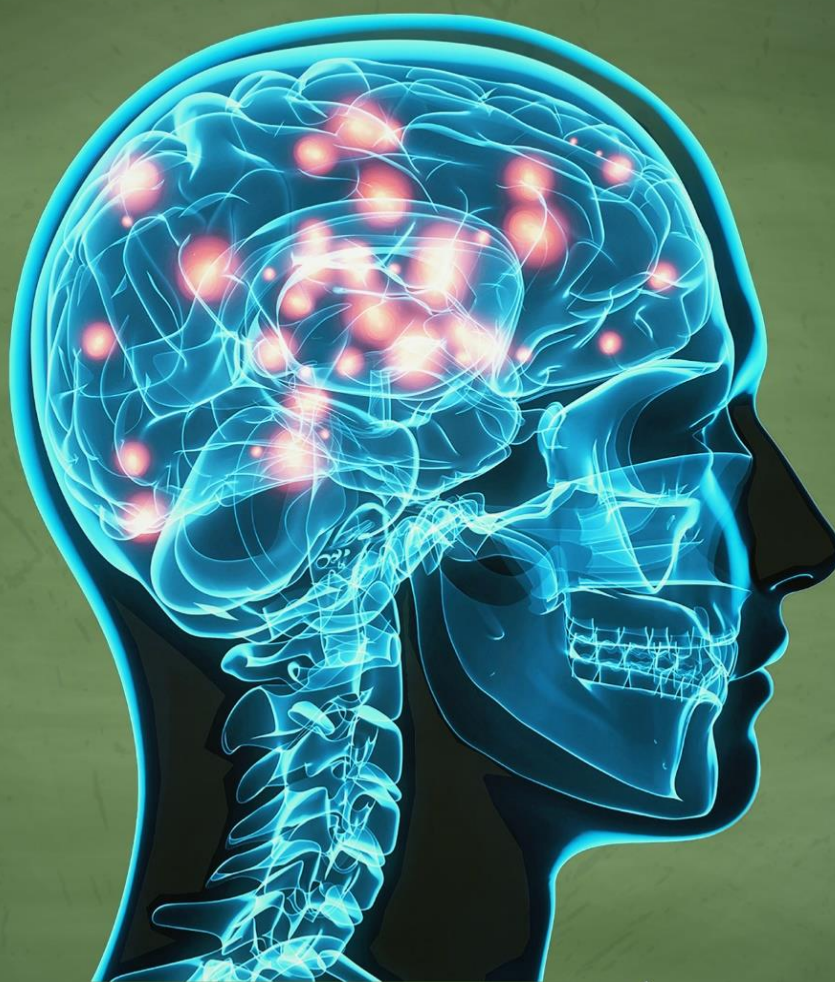


MODELO ORGANIZACIONAL DE ESTRÉS DOCENTE (MOED)



Abelardo Gracia Álamos
Arturo Barraza Macías

ISBN: 978-607-97165-2-3



9 786079 716523



MODELO
ORGANIZACIONAL
DE ESTRÉS DOCENTE
(MOED)



Abelardo Gracia Alamos
Arturo Barraza Macías

MODELO ORGANIZACIONAL DE ESTRÉS DOCENTE (MOED)

Abelardo Gracia Álamos

Arturo Barraza Macías

Primera Edición: Julio del 2017
Editado en México
ISBN:978-607-97165-2-3

Editor:
CENTRO DE ESTUDIOS, CLÍNICA E INVESTIGACIÓN
PSICOANALÍTICA S.C.

Corrección de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Diseño de portada:
Ever Johnatan Gracia Peña

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

CONTENIDO

Introducción	vii
Capítulo Uno: Prolegómenos para un modelo	1
<i>Historicidad y modelos explicativos del estrés</i>	1
<i>La teoría transaccional del estrés</i>	5
<i>Hacia un Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED)</i>	5
Capítulo Dos: Introito	8
Primera Línea: Teoría Organizacional	
Capítulo Dos: Sección Uno. Liderazgo Directivo	10
<i>Desarrollo evolutivo de las concepciones sobre el liderazgo</i>	11
<i>Teorías de los rasgos</i>	13
<i>Teorías del comportamiento</i>	14
<i>Teorías de contingencia o situacionales</i>	16
<i>Paradigma transformacional del liderazgo</i>	18
<i>A manera de cierre</i>	19
Capítulo Dos: Sección Dos. Cultura escolar y clima laboral	22
<i>Cultura escolar</i>	22
<i>El clima organizacional</i>	26
Capítulo Dos: Sección Tres. Estructura	32
<i>Estructura formal en el análisis organizacional.</i>	33
<i>La estructura desde la teoría de los sistemas autopoieticos</i>	34
<i>La estructura de las escuelas primarias en México.</i>	37
Capítulo Dos: Sección Cuatro. Comunicación	41
<i>La comunicación organizacional.</i>	43
<i>Teorías de comunicación intraindividual.</i>	44
<i>Teorías de comunicación interpersonal.</i>	45
<i>Teorías de comunicación intragrupal.</i>	46
<i>Teorías de comunicación colectiva o masiva.</i>	46
<i>Las nuevas tecnologías en la comunicación organizacional.</i>	47
<i>La comunicación en las organizaciones educativas.</i>	48
Capítulo Dos: Sección Cinco. Gestión del conocimiento	50
<i>Fundamento conceptual de la gestión del conocimiento.</i>	53
<i>Los requerimientos de adopción de la gestión del conocimiento en las instituciones educativas.</i>	57

Capítulo Dos: Sección Seis ¿Qué es una comunidad de aprendizaje escolar?	62
<i>La teoría crítica en la educación, la base epistemológica de las comunidades de aprendizaje.</i>	64
<i>Principios para la evolución de la escuela hacia una comunidad de aprendizaje.</i>	66
Capítulo Dos: Sección Siete. Trabajo de equipo	69
<i>Trabajo en equipo.</i>	69
<i>Conceptualización de los equipos de trabajo.</i>	70
<i>Importancia y necesidad del trabajo en equipo en la escuela.</i>	72
<i>Obstáculos en la escuela para el trabajo en equipo.</i>	73
<i>Facilitadores para el desarrollo del trabajo de equipo en la escuela.</i>	74
<i>El trabajo colegiado y los Consejos Técnicos Escolares.</i>	75
<i>Argumentos de la importancia del trabajo colegiado en la escuela.</i>	76
<i>El trabajo colegiado y la gestión escolar.</i>	77
<i>El Consejo Técnico Escolar (CTE).</i>	78
Capítulo Dos: Sección Ocho. Motivación	82
<i>Motivación</i>	82
<i>Teoría de las necesidades de Mc Clelland (1989)</i>	84
<i>Teoría de la evaluación cognitiva</i>	85
<i>Teoría de la fijación de metas</i>	85
<i>Teoría del reforzamiento</i>	86
<i>Teoría de la equidad</i>	86
<i>Teoría de las expectativas</i>	87
<i>A manera de cierre</i>	88
Capítulo Dos: Sección Nueve. Tecnologías de información para el aprendizaje	89
<i>Tecnologías de información para el aprendizaje.</i>	89
<i>Definición</i>	89
<i>Capacitación de los docentes para el uso eficaz y eficiente de las nuevas tecnologías en la educación</i>	91
<i>Nuevas tecnologías en educación y cultura organizacional</i>	95
Capítulo Tres. Segunda línea: Teoría Transaccional (Lazarus, 2000)	99
<i>Cuatro fundamentos epistemológicos y metateóricos de la teoría del estrés y la emoción de Lazarus (2000)</i>	99
<i>Estrés psicológico y valoración</i>	103
<i>El estrés laboral</i>	108

Capítulo Cuatro: Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED)	116
<i>Analogías en la construcción del modelo</i>	116
<i>La analogía del puente</i>	117
<i>La analogía del ecosistema.</i>	119
<i>La analogía del cuerpo humano.</i>	121
<i>Dimensiones del Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED)</i>	124
<i>Primera etapa del modelo: El proceso organizacional-escolar</i>	125
<i>Segunda etapa del modelo: El funcionamiento de los sistemas y el proceso del estrés organizacional</i>	127
Capítulo Cinco: La Escala de Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (EFOED).	129
<i>Propiedades psicométricas estudiadas</i>	130
<i>Resultados</i>	132
Anexo	142
Ficha técnica de la Escala de Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (EFOED)	
Referencias	146

INTRODUCCIÓN

El estudio del estrés se aborda en diferentes ámbitos y a partir de diferentes sujetos. En el campo educativo el estrés se ha estudiado en los alumnos, en los docentes y en los directivos escolares, sin embargo, todos estos estudios tienen en común que abordan el estrés desde una perspectiva individualizada. Bajo esta perspectiva las fuentes de estrés suelen centrarse en demandas internas (p. ej. La falta de tiempo) o demandas externas (p. ej. La realización de un examen) que, tras la valoración cognitiva del sujeto, se convierten en estresores.

La centración en esta perspectiva ha hecho que olvidemos un postulado central de la teoría organizacional “el ser humano, nace, se desarrolla y muere, dentro de las organizaciones”, por lo tanto, las demandas del entorno suelen ser demandas esencialmente organizacionales que se le plantean al sujeto. Esta forma de entender el entorno, que circunscribe y significa la acción del sujeto, nos condujo a la búsqueda de aquellas demandas que la organización le plantea al sujeto y que son potencialmente fuentes de estrés.

Inicialmente nos ubicamos en el campo del estrés laboral docente por lo que el entorno de interés para nosotros es la organización escolar. La revisión de la literatura permitió reconocer que, a pesar de la emergencia de este posicionamiento en el campo de estudio del estrés, no existían modelos teórico-conceptuales referidos a la organización escolar.

Bajo esos supuestos, y los vacíos detectados, nos dimos a la tarea de construir el Modelo Organizacional de Estrés Docente que presentamos a nuestros lectores en el presente libro.

El presente libro consta de cinco capítulos; en el primer capítulo denominado “Prolegómenos para un modelo” se plantean los antecedentes generales para este modelo.

El capítulo dos, el más extenso de todos, se dividió en una introducción y nueve secciones que permitieron abordar cada una de las dimensiones organizacionales de interés para nuestro modelo.

En el capítulo tres se presenta la Teoría Transaccional del Estrés que enmarca y define nuestra conceptualización del estrés. En el capítulo cuatro describimos centralmente nuestro Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED).

En el capítulo cinco se presenta la Escala de Fuentes Organizacionales de Estrés Docente (EFOED) que es el instrumento de investigación elaborado para medir el estrés desde el modelo teórico construido.

Cabe puntualizar que el modelo teórico construido asume conceptualmente la definición del estrés proporcionada por la Teoría Transaccionalista del Estrés y que su aporte central es la identificación de los ámbitos empíricos donde se generan las demandas, desde una perspectiva organizacional; demandas que se convierten en estresores sola y exclusivamente tras la valoración cognitiva del sujeto. En otras palabras, el Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED) es un modelo de ámbitos empíricos generadores de demandas organizacionales que potencialmente pueden ser susceptibles de convertirse en fuentes de estrés.

CAPÍTULO UNO

PROLEGÓMENOS PARA UN MODELO

Historicidad y modelos explicativos del estrés

Iniciando su análisis en la Grecia antigua, Lazarus (2000) afirma que Aristóteles y Platón tenían ya comentarios sugerentes sobre los conflictos existentes entre el pensamiento, los deseos y las emociones, aunque la palabra estrés todavía no se creaba. Posteriormente en Roma, Séneca (citado también por Lazarus, 2000) adoptó y amplió la conceptualización de la Grecia clásica centrando el interés en el control de la ira y de la violencia.

En la edad media la Iglesia Católica Romana enfocó estos análisis en el control individual y social de las emociones, desde una perspectiva racional, con la idea de lograr el control de emociones destructivas (Lazarus, 2000).

En el siglo XIV el término estrés fue utilizado por primera vez y se definió como dificultades luchas, adversidades o aflicción (Hinkle, citado en Lazarus, 2000). Robert Hooke (citado en Lazarus, 2000), a fines del siglo XVII, presentó un análisis de ingeniería sobre el estrés aportando tres conceptos básicos: carga, estrés y tensión; este autor definió la carga como fuerzas externas, el estrés como el área de la estructura sobre la que se aplica la carga y la tensión como la deformación de la estructura.

Al final del siglo XVII se inicia el uso del término “estrés” con un enfoque técnico; esta situación obedece a que el físico inglés Robert Hooke (citado por Cooper & Dewe, 2004) lo utiliza haciendo una analogía con el uso que tiene la misma palabra en el campo de la ingeniería. A través de su denominada “ley de elasticidad” explica, y agrega a la discusión, el concepto de “carga”, postulando que cuando una presión es aplicada sobre una estructura, en ésta se produce un efecto de “estiramiento”, generando un cambio de forma en la misma, lo cual sería el resultado de la interacción entre la presión (o carga) y el estrés.

El concepto de estrés es entendido, bajo este enfoque, como la situación en la cual una exigencia o demanda externa actúa sobre un cuerpo u organismo y éste, de manera análoga a una máquina, se expone a un desgaste. Ante esta demanda, el organismo necesitará “energía” proveniente del sistema nervioso para sobrellevar los desgastes. Es por ello que los científicos relacionaron inicialmente el estrés con un “desgaste de la energía nerviosa” (Cooper & Dewe, 2004).

De acuerdo con Lazarus (2000), el primer gran impulso para el avance inusitado del estudio del estrés en el siglo XX se ubica en las décadas de los sesenta y setenta, cuando se entendió que el estrés era un problema no solo para los participantes de la guerra, sino para cualquier persona en el hogar, en la escuela, en el trabajo, o cualquier ambiente donde entren en juego las relaciones sociales estrechas; el estrés se convirtió en un campo de estudio importante dentro de las ciencias sociales y biológicas, el conocimiento sobre este fenómeno llegó así al público a través de los medios masivos de comunicación y se ha

extendido de manera extraordinaria a través de las tecnologías de información y comunicación de nuestros días.

El primer gran aporte al estudio del estrés lo realizó Walter Bradford Cannon (1935), neurólogo y fisiólogo norteamericano, quien enfocó su trabajo en el carácter adaptativo de la respuesta al estrés para hacer frente a las emergencias, lo que lo llevó a definir al estrés como una reacción de lucha o huida ante situaciones amenazantes, postulando que su biología dependía de la estimulación del sistema simpático-adrenal. En ese sentido su concepción del estrés estaba orientada a la respuesta fisiológica que produce un organismo ante un estímulo estresante.

Sin menoscabo del trabajo realizado por Cannon (1935), se considera que una de las principales aportaciones para el desarrollo del estudio del estrés, la realizó Hans Selye (1956), médico austrocanadiense, quien en la década de los treinta, del siglo XX inició una serie de investigaciones que le permitieron plantear que no solo algunos elementos físicos eran nocivos para la salud humana, sino también las demandas de carácter social y amenazas del entorno que ponen en juego la capacidad de adaptación generando el trastorno del estrés. Sus investigaciones lo llevaron en 1956 a afirmar, ante la Organización Mundial de la Salud, que el estrés es la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior (Martín, Salanova & Peiró, 2003).

Pero más allá de estos trabajos pioneros ¿cuál ha sido el desarrollo teórico del concepto?, ¿cómo se fueron estructurando los diversos modelos de estrés laboral? ¿Qué fortalezas y debilidades presentan los modelos que se analizan? y ¿cuáles son los principios teóricos relevantes para el presente libro? A

continuación exponemos estos aspectos, desde una perspectiva histórico-analítica, revisando algunos de los modelos más significativos del estrés laboral.

