



# Universidad Autónoma de Chihuahua

## Facultad de Zootecnia



Ingeniero Zootecnista en Sistemas de Producción

Código: NOR_1.4 IZSP	Página: 1-19
Fecha de Emisión: 04/05/2008	Fecha de Rev. 24/05/2008
	No. de Rev. 1
Elaboró: COORDINADOR DE CATEGORÍA	
Aprobado por: DIRECCIÓN	

### **DESEMPEÑO POR TIPO DE PERSONALIDAD Y CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA FACULTAD DE ZOOTECNIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA**

#### **Resumen**

Con este trabajo se estableció de manera práctica y directa la relación existente entre el Desempeño por tipo de personalidad y el Clima Organizacional en una institución educativa pública del Edo. De Chihuahua. Se seleccionó una muestra probabilística al azar simple y estratificada aplicando un procedimiento sistemático y por afijación proporcional. Previo ajuste, la muestra quedó conformada por 30 (30) profesores, miembros del Cuerpo Directivo, veinte (20) administrativos y sesenta (60) alumnos. Se desarrolló una investigación de campo no experimental, tipo descriptiva-correlacional no obtrusiva. Se aplicaron los Cuadrantes y el Cuestionario Descriptivo de Perfiles y Tipos de Personalidad Korem. La validez de dichos Cuadrantes ha sido constatada en investigaciones anteriores, al igual que sus niveles de confiabilidad. Para el análisis e interpretación de los resultados, se utilizaron estadísticas descriptivas. Los resultados en general indican que existe una relación significativa entre las variables estudiadas de acuerdo al tipo de personalidad mostrada por los diferentes actores evaluados. En función de los resultados, se emitió el cuerpo de recomendaciones pertinentes.

## INTRODUCCIÓN

Toda organización posee su propia y exclusiva personalidad o clima que la hace diferente a otras. Dichos autores sostienen que la gerencia o cuerpo directivo debe prestar mucha atención a este aspecto, toda la influencia del clima sobre las necesidades psicológicas y sociales de los miembros de cualquier institución y la calidad de los logros aspirados. Las relaciones internas entre los integrantes de una institución constituyen otro elemento importante que contribuye a crear el clima que le corresponde. Además existen componentes de naturaleza física que actúan sobre el comportamiento y desempeño humano, lo que, a su vez, se asocia o incide sobre el clima organizacional.

En cualquier institución, tal como la educativa, se percibe una atmósfera, un ambiente que parece diferenciarla de otras. Es así como se escucha decir que determinada institución tiene personalidad "competitiva", "conservadora", "agresiva", etc. Simplemente se está referenciando el clima de dicha organización en base a la percepción de la forma de ser de su personal.

El clima en una institución educativa es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que contienen un peculiar estilo, condicionantes, a su vez, de sus productos educativos.

En este trabajo, se abordó la relación existente entre el desempeño por tipo de personalidad y el clima organizacional en la Facultad de Zootecnia de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Entre los factores detectados como condicionantes del Clima Escolar destacan: a) la condición económica o remuneración del docente; b) la infraestructura o características de la planta física del plantel; c) mínima participación en la toma de decisiones de los miembros de la institución (profesores, estudiantes, padres y representantes); d) Carencia de metas académicas; e) Liderazgo rígido; f) Control centralizado en la cúspide de la organización; g) Identificación

de los miembros con la institución; h) interacción y relaciones personales alumno-alumno, alumno-docente, docentes-directivos, etc.; i) Resistencia al cambio a las innovaciones pedagógicas.

En contraste con lo anteriormente expuesto, estudiosos de la materia como Edmonds (1982) entre otros, han intentado definir lo que significa gestión escolar eficaz. En general, se requiere: a) Fuerte liderazgo instruccional-gerencial del director de la institución; b) Clima académico estimulado tanto del aprendizaje como de la enseñanza; c) planificación sistemática del trabajo escolar; d) control y supervisión constante; e) estructura organizativa concebida como apoyo al trabajo académico; f) identificación de la mayoría de los actores con la institución; y g) utilización de las evaluaciones para construir cambios organizativos y operativos.

