar”, en Educación y Sociedad, nº 7, págs. 117-138.
- .-SANTOS M.A., (1992), “Cultura y poder en la organización escolar”, en GID: “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, Universidad de Sevilla, págs. 159-190.
- .- SANTOS M.A., (1995), “Organizaciones que educan”, en Gairín J. y Darder P., “Organización y gestión de centros educativos”, Barcelona, Praxis, págs 17-23.
- .- SARZ DE LA TAJADA L.A., (1994), “Integración de la identidad y la imagen de la empresa”, Madrid, ESIC.
- .- SANTOS GUERRA M. A., (1995), “Cultura profesional del docente”, Investigación

en la Escuela, 26, 37 – 45.

.- SAPIENZA A., (1985), “Believing is Seeing : How Culture influences the Decisions Top Managers Make”, en Kilman R.H.; Saxton M.J y Serper R. (Eds.), “Gaining Control of the Corporate Culture”, 66 – 83, San Francisco, Cal.: Jossey – Bass.

.- SAPIR E., (1921), “Language : an introduction to the study of speeds”, San Diego, Harcourt Brance Janovich.

.- SARASON S.B., (1971), “The culture of the school and the problem of change”, Boston: Allyn & Bacon.

.- SARRAMONA J. (coord.), (1992), “La educación no formal”, Barcelona, CEAC.

.- SATHE V., (1983), “Some Action Implications of Corporate Culture: A Manager’s Guide to Action”, Organizational Dynamics 12, 2, Autumn, 4 – 23.

.- SATHE V., (1985), “How to decipher and change organizational culture” en R.H. Kilman et al (Eds.) “Gaining Control of the Corporate Culture”, San Francisco, Cal.: Jossey – Bass.

.- SCHALL M.S., (1983), “A Communication – Rules Approach to Organizational Culture”, Administrative Science Quarterly, december, 557 – 581.

.- SCHEIN E., (1972), “Psicología de la organización”, Prentice-Hall International,

Englewood Cliffs.

.- SCHEIN E., (1985), “How culture forms, develops, and changes”, En Kilmann, Saxton, Serpa and Associates (Eds.), “Gaining Control of the Corporate Culture”, Jossey-Bass, San Francisco, cap. 2º, pp. 17-43.

.- SCHEIN E., (1988), “La Cultura empresarial y el liderazgo”, Ed. Plaza & Janes S.A., Esplugues de Llobregat (Barcelona).

.- SCHEIN E., (1990), “Organizational Culture”, American Psychologist, , 45, 2, Pp.109-119.

.- SCHNEIDER B., (1975), “Organizational climates: An Essay”, Personal Psychology, vol. 28, pp. 161-182.

.- SCHEEMERHORN J.R.; HUNT J.G.; OSBERN R.N., (1987), “Comportamiento de las organizaciones”, México, Interamericana.

.- SCHNEIDER B., (1975), “Organizational climates”, Personal Psychology, 28, 161 – 182.

.- SCHNEIDER B., (1983), “An interactionist perspective on organizational effectiveness”, en K. S. Cameron y D.A. Whetten (Eds.), “Organizational effectiveness”, New York, Academic Press.

.- SCHNEIDER B. y REIDERS A. E., (1983), “On ethiology of climates”, Personnel Psychology, 36, 19 – 39.

.- SCHURMANN F., (1968), “Ideology and organization in communist China”, California, University of California Press.

.- SCHWARTZ H. y STANLEY M.D., (1981), “Matching Corporate Culture and

Bussiness Strategy”, Organizational Dynamics, Summer, 30 – 48.

.- SCHWEDER R.A. y LEVINE R. A. (Dir.), (1985), “Culture theory: Essays mind self and emotion”, Cambridge: Cambridge University Press.

.- SEKARAN V., (1981), “Nomological networks and understanding of organizations in different cultures”, Proceedings of the Academy of Management, 54 – 58.

.- SELZNICK P., (1948), “Foundations of the Theory of Organization”, American Sociological Review, Febrero, 25 – 35.

.- SELZNICK P.H., (1957), “Leadership in Administration”, Nueva York, Harper & Row.

.- SERGIOVANI T.J., (1987), “The Principalsip. A Relective Practice Perspective”, Massachussets: Allyn & Bacon.

.- SERGIOVANI T. y CORBALLY J.E. (Eds.), (1983), “Administrative Leadership and organizational cultures”, Urbana: University of Illinois Press.

.- SERGIOVANI T. y CORBALLY J.E., (Eds.), (1986), “Leadership and organizational culture”, Urbana: University of Illinois Press.

.- SETHIA N. y VON GLINOW M., (1985), “Arriving at Four Cultures by Managing the Rewaed System”, en Kilman R.H., Saxton M.J. y Serper R. (Eds.), “Gaining Control of the Corporate Culture”, 400 – 420, San Francisco Cal.: Jossey – Bass.

.- SHAPIRO H. (Ed.), (1971), “Man, Culture and Society”, Oxford: Univ. Press.

.- SCHERIF M. y SHERIF C., (1953), “Groups in Harmony and Tension: An Integration of Studies on Inter Groups Relations”, New York, Harper and Brothers.

.- SHORT L. Y FERRATT T., (1984), “Work unit culture: Strategic point in building Organizational Change”, Management Review, 8, august, 15 – 19.