En el estudio del campo del estrés, no existe una conceptualización comúnmente aceptada, por el contrario parece ser que el término produce más confusión que claridad (Hernández, et al. 2003). No obstante esta falta de consenso, existe una línea de estudiosos que parecen ponerse de acuerdo en que hay tres formas muy diferentes entre sí de definir el estrés: la aproximación del estímulo, la de la respuesta y la transaccional.

Dentro de la línea transaccional existen dos perspectivas teóricas importantes: el modelo cognitivo sobre estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986) y el de conservación de recursos de Hobfoll (1989).

Lazarus y Folkman (1986) definieron el estrés como una relación entre la persona y el ambiente, donde una demanda del ambiente es valorada como excedente de los recursos de la persona y pone en peligro su bienestar. El otro modelo es el de conservación de recursos de Hobfoll (1989), muy similar al de Lazarus y Folkman (1986), y destaca que las personas hacen esfuerzos por retener proteger y construir recursos, valorando como amenazante la potencial o actual pérdida de dichos recursos considerados valiosos.

Para los propósitos de este libro se toma como base el modelo transaccional de Lazarus (2000); esta decisión se basa en que consideramos que esta teoría explica adecuadamente los procesos psicológicos que subyacen a la transmutación de las demandas en estresores y los efectos que tienen estos últimos sobre el bienestar; además, desde esta teoría, el fenómeno del estrés se analiza como parte de las cogniciones de la mente humana, siendo congruente

con el estudio individual relacionado a variables sociales/organizacionales que constituyen el eje teórico del presente libro.

La teoría transaccional del estrés

El modelo transaccional del estrés se expone aquí de manera sucinta debido a que posteriormente se abordará de manera detallada en el apartado denominado “Teorías en las que se fundamenta el modelo de estrés docente”.

Lazarus y Folkman (1986) describen un modelo teórico en el cual consideran el estrés como un proceso dinámico interactivo y reactivo, mediado por la apreciación y el afrontamiento. Para la apreciación se distinguen dos niveles de evaluación, la primaria que consiste en que el sujeto valora las implicaciones de un evento para él, las cuales pueden ser irrelevantes, benignas o negativas y la evaluación secundaria, que sucede cuando el evento es valorado como negativo por el sujeto, entonces se despliegan los recursos disponibles para el afrontamiento.

De acuerdo con Barraza (2007), el afrontamiento es un proceso cognitivo y de comportamiento que permite controlar, reducir o tolerar las demandas de orden interno o externo, generadas por una transacción estresante.

Hacia un Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED)

La experiencia del estrés se ha extendido en la sociedad contemporánea, consecuentemente su estudio se ha realizado en una dimensión teórica que ha

evolucionado desde una perspectiva médico psicológica de corte individualista hacia una dimensión de carácter organizacional.

Es necesario reconocer que el estrés es un fenómeno que sucede en el interior de la mente humana y que tiene efectos en todo el sistema individual de la persona, así como en la dimensión colectiva de las organizaciones, sin embargo no puede ser conceptualizado en términos de aislamiento o al vacío de una entidad individual, porque el ser humano es un ente social (Styre & Anders, 2003).

Si se parte del hecho innegable de que el estrés docente es un fenómeno poco investigado desde la perspectiva organizacional, y que son escasos e insuficientes los modelos generados que ayuden a entender cómo se genera el estrés en la profesión docente en un contexto organizacional, se justifica que en el presente libro se busque generar un modelo de estrés docente desde dicha perspectiva.

Barraza (2006) señala que los estudiosos e investigadores del estrés tienen la necesidad de construir modelos que le permitan dar mayor solidez teórica al campo, así mismo señala que: “se entiende por modelo la reducción de una estructura compleja y difícilmente asequible de una zona de la realidad empírica, a una estructura teórica fácilmente perceptible e intelectualmente manejable, constituida por sus componentes y relaciones más significativas” (Barraza 2006, p. 2).

La idea para construir este modelo es partir de la teoría transaccional del estrés de Lazarus (2000) e identificar las demandas, potenciales estresores, desde una perspectiva organizacional; respecto a esta perspectiva, Peiró (2001) ha presentado en España diversos estudios estructurando un modelo teórico

(AMIGO) donde expone algunos principios fundamentales que servirán de insumo para el presente estudio.

A estas dos líneas teóricas, mencionadas en el párrafo anterior, se agregaría, como tercera línea teórica, el apoyo social; su incorporación se justifica por los aportes que ha integrado al estudio del estrés, como una de las más efectivas e importantes estrategias en el afrontamiento de este fenómeno laboral.

Para explicar nuestro modelo es necesario fundamentar las tres líneas que, desde nuestra perspectiva, constituyen su núcleo teórico.

CAPÍTULO DOS: INTROITO

PRIMERA LÍNEA: TEORÍA ORGANIZACIONAL

¿Por qué estudiar el estrés docente desde esta perspectiva? Para entender nuestra razón recurrimos a la siguiente argumentación que expone Barraza (2006) en su trabajo al respecto del estrés académico, que si bien alude a otra área de estudio del estrés, procedimentalmente lo podemos extrapolar al fenómeno del estrés laboral; este autor señala que el individuo está inmerso a lo largo de su vida en un esquema organizacional, desde su nacimiento hasta su muerte; para el caso del estrés laboral docente entendemos que el sistema organizacional escolar, constituye y origina el sistema de demandas que potencialmente se convierten en fuentes de estrés para los docentes.

Este tipo de ambientes han sido estudiados desde la teoría organizacional; basados en una revisión cuidadosa de autores como Boyett y Boyett (1999), Buendía (2006), Cooper (2000), De Vicente (2001), Devis y Newstroom (2003), González y Olivares (2006), Hesselbein, Goldsmith y Beckhard (1998), Katzenbach y Smith (2002), Robbins, Judgge y Brito (2009), Rodríguez (1999), SEP (2010) y SEP (2012), entre otros, hemos encontrado los factores o dimensiones principales que integran los sistemas organizacionales, los cuales desde nuestra perspectiva son los siguientes: liderazgo, cultura organizacional, estructura, comunicación, gestión del conocimiento, trabajo de equipo, motivación, clima laboral y tecnología.

Estos factores, medulares de las organizaciones, los hemos extrapolados a las instituciones educativas, quedando enunciados de la siguiente forma: liderazgo directivo, cultura escolar, estructura educativa, comunicación, comunidad de aprendizaje, trabajo colegiado, motivación, clima laboral escolar y tecnologías de información para el aprendizaje (véase figura 1).



Figura 1. La teoría organizacional aplicada al ámbito educativo

En las siguientes secciones del capítulo dos se describirán cada una de estas dimensiones o factores.

CAPÍTULO DOS: SECCIÓN UNO

LIDERAZGO DIRECTIVO

El liderazgo es, probablemente, el tópico más abordado por los estudiosos de la teoría organizacional; ello habla de la importancia de este tema para las instituciones. Como observaremos se trata de una dimensión clave con implicaciones trascendentales para las organizaciones.

Aunque existe un desarrollo teórico considerable, nuestra exposición se centra en los aspectos medulares del tema que son de interés para nuestro modelo teórico de estrés docente.

Para definir el liderazgo debemos considerar que existen numerosas perspectivas, pero la mayoría parecen ponerse de acuerdo en que el término envuelve la influencia que se ejerce de manera natural sobre los seguidores; a partir de esa idea podemos decir que “el liderazgo es la habilidad para influir en un grupo y lograr la realización de metas” (Robbins, et al. 2009, p. 365).

Otro aspecto que es conveniente aclarar es la diferencia entre liderazgo y administración, ya que suele usarse con demasiada facilidad un término u otro y, en algunos casos, de manera indistinta. Los administradores tienen diferente forma de abordar las metas en relación con los líderes. También su motivación, su manera de pensar y de actuar son distintas.

La administración trata el manejo de la complejidad de la organización y el liderazgo el manejo del cambio, los líderes normalmente establecen la visión

estratégica hacia el futuro de la organización. Tanto el liderazgo comprometido como la administración eficaz son importantes para el óptimo desarrollo organizacional (Robbins, et al. 2009).

Desarrollo evolutivo de las concepciones sobre el liderazgo

Para abordar la conceptualización de Liderazgo vamos a hacer un recorrido por las ideas más significativas desde cuatro paradigmas: de los rasgos, del comportamiento, contingente o situacional y la transformacional (véase figura 2)

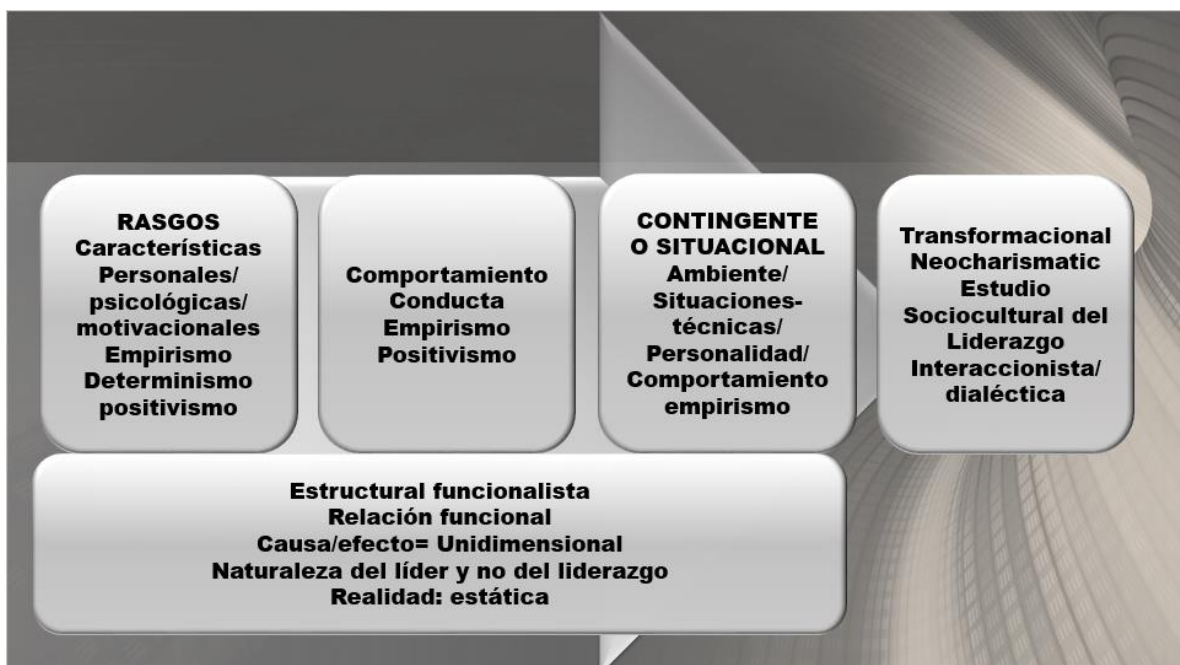


Figura 2. Paradigmas sobre el liderazgo

El primer paradigma hace énfasis en los rasgos y describe las características personales, psicológicas y motivacionales del líder; filosóficamente

está sustentada en el determinismo, el empirismo y el positivismo. Este paradigma buscaba determinar los rasgos universales de personalidad que tienen los líderes.

Las investigaciones más recientes han aportado algunos rasgos del liderazgo que son comunes en la mayoría de los casos estudiados: ambición, energía, deseo de dirigir, honradez e integridad, confianza en sí mismos, inteligencia, conocimientos adecuados y autocontrol.

El paradigma del comportamiento pretendió explicar el liderazgo en términos de la conducta de los individuos y sus bases filosóficas fueron el empirismo y el positivismo.

Este enfoque no tuvo éxito, debido por lo menos a cuatro razones:

- La ausencia de mayores estudios por parte de los seguidores,
- No aclara la importancia de los diversos factores,
- No separa la causa del efecto, e
- Ignora los componentes situacionales,

El tercer paradigma se denomina contingente o situacional; incorpora el modelo de contingencias considerando las situaciones que se dan en el ambiente y se fundamenta filosóficamente en el empirismo.

En estos tres paradigmas su carácter filosófico es estructural funcionalista y están basados en la relación causa-efecto, lo cual dio como resultado que su análisis del fenómeno del liderazgo fuera unidimensional; estudiaron la naturaleza del líder como persona, y no del liderazgo, en una realidad supuesta, estática.

El paradigma más reciente es el del liderazgo transformacional, el cual se sustenta desde una perspectiva sociocultural que se fundamenta en el interaccionismo dialéctico.

Ahora revisemos de manera breve algunas de las diversas teorías generadas para el estudio del liderazgo en cada una de las dimensiones expuestas.

Teorías de los rasgos

Actualmente son tres las principales teorías reconocidas dentro de este paradigma: Teoría de la motivación del logro, Teoría del liderazgo carismático y Teoría de la flexibilidad del Jefe

La teoría de la motivación del logro (Mc Clelland, 1989) está basada en el reconocimiento de la existencia de tres tipos de necesidades motivacionales: Necesidad de Logro, Necesidad de Poder y Necesidad de Asociación. Los directivos con necesidad de logro se encuentran motivados por llevar a cabo algo difícil y con ello avanzar en el trabajo. Tienen una fuerte necesidad de retroalimentarse de su logro y progreso y una necesidad por sentirse dotados, realizados, gratificados y con talento. Las principales limitaciones de esta teoría en el ámbito directivo fueron que se centró en un liderazgo afiliativo, no asertivo, con el inconveniente metodológico de que las investigaciones se realizaron en pequeñas organizaciones.

La Teoría del liderazgo carismático (House, 1977) plantea que los líderes son seguros en sí mismos, motivados para alcanzar y hacer valer influencias,

corrigen las creencias morales y son de carácter pro-social, y promueven el cambio; como desventaja se considera que este tipo de liderazgo presenta dificultades con el statu quo y con el logro del cambio.

En la teoría de la flexibilidad del jefe (Keny & Hallmark, 1992) encontramos como principales rasgos: la sensibilidad social y la flexibilidad conductual en el ejercicio del liderazgo.

Las conclusiones que se pueden derivar de este tipo de teorías son: Los rasgos de los líderes son la inteligencia superior, motivación pro-social, la autoconfianza y la motivación por el poder, la flexibilidad y el ajuste. Los rasgos determinan el comportamiento y la eficacia y las características del líder influyen fuertemente en su comportamiento ante situaciones complejas.

Teorías del comportamiento.

En este tipo de teorías se busca describir el comportamiento de los individuos en posiciones de autoridad considerando para ello diversos criterios de eficacia de los líderes. Estas teorías son denominadas tradicionalmente como conductistas, ya que proponen que ciertos comportamientos específicos hacen la diferencia entre los líderes y los no líderes.

Los principales aportes en esta línea teórica giran alrededor de cuatro grupos de trabajo: la Universidad Estatal de Ohio, la Universidad de Michigan, el Grid Administrativo y los Estudios escandinavos; a continuación se mencionarán de manera sucinta los dos primeros.

A fines de los años 40, en la Universidad Estatal de Ohio, los investigadores trataron de identificar las dimensiones independientes del comportamiento de los líderes; inicialmente integraron más de 1000 dimensiones y finalmente las redujeron a dos categorías denominadas: estructura de inicio y de consideración. La primera alude al nivel en el que es posible que el líder estructure su papel y el de sus subordinados para lograr las metas, mientras que la segunda se refiere “al grado en que es probable que un líder tenga relaciones de trabajo caracterizadas por la confianza mutua, respeto por las ideas y sentimientos de los subordinados” (Robbins, et al. 2009, p. 367).

Desde los supuestos de esta teoría se considera aun líder exitoso si ayuda a su personal con sus problemas personales, si es amigable y se puede tratar con él, además de tratar a todo el personal de manera igualitaria. Este estilo está enfocado en las personas, enfatiza la amistad y delega el poder para la decisión y la acción.