## **Objetivos**

### **General:**

Establecer la relación que existe entre el Desempeño por Tipo de Personalidad y el Clima Organizacional de la Facultad de Zootecnia de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

### **Justificación e Importancia**

El presente trabajo se justifica por los siguientes aspectos:

**Pedagógicos:** Muchos analistas del tema, definen la importancia de indagar las características del Clima Organizacional en instituciones educativas a sabiendas de la incidencia que este aspecto puede generar en el desempeño y productividad de sus miembros. De allí que pueden generarse alternativas que pudieran coadyuvar al mejoramiento continuo de la educación en cualquier nivel y modalidad del sistema educativo.

**Técnicos:** Es necesario e importante que el personal aporte herramientas, originadas de estudios sistemáticos y con el rigor científico necesario, para

recuperar la imagen y dignidad del ejercicio docente y de los planteles educativos en los cuales ejercen su labor.

**Prácticos:** Los resultados reportarán recomendaciones que las autoridades decidirán en qué medida podrán ser vías válidas para aplicar los correctivos a que hubiere lugar para que esta institución siga manteniendo su bien merecida e histórica imagen.

### **Bases Teóricas.**

#### **Clima Organizacional:**

A manera de resumen, Gibson y colaboradores (1984), conceptualizan clima organizacional como las propiedades del ambiente que perciben los empleados como característico en su contexto laboral. Sobre esta base, el clima está conformado por las percepciones de las variables de comportamiento, estructura y procesos.

Por su parte, Lewin y asociados reportan en su investigación ocho (8) elementos importantes del Clima Organizacional:

- 1) Disposición al cambio en la cultura total
- 2) Capacidad para resolver problemas
- 3) Apertura para discusiones y críticas acerca de la situación interna de la institución
- 4) Relaciones y mecanismos que permiten a la institución aprender y crecer a través de éxitos y fracasos
- 5) Compromiso de todo el personal en la toma de decisiones innovadoras
- 6) Planificación sistemática
- 7) Liderazgo
- 8) Posesión de recursos adecuados

#### **Clima Escolar:**

Schein (1982) propone, en beneficio del clima deseable en una institución escolar, cinco (5) condiciones necesarias para evitar "la epidemia organizacional" y lograr una adaptación efectiva de sus miembros:

- ❖ Habilidad para una comunicación eficaz;
- ❖ Flexibilidad y creatividad para implementar cambios necesarios;
- ❖ Fomento de la identificación y compromiso con los fines de la institución;
- ❖ Clima interno de apoyo y libre de amenazas;
- ❖ Habilidad para rediseñar la estructura organizativa, en función de su adaptación a los cambios sociales y políticos, y para mantener la congruencia con los fines y tareas de la institución.

Las escuelas, en concreto, difieren no solamente en su estructura física, sino también en su población docente y estudiantil y en las experiencias que cada uno de sus miembros comunica a ellas.

### **Evaluación del Desempeño por Tipo de Personalidad:**

La teoría de la conducta establece que el comportamiento que vaya a ejecutar una persona depende, en primer lugar, de las interacciones establecidas en el contexto en un momento previo inmediato al análisis, es decir, de los comportamientos que la persona ha ejecutado en tal momento previo, y de los estímulos antecedentes o consecuentes a la ejecución del comportamiento.

Este tipo de análisis establece que el contexto y las relaciones de contingencia especificadas en el mismo son la primera y principal fuente de explicación del comportamiento y, sobre todo, tienen la máxima potencia predictiva. En un contexto determinado (por ejemplo, un auditorio musical) en el que una conducta (hablar mientras la orquesta está tocando) está castigada, es improbable que una persona en particular (la mayoría de las presentes) hable. Este sencillo tipo de análisis es útil para conocer qué hará la persona en dicho contexto en el momento (*t*) conociendo la secuencia de eventos desde un momento anterior al momento presente y explica la mayor parte de la varianza, salvo que los comportamientos efectuados en dicho contexto no tengan consecuencias o que comportamientos alternativos completamente diferentes tengan las mismas consecuencias.