- .- SIEHL C. y MARTIN J., (1981), “Learning organizational culture”, Graduate Schools of Business, Sanford University (paper).
- .- SILVERZWEIG S. Y ALLEN R., (1976), “Changing the Corporate Culture Sloan”, Management Review, 17, 3, 33- 49.
- .- SLOCUM J.W., (1971), “A comparative study of the satisfaction of American and Mexican operatives”, Academy of Management Journal, 14, 89 – 97.
- .- SMIRCICH L., (1983), “Concepts of Culture and Organizational Analysis”, Administrative Science Quarterly, vol. 28, nº 3, pp.339-358.
- .- SMIRCICH L., (1983), “Concepts of Culture and Organizational Analysis”, Administrative Science Quarterly, 28, 1, 339 – 358.
- .- SMIRCICH L., (1983a), “Organizations as Shared meaning”, en L.R. Pondy et al (Eds.), “Organizational Symbolism”, 55 –69, Connecticut: Jai Press Inc.
- .- SMIRCICH L., (1983b), “Studying organizations as cultures”, en G.Morgan (Ed.), “Beyond Method: Social Research Strategies, Beverly Hills, Cal.: Sage
- .- SMIRCICH L., (1985), “Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?”, en P.J. Frost et al., “Organizational Culture”, 55 – 72, Bervely Hills, Cal.: Sage
- .- SMIRCICH L. y MORGAN G., (1982), “Leadership. The management of meaning”, Journal of Applied Behavioral Science, 18, 3, 257 – 273.
- .- SMITH G. y STEADMAN L., (1983), “La trayectoria pasada indica la capacidad de una organización”, Harward Deusto Bussiness Review, 1er. trimestre, 89 – 99.
- .- SMITH G. y SIMMONDS V., (1983), “A Rumpelstilskin Organization”, Administrative Science Quarterly, 28, 3, 272 – 292.

- .- SMITH P.B. y PETERSON M.F., (1990), “Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos”, Madrid, Pirámide.
- .- SNIGER , (1961), “Culture and Personality. Theory and Research”, en Kaplan (Ed.), “Studying Personality Cross – Culturaly”, New York, Harper & Row.
- .- SORGE A., (1985), “Culture´s consequences”, en Lawrence P. y Elliot K. (Eds.), “Introducing Management”, 234 – 244, Middlesex – Penguin Books.
- .- SPARKES A.C., (1991), “The Culture of Teaching. Critical Refletion and change: Possibilities and Problems”, Educational Management and Administration, 19, 1.
- .- SPINDLER G. y SINNDLER L., (1985), “Etnography: An Anthropological view”, Educational Horizons, 63, 4, 154 – 157.
- .- SPRADLEY J.P., (1970), “You Owe Yourself a Drunk: An Etnography of Urban Nomads”, Boston: Little Brown.
- .- SPROULL L.E., (1981), “Beliefs in Organizations”, en P.C. Nystrom y W.H. Starbuck (Comp.), “Handbook of Organizational Desing”, vol.2, 203 – 224, New York, Oxford University Press.
- .- STABLEIN R. y NORD W., (1983), “Practical and emancipatory interests in organizational symbolism”, Yournal of Management, 11, 2, 13 – 28.
- .- STAW B.M. y CUMMINGS L.L. (Ed.), (1979 - 1981), “Research in Organizational Behavior”, Greenwich Conn: Jai Press.
- .- STEFFY B. y GRIMES A.J., (1986), “A critical thory of organization Science”, Academy of Management Review, 11, 322 – 336.
- .- STEWARD J.H., (1955), “Theory of Culture change”, Unbana, University of Illinois Press.

- .- STOETZEL J., (1966), “Psicología social”, Alcoy, Marfil.

- .- SWIDLER A., (1979), “Organization without authority”, Cambridge Mass, Harvard University Press.

- .- SWIDLER A., (1986), “Culture in Action. Symbols and Strategies”, American Sociological Review, 51, 284 – 295.

- .- TAGIURI R. y LITWIN G.H., (1968), “Organizational climate. Exploration of a concept”, Boston: Harvard University Graduate School of Business Administration.

- .- TAKAHASHI en Doff, M. y Sweezy P., (1980), “La transición del feudalismo al capitalismo”, Madrid, Ayuso.

- .- TANNENBAUM A.S., (1968), “Control in organizations”, Nueva York, McGraw Hill.

- .- TANNENBAUM A.S. y KAHN R.L., (1959), “Organizational Control Structure”, Human Relations, 10.

- .- TANNENBAUM A.S. y KAHN R.L., (1968), “Control in organizations”, Nueva York, McGraw- Hill.

- .- TERRAY E., (1972), “Marxism and Primitive Societies”, New York: Monthly Review. Traducción castellana, (1971), “El marxismo ante las sociedades primitivas”, Buenos Aires, Losada.

- .- THEVENET M., (1986), “Audit de la Culture d’entreprise”, París, Les éditions d’organisation, Hommes et Techniques.

- .- THÉVENET M., (1985), “L’écot de la mode”, Revue Française de Gestion, 53 – 54, Sept. – dec., 19 – 29.

- .- THÉVENET M., (1992), “Auditoría de la cultura empresarial”, Madrid, Díaz de Santos.
- .- THOMAS K.W., (1977), “Toward multidimensional values in teaching: the example of conflict behavior”, *Academy of Management Review*, 2, 484 – 490.
- .- TICHY N.M., (1982), “Managing change strategically: the technical, political and cultural keys”, *Organizational Dynamic*, 6, 3, Autumn, 59 – 80.
- .- TOFFLER A., (1985), “La empresa flexible”, Barcelona, Plaza y Janés.
- .- TORRES J., (1991), “El currículum oculto”, Madrid, Morata.
- .- TORT LL., (1993), “Dos factores culturales a considerar en la cultura de los centros escolares”, en GID: “Cultura escolar y desarrollo organizativo”, Universidad de Sivilla, págs. 173-184.
- .- TOURAINE A., (1978), “Introducción a la sociología”, Barcelona, Ariel.
- .- TRICE H.M. y BEYER J.M., (1985), “Using six organizational rites to change culture”, en R.H. Kilmann et al. (Eds.), “Gaining Control of the Corporate Culture”, San Francisco, Cal.: Jessey – Bass.
- .- TRICE H.M. y BEYER J.M., (1984), “Studying organizational cultures though rites and ceremonies”, *Academy of Management Review*, 9, 653 – 669.
- .- TRILLA J., (1986), “La educación informal”, Barcelona, PPU.
- .- TUNSTALL W., (1983), “Cultural transition at A.T.T.”, *Solvan Management Review*, 25, 1, 15 – 26.
- .- TUNSTALL B.W.,(1985), “Breakup of the Bell System: A Case study in Cultural Transformation”, En Kilmann Saxton, Serpa and Associates (Eds.), “gaining Control of

the Corporate Culture”, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 44-65.