Con objetivos similares a la Universidad Estatal de Ohio, los estudios de la Universidad de Michigan buscaban ubicar las características de comportamiento de los líderes que se relacionaran con el desempeño eficaz; en dichos estudios encontraron también dos dimensiones del comportamiento: el dirigido hacia el empleado y el dirigido a la producción. Los líderes con una actuación dirigida hacia los empleados le dan mucha importancia a las relaciones interpersonales, interesándose por sus necesidades y aceptando las diferencias personales de sus liderados. Los líderes enfocados en la producción destacan los aspectos técnicos o de tarea del trabajo.

Los hallazgos, de las investigaciones desarrolladas bajo esta línea teórica, favorecieron más a los líderes enfocados en los empleados; los cuales fueron asociados con una mayor productividad de grupo y mayor satisfacción del puesto (Robbins, et al. 2009).

Teorías de contingencia o situacionales

En esta línea teórica se pueden ubicar cinco enfoques que han tenido éxito en el tratamiento de las variables situacionales: Modelo de Fiedler (1978), Teoría Situacional de Hersey y Blanchard (1999), teoría de intercambio líder-miembro, modelo de trayectoria- meta y modelo de participación en el liderazgo. A continuación se mencionan de manera sucinta los dos primeros.

En su modelo de contingencia, Fiedler (1978) tiene el mérito de construir el primer modelo de contingencia para el liderazgo; su teoría expone que la eficacia de los grupos se debe a una adecuada vinculación entre el estilo de interacción de un líder con sus subordinados y el nivel en que la situación le permita el control e influencia. Este autor construyó un instrumento denominado cuestionario del compañero menos preferido (CMP) para medir si un individuo está orientado hacia las relaciones o hacia la tarea.

Para Fiedler (1978) el factor más importante en el éxito del liderazgo es su estilo básico en las personas que lo desarrollan y desde su perspectiva el estilo de liderazgo en un individuo es fijo e innato es decir, un líder no puede ajustar su estilo a las situaciones cambiantes.

Este autor establece una diferencia entre los líderes orientados a la relación y los líderes orientados hacia la tarea. Los primeros desarrollan relaciones interpersonales, mantienen buena comunicación y cuidan las interacciones sociales positivas, mientras que los segundos se dedican principalmente a la ejecución del trabajo y a conseguir los objetivos marcados.

Este modelo identifica tres clases de contingencia que establecen los factores situacionales más importantes para que el liderazgo sea eficaz, dichos factores son: a) las relaciones líder-miembro, que se caracteriza por el nivel de confiabilidad y respeto de los subordinados hacia su líder, b) la estructura, que alude al nivel en que las asignaciones de trabajo están reguladas por un procedimiento y c) el poder del puesto, que hace referencia a la influencia derivada del poder que el líder tiene en la organización.

La teoría de los recursos cognitivos de Fiedler y García (1987) es una reconceptualización de la teoría original de Fiedler (1978). De manera más puntual estos autores tratan de explicar el proceso que sigue un líder para lograr un desempeño más eficaz del grupo, exponiendo que los líderes formulan planes, decisiones y estrategias que luego comunican por medio de un comportamiento directivo; los factores más importantes para lograr la eficacia del grupo dependen del estrés y los recursos cognitivos como la experiencia, tiempo en el puesto e inteligencia.

La teoría situacional de Hersey y Blanchard (1999) ha sido ampliamente aceptada y aplicada por algunas compañías y se enfoca centralmente en los seguidores; este elemento no había tenido importancia para otros estudiosos del liderazgo. Según estos autores el liderazgo exitoso se logra al seleccionar el estilo

correcto de liderazgo que depende de una apropiada preparación de los seguidores.

Este enfoque cobra relevancia debido a que son los subordinados quienes realizan las acciones que darán efectividad al grupo. El término preparación adecuada se refiere al nivel de disposición y capacidad de las personas para desarrollar una tarea determinada.

El modelo de Hersey y Blanchard (1999) considera también las dos dimensiones del liderazgo estudiadas por Fiedler (1978), pero va más allá y las considera en dos categorías: alta y baja, combinándolas en cuatro comportamientos específicos del líder:

- *Hablar* donde el líder define los papeles e indica cómo, cuándo y dónde llevar a efecto las tareas.
- *Vender* donde el líder proporciona un comportamiento directivo y de apoyo.
- *Participar* donde líder y seguidores comparten la toma de decisiones, pero el líder tiene el compromiso de facilitar y comunicar.
- *Delegar* donde el líder proporciona poca dirección o apoyo.

Paradigma transformacional del liderazgo.

Al analizar el liderazgo transformacional se puede establecer que su principal propósito consiste en inspirar el cambio. El logro de los objetivos está basado en la motivación hacia el logro de objetivos comunes; tiene una iniciativa de atención más personal hacia los seguidores, aprovechando talentos y fortalezas

individuales, basándose en lograr la generación de un clima de reflexión, trabajo de equipo y admiración mutua entre seguidores y líder.

El liderazgo transformacional logra ganar confianza entre los seguidores; la relación se establece en un vínculo de largo plazo que trasciende los objetivos de la empresa, estos líderes capacitan a sus seguidores para la realización adecuada de la toma de decisiones para contribuir en las estrategias organizacionales. La perspectiva de largo plazo constituye una de sus características más importantes, el énfasis significativo se da en promover la creatividad y el desafío a través del desarrollo personal de los seguidores.

A manera de cierre

Después de realizar este recorrido, que clarifica nuestra visión sobre la evolución de la conceptualización del liderazgo, es hora de ver su aplicación al liderazgo directivo en las instituciones educativas para poder arribar a las derivaciones que tienen relación con nuestro modelo de estrés organizacional docente.

El liderazgo ha sido malentendido y asociado a ideas erróneas, como señala Maxwell (1998). Se usa con demasiada facilidad la palabra líder, sin considerar cuál es su significado preciso, aun dentro de los círculos académicos se habla por ejemplo del líder formal, atribuyendo una posición de liderazgo a quien ostenta un puesto directivo legítimamente otorgado por una organización. Esta idea de liderazgo es equivocada, si bien aun cuando las personas a quienes se llama líderes, pudieran desarrollar prácticas de dirección correctas y realizar una administración exitosa, el liderazgo es un fenómeno social que va más allá.

¿Cómo se puede definir el concepto de liderazgo, y más particularmente el liderazgo educativo? Maxwell (1998) señala que liderazgo es influencia; un líder influye sobre sus dirigidos para lograr los objetivos propuestos, para llevar a la organización a niveles de éxito pero, según Bolívar (2010), eso no basta, un líder exitoso es el que tiene la capacidad de rediseñar la organización y asegurar distribuir ese liderazgo para que dicha organización pueda hacer sostenible una mejora constante que le permita avanzar cada vez hacia mejores y mayores logros.

Desde la anterior perspectiva, el liderazgo educativo se refiere a la capacidad de influencia que deben manifestar los directivos escolares para además de administrar exitosamente las instituciones educativas; demostrar competencias para el rediseño de los centros escolares con el propósito de incidir centralmente en el proceso educativo, para alcanzar mejores logros en los aprendizajes de los alumnos, de los profesores, de los padres de familia, en suma de toda la comunidad escolar.

Bolívar (2010) llama a este proceso liderazgo distribuido y sostenible porque no está centrado en una persona, debe ser distribuido en los demás miembros de los centros escolares, para garantizar que haya un aprendizaje organizacional y las escuelas se conviertan en organizaciones inteligentes.

Para lograr lo anterior los directivos escolares deben desarrollar el liderazgo pedagógico, a través de competencias de intervención para transformar las prácticas de los profesores en las aulas de clase, si bien este proceso representa un gran reto, Según Bolívar (2010), también es uno de los mejores medios para

lograr la mejora de los aprendizajes de la comunidad, que es la esencia de la misión de la escuela.

El liderazgo directivo, desde una perspectiva transformacional, tiene como evidencia los medios utilizados para propiciar mejores alternativas de solución a los problemas que se viven en la escuela, lograr el compromiso docente para operar alternativas de solución así como impulsar el desarrollo del personal docente (Murillo, 2006).

El liderazgo transformacional supone por parte de los directivos escolares la orientación hacia el logro de objetivos para el cambio y solución de problemas organizacionales, por tanto se caracteriza por ser un proceso dinámico que varía según las situaciones.

Nuestro Modelo de Estrés Organizacional Docente, a partir del desarrollo teórico del liderazgo, incorpora diferentes aspectos del liderazgo que permiten explicar el fenómeno del estrés que padecen los docentes.

CAPÍTULO DOS: SECCIÓN DOS

CULTURA ESCOLAR Y CLIMA LABORAL

Cultura escolar

Definiremos el término cultura organizacional sin ahondar mucho en su conceptualización teórica, más bien, trataremos de ser breves en su caracterización. Duncan (2000) enuncia una de las conceptualizaciones más recurrentes de cultura organizacional, expuesta hace más de cuatro décadas por Eliot Jacques en su obra *The Changing Culture of a Factory*, la cual se define como la forma acostumbrada o tradicional de pensar y realizar las cosas que comparten los miembros de una organización y que los nuevos miembros deben aprender y aceptar para ser considerados parte de la organización.

Derivado de esta aportación que sigue teniendo vigencia en los estudios organizacionales, Duncan (2000) deriva tres aspectos sustanciales de la cultura organizacional: La cultura organizacional se aprende, La cultura se compone de valores, significados, entendimientos y supuestos compartidos y la cultura es subjetiva y objetiva.

Realizando un análisis más profundo sobre este tópico, Morgan (1999), en un primer acercamiento a la definición del término, nos lleva a la idea metafórica de que cultura deriva de la idea de “cultivo” la cual desde su enfoque alude al modelo de desarrollo reflejado en un sistema social donde se manifiestan

conocimientos, ideologías valores, leyes y un ritual diario, el término se usa a menudo para describir el nivel de refinamiento de dicho sistema, relativo a sus creencias y prácticas.

Para Morgan (1999) el anterior enfoque presenta una postura anticuada que es necesario actualizar. Para ello expone en primer término que la organización es un fenómeno cultural, el cual presenta variaciones de acuerdo al grado de desarrollo de los grupos sociales, lo que produce variaciones en las organizaciones y en segundo lugar se deben explorar los patrones culturales y subculturales colectivos para entender cómo los modelos culturales se crean y sustentan y cómo las organizaciones construyen su realidad social.

Robbins, et al. (2009) simplifica el término de cultura organizacional a “un sistema de significado compartido entre sus miembros” (p. 593), dicho sistema al ser analizado en estudios recientes sugiere un grupo de características: *Innovación y asunción de riesgos*, que consiste en la medida en que el personal de una organización es motivado para ser innovadores y enfrentar riesgos, *Atención al detalle*, precisión análisis y centrar la atención en atender a los detalles, *Orientación a los resultados*, *Orientación hacia las persona*, *Orientación al equipo*, *Energía*, considera si la gente es enérgica y competitiva y *Estabilidad*, hace referencia al nivel de las actividades organizacionales, es decir si se mantiene el statu quo o se prefiere el crecimiento.

La cultura organizacional es un concepto descriptivo en el cual el personal percibe sus características al margen de que estén de acuerdo con ellas o no. Al representar una percepción común de los empleados la cultura es similar desde la

valoración de diferentes individuos, sin embargo también se puede dar origen a subgrupos dentro de una cultura organizacional.

Dentro de una organización existe una cultura dominante y diversas subculturas según el tamaño y tipo de organización. La primera se puede definir como aquella que expresa valores nucleares que comparte la mayoría de la gente, las segundas aluden a miniculturas dentro de una organización, que reflejan situaciones de experiencias comunes, las subculturas se pueden expresar por áreas y departamentos (Robbins, et al. 2009).

Las funciones de la cultura en las organizaciones son variadas: a) para iniciar define los límites, lo cual significa diferenciarse de otras organizaciones, b) como segunda función permite la generación del sentido de identidad entre los miembros, c) en tercer lugar facilita el establecimiento de compromisos más allá del interés personal de los individuos, d) como cuarta función mejora el equilibrio del sistema social, permite la unidad social a través de normas que fijan la manera de proceder de los empleados, y e) finalmente la cultura es un medio de control que modela las actitudes y el comportamiento del personal, es decir establece las normas del juego.

En un inicio señalamos que la cultura organizacional se aprende, veamos cómo este proceso se vive a través de las siguientes formas que podemos señalar como las más poderosas: Historias, rituales, símbolos materiales y lenguaje (Robbins, et al. 2009).

Las historias, son relatos que fluyen en las organizaciones y que tienen que ver generalmente con los fundadores o líderes que marcaron un hito en la empresa, normalmente contienen narraciones de hechos relacionados con los

fundadores de situaciones acerca de las reglas incidentes de cómo se levantó la empresa, situaciones críticas de ubicación con los empleados, graves errores y grandes aciertos para manejar la organización, estos acontecimientos establecen el presente basados en el pasado, revelando explicaciones que dan legitimidad a las prácticas organizacionales actuales.

Los rituales se convierten en secuencias reiterativas que permiten reafirmar los valores clave de la organización, así mismo establecer cuáles son las metas más importantes e identificar que personas son necesarias y de cuales se puede prescindir.

Símbolos materiales, la disposición de las oficinas, el tipo de muebles, el tipo de automóviles de los ejecutivos son ejemplo de los símbolos materiales, otros símbolos pueden ser la elegancia de las oficinas y muebles, las prerrogativas de los ejecutivos, las formas de vestir, estos símbolos revelan quien es importante, el nivel de igualitarismo que establece la organización y el comportamiento apropiado.

Lenguaje, el uso de determinado tipo de lenguaje es un medio que permite identificar a los miembros que intervienen en una cultura, los miembros atestiguan la aceptación de la cultura ayudando a conservarla. Con el tránsito del tiempo las organizaciones utilizan una terminología de uso exclusivo que les permite identificar lugares, equipos, oficinas, productos, clientes. Cuando los nuevos miembros arriban a la organización enfrentan esta dificultad, pero en un tiempo determinado asimilan los códigos del lenguaje, cuando esto sucede se vuelve en un denominador común que permite a los miembros de una organización mantenerse unidos a una cultura o subcultura determinada (Robbins, et al. 2009).

Aplicados los anteriores conceptos al ámbito escolar cobran vigencia dentro de los centros escolares donde es posible apreciar los rasgos descritos, para el caso de las implicaciones de la cultura de las instituciones educativas para nuestro Modelo Organizacional de Estrés Docente, señalamos que la cultura se vive de manera transversal al campo de las instituciones donde las diversas prácticas sociales están contempladas en cada uno de los factores o dimensiones organizacionales que se describen, por esta razón no queda suprimido dentro del modelo, más bien queda incorporado al describir cada uno de los factores, de un modo más amplio.

El clima organizacional

El clima organizacional es uno de los aspectos de mayor estudio en las organizaciones, mediante la percepción del clima laboral los docentes interpretan la realidad organizacional en que están inmersos, es decir la manera en que las personas interpretan el ambiente, al parecer, tiene mayor importancia en la definición de los comportamientos que la realidad objetiva.

Para el caso de nuestro modelo de estrés docente, es un aspecto determinante que estudiaremos a efecto de comprender el fenómeno, veamos en primer término la evolución que ha experimentado el concepto.

Vega, Arévalo, Sandoval, Aguilar y Giraldo (2006) realizan un recorrido por el desarrollo histórico del concepto de clima organizacional, el cual nos resulta muy significativo para entender las implicaciones que tiene en nuestro modelo. Veamos las conceptualizaciones más importantes que encontraron.