Las características del contexto, en la medida en que se interacciona con el mismo, fuerzan a que en dicho contexto distintas personas realicen comportamientos similares al tratar de adaptarse, dado que en dicho contexto son esos comportamientos similares los que obtienen los máximos logros o beneficios con los mínimos costos. A pesar de esto, lo cierto es que cada persona tiene una experiencia particular con cada contexto de manera que, dependiendo de ella, llevará a cabo unas conductas específicas u otras. De este modo, son las interacciones particulares y no sólo las contingencias establecidas en el contexto las que explican y predicen el comportamiento particular de un individuo. Así pues, individuos que tengan experiencias semejantes en la mayoría de los contextos tendrán comportamientos semejantes. Es obvio que las personas con las mismas características sociodemográficas, económicas, geográficas y culturales tendrán experiencias más parecidas y comportamientos comunes en las mismas situaciones. En resumen, en un contexto  $C_n$  las relaciones de contingencia que haya establecidas en el mismo determinan la frecuencia relativa de ejecución de cada posible comportamiento pero la particular conducta de un individuo dependerá de su experiencia personal en dicho contexto. Exclusivamente en el caso de que la persona en cuestión no tenga ninguna experiencia previa con dicho contexto  $C_n$ , su historia no influirá, ya que no habrá habido oportunidad en el pasado para que pudiera haberse configurado tal historia. Ahora bien, en la práctica es muy difícil diseñar una situación en la que la historia del individuo no intervenga y ésta opera sin duda, al menos, desde el momento del nacimiento.

Kantor (1959) plantea que, tanto el contexto como la persona, en el momento de la interacción, aportan factores disposicionales que, si bien no forman parte de la interacción, la hacen posible o, al menos, más probable. Las variables disposicionales de la persona son lo que ésta aporta a la interacción en el momento del contacto con el contexto o situación. Se trata del pasado de la persona, de su historia organizada y sintetizada. La interacción, con independencia de que el nuevo contexto sea conocido o desconocido para la persona, estará mediada por la experiencia, los conocimientos, las competencias, la motivación y la personalidad del individuo.

Podríamos decir que la persona, en la interacción con los elementos del contexto  $C$  en el momento  $t$ , aporta a ésta un conjunto de factores disposicionales idiosincrásicos fruto de su particular historia. Con cada nueva experiencia, lentamente modifica esa historia y la síntesis que de toda ella va realizando. Tradicionalmente, se ha señalado que los tres grandes factores disposicionales de la persona en los que se sintetiza su historia son las aptitudes o competencias, los motivos y la personalidad.

La mayoría de los organismos complejos y, naturalmente, los seres humanos cuentan con un conjunto de herramientas que les facilitan la adaptación y el aprendizaje. Los reflejos e instintos son ejemplos de ello. Además, los seres humanos disponen de procedimientos de aprendizaje que son útiles para incorporar más herramientas en el afrontamiento de distintos tipos de situaciones. Así pues, podemos aprender mediante procedimientos preasociativos (reconocimiento, identificación, habituación, sensibilización), asociativos (condicionamiento clásico y operante), por observación de otros que conocen (aprendizaje vicario o por modelos) o mediante lo que comunican otras personas (aprendizaje mediado por el lenguaje). Dichos procedimientos permiten a la persona incorporar la experiencia a su historia que, resumiendo, configuran su conocimiento sobre el mundo, sobre los demás y sobre ella misma.

Los humanos perciben los elementos presentes en los contextos y, mediante la interacción, pueden ejecutar dos grandes tipos de respuestas: hacer y decir. Ambas operan en el contexto en el que está la persona objeto de estudio y, en su caso, pueden llegar a modificarlo. En particular, lo que dicen modifica el contexto cuando éste tiene incluidas, como elementos del mismo, otras personas. Por ejemplo, se le puede pedir a alguien que cambie el canal de TV que se está viendo en ese momento. Además, lo que una persona hace puede modificar algunos elementos del contexto sin la necesidad de la presencia de otras personas. Por ejemplo, puede accionar directamente el mando a distancia del televisor.