.- TURNER B.A., (1973), “Symbols in African Rituals”, New York: Warner Modules.

.- TURNER B.A., (1977), “Complex organizations as savage tribes”, Journal for the theory of Social Behavior, 7, Abril, 99 – 125.

.- TURNER B.A., (1971), “Exploring the Industrial Subculture”, London, MacMillan.

.- TURNER B.A., (1983), “Studying organization though Lévi – Strauss’s structuralism”, en G. Morgan (Ed.), “Beyond Method : Social Research Strategies”, Beverly Hills, Cal.: Sage.

.- TURNER B.A., (1969), “Cognitive Anthropology”, New York: Holt, Rinehart & Winston.

.- TYLOR E.B., (1969), “Primitive Culture”, New York, Gordon. Traducción castellana (1975), “La cultura primitiva”, Madrid, Ayuso.

.- TYLOR E.B., (1865), “Researches into the early history and development of civilization”, Londres, J.Murray.

.- UTTAL B., (1983), “The Corporate Culture”, Vultures Fortune, Oct., 14, 66 – 72.

.- VAL NUÑEZ Mª T. DEL, (1994), “Cultura empresarial y estrategia de la empresa en España. Su realidad actual y su diseño del cambio”, Madrid, Rialp.

.- VALLE T. DEL, (1988), “La preocupación con los conceptos de cultura y estructura social en el desarrollo de la teoría antropológica”, Koibe, Antropología cultural, 3, 53 – 61.

.- VALLE – INCLAN M. A., (1989), “Qué entendemos por cultura y qué hacemos por la cultura”, Economía Industrial, 267, 169 – 170.

- .- VAN GENNET A., (1960), “The rites of passage”, Londres: Roughedge and Kegan Paul.
- .- VAN MAANEN J. y BARLEY S.R., (1985), “Cultural organization: fragments of theory”, en Frost P.J. y otros “Organizational culture”, Sage, Beverly Hills.
- .- VAN MAANEN J., (1988), “Tales of the field”, Chicago, University of Chicago Press.
- .- VAN MAANEN J., (1977), “Organizational Careers: Some New Perspectives”, New York: Wiley.
- .- VAN MAANEN J., (1979), “The Fact of Fiction in Organizational Ethnography”, Administrative Science Quarterly, 24, 539 – 550.
- .- VAN MAANEN J. y BARLEY S.R., (1985), “Cultural organization: fragments of the theory”, en P.J. Frost et al., “Organizational Culture”, 73 – 82, Beverly Hills, Cal.: Sage.
- .- VATTIMO G., (1992), “La secularización de la filosofía. Hermeneútica y postmodernidad”, Barcelona, Gedisa.
- .- VAZQUEZ I., (1990), “Empresa y grupo”, Barcelona, EADA.
- .- VELASCO H.M.,(Com.), (1993), “Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas”, Valladolid, Simancas.
- .- VICENTE HERNÁNDEZ V., (1987), “Estudio de los hábitos culturales de los alumnos del ciclo superior de los colegios públicos de Almería capital”, Almotacin, 9, 1 –16.
- .- VIEDMA J.M., (1990), “La excelencia empresarial española”, Barcelona, Viama.
- .- VON GLINOW N., (1985), “Reward Strategies for Attracting. Evaluating and

Retaining Professionals”, Human Resource Management.

.- VROOM V., (1964), “Work and Motivation”, New York, Jhon Wiley.

.- V.V.A.A., (1992), “Comunicación y cultura de la empresa”, Primer simposio Nacional sobre Empresa y Sociología, Madrid, Instituto Universitario de Recursos Humanos.

.- WALLACE A.F.C., (1970), “Culture and Personality”, New York: Random House.

.- WALLACE A., (1962), “The New Culture and Personality”, en “Antropology and Human Behavior”, The Anthropological Society of Washington.

.- WALLER W., (1932), “The Sociology of Teaching”, New York: Wiley.

.- WANOUS J.; REICHERS A. y MALIK S., (1984), “Organizational Socialization and Goup Development: Toward and Integative Perspective”, Academy of Management Review, 9, 4, 670 – 683.

.- WARING S.P., (1991), “Taylorism transformed : scientific management thory since 1945”, Chapel: U. Of North Carolina Press.

.- WARNER, W. LLOYD y LUNT P., (1941), “The Social Life of a Modern Community”, New Haven, Yale University Press.

.- WEBER, M., (1920), “Prinzipielles zur kultursociologie”, Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, 47.

.- WEBER M., “Economía y Sociedad”, Fondo de Cultura Económica, México, Sexta reimpresión en castellano de la obra original en alemán de 1922.

.- WEICK K.E., (1976), “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”, en Administrative Science Quartely, Vol. 21 (1), págs. 1-19.

- .- WEICK K.E., (1979), “The Social Psychology of Organizing”, Massachussets, Addison Wesley.

- .- Weick K.E., (1983), “Leter to the Editor”, Fortuna, 27, October.

- .- WEISS H., (1978), “Social learning of work values in Organization”, Journal of Applied Psychology, 63, 711 – 718.

- .- WEISS J. y MILLER L., (1987), “The concept of ideology in organizational analysis”, Academy of Management Review, 12, 104 – 116.

- .- WELLISCH J.B. et al., (1978), “School Management and Organization in suscesful Schools”, Sociology of Education, 51, julio, 211 – 226.

- .- WESTOBY A. (Ed.), (1988), “Culture and Power in Educational Organizations”, Philadelphia: Open University Press.

- .- WHIPP R., ROSENFELD R. y PETTIGREW A., (1989), “Culture and Competitiveness: Evidence from two nature UK Industries”, Journal of Management Studies, 26, 6, November, 561 – 585.