En 1951 Lewin (en Vega et al., 2006) señaló que el comportamiento humano es función del campo psicológico o ambiente del individuo, la conceptualización del clima es válida para vincular los aspectos objetivos de la organización.

Agris (en Vega, et al., 2006) expone que el clima se caracteriza como la cultura organizacional, por lo cual el concepto se vincula con los componentes de la cultura, permitiendo la delimitación de diferentes subculturas al interior de la organización.

Litwin y Stringer (en Vega, et al., 2006), en 1968 definieron el concepto de clima organizacional estableciendo que atañe a los efectos subjetivos que se perciben del sistema formal, del estilo de los administradores y de otros elementos significativos que actúan sobre actitudes, creencias, valores y motivaciones de los individuos de una organización.

Hall (en Vega et al., 2006), en 1972 indicó que el clima organizacional es el grupo de propiedades del ambiente laboral, que se percibe de manera directa o indirecta por las personas de una organización influyendo a su vez en la conducta de los individuos. Por su parte Dessler (1979) se refiere al clima como las percepciones que la persona tiene de la organización en que se encuentra inmersa y la opinión que se ha generado respecto a ella, respecto a la estructura, recompensa, consideración apoyo y apertura.

Flippo (en Vega et al., 2006) en 1984, presenta una analogía entre el clima organizacional y clima meteorológico y argumenta que este constructo hace alusión a las características ambientales de la organización y sus rasgos,

estructura y estilos de liderazgo, que tienen implicaciones en las relaciones, comportamientos y acciones de los integrantes de una organización.

Robbins, et al. (2009), señala que el clima de la organización se refiere a su personalidad, se puede percibir en grados de calor y asimilarse con la cultura, lo cual posibilita refirmar las tradiciones, costumbres, valores y prácticas. Chiavenato (1990) advierte que el clima es el medio interno y atmósfera de la organización, describiendo que la tecnología, las políticas, reglamentos, tipos de liderazgo, etapa de la vida de la organización entre otros son influyentes en dicho fenómeno.

Peiró (1995) define el clima organizacional como percepciones o imágenes de la realidad organizacional cuya característica es la subjetividad. Ya más recientemente en 2004 Zohan y Luria (En Aguilera 2011) plantean que el clima organizacional se puede considerar como una representación socialmente construida de aquellas características del ambiente de trabajo que nos hablan de roles de comportamiento que son apoyados en las organizaciones, en lugar de los mecanismos formales.

En segundo lugar expondremos los enfoques desde los cuales se estudia el clima laboral; en este punto se requiere señalar que existen diversos enfoques para el estudio del clima, entre los más importantes podemos citar: el enfoque estructuralista u objetivo, basado en las características permanentes de una organización, las cuales la hacen diferente de otra influyendo en el comportamiento de sus miembros, las características objetivas señaladas en Aguilera (2011) son, el tamaño de la organización, la estructura, complejidad de los sistemas organizacionales el tipo de liderazgo y las metas.

El enfoque subjetivo: desde esta perspectiva se entiende la problemática a partir de las percepciones de los trabajadores; y finalmente el enfoque de síntesis o integrado, el cual incorpora los anteriores aludiendo a los efectos subjetivos que se perciben, especialmente el estilo administrativo de la organización, así como factores ambientales que influyen en actividades, creencias, valores y la motivación de los miembros de la organización.

Este enfoque reúne varias ventajas pues además considera los aspectos objetivos, permitiendo obtener mayor número de datos; la percepción depende de las relaciones interpersonales que se dan en el contexto de la organización, la atención a la administración y el tipo de liderazgo. Es importante destacar que desde este enfoque el estudio del clima amerita el reconocimiento de que dimensiones requieren ser transformadas hacia una escala positiva a efecto de que los integrantes de la organización mejoren sus percepciones subjetivas (Aguilera, 2011).

En otro orden de ideas se puede afirmar que el clima organizacional tiene un carácter pluridimensional y que estas dimensiones son muy variadas dependiendo de cada autor; así encontramos que numerosos estudiosos del clima señalan diversas dimensiones, veamos algunos ejemplos, que se señalan en Aguilera (2011), las relaciones entre los docentes, el grado de compromiso y cohesión del grupo, actitud frente a la tarea docente, la confianza y el respeto al director. Otros han señalado como dimensiones, la motivación, la comunicación, método de mando, toma de decisiones, influencia y fijación de objetivos, control, la estructura, el apoyo.

Bowers y Taylor (en Aguilera, 2011) de la Universidad de Michigan, mencionan cinco dimensiones: apertura a los cambios tecnológicos, recursos humanos, comunicación, motivación y toma de decisiones. Aun cuando existe bastante discrepancia, quedando un número importante de elementos que no hemos señalado, existen algunos elementos y dimensiones que son frecuentes en la mayoría de los criterios de los estudiosos de este tema.

Las dimensiones coincidentes son: la estructura, la motivación, el liderazgo, la responsabilidad y otras; sin embargo, todas ellas pueden agruparse en cuatro grandes dimensiones: el individuo, el colectivo, el liderazgo y la estructura (Aguilera, 2011).

Respecto a la primera dimensión individual se contempla la motivación, actitud, responsabilidad, interés, satisfacción y remuneración de tarea; estas subdimensiones influyen en el clima de las instituciones educativas.

Relacionada con la dimensión individual se encuentra la dimensión colectiva o grupal que asocia el compromiso y nivel de cohesión que presentan los integrantes de una institución con la comunicación, la responsabilidad colectiva y la tolerancia.

La dimensión del liderazgo es fundamental y se expresa a nivel individual y grupal; expresa una gran influencia a nivel individual y a nivel de grupo ya que es quien coordina las acciones, guía al grupo hacia el logro de metas, estimula y apoya a las personas, proponiendo proyectos y desarrollando al máximo las expectativas de logro.

Finalmente la dimensión estructural en el ámbito educativo es definida por la administración, generando una serie de relaciones entre departamentos y condiciones para el trabajo en equipo y colaboración de grupos; señalando las funciones y categorías de los trabajadores y demás participantes, estableciendo y delimitando las funciones directivas. La estructura es influida por la cultura, el contexto y el entorno en que se ubica el centro escolar (Aguilera, 2011).

Para cerrar este apartado podemos concluir que el clima organizacional de las instituciones escolares es multidimensional con una serie de enfoques y elementos que definen su estudio detallado con el fin de obtener una valoración puntual que permita entender sus implicaciones en el estrés docente, objeto central de nuestro modelo. Desde estas descripciones teóricas podemos analizar y construir nuestro propio esquema con la idea de explicar las implicaciones del clima laboral escolar en el fenómeno del estrés docente.

CAPÍTULO DOS: SECCIÓN TRES

ESTRUCTURA

La estructura de una organización se conceptualiza como la forma en que se dividen, agrupan y coordinan las tareas de un puesto, (Robbins, et al. 2009). Para Hall (1996), consiste en la división del trabajo, es decir las diferentes tareas o puestos que se dan a las personas dentro de las organizaciones. Las implicaciones derivan en la existencia de rangos o jerarquías, así las posiciones están reglamentadas para definir las funciones y comportamiento de las personas.

Algunas conceptualizaciones agregan la trascendencia de las relaciones humanas en la estructura, enfatizando una serie de fenómenos que originan interpretaciones sociales en las organizaciones, dando como resultado bloques de reestructuración originando un proceso dialéctico de relaciones entre los actores organizacionales (Hall,1996).

Mintzberg, Quinn y Voyer (1997), clasifica en seis, las partes básicas que conforman la estructura de una organización: *Ápice estratégico*, el cual se refiere a los administradores, *el núcleo de las operaciones*, lo constituyen las personas que desempeñan el trabajo básico, *una línea intermedia*, que integra una jerarquía de autoridad entre el ápice estratégico y el núcleo de operaciones. *La tecno estructura*, está presente en organizaciones más complejas, planean y controlan el trabajo de otros, son analistas que se encuentran fuera de la jerarquía de autoridad, también se les denomina “staff”, finalmente toda organización tiene

lo que llamaremos *ideología*, la cual hace referencia a una cultura sustentada y firme.

Estructura formal en el análisis organizacional.

En 1956 Talcott Parsons (citado por Tabare, 2004) sintetizó el análisis organizacional desde dos perspectivas, la primera basada en el sistema de pautas de orientación de valor institucionalizadas y la segunda basada en el análisis de la división del trabajo intra-organizacional, Este autor utilizó el concepto de estructura y funciones para referirse a cuestiones objetivas y estructurales. De esta manera el concepto de estructura ha sido ampliamente utilizado en el análisis organizacional para señalar la relación entre subunidades componentes y sus tareas, por esto se han dado adjetivos atribuidos a la estructura como: rol, funciones, posiciones y autoridad.

El concepto de estructura formal se ha relacionado con el concepto de burocracia desarrollado por Weber (citado por Tabare, 2004), de manera sintética podemos citar que el autor expuso entre otras características las siguientes: la división del trabajo en forma de deberes fijos inherentes a un cargo o posición, el personal es seleccionado para el cargo de acuerdo con el nivel de entrenamiento que se requiere, cada posición está inscrita dentro de una jerarquía con características de decisión y supervisión y todas las actividades están normadas por un sistema de reglas abstractas y codificadas. Posteriormente estas características fueron llamadas división del trabajo, profesionalización, jerarquía y formalización respectivamente.

Con el avance de la teoría post-burocrática la idea de estructura se posicionó fuertemente como un eje central cuando la idea era la comparación organizacional o bien para construir taxonomías empíricas y explicación de resultados.

En este sentido cobran relevancia los aportes teóricos del debate estructural en las organizaciones; Blau, (citado por Tabare, 2004) conceptualiza la estructura formal organizacional como diferenciación y coordinación, la diferenciación en primer sentido entendida como división del trabajo y en un segundo sentido como profesionalización, derivado del término weberiano “roles” para cuyo desempeño se demanda una preparación formal y certificada de competencias cognitivas basadas en el conocimiento científico. Respecto a la coordinación, esta puede presentarse en dos tipos, por un lado el diseño de posiciones jerárquicas de gerencia en las organizaciones, el otro tipo, es lo que Blau denominó el aparato administrativo, que se define como el personal administrativo de una organización.

La estructura desde la teoría de los sistemas autopoieticos.

La noción general de estructura, derivada de algunas construcciones teóricas de los sistemas autopoieticos de Luhmann (citado por Tabare, 2004), expone que es insuficiente el concepto de estructura como división del trabajo en roles especializados, es decir la división del trabajo que se presenta en un organigrama es una expresión de la estructura, pero no agota su significado completo.

Veamos cinco argumentos que sustentan la aseveración anterior: en el primer argumento se puede señalar, desde las ideas de Luhmann (citado por Tabare, 2004), que la estructura de un sistema y de un sistema de decisiones es una expectativa de carácter invisible, no material, que permite seleccionar coordinar y enlazar algunos eventos comunicacionales, que pueden ser parte del sistema o de su entorno y los esquemas de selección son esquemas de decisión, dichas decisiones permiten reducir la complejidad del entorno, como del propio sistema.

En el segundo argumento, la estructura hace referencia, desde un solo aspecto, al nivel de funcionalidad intra-sistémica logrado por un sistema para su operación; desde el estudio organizacional, la diferenciación tiene un tipo de racionalidad instrumental llamada división técnica del trabajo que deriva en un grupo especializado de decisiones, acciones o tareas de un rol que son trazadas como expectativas de comportamiento, formalmente establecidas como deberes oficiales del cargo. Los roles se relacionan entre sí de manera estable y formalizada, conformando subordinaciones y jerarquías conformando lo que se califica como estructura de roles.

El tercer argumento se refiere a que la estructura no solo cubre la expresión formal contenida en los organigramas, además hace alusión a estructuras no formalizadas e incluso informales las cuales constituyen una dificultad mayor en su análisis ya que están asociados a factores como la personalidad del ocupante de un rol y a las actitudes que puede desarrollar en su cumplimiento.

El cuarto argumento está relacionado con el hecho de que la estructura supone tanto diferenciación como coordinación, se debe enfatizar que ambos

elementos constituyen mecanismos de la estructura que permiten a un sistema reproducir dicha estructura.

Finalmente, el quinto argumento aporta la idea de que la estructura, se significa en la forma en cómo se distribuye internamente el poder legítimo de decisión entre los roles; en esencia, la estructura se refiere a una expectativa integrada por premisas de decisión, en las que se encuentran seleccionadas cuáles son propias de cada rol. Luhmann (citado por Tabare, 2004) refiere tres tipos de premisas de decisión: decisiones de reclutamiento y ubicación de personal, condiciones del correcto decidir y decisiones de comunicación.

Un ejemplo, en el caso del ámbito educativo, puede ser un eje de distinción entre la centralidad o descentralización de las decisiones; el sistema educativo atribuye al director las decisiones de carácter administrativo y financiero de la escuela, la gestión y reparaciones del edificio, adquisición de materiales didácticos, control de asistencia de los docentes y otros. Las decisiones que están en manos de los maestros de grupo son: las decisiones pedagógico-didácticas, decidir con alumnos con alto índice de inasistencias, los problemas disciplinarios, desarrollo del currículum, aprobación o reprobación de los alumnos, entre otros.

Todos estos elementos señalados desde diferentes ángulos teóricos para la estructura se encuentran presentes en la estructura del sistema educativo, en el cual están inscritos los centros escolares donde desarrollan sus funciones los miembros de las comunidades educativas; este componente organizacional es también determinante en el trabajo de los docentes. ¿Cuáles serán las implicaciones de la estructura educativa para el estudio del estrés? Esta es una de

las cuestiones fundamentales que pretendemos estudiar a través de nuestro Modelo Organizacional de Estrés Docente.

Ahora nos enfocaremos en revisar situaciones más específicas alusivas a la estructura de las escuelas en las cuales se realiza la investigación que sustenta nuestro modelo de estrés organizacional docente. Nos basamos de manera muy importante en el estudio de Tabare (2004), quien analiza la dimensión de estructura escolar con relación a los aprendizajes, si bien el marco de la investigación no está dirigido al estrés docente, aporta elementos valiosos que pueden apoyar nuestro trabajo.

La estructura de las escuelas primarias en México.

El modelo de estructura formal de organización escolar tiene tradicionalmente una estructura simple que establece al menos un grupo para cada grado escolar de primero a sexto grados, un maestro por cada grupo, cuya funciones específica es la enseñanza de todas las asignaturas y un director que ejerce la función de administrador. Cuando estas condiciones no se cumplen porque no están completos los grados, o un maestro se hace cargo de varios grados y realiza la función de administrador el tipo estructura para el caso de México, se denomina “Escuela Multigrado”. Y pueden ser de carácter unitario, bidocente, tridocente, tetradocente o pentadocente (Tabare, 2004).

Las Escuelas multigrado en México, y en el estado de Durango, constituyen un universo muy importante ya que, según las estadísticas que presentó el INEE en 2010 (Datos estadísticos más recientes disponibles), el 44.4% son escuelas

multigrado a nivel nacional, y en Durango, que es uno de los estados con mayor número de escuelas multigrado. el porcentaje es de 63.6, en ambos casos sin contar escuelas indígenas y comunitarias que mayoritariamente son multigrado.

Estas estadísticas nos dan un referente muy valioso para entender la importancia que este tipo de estructura tiene no solo para el aprendizaje, sino también para el estudio del fenómeno del estrés docente.

Como podemos apreciar existen dos tipos de estructura organizativa de escuela, de acuerdo a su tamaño, multigrado y unigrado, aunque también se encuentran presentes a nivel nacional y en el estado de Durango las escuelas indígenas y comunitarias. De las primeras ya se señalaron sus características organizativas, son escuelas atendidas por un maestro en el caso de las unitarias, dos maestros para las bidocente, tres para las tridocente, cuatro para las tetradocente y cinco para las pentadocente, en todas ellas un docente grupo se hace cargo como administrador de las tareas de dirección.