La pregunta pertinente en este momento es la siguiente: ¿en qué clases de situación o contexto se puede encontrar una persona, con sus dos grandes tipos de respuesta y sus herramientas de incorporación de la experiencia?

Siguiendo lo dicho anteriormente, podemos distinguir tres grandes tipos de contextos. En primer lugar, los contextos en los que no hay personas y la interacción se produce con eventos o elementos de ellos a través de procesos de aprendizaje preasociativo y condicionamiento. En segundo lugar, los contextos en los que además de estos elementos hay personas presentes pero no hay posibilidad de comunicación verbal con ellas. En este caso, los procesos de aprendizaje que operan son los ya mencionados (aprendizaje preasociativo y condicionamiento) y el aprendizaje por modelos. Por tanto, en este tipo de contextos es posible aprender de un modelo si éste sabe y actúa en ellos y obtiene unas consecuencias (positivas o negativas) con su actuación. Por otro lado, en la medida que haya bienes económicos (escasos o no disponibles), las personas pueden competir por dichos bienes (en buena lid o agrediendo e impidiendo el aprendizaje del otro) o, por el contrario, colaborar (trabajar juntos u organizadamente para obtener un beneficio mutuo, inmediato o futuro). Finalmente, hay contextos en los que, además de todo lo citado anteriormente, el individuo se puede comunicar mediante el lenguaje con las demás personas del contexto. La posibilidades funcionales del lenguaje son enormes: se puede describir, pedir, mandar, acordar, mentir, etc, junto a todas las variantes ya señaladas anteriormente.

El marco teórico esbozado supone la existencia de una persona que se enfrenta a un entorno cambiante con una experiencia que representa la síntesis de todo lo que ha vivido y, por tanto, aprendido hasta el momento presente. Así pues, las experiencias de su vida son determinantes en su forma de afrontar las nuevas situaciones. Las personas sintetizamos toda nuestra experiencia mediante dos procedimientos diferentes: mediante tendencias de respuesta que podemos observar y mediante un conjunto de proposiciones lingüísticas que podemos escuchar o leer. Este supuesto permite plantear que, cualquiera que sea la historia de la persona y cómo la haya organizado o sintetizado, podemos indagar en sus tendencias de respuesta o en sus proposiciones lingüísticas alternativa y complementariamente.

Suponemos que las tendencias de respuesta decantan la acción del sujeto hacia una u otra de las posibles alternativas de respuesta en cada situación, fruto de la experiencia no mediada por otras personas, fuese ésta adquirida por

observación o por acción del propio agente. Dichas tendencias de respuesta representan la síntesis de la experiencia y el aprendizaje del individuo. Por su parte, el conjunto de proposiciones lingüísticas constituye una síntesis de todo lo aprendido por la persona expresado verbalmente y que incluiría tanto lo adquirido lingüísticamente como la descripción verbal de lo experimentado fruto de la reflexión del propio individuo.

El objetivo de la evaluación será el conocimiento de lo sintetizado mediante tendencias de respuesta y lo sintetizado mediante proposiciones lingüísticas.