- .- WHITE L., (1959), “The Evolution of Culture”, New York: McGraw – Hill.

- .- WHITE L., (1948), “Magic, Science and Religion”, New York Doubleday. Traducción castellana (1964), “Magia, ciencia y religión”, Buenos Aires, Paidós.

- .- WHITE L., (1934), “The Science of Culture”, New York, traducción castellana, (1949), “La ciencia de la cultura”, Buenos Aires, Paidós.

- .- WHITE L., (1959), “The concept of culture”, American Anthropologist, 61, 227 – 251.

- .- WHITTY G., (1985), “Sociology and school Knowledge”, Londres, Methuen.

- .- WHORTON J. y WORTHLEY J., (1981), “A perspective on the challenge of public management: Environmental Paradox and organizational culture”, Academy of Management Review, 6, 357 – 363.
- .- WILKINS A.L., (1983^a), “Organizational stories as symbols which control the organization”, en Pondy L. Frost P., Morgan G. y Dandridge T., (eds.), “Organizational Dynamics, Autumn, 24 – 38.
- .- WILKINS A.L., (1984), “The creation of company cultures: The role of stories and human resource systems”, Human Resource Management, 23, 41 – 60.
- .- WILKINS A.L. y OUCHI W.G., (1983), “Efficient Cultures Exploring the Relationship between Culture and Organizational Performance”, Administrative Science Quarterly, 28, 468 – 481.
- .- WILKINS A. y PATTERSON K., (1985), “You can’t Get there from Here: What Will Make Culture – Change Projects Fail”, en Kilman R.H., Saxton M.J. y Serpa R., (Eds.), “Gaining Control of the Corporate Culture”, 262 – 291, San Francisco, Cal.: Jossey – Bass.
- .- WILLIAMS A. et al., (1991), “Changing culture”, Londres, Institute of Personnel Management.
- .- WILSON J., (1973), “Introduction to social movements”, New York: Basic Books.
- .- WISSLER, (1923), “Man and Culture”, New York, Holt Rinehart & Winston.
- .- WISSLER, (1929), “An Introduction to Social Anthropology”, New York: Holt Rinehart & Winston.
- .- WOLCOTT H., (1973), “The man in the principal’s office: An ethnography”, New York : Holt, Reinehart & Winston.
- .- XARDEL D., (1981), “Maitriser la dynamique social des entreprises”, Direction et

Gestion, nº 4, jul., aout.

.- YEUNG A.K.O., BROCKBANK J.W. y ULRICH D.O., (1991), “Organizational Culture and Human Resource Practices: an Empirical Assessment”, School of Business Administration. University of Michigan Comunicación.

.- YIN R., (1989), “Case Study Research, Design and Methods”, Londres, Sage.

.- YOUNG M.F.D. (Ed.), (1971), “Knowledge and control”, Londres, Collier MacMillan.

.- YOUNG , (1942), “A Study of Society and Culture”, New York.

.- ZABALZA M.A. (1985), “En torno a la territorialización de la enseñanza”, en *Materiais Pedagogicos*, nº 1, pp. 104-116.

.- ZAMMUT R.F. y KRAKOWER J.L., (1989), “Quantitative and Qualitative Studies of Organizational Culture”, Comunicación presentada a la Academy of Management Meeting, Washington D.C.

.- ZAVALLONI M.,(1980), “Values”, en H.C. Triandis y R.W. Brislin, “Handbook of cross – cultural psychology”, New York, Oxford University Press.

.- ZNANIECKI F., (1918), “Methodological note”, en W.I. Thomas y F. Znaniecki, “The polish peasant in Europe and America”, Boston: Bodger.

ANEXOS

ANEXO I.- EL CUESTIONARIO

1.1.- AREA DE PARTICIPACIÓN.

1.1.1.- DIMENSIÓN DE ESTILO DIRECTIVO

1.1.1.1.- Subdimensión Orientación a las personas – orientación a las tareas

1.- El Director/a no mantiene con los profesores/as una relación personal y cercana.

Muy de acuerdo

De acuerdo

Indeciso

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

2.- Al Director/a solo le interesa que las tareas se realicen sin tener en cuenta las circunstancias de las personas.

1.1.1.2.- Subdimensión autocracia - democracia

3.- El Director/a fomenta las sugerencias y debates en los distintos órganos y equipos del centro.

1.1.2.-DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN

1.1.2.1.- Subdimensión de comunicación horizontal

4.- En los diferentes equipos educativos del centro existe una información fluida entre los profesores que los forman.

1.1.2.2.- Subdimensión de comunicación descendente

5.- Los órganos directivos del centro no se comunican de una manera eficaz con el resto de los estamentos de la comunidad educativa.

6.- Entre los profesores se considera que la información continuada sobre la vida del centro al resto de la comunidad educativa tiene poca eficacia.

1.1.2.3.- Subdimensión de comunicación descendente

7.- En este centro se utilizan los cauces para que los alumnos informen de sus problemas y sugerencias al profesor o al tutor de su grupo.

8.- El Consejo Escolar tiene un grado satisfactorio de información sobre la marcha general del centro.

1.1.3.- DIMENSIÓN DE IDENTIFICACIÓN

1.1.3.1.- Subdimensión de identificación con la organización

9.- En general los profesores/as sienten como algo propio tanto los aciertos como los fracasos de la

organización y funcionamiento del centro.

10.- Los profesores de este centro no están interesados en formar parte de los órganos colegiados del centro.

1.1.3.2.- Sudimensión de identificación con la filosofía educativa

11.- La mayoría de los profesores/as de este centro se sienten identificados con los objetivos y propuestas de la Reforma educativa en marcha.

12.- En este centro se considera que un conocimiento pormenorizado de las circunstancias de cada alumno dificulta la objetividad e independencia en la labor del profesor.