Las escuelas unigrado se caracterizan por tener un docente para cada grupo, existiendo al menos seis maestros, uno para cada grado, un director, liberado de las tareas en grupo, quien funge como administrador, algunas de estas escuelas cuentan además con maestros de biblioteca, inglés, computación, educación física y maestros de educación especial. Las escuelas categorizadas como indígenas atienden a poblaciones con presencia de grupos étnicos y las comunitarias son administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), son predominantemente comunidades marginadas de comunidades alejadas donde la matrícula es muy baja.

Desde otro criterio las escuelas primarias se caracterizan en “rurales” y “urbanas” las primeras se localizan en pequeñas comunidades rurales y las segundas en lugares que por el número de su población y el carácter de su infraestructura están catalogadas como urbanas, es importante destacar que la estructura de las escuelas primarias fue normado en el acuerdo 96 de la Secretaría de Educación Pública que data del año 1982.

Los indicadores tamaño y estructura organizativa de las escuelas han sido asociados con la eficacia y eficiencia de la escuela, desde una perspectiva económica, sociológica y pedagógica. Desde el criterio económico, una escuela unigrado de mayor tamaño tiene mayores posibilidades de implementar proyectos de mejor atención a las necesidades de los niños/as, lo que implica desarrollar un currículo más significativo, una segunda explicación defiende la eficacia de las grandes escuelas sustentada en que el carácter económico posibilita mayores recursos humanos, infraestructura y equipamiento lo cual repercute en la ineficacia y altos costos de las escuelas pequeñas o multigrado (Tabare, 2004).

Desde la óptica sociológico-pedagógica, existen también dos argumentos importantes, el primero expone el debate teórico de sociedad versus comunidad donde el número de miembros representa una presión en el tipo de vínculos cara-a-cara, de tal manera que el incremento en la escala de organización implica pérdida del sentido de comunidad y riesgos para la identidad sociocultural de la organización. El segundo análisis está basado en la investigación y en la teoría evidenciando que cuanto más pequeñas son las escuelas, menos estratificadas están las oportunidades de aprendizaje y mayor concentración existe en la

enseñanza de un currículo básico, lo cual constituye una desventaja para este tipo de escuelas.

A pesar de los anteriores argumentos, la investigación empírica ha demostrado de manera consistentes que los alumnos tienen mejores aprendizajes en las escuelas más pequeñas, por lo que la calidad se manifiesta inversa al tamaño, también se ha demostrado que en las escuelas pequeñas es menor el nivel de influencia de las condiciones socio familiares, lo que implica una menor inequidad.

En la figura 3 se expone la estructura organizacional de una escuela primaria, lo cual nos permite captar las diferentes funciones presentes a través de su estructura organizativa.

**MODELO DE ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL PARA LA ESCUELA PRIMARIA
"MÁRTIRES DE LA EDUCACIÓN"**
(Basado en el modelo presentado por Mario Martín Bris, 2002)

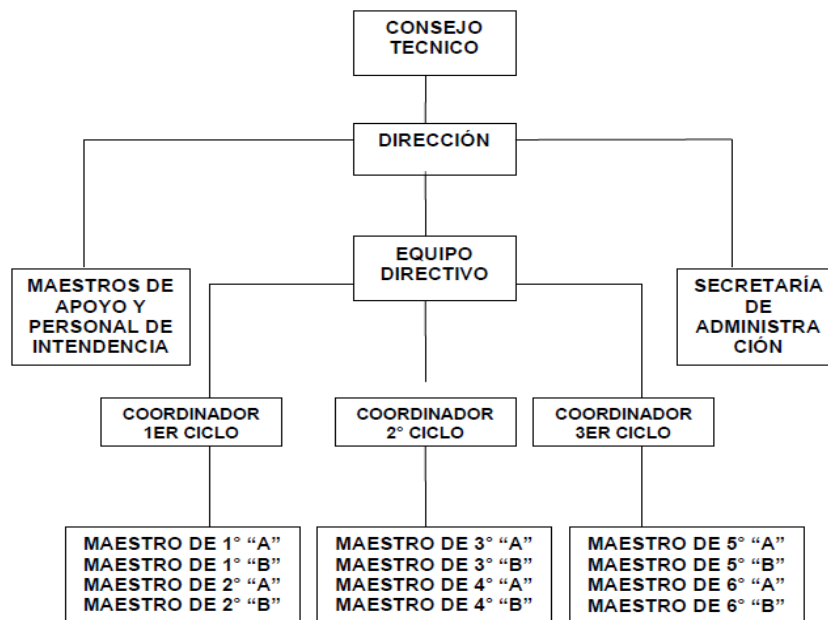


Figura 3. Modelo de estructura organizacional para la escuela primaria

CAPÍTULO DOS: SECCIÓN CUATRO

COMUNICACIÓN

Desde nuestra perspectiva la comunicación es uno de los procesos más significativos en las organizaciones, ya que a través de ella se posibilita el funcionamiento efectivo de estas; la comunicación puede ser considerada como el elemento neurálgico de las organizaciones. Si es eficaz, los procesos organizacionales pueden serlo también, en caso contrario una organización está en riesgo de fracasar en el logro de sus objetivos, o bien entorpecer su funcionamiento, una de las repercusiones de una comunicación deficiente es que dicho fenómeno se puede constituir como fuente de estrés para los trabajadores de una organización. Desde esta óptica hemos incorporado en nuestro modelo organizacional de estrés docente, la comunicación; por lo cual abordamos enseguida su conceptualización.

Las ideas sobre comunicación se remontan a la Grecia clásica y se les puede dar seguimiento hasta la época contemporánea. Los primeros estudios sobre comunicación en la era contemporánea se atribuyen a Elton Mayo, quien en la década de 1930 realiza aportes como estudioso de la psicología y trata esta área en sus trabajos, sin embargo es hasta la década de los setentas cuando el estudio de la comunicación toma mayor relevancia. Desde la década de 1940 aparece ya el término comunicación organizacional el cual puede ser definido como “Disciplina cuyo objeto de estudio es la forma en que se da el fenómeno de

la comunicación dentro de las organizaciones, y entre las organizaciones y su medio” (González & Olivares, 2006, p. 51).

Davis y Newstrom (2003) definen la comunicación como el proceso de transferencia de información y su comprensión entre un individuo y otro. Es el contacto que existe entre una persona y otros para transmitir ideas, hechos, pensamientos, sentimientos y valores; según estos autores, el objetivo es que quien reciba el mensaje lo interprete tal como es la idea de quien lo emite. La comunicación es de suma importancia para las organizaciones ya que no pueden existir sin este factor o dimensión.

Para Robbins, et al. (2009) la comunicación es un proceso o flujo, y considera cuatro funciones básicas dentro de una organización o grupo: control, motivación, expresión emocional e información; el primero describe la acción que permite controlar el comportamiento de los miembros de la organización, ya que las instituciones cuentan con jerarquías de autoridad y lineamientos oficiales que requieren el cumplimiento de sus integrantes.

La motivación es parte sustancial de la comunicación dentro de una organización permite aclarar a los empleados lo que se debe hacer, lo bien que se está realizando el trabajo y como mejorar el desempeño si los logros están por debajo de lo deseado.

Para los miembros de una organización el grupo de trabajo constituye una fuente de interacción social en el cual a través de la comunicación dan salida a sus expresiones emocionales. La última función hace referencia al papel de posibilitar la toma de decisiones, proveyendo la información que las personas de la

organización necesitan. Las cuatro funciones se encuentran en el mismo nivel de importancia (Robbins, et al. 2009).

La comunicación organizacional.

Millán (2007) expone que la comunicación organizacional es el conjunto de técnicas y actividades que se proponen facilitar el flujo de información que surge en las organizaciones y su contexto, dicha comunicación como proceso tiende a circular a través de los conductos permitidos de manera multidireccional, los mensajes pueden transitar por medio de los conductos, caminos o redes de un espacio organizacional.

González y Olivares (2006) definen las redes como un grupo de personas interconectadas con otras a través de patrones de comunicación que tienen su origen debido a la convivencia y el trato que se dan en una organización. Las redes formales son aquellas que existen debido al manejo de información muy vinculada al ámbito laboral, una tipología conocida describe las siguientes: *En cadena*, fluye solo hacia arriba o para abajo, *Tipo Y*, es similar a la anterior solo que en la parte media el supervisor informa a dos mandos de departamento, *Red de Rueda*, donde los trabajadores están obligados a informar a un supervisor por lo que la información fluye de manera descendente y ascendente, pero no hay lateralidad. *De círculo*, este tipo de red se da entre supervisor y jefes de forma ascendente/descendente existiendo lateralidad entre las personas del mismo nivel. Finalmente la red que funciona en *todos los sentidos*, donde el proceso de

comunicación es abierto y en todos los sentidos ya que los individuos son iguales (González & Olivares, 2006).

En las organizaciones también existe la comunicación informal, donde el proceso no sigue la estructura y funciona de manera no oficial, circula entre las personas de la organización e incluye el rumor.

Millán (2007) realiza un análisis de las teorías de la comunicación aludiendo que la comunicación es base de todas las relaciones humanas, por lo cual es objeto de interés de varios teóricos con la idea de buscar sus efectos y consecuencias en los individuos, en este caso desde una perspectiva organizacional.

La exposición que se realiza a continuación considera una clasificación de las teorías de la comunicación considerando las dimensiones intraindividual, interpersonal, intragrupal y colectiva. Posteriormente se abordará el papel de las nuevas tecnologías en la comunicación.

Teorías de comunicación intraindividual.

Barnuld (en Millán, 2007) propone su teoría desde un enfoque cognitivo destacando el intercambio del significados del individuo en interacción con el medio; la importancia en este tipo de comunicación se da porque la persona obtiene el conocimiento de sus metas deseos y fines. El ser humano obtiene la habilidad para asociar aquellos signos que le son útiles para estar satisfecho en cuanto a sexo, amor y reconocimiento social, los procesos cognitivos se consideran parte de la organización mental de las personas. También se han

propuestas teorías como la conductista, del interaccionismo simbólico y la de enfoque biosocial.

La teoría conductista inicial propone que los procesos mentales deben ser estudiados con base en los indicadores de la relación estímulo-respuesta; posteriormente otros autores apoyaron estas ideas, aportando por su cuenta los componentes social y humano.

Teorías de comunicación interpersonal.

En todo tipo de relación social, sea de carácter político, comercial, pedagógico o de cualquier otra, existe un significado comunicativo, aunque no todo proceso comunicativo permite establecer relaciones humanas, lo cual implica establecer que la comunicación es el medio que permite lograr un resultado. Se puede establecer que una característica de la comunicación interdependiente son las funciones del emisor y el receptor, sin embargo, no puede existir comunicación sin uno u otro.

Otra cualidad reconocida en ese tipo de comunicación es el carácter kinestésico cuyo lenguaje en acción son movimientos de signos, por ejemplo el pedir guardar silencio colocando un dedo sobre la boca, Laurence (como se citó en Millán, 2007) expone la importancia de la comunicación táctil de la madre y el bebé, la cual le da seguridad en un mundo que siente desconcertante.

Teorías de comunicación intragrupal.

El ser humano es por naturaleza social y busca la pertenencia, identificándose con un grupo; al nacer pertenece a una familia, la integración a un grupo debe al hecho de compartir intereses afines, sean materiales culturales, religiosos, políticos, educativos, laborales, etc. Los grupos funcionan en base a reglas que mantienen la uniformidad de sus miembros, además equilibran la interdependencia para lograr el mantenimiento del grupo.

Teorías de comunicación colectiva o masiva.

El sociólogo norteamericano, pionero de la comunicación de masas, Paul Felix Lazarsfeld (en Millán, 2007), investigó el fenómeno de la comunicación de masas, posterior a la primera guerra mundial, Laswell (en Millán, 2007), también estudió esta área, denominando su teoría como de la aguja hipodérmica, esta teoría suponía que los medios poseían un gran poder de influir en los receptores, de manera contraria; la teoría de las categorías sociales enuncia que hay diferencias entre los diferentes grupos sociales y cada grupo presenta determinada conducta ante ciertos estímulos. En este bloque a los medios se les atribuyen características de emisor que corresponden a los grupos humanos.

Las nuevas tecnologías en la comunicación organizacional.

Debido al auge de las modernas tecnologías de comunicación, este fenómeno está presente y tiene implicaciones organizacionales importantes en las instituciones, tanto González y Olivares (2006), como Davis y Newstrom (2003) aluden a este tipo de herramientas tecnológicas que han revolucionado la comunicación en la mayoría de las organizaciones, dentro de las más importantes podemos mencionar:

a) Internet, la cual ha posibilitado la comunicación empresarial y de otro tipo de instituciones que usan la computadora y el internet para comunicarse mediante el correo electrónico, acceder al mercado electrónico, promoción y adquisición de servicios, etc.

b) Intranet, son redes evolucionadas de comunicación que permiten a las organizaciones compartir sus sistemas de información y operacionales brindando beneficios muy importantes a las instituciones como pueden ser: compartimiento de recursos, alojamiento de páginas web, almacenamiento de información, correo electrónico, foros, chats, video conferencias y acceso a blogs y redes sociales. Este tipo de herramientas han potenciado la comunicación de las organizaciones logrando que muchas de ellas obtengan procesos comunicativos muy avanzados para lograr los propósitos institucionales.

c) Las telecomunicaciones, incluyen radio televisión, teléfono y telefonía móvil. El uso del celular en las empresas e instituciones, conferencias vía satélite, Fax, son solo algunos ejemplos del uso de las telecomunicaciones a nivel organizacional.

Las tecnologías de información, aplicadas al contexto educativo, se abordarán de manera más detallada en la dimensión correspondiente de nuestro modelo; en este apartado solamente nos concretamos a ver su impacto en la comunicación.

La comunicación en las organizaciones educativas.

La comunicación en las organizaciones educativas es de vital importancia pues constituye el vehículo fundamental que permite la realización de las funciones primarias de toda organización escolar: Toma de decisiones, coordinación de acciones, evaluación y también aporta los procesos que permiten la satisfacción de docentes, estudiantes, familias y directivos. La comunicación es pues el núcleo que da vida a los procesos organizacionales de la escuela (Teixidó, 1999).

Un reto sustancial para las escuelas y centros educativos, como organizaciones basadas en un modelo que tiene como centro la participación de sus integrantes, es armonizar estrategias y acciones para lograr la consecución de las metas y objetivos educativos y consolidarse socialmente, pero este ideal parece difícil de lograr, por ello es necesario sumar los esfuerzos de los participantes a través de estrategias de comunicación eficaces que permitan la fluidez y eficacia, ya que de no lograrlo existen riesgos para el personal involucrado e incluso pueden convertirse en factores que inciden negativamente en la salud de los docentes.

A diferencia de otras organizaciones, las instituciones desarrollan un proceso de comunicación didáctica que nace de la consideración de que la

educación es sustancialmente un acto de comunicación, siendo el profesor el principal regulador del proceso. Los elementos participantes según Teixidó (1999), son cuatro, el emisor y el receptor funciones que realizan tanto docentes como estudiantes, el mensaje, que en su mayoría está constituido por los contenidos educativos y el contexto físico y social.

La doble dimensión de la comunicación en las instituciones incluye, como es lógico, la función organizacional que tiene como sentido posibilitar los intercambios entre individuos y órganos para facilitar el funcionamiento. Debido a la complejidad creciente de los procesos organizativos, se demanda a las escuelas e instituciones eficientar sus métodos comunicativos para lograr el desarrollo organizativo adecuado. Tanto la comunicación didáctica, como la organizativa que se dan en las escuelas deben facilitar el flujo ágil y dinámico de la información, la primera para lograr de mejor manera los aprendizajes y la segunda para hacer posible el funcionamiento y mejora de la institución.