Los tres factores disposicionales (competencias, motivación y personalidad) que aporta el individuo a la interacción no serían más que la síntesis de su historia (de su desarrollo biológico, de sus experiencias y de su aprendizaje). Como señala Ribes (1992), las aptitudes y la motivación posibilitan la interacción de un individuo con un contexto determinado mientras que la personalidad la probabiliza. Dicho de otra forma, sólo habrá comportamiento (una persona en un contexto determinado elegirá una de las respuestas posibles, hará una cosa u otra) cuando tal persona pueda o quiera hacerlo. Por ejemplo, si planteamos a una persona la resolución de una suma, ésta sólo nos dará el resultado si tiene la competencia (sabe sumar) y si tiene la suficiente motivación (quiere resolver la operación). Saber sumar es tener la aptitud, habilidad o competencia para sumar y esto hace posible que se dé la contestación correcta. Del mismo modo, aún sabiendo sumar, la persona puede no querer dar la respuesta correcta. Tener la motivación suficiente para contestar posibilita que se responda correctamente. Tener la competencia necesaria y la motivación suficiente son condiciones sin las cuales no se ejecutará el comportamiento a evaluar. Pero decimos que la personalidad viene a probabilizar la interacción. Esto es, la personalidad no viene a establecer que un comportamiento se emita o no, sino el modo concreto en el que ese comportamiento se emite. La personalidad sería, desde este punto de vista, ese conjunto de tendencias de respuesta o estilos interactivos que establecen la propensión de los individuos a comportarse de una determinada manera a la hora de enfrentarse con un tipo de contingencia. De lo hasta aquí señalado se deduce que la personalidad podrá ser evaluada en un contexto y para un

individuo en el que la competencia y la motivación para ejecutar la conducta objeto de estudio estuvieran garantizadas.

Podríamos decir que, en un momento dado (presente), la conducta de un sujeto es función de toda su historia hasta ese momento. Historia que estaría sintetizada en la persona en los factores disposicionales que hemos agrupado de manera sencilla en competencias, personalidad y motivos. Podríamos expresarlo formalmente de la siguiente manera:

**Conducta** = f (**Persona**: competencias, personalidad y motivos).

Pero, obviamente, la conducta no se da en el vacío sino en un contexto en el que están presentes elementos (objetos mas o menos complejos y/o personas) que pueden relacionarse con dicha conducta, En definitiva, la conducta se da en un contexto en el que hay establecidas determinadas relaciones de contingencia. Si el sujeto permanece en dicho contexto, su comportamiento se está constantemente moldeando, cambiando de acuerdo con las variaciones de dichas relaciones de contingencia de tal manera que lo aprendido en dicho contexto se va incorporando a su historia, se irá sintetizando en sus factores disposicionales. Así pues, en el momento  $t_n$ , la conducta de la persona será función de las contingencias precedentes del contexto pero estará afectada por los factores disposicionales de la persona en un flujo continuo de interacción. Tal relación interactiva entre los elementos del contexto y los factores disposicionales de la persona podría ser expresada formalmente de la siguiente manera:

**Conducta** ( $t_n$ ) = f [**Contexto** \* **Persona**].

Donde:

**Contexto**: relaciones establecidas entre los elementos del contexto desde el momento  $t_0$  hasta el momento  $t_{n-1}$ .

**Persona**: es una constante equivalente a los valores de sus factores disposicionales en el momento  $t_{n-1}$ .

Siendo esto así, sin embargo, podemos esperar que pequeños lapsos temporales en un contexto no produzcan modificaciones significativas de los factores disposicionales de un individuo. De hecho, esta idea esta a la base de

la evaluación de competencias. Si bien es cierto que se contempla el efecto del error progresivo en el diseño de un instrumento de evaluación, el hecho es que, por lo menos hasta los desarrollos proporcionados la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), el tratamiento que se hace de las puntuaciones de un test de aptitud es indiferente del lugar que ocupe el ítem en la secuencia de reactivos que se presentan a los sujetos. Sin embargo, para lograr que no haya evolución en ningún sentido de los factores disposicionales, la cuestión crítica radica en controlar el contexto para que éste no permita el aprendizaje (Harzem, 1984).

Por el contrario, si estudiamos el comportamiento de una persona en un contexto durante un tiempo prolongado, lo esperable es que los elementos contingentes con la conducta de la persona puedan alterar la frecuencia de la misma. En este caso, la influencia de los factores disposicionales sobre la conducta que estamos estudiando apenas será perceptible y la mayor parte de la varianza podrá ser explicada por las contingencias del contexto.