1.1.4.- DIMENSIÓN DE PODER

1.1.4.1.- Subdimensión de distribución formal del poder

13 hasta la 32.- De los siguientes niveles de responsabilidad de este centro

A.- Equipo directivo

B.- Consejo Escolar

C.- Comisión de coordinación pedagógica

D.- Claustro de profesores

En la realidad de cada día cuanta influencia ejerce verdaderamente cada uno de ellos en la toma de decisiones sobre:

(*) Organización de la vida del centro (proyectos curriculares, reglamento de régimen interior, horarios, control sobre el proceso).

Toda Nada

-5- -4- -3- -2- -1-

(*) Distribución de los recursos del centro (dinero, espacio, materiales, etc)

Toda Nada

-5- -4- -3- -2- -1-

(*) Elaboración de cambios organizativos o experiencia educativas

Toda Nada

-5- -4- -3- -2- -1-

(*) Condiciones laborales y profesionales de los profesores/as

Toda Nada

-5- -4- -3- -2- -1-

1.1.5. DIMENSIÓN DE REPRESENTACIÓN

33.- Los profesores/as de este centro consideran que tienen suficientemente representados sus intereses profesionales en los órganos de dirección y de coordinación pedagógica del centro.

34.- Los profesores de este centro se consideran satisfactoriamente representados por los sindicatos.

1.1.6.- DIMENSIÓN DE DELEGACIÓN

35.- En este centro cuando se considera necesario para el su buen funcionamiento es una práctica habitual delegar tareas en otras personas.

1.1.7.- DIMENSIÓN DE JUSTICIA PARTICIPATIVA

36.- La dirección del centro realiza una distribución arbitraria de los recursos disponibles.

37.- La distribución de horarios, materias y grupos se realiza equitativamente entre los profesores/as de este centro.

1.2.-ÁREA DE AUTORREALIZACIÓN

1.2.1. DIMENSIÓN DE REALIZACIÓN

38.- En este centro se valora mucho poder realizar la labor docente con creatividad e iniciativa.

39.- En general en este centro los profesores consideran la enseñanza como un campo profesional que satisface sus objetivos profesionales.

1.2.2. DIMENSIÓN DE AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD

40.- En este centro se considera que la autonomía a todos los niveles del proceso de enseñanza se ve reforzada en los objetivos y disposiciones de la Reforma Educativa.

41.- En este centro se potencia el trabajo autónomo de los equipos educativos (Claustros, Departamentos, Juntas de evaluación etc.) como algo fundamental en la realización de los objetivos del proceso de enseñanza – aprendizaje.

1.2.3.- DIMENSIÓN DE RECONOCIMIENTO Y ESTIMA AJENA

42.- En este centro el resto de los compañeros del claustro reconoce el buen hacer profesional de un profesor.

43.- El resto de la comunidad educativa de este centro no reconoce ni valora profesionalmente al profesor.

1.2.4.- DIMENSIÓN DE RELACIONES INTERPERSONALES

44.- Es difícil encontrar auténtica colaboración y ayuda en los otros miembros del Departamento.

45.- Cuando un nuevo profesor/a empieza a trabajar en este centro se le recibe muy bien y la gente le orienta.

46.- En este centro se potencia el trato cordial y frecuente entre los miembros de la comunidad

educativa.

1.2.5.- DIMENSIÓN DE SATISFACCIÓN LABORAL

47.- En general los profesores/as de este centro consideran que la labor docente produce muchas satisfacciones.

48.- Los profesores de este centro están convencidos de la importancia social del trabajo docente.

1.2.6.- DIMENSIÓN DE EXPECTATIVAS DE PROMOCIÓN

49.- Existen pocas expectativas de promoción en este centro.

1.3.- AREA DE SEGURIDAD

1.3.1.- DIMENSIÓN DE SEGURIDAD DE EMPLEO

50.- En este centro se considera que la seguridad en el empleo contribuye a crear un ambiente de rutina e ineficacia.

51.- La seguridad en el empleo es mayor en la enseñanza pública que en la privada.

1.3.2.- DIMENSIÓN DE CONFLICTIVIDAD

52.- Entre la dirección del centro y los profesores/as existe una buena relación y no mantienen conflictos significativos.

53.- La relación entre los profesores/as de este centro es con frecuencia tensa debido a los conflictos internos.

1.3.3.- DIMENSIÓN DE ESTABILIDAD Y PERMANENCIA

54.- En este centro se considera que la estabilidad del profesorado en la plantilla contribuye a la calidad de la educación.

1.3.4.-DIMENSIÓN DE FLEXIBILIDAD ORGANIZATIVA

55.- La adaptación a los cambios derivados de la Reforma educativa es una de las características de este centro.

56.- Los profesores/as de este centro consideran que la calidad de la enseñanza necesita innovaciones frecuentes que respondan a los cambios del entorno.

1.3.5.- DIMENSIÓN DE SOLIDEZ ORGANIZACIONAL

57.- En este centro no existe interés por superar las incertidumbres que se presentan de cara al futuro.

58.- La organización de este centro ofrece seguridad a sus miembros.

1.3.6.- DIMENSIÓN DE SEGURIDAD EN EL TRABAJO

59.- En este centro se considera muy importante que las condiciones físicas(luz, espacio, ruido,

calor, higiene, etc.) del trabajo sean las adecuadas.

60.- Los profesores/as de este centro consideran que su trabajo produce tensión, ansiedad y/o dificultades para conciliar el sueño.

1.4.- AREA DE CONOCIMIENTO

1.4.1.DIMENSIÓN DE FORMACIÓN

61.- La mayoría de los profesores/as en este centro han considerado conveniente completar sus estudios con otras titulaciones universitarias (diplomaturas, licenciatura, doctorado, Masters, Cursos de Tercer Ciclo universitario, etc.) .

62.- Los profesores de este centro realizan anualmente cursos de formación relacionados con su práctica docente.

63.- Los profesores de este centro asisten con frecuencia a Congresos, Seminarios etc., relacionados con la profesión.