CAPÍTULO DOS: SECCIÓN CINCO

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

La gestión del conocimiento es un área disciplinar relativamente nueva; empieza a surgir en 1990 en los Estados Unidos, con el conocido término “Knowledge Management”, y ha tenido notables avances: Cada día es más importante desarrollar y promover una cultura que brinde la posibilidad de acceder a este recurso para manejarlo con mayor propiedad y mejorar el desempeño de las organizaciones.

Algunas de las prácticas asociadas con la gestión del conocimiento tienen su origen en numerosas disciplinas; han contribuido a la evolución de dicha conceptualización algunos teóricos como Drucker y Strassmann (citados por Barclay & Murray, 2000), quienes enfatizaron en la importancia de la información y el conocimiento como recursos valiosos de la organización, y Senge (1998) quien ha contribuido con su concepto de “aprendizaje organizacional” como dimensión cultural de la gestión del conocimiento; a esto se pueden sumar los trabajos de Roger y Allen (citados por Barclay & Murray, 2000), que contribuyeron a entender cómo se produce, utiliza y difunde el conocimiento dentro de las organizaciones.

De la Cruz (s/f) define la gestión del conocimiento como el proceso mediante el cual se gobierna la creación, difusión y uso del conocimiento, el

proceso implica la revisión del capital intelectual enfocando en recursos, funciones críticas y obstáculos que podrían impedir el flujo del conocimiento y su uso diario en la organización, implica además una continua renovación de la base del conocimiento, siendo necesario activar instrumentos de inteligencia tecnológica, dinamizando el trabajo de equipo y la difusión del conocimiento. Señala este autor que la gestión del conocimiento permite aprovechar tanto la experiencia como el producto del trabajo de los individuos que integran una empresa, supone ganar conocimiento a partir de la experiencia individual y la de los demás para aplicarlo y cumplir la misión de la organización.

Para Alvarado (1998) la administración del conocimiento se enfoca en la construcción y gestión de los activos intelectuales desde una perspectiva estratégica y gerencial, además tiene por otro lado una perspectiva táctica y operacional, es más fina y se focaliza en facilitar y gestionar las actividades relacionadas con el conocimiento, como: creación, captura transformación y uso. La función de este tipo de gestión es planificar, poner en práctica, operar dirigir y controlar aquellas actividades ligadas al conocimiento y programas requeridos para una gestión eficaz del capital intelectual.

De acuerdo con Germerad (citado en Meneses, s/f) la gestión del conocimiento está integrado por la interacción de tres componentes: El contenido, la comunidad y la base de datos que se maneja, dicha gestión se enfoca a involucrar las actitudes de la gente que, al combinarse con sus conductas de trabajo, den como resultado una cultura de colaboración dentro de la organización; es decir, que se compartan las ideas, el conocimiento y el trabajo.

La gestión del conocimiento es una disciplina que no puede estar al margen de las compañías que desean competir en esta nueva era donde el conocimiento es el principal activo y la fuente de mayor ventaja. Es vital agregar valor a la información mediante el almacenamiento, la captación y la diseminación de ese valor agregado que tiene la información.

La gestión del conocimiento surge como un campo multidisciplinario creciente, con conceptos y herramientas propias, de amplísimas implicaciones y aplicaciones, en especial al mundo de las organizaciones.

Desde estas perspectivas, es necesario aclarar el concepto de conocimiento y capital intelectual. Según Prusak (citado en Alvarado, 1998) el conocimiento es una mezcla fluida y estructurada de experiencia e información contextualizada, lo cual se origina y aplica en la mente de los que lo poseen; en las organizaciones puede estar almacenado en documentos o bases de datos pero además en rutinas, procedimientos, prácticas y normas.

Desde la perspectiva de Nonaka (citado en De la Cruz, s/f), el conocimiento es la única fuente duradera de ventaja competitiva y las empresas que se desarrollen exitosamente serán aquellas que estén creando continuamente conocimiento nuevo, lo distribuyan por toda la organización y lo apliquen en nuevas tecnologías y productos; para Drucker (citado en De la Cruz, s/f) el conocimiento es en nuestros días el factor clave para el éxito de las organizaciones.

Para Nonaka (citado en De la Cruz, s/f) hay dos tipos de conocimiento: el explícito que puede ser estructurado almacenado y distribuido, y el tácito, que forma parte de la experiencia de aprendizaje del individuo; desde estas

definiciones las tecnologías de la información solo pueden almacenar y distribuir el conocimiento explícito.

El capital intelectual puede ser definido como material intelectual, conocimiento, información, propiedad intelectual y experiencia que puede usarse para generar valor (Steward, citado en Alvarado, 1998). También puede ser definido como el conjunto de activos intangibles de una organización que aunque no se observa en los estados contables, en la actualidad produce valor o puede producirlo en el futuro.

Expresa de la Cruz (s/f) que el proceso de desarrollo de nuevos productos es el proceso central de la creación del conocimiento organizacional y los ejecutivos de nivel medio representan un papel de suma importancia en la creación de dicho conocimiento, la visión corporativa y la cultura organizacional aplican el conocimiento tácito mientras que la tecnología aplica el conocimiento explícito.

La creación de conocimiento activa la innovación, que se considera el proceso mediante el cual se genera el conocimiento en la organización, además es el centro de las actividades de innovación.

Fundamento conceptual de la gestión del conocimiento.

Durante miles de años el hombre creó la sociedad agrícola, a partir de que las tribus dejaron de ser nómadas, para convertirse en sedentarios y comenzar a practicar la agricultura para así resolver su problema alimentario. La educación en

esta época era natural, experimental, donde el aprendizaje se realizaba principalmente en la familia.

Con el invento de la máquina de vapor, el mundo del siglo XVIII pasó de una economía agrícola a una producción industrial, creando la sociedad industrial. La educación en esta época se conoce como clásica, libresca o tradicional.

A partir de la segunda mitad del siglo XX con el desarrollo de la computadora, el mundo sufrió una transformación, pasando de una economía de producción a una basada en la información, encontrándose en la actualidad en la Era de la informática.

Becerra-Fernández y Stevenson (2001) mencionan que el conocimiento es el capital más importante en la actualidad y su manejo necesita de nuevas estrategias organizacionales que permitan fortalecer el capital intelectual y las innovaciones, entendidas éstas como la capacidad de mantener el éxito de la organización a través del desarrollo de nuevos productos o servicios.

Las organizaciones actuales necesitan crecer permitiendo una mejor gestión del capital intelectual. El capital intelectual, puede ser definido como el material intelectual, conocimiento, información, experiencia que puede utilizarse para crear valor también puede ser definido como el conjunto de activos intangibles de una organización que a pesar de no aparecer en los estados contables, genera valor presente y futuro, incluye los conocimientos tácitos y explícitos que generan valor económico.

Leif Edvinson (citado en Gómez, 2007) hace dos grandes clasificaciones del capital intelectual:

a) Capital Humano.

Que corresponde al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, y destrezas de las personas que componen las organizaciones.

b) Capital estructural.

Conocimiento desarrollado y explicitado por las organizaciones, integrado por los siguientes elementos:

- Capital clientes. Comprende activos relacionados con los clientes (marcas registradas, fidelidad del cliente, listas de clientes etc).
- Procesos. Referido a la forma como la organización añade valor a través de las diferentes actividades que desarrolla.

Para utilizar de manera efectiva el conocimiento, las organizaciones con capital intelectual significativo deben saber almacenarlo y saberlo utilizar, dicho de otra manera deben saber gestionar el conocimiento. La gestión del conocimiento se define como el proceso mediante el cual se gobierna la creación, diseminación y uso del conocimiento de la organización. De acuerdo con Malhorta (en Meneses, s/f) la gestión del conocimiento es un proceso organizacional que busca una combinación sinérgica entre los datos, la capacidad de las tecnologías de la información de procesar información y la capacidad creativa e innovadora de los seres humanos.

La escuela moderna tiende a involucrar a los actores del hecho educativo en intercambios de aprendizaje utilizando tecnologías, actualmente se está utilizando el proyecto Aulas de Medios en las escuelas que tienden al cambio de paradigmas en cuanto a metodología, en este tipo de aulas de medio la

interacción entre maestros y alumnos es más constructivista, donde el maestro guía, dirige a sus estudiantes, permitiendo la comunicación dialógica y el trabajo en equipo para la construcción de nuevos conocimientos.

El director moderno, que quiere romper esquemas preestablecidos o paradigmas, debe tener una visión holista, tomar en cuenta a la gente, la información y la tecnología; además utilizar el conocimiento para la toma de decisiones sobre las mejoras de la escuela, en todos los aspectos; para posibilitar el cambio a través de diferentes manejos y organizar los recursos para apoyar programas y planes heurísticos (Becerra-Fernández & Stevenson, 2001).

Becerra-Fernández y Stevenson (2001) mencionan que Nissen clasifica los sistemas emergentes del manejo del conocimiento en cuatro aspectos:

- a) Sistemas que formalizan el conocimiento. Su objetivo es resguardar el conocimiento de las personas expertas para que lo compartan con los demás.
- b) Sistemas que organizan y distribuyen en conocimiento. Se consideran almacenes del conocimiento.
- c) Sistemas que aplican el conocimiento. Es cuando se actúa, utilizando el capital intelectual significativo, para resolver problemas que se identifican en la organización.
- d) Sistema que crea conocimiento. Su propósito es buscar nuevos conocimientos a través de las relaciones de los datos.

Analizando los sistemas anteriores se llega a la conclusión que el conocimiento no es útil solo con existir, es necesario ponerlo al servicio de los demás; el capital intelectual es una herramienta importante en esta “era del

conocimiento”, donde alcanza su máximo valor, siempre y cuando esté en acción, se utilice adecuadamente y de manera efectiva, para crear sistemas eficientes y eficaces.

La gestión del conocimiento permite dirigir el aprendizaje organizacional hacia el conocimiento, la comunicación dialógica, el uso de la tecnología, el adecuado uso de la información, facilita la toma de decisiones, etc., con el propósito de utilizar ese capital intelectual presente en los seres humanos que forman parte de la institución, no es posible que el conocimiento esté estático sin uso, de esa manera no hay beneficio, es necesario que esté en constante interacción para observar resultados que permitan el progreso de la institución y de los involucrados en ella.

Los requerimientos de adopción de la gestión del conocimiento en las instituciones educativas.

Para que la gestión del conocimiento sea eficaz en las instituciones educativas se requiere de la participación activa de los diferentes grupos del personal, en un afán colectivo de participar en la creación de una cultura de aprendizaje.

Es necesaria la creación de una herramienta basada en tecnología de intranet e internet que integre varias funciones creando un ambiente de comunidad virtual donde los miembros de la comunidad escolar puedan platicar en tiempo real o bien de forma asincrónica que permita la publicación del conocimiento

codificado, para lo cual será necesario que esté soportada en una base de datos en la cual se depositará toda la información y conocimiento.

Se requiere que la herramienta cuente con grupos de discusión, espacio de publicación de las mejores prácticas probadas para que puedan ser utilizadas por otros, publicación de reglamentos trámites y procedimientos, información sobre reuniones, historias de aprendizaje, descripción de eventos y actividades, archivos históricos y otros que la institución pueda generar.

Para estos efectos es necesaria la participación de personal con especialidad en administración de la tecnología informática y personal que apoye a los directivos con las tareas de gestión del conocimiento. Ambos deben facilitar:

- a) que se promueva el intercambio del conocimiento dentro de la institución educativa,
- b) la promoción del uso de herramientas tecnológicas para que sea impulsado por este medio el intercambio del conocimiento,
- c) la actualización de la clasificación del conocimiento de acuerdo a las nuevas formas como se va empleando,
- d) los incentivos y la motivación al personal de la institución educativa para que den uso a las herramientas de la gestión del conocimiento,
- e) la identificación del conocimiento tácito para transformarlo en explícito y fomentar los grupos de discusión.

Uno de los requerimientos que es necesario enfatizar en mayor medida es el relativo al uso y aplicación de la tecnología dentro de la administración del conocimiento en las instituciones educativas. Para un funcionamiento eficaz es de suma importancia que los diferentes grupos de docentes, personal administrativo, de dirección, y en si todos los miembros de la comunidad escolar, posean

capacitación para el uso y manejo de dichas tecnologías pues ese será el principal medio en la creación, difusión y almacenamiento de la información. Para ello es importante intervenir en la cultura de la organización con el objeto de transformar patrones y propiciar nuevos esquemas donde el aprendizaje organizacional esté al centro de la acción institucional.

Particularmente, en las instituciones educativas, para la implementación de la administración del conocimiento se requiere la colaboración del personal integrando un verdadero equipo de trabajo, que potencie la construcción y flujo del conocimiento.

El propósito de este trabajo deberá ser enfocado a la innovación educativa para estar generando mejores esquemas que permitan eficientar el servicio que brinda la institución; si las empresas que están administrando exitosamente el conocimiento lo hacen innovando productos, las instituciones educativas requieren innovar sus prácticas tanto de gestión como en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Como señala Domínguez (citado en De Vicente, 2001), la sociedad del conocimiento y la aparición de Internet como red de transmisión de información, así como la creación, generación y gestión de la información procesada como conocimiento, está generando un nuevo escenario organizativo que plantea nuevos requerimientos en la formación y organización de las instituciones educativas.

Para las instituciones educativas, como creadoras y generadoras de conocimiento, se requiere de un nuevo estilo de dirección de carácter integral, que

se relacione de manera eficaz con los profesores, con la familia con la comunidad, con otras instituciones y servicios. La dirección requiere ser el motor del desarrollo profesional docente, requiere también la dirección de las instituciones, para una correcta gestión del conocimiento; convertirse en agente promotor de innovación curricular.

La gestión del conocimiento permite hacer eficiente el desempeño de las organizaciones, ya que tiene por objeto incrementar la capacidad del individuo para realizar acciones efectivas que permiten aprovechar tanto la experiencia como el producto del trabajo de los individuos que integran una empresa, siendo éste el factor clave para el éxito.

La gestión del conocimiento transforma una organización que aprende a compartir lo que sabe, al manejarse una filosofía de intercambio, de colaboración; lo que permite la innovación, nuevas ideas, nuevas culturas. Además retomar la necesidad de retener a los expertos, ya que son la base de las organizaciones.

Dadas las condiciones actuales de la sociedad, donde los cambios constituyen el orden del día, es imprescindible estar preparados para ello, lo cual implica que las actitudes y conductas de trabajo tengan su base en la colaboración, en el intercambio de ideas y de conocimiento. Debido a que el factor más importante en el desarrollo sustentable de los pueblos es el “saber”; gestionar el conocimiento, desde la perspectiva del director, requiere advertir a los empleados con mayor inversión intelectual, tomarlos y reconocerlos como una ventaja competitiva para su organización.

Las necesidades de conocimientos, capacidades y destrezas en la sociedad, especialmente en la fuerza de trabajo, son variables muy dinámicas, en

constante cambio y transformación debido a lo acelerado de los medios de producción y comunicación.

La gestión del conocimiento en las escuelas, constituye un elemento clave para generar cambios significativos, ya que implica el uso adecuado del capital intelectual, para lograr eficiencia y eficacia, donde la función del directivo se está nutriendo paulatinamente de características de liderazgo; además posibilita el trabajo colaborativo y la comunicación dialógica, para intercambio de conocimientos.

CAPÍTULO DOS: SECCIÓN SEIS

¿QUÉ ES UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE ESCOLAR?