Llegado este punto, la cuestión que se plantea es cómo puede medirse la personalidad. Si atendemos al marco teórico expuesto, tanto lo que las personas dicen de sí mismas como lo que hacen son una expresión de la síntesis de su historia. Podemos esperar que ambas síntesis no coincidan exactamente, incluso aunque las personas no pretendan engañar. Lo que los sujetos dicen de sí mismos en un cuestionario no tiene por qué ser lo que realmente hacen tanto si la situación no está sometida a una valoración estricta o es irrelevante para su futuro como si sus respuestas afectan a procesos importantes como la valoración de su rendimiento académico o laboral. En el primer caso, porque la síntesis en términos de proposiciones verbales que uno hace de sí mismo no es reductible a la conducta que supuestamente está describiendo. En el segundo, porque, además, las personas pueden ser comprensiblemente benévolas consigo mismas o con los valores del evaluador.

La alternativa al planteamiento léxico que domina de forma casi exclusiva la evaluación de la personalidad tiene su espejo en la forma en que tradicionalmente ha sido evaluado otro de los factores disposicionales mencionados: las competencias. Bien es cierto que en la evaluación de las aptitudes se ha hecho uso también de autoinformes y datos biográficos como alternativas a los test propiamente dichos, aunque nunca de manera tan

prolífica y exclusiva como en el estudio de la personalidad. La información obtenida a través de cuestionarios y entrevistas sobre los estudios realizados, las notas obtenidas, las actividades de ocio, las listas de adjetivos aplicables a uno mismo, etc. ha sido utilizada para estimar las competencias de las personas, pero en ningún caso se utilizó exclusivamente como en el caso de la personalidad, sino como complementaria a la obtenida por los tests. Al contrario, la evaluación de las competencias ha estado centrada, fundamentalmente, en la utilización de tests de tarea haciendo uso de situaciones para las que se deben cumplir una serie de requisitos:

- 1) **Que se pueda medir en ella el comportamiento** o actuación (su intensidad o su frecuencia relativa si se puede elegir una entre varias respuestas).
- 2) **Que sea nueva** para la persona, al menos, en la variable específica que se fuera a medir para que no se pudiera generalizar lo aprendido previamente. De este modo, los resultados de la evaluación del pasado de la persona, de sus factores disposicionales, no se verán contaminados por la propia prueba o por el procedimiento de evaluación.
- 3) **Que no informe de las consecuencias** por ejecutar una u otra respuesta o alcanzar más o menos logro para que esta información no contamine la medida de las ejecuciones posteriores.

La evaluación de las competencias, mediante este tipo de pruebas, presenta situaciones en las que existe una relación de contingencia que el individuo, en posesión de tal competencia, descubrirá para ejecutar la respuesta correcta.

Así pues, medir la personalidad utilizando procedimientos similares (tests) a los usados en la evaluación de las competencias, exige naturalmente el diseño de situaciones especiales similares a las utilizadas en el estudio del razonamiento verbal o la aptitud espacial que permitan evaluar la disposición actual de la persona en el momento presente pero añadiendo una condición más a la situación: que no especifique contingencia alguna que determine la respuesta o, al menos, que cualquiera de las posibles conductas tenga las mismas

consecuencias para que no contribuya a configurar o modificar la historia del individuo (en otras palabras, que la probabilidad de elección de los distractores sea equivalente a la probabilidad de elección de la alternativa correcta). Este tipo de situaciones se conoce bajo el nombre de situaciones de contingencias abiertas (Ribes 1992).

En resumen, para que la conducta observada sea únicamente función de la personalidad del individuo que la ha emitido, habría que “eliminar” el efecto de los otros factores incluidos en la expresión formal expuesta en el apartado anterior. Ello requiere el diseño de situaciones en las que:

- a) Se pueda elegir uno de varios comportamientos posibles siendo todos ellos equiprobables en cuanto a su eficacia, es decir, que cualquiera de ellos serían igualmente funcionales.
- b) Ejecutar cualquiera de esos comportamientos equiprobables no suponga ningún problema de competencia (la persona “pueda” ejecutarlos).
- c) La persona desea actuar y tiene motivación para ello.