1.4.2.- VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN

64.- Los profesores/as de este centro valoran positivamente para su trabajo, los cursos de formación que proporcionan los diversos equipos formativos del profesorado.

65.- En este centro se considera que la formación continua sobre los contenidos científicos y psicopedagógicos es necesaria para una práctica docente de calidad.

1.5.- ÁREA DE EFICACIA Y RENTA

1.5.1.- DIMENSIÓN DE INGRESOS SALARIALES.

66.- Los profesores/as de este centro consideran que sus remuneraciones son equiparables a las de otros profesionales no docentes, del mismo nivel y que trabajen por cuenta ajena.

67.- Los profesores/as de la enseñanza pública están mejor pagados que los de la enseñanza privada.

1.5.2.- DIMENSIÓN DE VALORACIÓN DE LA EFICACIA

68.- En este centro se considera que la coordinación entre los profesores/as y entre los equipos educativos es suficiente para garantizar la eficacia de la organización.

69.- La eficacia de la organización escolar de este centro se ve resentida por la carencia de unos sistema de evaluación de la práctica en los diversos equipos educativos.

1.6.- ÁREA DE PRESTIGIO

1.6.1.- DIMENSIÓN DE PRESTIGIO PERSONAL.

70.- Cada uno de los profesores/as del centro considera importante cuidar su prestigio profesional ante los alumnos y los padres.

1.6.2.- DIMENSIÓN DE PRESTIGIO DE LA ORGANIZACIÓN

71.- Todos los miembros de este claustro tienen especial cuidado en preservar la buena imagen del centro.

CUESTIONARIO PARA LOS DATOS MUESTRALES:

1.- A qué grupo de edad pertenece:

25 a 35 años

26 a 45 años

46 a 55 años

56 a 65 años

2.- Sexo

Hombre

Mujer

3.- Estado civil

Casado/a

Soltero/a

Viudo/a

Divorciado/a

4.- Situación administrativa:

Profesor/a interino

Profesor/a de Secundaria en prácticas

Profesor/a de Secundaria en expectativa de destino

Profesor/a de Secundaria con destino definitivo.

Profesor/a de Secundaria con destino definitivo y con la condición de catedrático.

5.- Indique el número de años que lleva trabajando en la enseñanza.

6.- Indique el número de años que lleva trabajando en la enseñanza como funcionario

7.- Indique el número de años con destino en este centro

8.- Señale el campo de conocimiento en el que imparte docencia:

Ciencias (Matemáticas, Física y química, Ciencias de la Naturaleza, etc.)

Filosofía, Lengua y otras Humanidades.

Otros campos (Dibujo, Música, Educación física, Religión, Hogar, etc.)

CUESTIONARIO DIVERSO

1 Posición ideológica

1.- ¿dónde se situaría usted desde el punto de vista ideológico?:

Extrema derecha

Derecha

Centro derecha

Centro izquierda

Izquierda

Extrema izquierda

2.- Variables laborales:

2.1.- Deseo de abandonar

1.- Señale en esta escala hasta que punto estaría dispuesto a cambiar de centro si tuviera oportunidad:

NO				SI
.-1.-	.-2.-	.-3.-	.-4.-	.-5.-

2.- Señale en esta escala hasta que punto estaría dispuesto a abandonar la enseñanza por otro tipo de trabajo si tuviera oportunidad:

NO				SI
.-1.-	.-2.-	.-3.-	.-4.-	.-5.-

3.- Señale en esta escala hasta que punto impartiría docencia en otro nivel educativo (Universidad, etc.) si tuviera oportunidad:

NO				SI
.-1.-	.-2.-	.-3.-	.-4.-	.-5.-

2.2.- Identificación con la Reforma Educativa

1.- La autonomía de los centros se ve reforzada en los objetivos y disposiciones de la Reforma Educativa:

Muy de acuerdo

De acuerdo

Indeciso

En desacuerdo

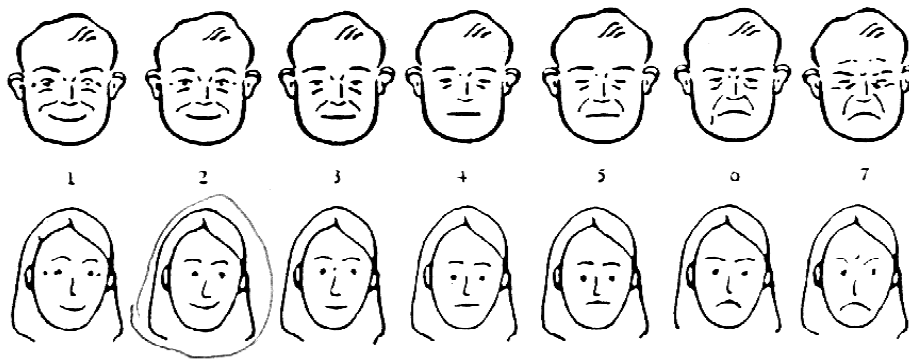
Muy en desacuerdo

2.- La Reforma educativa favorece la adaptación a los cambios pedagógicos y sociales demandados por el entorno escolar.

3.- La Reforma Educativa aporta los medios necesarios para ir solucionando los problemas de la educación en España.

2.4.- Satisfacción con el trabajo realizado:

Considerando su trabajo en el centro y las tareas que realiza en el mismo, encierre en un círculo la cara que exprese mejor la forma en que usted se siente.