Aunque con una perspectiva teórica distinta, lo descrito anteriormente constituye un fundamento importante para sustentar la conceptualización de comunidad de aprendizaje, el ideal al que aspira la escuela. Por ende este factor es nuclear para la conceptualización de nuestro Modelo Organizacional de Estrés Docente.

Si bien el término de gestión del conocimiento es aplicable a las organizaciones escolares, nos parece más adecuado adoptar ahora, para una mayor precisión teórica; la conceptualización de comunidades de aprendizaje por sus implicaciones al contexto escolar.

Para el caso, la comunidad de aprendizaje en nuestro estudio se encuentra focalizada a escuelas de educación primaria; el propósito es enriquecer la práctica educativa para arribar al éxito académico de las niñas y niños sin importar su condición social, etnia, nivel económico, edad, género o cualquier otro aspecto.

Chacón, Sayago y Molina (2008) exponen la conceptualización de las comunidades de aprendizaje; al parecer el término aparece en Estados Unidos en la década de los noventa.

Para Vissier (2000), una comunidad de aprendizaje, representa una entidad con disposición y una visión clara hacia el aprendizaje, desde dicha visión la interacción con el ambiente es constructiva y abierta.

Coll (2004) refiere que el desarrollo de las comunidades de aprendizaje se ha dado en cuatro categorías: las que se generan en el aula escolar, las que operan en la escuela o institución educativa, aquellas que se emprenden en la ciudad y las de carácter virtual.

Desde la perspectiva de Torres (2004), la conceptualización de las comunidades de aprendizaje ha afinado su profundidad en diversos ámbitos del desarrollo comunitario y del conocimiento, en dichos ámbitos destacan los educativos, los geográficos y socioculturales y los espacios virtuales.

Molina (2005) define el término, como el trabajo en conjunto, autónomo e interdependiente de un grupo de individuos que poseen intereses, ideales y compromisos compartidos que aluden al aprendizaje.

El movimiento educativo Fe y Alegría conceptualiza las comunidades de aprendizaje, como espacios de intercambio de puntos de vista, experiencias, situaciones problemáticas, ideas y recursos teniendo como eje el aprendizaje.

Con este paraguas conceptual podemos definir las comunidades de aprendizaje como:

(...) aquellos espacios -escolares, universitarios, comunitarios y virtuales- constituidos por personas que se agrupan para trabajar en el logro de objetivos mutuos. Así mismo sostenemos que de este término se deriva un trabajo mutuo, oportunidad para crear rupturas respecto a la exclusión y discriminación de colectivos formados por padres, representantes entre otros, que de suyo, han estado fuera de los procesos de aprendizaje.
(Chacón, et al. 2008, p. 13)

La teoría crítica en la educación, la base epistemológica de las comunidades de aprendizaje.

La teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987a; 1987b) constituye la base de la teoría crítica, social, progresista y sustentada de manera dialógica; a partir de esta teoría se busca entre los seres humanos consensar una cultura con base en el equilibrio, la justicia social y la participación de todos.

De las ideas de Habermas (1987a; 1987b), sobre la acción comunicativa, se deriva un modelo de comunicación donde cada uno de los sujetos se expresa en base a sus propias interpretaciones e ideas sometiéndolas al consenso basado en criterios de verdad y rectitud. El consenso es logrado por las personas, desde la posición de quien habla y de los tres mundos en los cuales se desarrolla: mundo objetivo, cuyos enunciados están en la dimensión de la verdad; mundo social, que determina las relaciones sociales legitimadas; y mundo subjetivo al cual pertenecen las vivencias de cada persona y al cual solo tiene acceso la propia persona.

Basados en esta postura Habermasiana es importante lograr, en el individuo, la incorporación de habilidades metacognitivas que queden impregnadas en la conciencia para que las reflexiones sobre sí mismos permitan mejorar sus actuaciones en lo personal, tanto como en lo profesional, lo cual dará lugar a acciones de transformación y desarrollo de un proceso dialéctico dirigido a las transformaciones sociales.

Ya en el ámbito educativo, la teoría crítica da lugar a la confrontación y a la praxis para reflexión de las acciones educativas, activando el diálogo y el

consenso para conformar equipos de trabajo, donde los individuos se asuman como sujetos cognoscentes y participativos para el cambio y la transformación. En este sentido la base y fundamento epistemológico de la comunidad de aprendizaje; es la teoría crítica

Desde otro ángulo, Freire (en Chacón, et al, 2008), quien es considerado uno de los pedagogos más destacados del siglo XX, aporta las bases de la perspectiva dialógica en la educación. Señala este autor que el diálogo es un acto creativo de las personas y debe convertirse en el encuentro entre reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo; los hombres, desde la perspectiva de este pedagogo; se deben forjar en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión. Por lo tanto, el diálogo debe permitir el establecimiento de relaciones significativas, con valores compartidos, fundamentados en el saber hacer, saber ser y saber vivir y producir juntos de manera solidaria y responsable.

Desde esta perspectiva, se construyen la práctica comunitaria, la participación, la cooperación, la resolución de problemas, la relación entre educación y sociedad, y el aprendizaje reflexivo desde un enfoque democrático. De manera similar se estructuran los valores esenciales y el papel mediador de un grupo de individuos con propósitos comunes de aprendizaje, con dinámicas de diálogo, donde aprender unidos, resolver problemas, estructurar proyectos para dar respuesta a necesidades percibidas de manera conjunta, puede generar la posibilidad de transformación para vivir en un esquema social mejor (Chacón, et al. 2008).

El aprendizaje Dialógico, desde el enfoque de Flecha y Puigvert (2002), debe reunir los principios siguientes:

-El diálogo igualitario, el cual se fundamenta en la validez de los argumentos, sin la imposición de un saber culturalmente hegemónico.

-La inteligencia cultural que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana, contempla la inteligencia académica y práctica y las capacidades de lenguaje y acción humanas que posibilitan consensos en diversos ámbitos sociales.

-La transformación que posibilita el aprendizaje dialógico para transformar la relación entre las personas y su entorno, bajo el principio Freiriano de que los seres humanos somos entes de transformación y no de adaptación.

-La dimensión instrumental del aprendizaje que no se contrapone a la dialógica, ya que a través del diálogo se construye el aprendizaje en la medida de lo que se consense aprender.

-La creación del sentido que considere identidades e individualidades de todos/as para posibilitar una interacción de quienes aprenden creando un sentido para cada uno de ellos/as.

-La solidaridad como manifestación de la democratización de los diversos contextos sociales.

Las transformaciones que el aprendizaje dialógico potencia son en primer término, la acción conjunta de los agentes, profesores, familias, grupos y otras entidades y colectivos que generan las condiciones de aprendizaje para los niños/as. En segundo lugar, la formación de todos los agentes del aprendizaje considerando no solo a los profesores sino también a los padres y otros agentes involucrados (Flecha & Puigvert, 2002).

Principios para la evolución de la escuela hacia una comunidad de aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, el sueño que aspira realizar la escuela, es construir los mecanismos para que ningún niño/a sea excluido, marginado, rezagado o etiquetado por su procedencia sea del tipo que sea. A partir de esta premisa, la comunidad de aprendizaje se plantea el verdadero éxito de los estudiantes más allá de lo académico, logrando una educación de calidad que involucra en igual medida a todos los agentes.

La comunidad de aprendizaje tiene como núcleo la igualdad educativa, su propósito es eliminar los riesgos de exclusión social, el eje de su planteamiento pedagógico, es la factibilidad de favorecer el cambio social, disminuyendo la desigualdad social, el proceso del aprendizaje es dialógico y transformador de la escuela y su contexto (Flecha & Puigvert, 2002).

Para el logro de la transformación se aprovechan todos los recursos existentes con una postura abierta a la negociación y a la colaboración de diferentes agentes sociales, aceptando el profesorado la participación de dichos agentes, especialmente de los profesionales dentro del aula, desde esta perspectiva se fomentan los valores de colaboración y solidaridad.

Para conseguir lo anterior Flecha y Puigvert (2002), proponen los siguientes principios pedagógicos:

- La creación y organización de ambientes de aprendizaje alternativos a la perspectiva tradicional para abrir mayores posibilidades al aprendizaje.

-
-
- Los procesos de enseñanza aprendizaje son el centro de toda la comunidad escolar.
 - La enseñanza con propósito, planificada por el colectivo, estableciendo finalidades claras y compartidas por la comunidad.
 - Se fomentan altas expectativas, desarrollando la autoestima.
 - Se realiza una evaluación continua y sistemática.
 - Participación de los niños/as, los padres de familia y la comunidad generando una participación igualitaria de todos/as.
 - El liderazgo escolar es distribuido delegando responsabilidades a los diferentes equipos de trabajo conformados.
 - Educación entre iguales, se fomenta la igualdad de derechos de todos/as para para lograr con éxito los procesos formativos.

CAPÍTULO DOS: SECCIÓN SIETE

TRABAJO DE EQUIPO

Trabajo de equipo

Los equipos, y el potencial de los mismos para el trabajo, son un tema recurrente en las últimas décadas; se han convertido en un tópico de investigación y estudio debido a sus bondades y comprobados beneficios en el desarrollo de las organizaciones que aspiran a mejorar la eficiencia y calidad de sus resultados. La escuela no ha quedado al margen de esta tendencia organizativa y realiza esfuerzos importantes para incorporar los equipos a su desempeño y mejorar los resultados educativos.

El trabajo colegiado en equipo es uno de los componentes de nuestro modelo organizacional de estrés docente, por ello nuestro interés en dilucidar su importancia en los procesos escolares, pues de ello podremos derivar sus implicaciones en el estrés docente.

Veamos algunas conceptualizaciones para realizar una aproximación en su definición.

Conceptualización de los equipos de trabajo.

Davis y Newstrom (2003) los definen como grupos cooperativos que se mantienen en contacto regular y coordinan sus acciones, trabajan en un alto nivel de colaboración, en un ambiente de apoyo, uso de habilidades de sus miembros, establecen altos objetivos y recompensas. Los equipos tienen etapas de desarrollo en su construcción.

Estos autores señalan que existe verdadero trabajo de equipo cuando los miembros conocen los objetivos, desarrollan de manera responsable y con entusiasmo sus tareas y existe el apoyo mutuo; los factores que potencian los equipos son: el ambiente sustentador, habilidades adecuadas para los diferentes roles, objetivos de carácter superior y estímulos.

Katzenbach y Smith (2002), en su libro la sabiduría de los equipos, exponen que “un equipo es un número pequeño de personas con habilidades complementarias que están comprometidas con un propósito común, con metas de desempeño y con una propuesta por las que se consideran mutuamente responsables” (p. 39).

Una de las características importantes señaladas debe ser su cantidad pequeña que según los autores debe estar entre dos y 25 personas, según el propósito de trabajo.

Por otro lado, en lo relativo a las habilidades complementarias, los equipos deberán contar con las habilidades necesarias para realizar el trabajo, dichas habilidades son de tres tipos, conocimientos técnicos o funcionales, habilidades

para la solución de problemas y toma de decisiones y las habilidades interpersonales.

El compromiso con el propósito común y las metas de desempeño, van juntos, el primero debe ser significativo para el equipo a efecto de establecer el tono y las aspiraciones y el segundo permite convertir las directrices en metas; debe ser el primer paso de todo equipo integrar un propósito común para todos sus participantes. El propósito y las metas son simbióticas, tienen una dependencia mutua para permanecer vigentes (Katzenbach & Smith, 2002).

Es necesario que los equipos planeen como trabajarán juntos para lograr su propósito, la propuesta debe cubrir de manera simultánea lo económico, lo administrativo y lo social. La responsabilidad mutua, es el requisito indispensable debido a que ningún grupo puede convertirse en equipo si no tiene la capacidad de responsabilizarse de sí mismo.

Para sintetizar Katzenbach y Smith (2002) proponen seis aspectos que caracterizan los verdaderos equipos: 1. Que sean lo suficientemente pequeños para posibilitar reunirse con la debida frecuencia; que haya facilidad en la comunicación, donde la discusión debe ser abierta e interactiva entre todos los miembros, 2. Deben existir habilidades complementarias, representadas en sus tres categorías (funcionales/técnicas, solución de problemas/toma de decisiones e interpersonales); es importante la disponibilidad, de los miembros en forma individual y colectiva, del tiempo suficiente para dar y recibir apoyo de los demás y desarrollar las habilidades necesarias.

El tercer aspecto hace alusión a que el propósito debe ser verdaderamente significativo, debe existir una aspiración más amplia y profunda, debe ser un

propósito de equipo comprendido debidamente por sus miembros, con temas particularmente significativos que los miembros admiten como importantes.

Las metas específicas constituyen el cuarto aspecto, se requiere estén identificadas como metas de equipo, que sean claras, sencillas y medibles, tanto realistas como ambiciosas y que reúnan el acuerdo de todos para lograrlas. La propuesta de trabajo clara se tipifica como el factor número cinco, debe ser concreta y clara, comprendida por todos y estar de acuerdo con ella, sobre todo, debe estar enfocada al logro del objetivo, requiere aprovechar y desarrollar las habilidades de los integrantes, propiciar una interacción abierta y permitir que sistemáticamente, se agreguen perspectivas y aprendizajes nuevos.

Finalmente en esta conceptualización, la responsabilidad debe ser mutua, tanto de manera individual como colectiva, por el propósito, las metas, la propuesta y los productos de trabajo; el avance debe ser medible y las responsabilidades conocidas por todos.

Al cumplirse estas seis premisas, se puede asegurar que un grupo funciona como verdadero equipo (Katzenbach & Smith, 2002).

Importancia y necesidad del trabajo en equipo en la escuela.

Múltiples estudios han encontrado que el trabajo colegiado es uno de los aspectos determinante para obtener mejores logros en los centros escolares.

Antúnez (en SEP, 2003) expone algunos argumentos sobre la necesidad del trabajo en equipo en la escuela: la colaboración permite mejorar los apoyos pedagógicos que se brindan a los niños, el trabajo en equipo posibilita analizar en

común problemas de aprendizaje desde una perspectiva más amplia y con mejores criterios que cuando se hace en forma individual, para una mejor educación desde la escuela es indispensable que existan planteamientos comunes, así como principios y criterios de actuación coherentes; el autor también señala la importancia del trabajo de equipo como mecanismo para potenciar ambientes escolares donde se propicie el aumento de la autoestima y el auto concepto entre los docentes. También se numera como fuerte argumento la evidencia de experiencias en países como Estados Unidos e Inglaterra donde el trabajo de equipo entre los docentes, parece estar asociado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Obstáculos en la escuela para el trabajo en equipo.

La cultura que ha tenido la escuela, referente a significados compartidos, hábitos, valores, costumbres, ritos, símbolos, ceremonias propias del grupo y de carácter individual, son determinantes y requieren ser modificados para lograr el trabajo colaborativo de equipo; estas expresiones pueden generar los siguientes obstáculos:

- El aislamiento, entendido como prácticas individualistas arraigadas en muchas escuelas y docentes, las cuales atrofian la práctica profesional y dificultan la coordinación organizacional.
- Las estructuras rígidas, que no permiten la suficiente libertad para el trabajo colaborativo y que pretenden centralizar las acciones desde una estructura inflexible.

-
-
- La creencia de que la estructura formal garantiza de facto el trabajo en equipo.
 - Hábitos, tradiciones y prácticas docentes, entre los que destacan, incomunicación, malas relaciones, falta de transparencia, amiguismos, falta de equidad en el trato
 - La inmunidad e impunidad, debido a que no hay repercusiones legales si los docentes no realizan un trabajo colaborativo de equipo.

Facilitadores para el desarrollo del trabajo de equipo en la escuela.