Si esas tres condiciones se producen, nos encontraríamos con situaciones para las que la expresión formal sería:

$$\text{Conducta } (t_n) = f [\text{Personalidad } (t_{n-1})]$$

De ello se deduce que el comportamiento ejecutado, la opción elegida en cada ocasión, será fruto de la personalidad del individuo. Así, se puede proponer una situación para evaluar, póngase por caso, la tendencia al riesgo que muestran los individuos. Para ello, debe haber una situación que sea novedosa para la persona en la que tenga que enfrentarse a una tarea de elección donde ninguna de las alternativas esté asociada a un mayor éxito o eficacia. Asimismo, esa tarea de elección debe estar al alcance del individuo (debe ser sencilla) y su motivación para efectuar dicha elección suficiente. Una medida de la tendencia al riesgo podría consistir en un conjunto de alternativas cada una de ellas relacionada con una probabilidad de consecución inversamente proporcional a la supuesta retribución que proporcionaría. Para mantener el carácter de situación de contingencias abiertas, los valores esperados de cada una de las opciones deben ser iguales. Asimismo, para evitar que las variables

del contexto acaben determinando el comportamiento, no debe suministrarse retroalimentación sobre los resultados que dé lugar a una modificación del comportamiento en función de las ejecuciones previas. Finalmente, el objetivo de evaluación debe quedar enmascarado para evitar las distorsiones de respuesta que son propias de la evaluación tradicional de la personalidad mediante cuestionarios.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.**

El trabajo utilizó las técnicas de la observación y la entrevista informal aplicando el sistema Korem con el fin de diagnosticar tendencias de respuesta y proposiciones lingüísticas dentro del presente estudio.

### **Técnicas de Análisis de Datos.**

Para el análisis independiente de las variables Desempeño por Tipo de Personalidad y Clima Organizacional se utilizaron estadísticas descriptivas.

### **Análisis e Interpretación de los Resultados.**

Con la finalidad de condensar y precisar dicho análisis, se propusieron los siguientes criterios de decisión:

### **Criterios de Decisión (Tendencias de respuesta y Proposiciones lingüísticas).**

<b>Valores-Escala</b>	<b>Juicio cualitativo</b>	<b>Interpretación</b>
6	Innovador	Óptimo (opinión muy favorable)
5	Organizador	Muy bueno (opinión favorable)
4	Conformista 1	Aceptable (opinión moderada-



Los resultados permiten concluir señalando:

- ❖ De un total de 115 entrevistados de los diversos grupos, 77 tienen proposiciones lingüísticas no expresivas con habilidades de comunicación deficientes y 38 tienen proposiciones lingüísticas expresivas. El grupo mayoritario se conforma por sargentos y contadores.
- ❖ La tendencia de respuesta dominante entre el profesorado y el cuerpo directivo es organizador, con baja afluencia de innovadores y conflictivos.
- ❖ La tendencia de respuesta dominante entre los administrativos es conformista 2.
- ❖ La tendencia de respuesta dominante entre los alumnos es conformista 1.
- ❖ En pocas palabras se tienen catedráticos e investigadores académicamente capaces frente a alumnos a la expectativa, ambos con bajos niveles de comunicación. Igualmente, se tienen directivos laboralmente capaces y personal administrativo a la expectativa ambos con bajos niveles de comunicación.
- ❖ Se carece de un puente o concepto cohesivo a partir del cual unir la voluntad de un sector con la necesidad de orientación y guía del otro sector.
- ❖ Se carece de innovadores capaces de funcionar como conectores dentro del Clima Organizacional.
- ❖ El Clima Organizacional se puede describir como altamente preparado y capacitado con pocos canales para canalizar dichas fortalezas.