ANEXO II

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
I.111	198,5000	858,5606	,5963	,9322
I.112	198,6765	898,6497	,0093	,9355
I.113	199,1471	862,4929	,5555	,9325
I.121	198,5588	863,8904	,5337	,9326
I.122	199,1471	865,5838	,4608	,9331
I.123	199,2647	865,8975	,5717	,9325
I.124	198,6765	852,7709	,7483	,9314
I.125	198,7647	871,4581	,5243	,9329
I.131	198,8824	866,5312	,5932	,9325
I.132	199,9706	882,5749	,4191	,9335
I.133	199,8235	893,1194	,1420	,9346
I.134	199,1471	859,2201	,6229	,9321
I.141	197,1765	899,9073	-,0035	,9349
I.142	199,1765	873,9073	,4536	,9332
I.143	199,1471	877,5838	,4411	,9333
I.144	200,0294	875,5446	,3863	,9335
I.145	199,1176	868,5312	,5599	,9326
I.146	197,2353	904,3066	-,1112	,9355
I.147	198,7353	863,3520	,4796	,9330
I.148	199,8824	887,8039	,1776	,9347
I.149	200,5588	882,4358	,3791	,9336
I.1410	199,6176	866,9100	,5215	,9328
I.1411	197,8529	884,4929	,2504	,9342
I.1412	199,5294	863,7112	,5080	,9328
I.1413	198,0882	860,6889	,6438	,9321
I.1414	200,0588	878,4207	,3853	,9335
I.1415	199,0000	861,2727	,5389	,9326
I.1416	198,6176	936,2433	-,4664	,9395
I.1417	200,1176	891,9251	,1446	,9347
I.1418	200,2059	887,0775	,2863	,9340
I.1419	200,6176	893,2130	,1276	,9347
I.1420	199,9412	889,1480	,1623	,9348
I.151	198,7353	845,7157	,7589	,9311
I.152	199,9412	901,3298	-,0370	,9356
I.161	198,8824	866,4100	,5232	,9327
I.171	198,4118	873,5829	,4366	,9333
I.172	199,1176	861,8645	,5281	,9327
I.211	199,3529	859,0838	,6886	,9319
I.212	199,0588	876,4207	,4818	,9331
I.221	199,4706	884,1355	,2478	,9343
I.222	199,1176	861,1979	,6302	,9322
I.231	199,0294	865,2415	,6173	,9323
I.232	198,9412	895,3298	,0938	,9348
I.241	198,5294	868,8021	,4675	,9331

I.242	198,7647	860,6096	,6390	,9321
I.243	199,0294	867,6658	,5526	,9326
I.251	199,3235	876,4679	,4311	,9333
I.252	198,7059	864,0927	,5669	,9325
I.261	200,0588	882,6025	,3513	,9337
I.311	198,4706	886,3173	,2463	,9342
I.312	197,2647	903,4127	-,1176	,9351
I.321	198,6176	848,1221	,7524	,9312
I.322	198,5294	872,0143	,4558	,9331
I.331	198,0000	892,7273	,1450	,9346
I.341	199,0294	849,4840	,7421	,9313
I.342	199,1471	874,6141	,5548	,9329
I.351	198,9118	855,9011	,6069	,9321
I.352	198,6471	863,2656	,6978	,9320
I.361	198,7941	879,0775	,2961	,9341
I.362	199,1765	897,1800	,0388	,9352
I.411	199,1176	906,2282	-,1159	,9363
I.422	198,6471	840,1141	,5790	,9323
I.421	198,5882	863,4617	,5297	,9327
I.431	198,9706	944,3930	-,5967	,9400
I.432	198,6765	850,9528	,6863	,9316
I.511	199,5588	881,9510	,3104	,9339
I.512	197,7647	896,3672	,0908	,9346
I.521	199,0882	858,1435	,7096	,9318
I.522	199,7353	860,3217	,7565	,9318
I.611	198,9412	895,8146	,0777	,9349
I.621	198,2941	862,2139	,7068	,9320

Reliability Coefficients

N of Cases = 34,0

N of Items = 71

Alpha = ,9344

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

	Scale Mean	Scale Variance	Corrected Item-	Squared
Alpha	if Item	if Item	Total	Multiple
if Item	Deleted	Deleted	Correlation	Correlation
Deleted				
IT111 ,8509	267,3276	323,5764	,4034	.
IT112 ,8605	268,1897	339,7931	-,0231	.
IT113 ,8531	266,9138	333,2155	,3279	.
IT121 ,8518	266,9483	331,0062	,4950	.
IT122 ,8529	267,0862	332,1798	,3194	.
IT123 ,8540	267,8448	329,6626	,2429	.
IT124 ,8511	266,8448	329,6268	,5794	.
IT125 ,8507	267,1897	328,2574	,5663	.
IT131 ,8515	267,0517	330,4347	,5428	.
IT132 ,8525	267,3621	330,5517	,3400	.
IT133 ,8505	267,7069	325,9914	,4793	.
IT134 ,8476	267,1552	319,0911	,6219	.
IT141 ,8515	267,4655	327,8559	,3990	.
IT142 ,8575	268,2931	336,0628	,0713	.
IT143 ,8536	267,8793	328,4224	,2645	.
IT144 ,8504	268,0172	322,1515	,4239	.
IT145 ,8531	267,2931	332,7771	,3102	.
IT146 ,8504	267,5690	325,5665	,4709	.
IT147 ,8581	267,9655	336,5345	,0547	.
IT148 ,8522	268,3276	322,9692	,3401	.
IT149 ,8549	268,7069	330,0985	,2055	.
IT1410 ,8541	268,0517	329,9347	,2368	.
IT1411 ,8505	267,8793	323,1367	,4264	.
IT1412 ,8582	268,2586	335,4397	,0710	.
IT1413 ,8513	267,2931	326,4557	,3971	.