Recomendaciones:

- ❖ En base a las evidencias se recomienda como concepto cohesivo la amplia difusión interna de los tipos de empleos y actividades productivas realizables por egresados de la FZ UACH con la finalidad de generar activamente las siguientes consecuencias:

1. Generar un puente como tema de interacción, comunicación y entendimiento entre los diversos actores de la FZ.
2. Las actividades de los catedráticos dejan de ser desconocidas y los alumnos se involucran más con ellos.
3. El cuerpo directivo ejerce funciones de guía.
4. Se pasaría de una cultura disciplinaria a una cultura de disciplina.
5. La administración de la FZ deja de ser por partes y se convierte en un sistema.
6. El personal administrativo se siente “parte de” y no “junto a”.
7. La FZ pasa de ser “aparentemente homogénea” a ser heterogénea en sus formas de comunicaron.
8. La comunicación fluye y deja de ser por arrancones.
9. Se enfatiza la capacidad de liderazgo más que la capacidad administrativa del cuerpo directivo.
10. Se desprende una confrontación más eficiente de la realidad laboral, es decir no tan nebulosa.
11. La misión y visión de la FZ cobra importancia.
12. Da una mayor visión de cómo esta cambiando el mundo a su alrededor, propiciando mejor evidencia para mejorar los planes académicos de ambas carreras.
13. La actividad política excesiva paulatinamente va disminuyendo.
14. Eliminación de falsas esperanzas con respecto al ámbito laboral.
15. Se entraría en una etapa de conflicto saludable en lugar de conflicto toxico.
16. Se determina que vale la pena hacer y que no.
17. Se enfatiza resiliencia al tener objetivos claramente marcados.
18. La tasa de titulación aumenta.
19. El índice de deserción disminuye.
20. Se lograra disciplina financiera combinada con trabajo creativo y divergente.

## Referencias

- Chruden, H. y Sherman, A. (1982) **Administración de Personal**. México. Editorial Continente.
- Dubrán, A. (1974) **Fundamentals of Organizational Behavior**. New York: Pergamon Press.
- Edmonds, R.R. (1979) **Effective Schools for the urban poor "En Educational Leadership**, Nro. 37, pp. 15-27.
- Forehand, G.A. y Gilmer, B. (1964) Environmental variation in studies of Organizational Behavior. **Psychological Bulletin** 62, 361-382.
- Gibson, J., Ivancevich, J. Y Donnely, . (1984) **Organizaciones: Conducta, Estructura y Proceso**. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hamachek, D. y otros (1970) **El Character and Skills of the effective professor**. Journal of Higner Education.
- Harzem, P. (1984). **Experimental analysis of individual differences and personality**. Journal of Experimental Analysis of Behavior, 42, 385-395.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1991) **Metodología de la Investigación**. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Kantor, J.R. (1959/1978). **Psicología interconductual**, México: Trillas
- Kast, F.E. y Rosenzweig, J.L. (1983) **Administración en las Organizaciones: Un enfoque de Sistemas**. México: McGraw-Hill.
- Lafourcade, P. (1974) **Planeamiento, Conducción y evaluación de la Enseñanza Superior**. Buenos Aires: Edit. Kapeluz.
- Lewin, K. (1936) **Principles of Topological Psychology**, Mc.Graw-Hill.
- Pritchard, R. Y Karasick, B. (1973) The Effect of Organizational Climate on Managerial Job Satisfaction. **Organizational Behavior and Human Performance**, 9,126-146.

Ribes, E. & Sánchez, S. (1992). Individual behavior consistencies as interactive styles: Their relation to personality. **The Psychological Record**, **42**, 369-387.

Robbins, S.P. (1990) **Comportamiento Organizacional**. México: Editorial Prentice Hall Interamericana.

Schein, E.H. (1982) **Psicología de la Organización**. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Schnneider, B. y Hall, L. (1975). D.T. **Toward Specifityng the Concept of work Climate** Journal of Applied Psychology.

Wagner, L. Wagner, J. (1984) A Chance to see ourselves, A practical look at student evaluations of teachers. **Kappa Delta pi Record**. **20**(4), 125-126.