IT1414 ,8512	267,9828	324,9729	,3915	.
IT1415 ,8493	267,2931	323,3485	,5465	.
IT1416 ,8537	267,7759	330,2069	,2506	.
IT1417 ,8586	268,8103	338,0431	,0230	.
IT1418 ,8556	268,6379	331,7660	,1697	.
IT1419 ,8571	268,7759	334,8498	,0977	.
IT1420 ,8583	267,7069	334,4200	,0835	.
IT151 ,8518	266,8448	331,0911	,4979	.
IT152 ,8571	267,7414	336,8682	,0650	.
IT161 ,8564	267,2586	336,4039	,0871	.
IT171 ,8573	267,0517	339,3633	,0100	.
IT172 ,8523	266,8103	332,1860	,4441	.
IT211 ,8505	266,9483	328,5062	,6324	.
IT212 ,8542	267,1207	335,7081	,2229	.
IT221 ,8541	267,7414	331,0111	,2301	.
IT222 ,8507	266,9483	328,8633	,6127	.
IT231 ,8532	266,8793	333,3867	,3210	.
IT232 ,8568	267,2586	338,0825	,0474	.
IT241 ,8518	267,1552	326,0911	,3562	.
IT242 ,8537	266,7759	335,1355	,2854	.
IT243 ,8510	266,9483	328,9347	,5355	.
IT251 ,8521	267,0172	329,9729	,3724	.
IT252 ,8553	267,1897	334,6502	,1480	.
IT261 ,8561	267,7069	333,5628	,1352	.
IT311 ,8599	267,7414	338,7968	-,0020	.
IT312 ,8507	267,3621	325,1589	,4329	.
IT321 ,8559	266,8103	339,2217	,0429	.
IT322 ,8576	267,1552	340,7340	-,0321	.
IT331 ,8563	267,1207	338,3510	,0534	.
IT341 ,8501	267,3966	326,7032	,5892	.

IT342 ,8528	267,1207	331,6010	,3205	.
IT351 ,8520	267,1552	329,5197	,3792	.
IT352 ,8531	266,8448	333,2340	,3311	.
IT361 ,8532	266,9138	332,5369	,2956	.
IT362 ,8522	267,4310	328,9236	,3518	.
IT431 ,8525	267,2931	330,0985	,3382	.
IT432 ,8507	266,9483	328,7919	,6167	.
IT511 ,8592	267,5690	342,4951	-,0845	.
IT512 ,8515	267,8448	327,3411	,3932	.
IT521 ,8501	266,9138	327,2512	,6179	.
IT522 ,8515	267,1552	328,8768	,4342	.
IT611 ,8540	267,1552	334,5911	,2279	.
IT621 ,8515	266,9483	329,0419	,4373	.

Reliability Coefficients 68 items

Alpha = ,8553 Standardized item alpha = ,8997

ANEXO III

DATOS MUESTRALES.

1.- ¿A qué grupo de edad pertenece?

EDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ENTRE 25 Y 35 AÑOS	5	14,7	14,7	14,7
	ENTRE 36 Y 45 AÑOS	10	29,4	29,4	44,1
	ENTRE 46 Y 55 AÑOS	17	50,0	50,0	94,1
	ENTRE 56 Y 65 AÑOS	2	5,9	5,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

2.- ¿A qué sexo pertenece?

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	13	38,2	38,2	38,2
	Mujer	21	61,8	61,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

3.- Estado civil.

ESTADO CIVIL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CASADO	25	73,5	75,8	75,8
	SOLTERO	7	20,6	21,2	97,0
	VIUDO	1	2,9	3,0	100,0
	Total	33	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,9		
Total		34	100,0		

4.- ¿Cuál es su situación administrativa?

SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	INTERINO	4	11,8	12,1	12,1
	P. EN ESPECTATIVA	4	11,8	12,1	24,2
	P. DEFINITIVO	15	44,1	45,5	69,7
	P. DEFINITIVO - CATEDRATUCO	10	29,4	30,3	100,0
	Total	33	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,9		
Total		34	100,0		

5.- Indique el número de años que lleva trabajando en la enseñanza .

Nº AÑOS EN LA ENSEÑANZA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	3	8,8	8,8	8,8
5	1	2,9	2,9	11,8
7	1	2,9	2,9	14,7
9	1	2,9	2,9	17,6
10	1	2,9	2,9	20,6
12	1	2,9	2,9	23,5
15	1	2,9	2,9	26,5
16	4	11,8	11,8	38,2
17	2	5,9	5,9	44,1
18	2	5,9	5,9	50,0
19	2	5,9	5,9	55,9
20	4	11,8	11,8	67,6
22	2	5,9	5,9	73,5
24	2	5,9	5,9	79,4
25	1	2,9	2,9	82,4
26	2	5,9	5,9	88,2
29	2	5,9	5,9	94,1
30	1	2,9	2,9	97,1
34	1	2,9	2,9	100,0
Total	34	100,0	100,0	

6.- Indique el número de años que lleva trabajando en la enseñanza como funcionario.

Nº AÑOS COMO FUNCIONARIO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	2,9	2,9	2,9
	2	3	8,8	8,8	11,8
	3	1	2,9	2,9	14,7
	7	1	2,9	2,9	17,6
	8	2	5,9	5,9	23,5
	9	1	2,9	2,9	26,5
	10	2	5,9	5,9	32,4
	11	1	2,9	2,9	35,3
	13	1	2,9	2,9	38,2
	15	2	5,9	5,9	44,1
	16	2	5,9	5,9	50,0
	17	3	8,8	8,8	58,8
	18	3	8,8	8,8	67,6
	19	1	2,9	2,9	70,6
	20	2	5,9	5,9	76,5
	22	1	2,9	2,9	79,4
	23	2	5,9	5,9	85,3
	24	1	2,9	2,9	88,2
	25	1	2,9	2,9	91,2
	29	1	2,9	2,9	94,1
	30	2	5,9	5,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

7.- Indique el número de años con destino en este centro.

Nº AÑOS EN EL CENTRO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	11,8	11,8	11,8
	2	3	8,8	8,8	20,6
	3	1	2,9	2,9	23,5
	5	3	8,8	8,8	32,4
	6	1	2,9	2,9	35,3
	7	1	2,9	2,9	38,2
	8	6	17,6	17,6	55,9
	9	8	23,5	23,5	79,4
	10	7	20,6	20,6	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

8.- Señale el campo profesional en el que imparte docencia.

AREA DE TRABAJO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CIENCIAS	8	23,5	25,0	25,0
	LETRAS	14	41,2	43,8	68,8
	VARIOS	10	29,4	31,3	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	5,9		
Total		34	100,0		