Antúnez (en SEP, 2003), señala algunos factores importantes para promover el trabajo colaborativo en la escuela:

- Impulsar el funcionamiento del equipo directivo desde una perspectiva organizacional de la colaboración, basada en la coordinación y toma de decisiones de un liderazgo distribuido.
- Configurar un estructura organizativa flexible y ágil, este elemento debe convertirse en facilitador de la promoción del trabajo colaborativo, para ello es imprescindible que la institución escolar configure su estructura de una manera funcional.
- Prestar atención al personal nuevo, desarrollando un programa de incorporación de los nuevos componentes de equipo docente que les permita integrarse al esquema de trabajo colaborativo.

-
-
- Tomar una actitud proactiva desde la dirección para impulsar el trabajo colaborativo de equipo, y no dejarlo al azar confiando en la casualidad de que se vaya a presentar este tipo de trabajo.
 - Conocer, analizar y utilizar mecanismos, estrategias y procedimientos para la dinámica del trabajo en equipo.
 - Utilizar de manera creativa las variables organizacionales a efecto de lograr la participación colaborativa de los docentes.
 - Crear oportunidades y ambientes favorables que permitan promover y modificar prácticas para fomentar la colaboración, especialmente se deben fomentar procesos horizontales y democráticos.
 - Utilizar estrategias para brindar atención individualizada, que permitan atender las diferencias profesionales de los docentes.

Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación, en Argentina, (2000) propone cinco estrategias generales para potenciar el profesionalismo colectivo: Motivar la transformación de la cultura de trabajo, estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración, articular el trabajo alrededor de proyectos, impulsar y dar valor a las reuniones de equipo y estimular de forma permanente; la formación continua del equipo de gestión educativa.

El trabajo colegiado y los Consejos Técnicos Escolares.

Fierro (en SEP, 2003), conceptualiza el trabajo colegiado como:

(...) el proceso participativo mediante el cual un grupo de maestros y directores toma decisiones y define acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común, el cual necesariamente está abierto también a las aportaciones que los propios alumnos, sus padres y madres, hacen al quehacer de la escuela, como destinatarios que son de sus esfuerzos (p.31).

Las características del trabajo colegiado desde la perspectiva de esta autora son: la presencia o representación de todos los agentes que participan en el proceso educativo, maestros, directores, padres de familia y alumnos; el trabajo colegiado debe ser horizontal, permitiendo que todas las opiniones sean consideradas, independientemente de jerarquías. Este tipo de trabajo debe permitir asumir las tareas como resultado de una construcción común, como resultado del proceso de trabajo, las tareas comunes, llevan a la toma de decisiones y acciones de carácter consensuado, existiendo corresponsabilidad en las decisiones y acciones.

Argumentos de la importancia del trabajo colegiado en la escuela.

Fierro (en SEP, 2003) explica una serie de razones para el trabajo colegiado en la escuela:

- Es una forma poderosa para convertir el trabajo escolar en un proyecto común.
- Es una estrategia para brindar al aprendizaje el lugar central de la preocupación organizacional.

- Es una vía para la participación democrática de los agentes involucrados.
- La colaboración a través del trabajo de equipo, es un objetivo central de la educación escolar, debido a que representa la base de generación de situaciones de enseñanza óptimas para la construcción de los aprendizajes.
- Por ende, el trabajo colegiado es una vía que se debe privilegiar para mejorar la calidad de las experiencias educativas, que de manera permanente se viven en la escuela, por parte de alumnos, maestros y directores.

El trabajo colegiado y la gestión escolar.

El trabajo colegiado representa un cambio fundamental en lo relativo a la forma tradicional de la organización escolar en por lo menos tres aspectos, a) el tránsito de una gestión individualista a una centrada en el trabajo colaborativo, ello implica asumir la escuela como asunto de todos, la escuela es entonces un desafío colectivo, donde la construcción del proyecto, las responsabilidades y solución de problemas, a través de la búsqueda compartida de soluciones, es tarea de todos, b) Trasladarse de una cultura de autoridad basada en jerarquías, con modelos verticales de mando; a una estructura participativa de carácter horizontal, y c) el cambio de una gestión que ha operado alrededor de tareas administrativas, a un modelo organizacional de gestión escolar que focaliza el trabajo académico como núcleo del quehacer escolar (SEP, 2003).

El trabajo colegiado no es fin sino medio para impactar el trabajo en ámbitos como, el trabajo en el aula, el funcionamiento de la escuela y el clima de trabajo, la relación con las familias de los niños, el desarrollo profesional y otros.

El Consejo Técnico Escolar (CTE).

Los antecedentes del Consejo Técnico aparecen en los acuerdos secretariales 96 (SEP, 1982a), 97 (SEP, 1982b), y 98 (SEP, 1982c), los cuales se dan el mismo año para normar la organización y funcionamiento de las escuelas primarias y secundarias. En el acuerdo 96 (SEP, 1982a), relativo a la educación primaria se establecía en el capítulo VI, el funcionamiento de dicho consejo técnico. Se le otorgaban funciones relativas a planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, evaluación, capacitación del personal y materiales didácticos.

El Consejo Técnico Escolar representa una dimensión formal y normada, de naturaleza consultiva, cuyo propósito es la discusión y el análisis de temas relacionados a la enseñanza y el aprendizaje; su característica esencial es su naturaleza colegiada, constituido por los agentes escolares o sus representantes, la cualidad colegiada del consejo técnico alude a su condición representativa y al hecho de que se trabaja con la participación de todos. Uno de los mayores logros del Consejo Técnico radica en que brinda un espacio y un tiempo dentro de la jornada escolar, para el intercambio académico entre los docentes, constituyendo una posibilidad formalmente establecida para desarrollar el trabajo colegiado, (Fierro, en SEP, 2003).

Desde una perspectiva actual la SEP (2013), ha emitido nuevos lineamientos para la operación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), estableciendo bases argumentales para la revitalización de dicho organismo escolar; el CTE debe dar impulso a la mejora educativa, en beneficio de los estudiantes. El CTE se constituye en un colegiado con responsabilidad profesional, con un liderazgo compartido, de trabajo colaborativo, con una toma de decisiones consensuada, para corresponsabilizarse del avance educativo de sus estudiantes, para el logro de la calidad académica de la escuela, este órgano debe fortalecer la autonomía de la gestión escolar a efecto de generar ambientes de aprendizaje favorables, involucrando a los padres de familia y la participación social de la comunidad escolar en general.

En los ya señalados lineamientos se define al Consejo Técnico Escolar, como “el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” (SEP, 2013, p. 8).

Además de señalar quienes participan, quien preside, periodicidad de las reuniones, la obligatoriedad de la participación, los ámbitos de acción, procesos y organización de las reuniones de trabajo, también dispone las normas para el funcionamiento del CTE.

En primer término se establece como misión del CTE, la eficacia y eficiencia del servicio educativo que brinda el centro escolar, lo cual implica focalizar las actividades al logro de los aprendizajes de todos los educandos para garantizar que se cumpla el derecho de los niños y jóvenes a una educación de calidad.

En segundo término se explicitan los propósitos generales del CTE: revisar de manera cotidiana el logro de los aprendizajes de los educandos para identificar los retos e impulsar la mejora, planear, dar seguimiento y evaluación a las acciones para mejorar los aprendizajes, optimización del tiempo y los materiales, enfatizar el desarrollo profesional de los docentes y fortalecer la autonomía de gestión de la escuela.

En tercer lugar, se describen las atribuciones del CTE: socializar la reglamentación de las políticas educativas, autoevaluar de manera continua el centro escolar para mejorar los logros, establecimiento de metas para los logros académicos de los educandos, revisión de acuerdos para su cumplimiento eficaz, la búsqueda del desarrollo profesional de los docentes, desarrollo de soluciones colaborativas para resolver los retos respecto al aprendizaje de los educandos, gestión de apoyos técnicos profesionales externos para apoyo de las necesidades educativas, cuidar el uso óptimo del tiempo escolar, privilegiando el aprendizaje de los niños y jóvenes, propiciar la colaboración con otras escuelas, uso eficaz de materiales educativos disponibles, involucramiento de las familias de los educandos para lograr la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje de sus hijos, finalmente en este ámbito; desarrollar, dar seguimiento y evaluación a los acuerdos tomados en las sesiones de trabajo.

Respecto a los estilos de trabajo del CTE, se proponen el trabajo colaborativo y la observación y el aprendizaje entre pares, haciendo uso de herramientas de trabajo como la planeación, el seguimiento permanente a las acciones, la autoevaluación, el diálogo y la retroalimentación.

Con el Consejo Técnico Escolar, como figura organizativa, se pretende instituir un espacio colegiado para llevar a la escuela a niveles mayores de logro, que garantice a los educandos el derecho que tienen a recibir una educación de calidad, sin menoscabo de sus características y capacidades sociales e individuales, constituye sin lugar a duda, un nuevo esquema que se había subutilizado o se había dejado de usar para privilegiar los aprendizajes de los niños y jóvenes. El CTE constituye una expresión del trabajo en equipo, por ello representa una nueva posibilidad y a la vez debe ser considerado de manera importante en nuestro estudio del estrés docente, como posibilidad para la gestión organizacional de este fenómeno, objeto de nuestro estudio.

CAPÍTULO DOS: SECCIÓN OCHO

MOTIVACIÓN

Motivación

La motivación puede ser definida como “la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo para alcanzar las metas organizacionales, voluntad que está condicionada por la capacidad que tiene ese esfuerzo para satisfacer alguna necesidad individual” (Robbins, et al. 2009, p. 192).

Desde la perspectiva de Davis y Newstrom (2003), la motivación está centrada en los impulsos motivacionales que se clasifican en motivación de logro, motivación de afiliación y motivación de poder. Los primeros están relacionados con el logro de objetivos para seguir adelante, los segundos hacen alusión al impulso para relacionarse con otras personas y los terceros tienen que ver con el impulso por influir en personas y situaciones.

Un enfoque de interés más específico para nuestro trabajo lo representa la conceptualización que aportan González y Olivares (2006), quienes al respecto de la motivación laboral dicen que se presenta en una doble dimensión; por un lado están los procesos individuales del trabajador para actuar ligados a su desempeño y satisfacción en su lugar de trabajo. Por otro lado se encuentran los procesos organizacionales que permiten lograr que ambos motivos, los del trabajador y los de la organización, se dirijan en el mismo sentido.

Como podemos apreciar, la motivación es un elemento central en el desarrollo de las organizaciones; para el logro de resultados satisfactorios se deben conocer los procesos motivacionales que entran en juego dentro de las instituciones. Con base en este conocimiento el funcionamiento de las instituciones educativas se optimiza, en caso contrario, se desencadenan una serie de situaciones que obstaculizan el logro de los objetivos organizacionales, con repercusiones negativas también para la salud de los trabajadores, en nuestro caso los docentes.

Veamos algunos fundamentos teóricos de la motivación para entender mejor su valía dentro de las organizaciones. Como quedó señalado con anterioridad, existen tres elementos clave de la motivación, esfuerzo, metas organizacionales y las necesidades.

El componente esfuerzo se cuantifica en intensidad, pero el resultado solo es favorable cuando se dirige hacia las metas de la organización, si esto no sucede el esfuerzo puede ser inútil.

La necesidad se puede definir como un estado interno de la persona que permite que ciertos hechos parezcan atractivos. Una necesidad sin satisfacer genera una serie de estímulos en el individuo, los cuales originan un comportamiento de búsqueda de metas individuales creando un estado de tensión. Los trabajadores motivados presentan una situación de tensión, que se reduce con el logro de sus metas personales, el punto clave para las instituciones es lograr una alineación entre las metas individuales y las organizacionales. De no lograr este principio, los niveles de esfuerzo personal pueden desenfocarse de los

intereses institucionales, algo que sucede a menudo generando improductividad en las organizaciones. (Robbins, et al. 2009).

Debido a que nuestro propósito no es analizar de manera exhaustiva el desarrollo teórico del concepto solo enunciaremos de manera breve algunas teorías conocidas desde el análisis que realiza Robbins et al. (2009), después daremos paso a las implicaciones de la motivación en el ámbito laboral, aspecto de interés en la construcción de nuestro modelo.

Teoría de las necesidades de Mc Clelland (1989)

David Mc Clelland sostuvo que todos los individuos poseen

- Necesidad de logro: la cual se refiere al esfuerzo por sobresalir, el logro en relación con un grupo de estándares, la lucha por el éxito.
- Necesidad de poder: la cual se refiere a la necesidad de conseguir que las demás personas se comporten en una manera que no lo harían, es decir se refiere al deseo de tener impacto, de influir y controlar a los demás.
- Necesidad de afiliación: la cual se refiere al deseo de relacionarse con las demás personas, es decir de entablar relaciones interpersonales amistosas y cercanas con los demás integrantes de la organización.

Generalmente, las tres necesidades están presentes en cada individuo. Son formadas y adquiridas con el tiempo y a partir de la vivencia cultural del individuo y su experiencia de vida.

Teoría de la evaluación cognitiva

Su esencia se relaciona con la manera como se paga a los trabajadores, su postulado principal declara que “la asignación de recompensas extrínsecas a un comportamiento que ha recibido recompensas intrínsecas tiende a reducir el nivel general de motivación” (Robbins, et al. 2009, p. 201). Si esta teoría es correcta sus implicaciones son importantes ya que una política actual dice que el pago de los trabajadores debe estar basado en su desempeño, sin embargo derivado de esta teoría se entiende que el pago no debería depender del desempeño ya que se corre un alto riesgo de reducir la motivación intrínseca.

Teoría de la fijación de metas

Esta teoría propone que la idea de lograr una meta es una fuente básica de motivación, es decir las metas específicas ayudan a mejorar el desempeño y las metas difíciles que se aceptan brindan mayor desempeño que las metas fáciles; también se enfatiza que la retroalimentación apoya el desempeño, mientras que con la no retroalimentación ocurre lo contrario. Tres factores presentan influencia sobre las metas-desempeño, el compromiso con la meta, la autoeficacia y la cultura.

Teoría del reforzamiento.

Esta teoría, en contraposición a la de fijación de metas cuyo carácter cognoscitivo contrasta con el enfoque conductista del reforzamiento que declara que el comportamiento es condicionado por el refuerzo, no se preocupa por los procesos cognitivos de la mente humana, ya que explica que lo que controla el comportamiento son los reforzamientos.

Teoría de la equidad.

En esta teoría se expone que: los individuos no solo se preocupan por la cantidad total de recompensas que reciben por sus esfuerzos, sino también por la relación que guarda esta cantidad con lo que otros reciben. Formulan juicios acerca de la relación entre sus insumos y sus resultados y los insumos y resultados de otras personas.

Con base en los insumos propios, esfuerzo, capacidad, experiencia y educación, existe una base de comparación de resultados como sueldo, aumentos y reconocimientos, por citar algunos; cuando los trabajadores se dan cuenta que hay un desbalance entre resultados e insumos comparado con otros trabajadores, se presenta la tensión que es el sustento de la motivación, debido a que las personas valoran la justicia y la equidad como algo importante. Para concluir, esta teoría explica que, en el caso de la mayoría de los trabajadores, la motivación está influida de manera importante por las recompensas relativas y absolutas, aunque

quedan algunos puntos por aclarar, se aportan percepciones significativas de la motivación de los trabajadores.

Teoría de las expectativas

El desarrollo de la teoría de las expectativas se le atribuye a Víctor H. Vroom (1964). Este autor afirma que una persona tiende a actuar de cierta manera con base en la expectativa de que después del hecho, se presentará un resultado atractivo para el individuo.

Esta teoría incluye tres elementos:

- **Expectativa:** Es el vínculo entre el esfuerzo y el desempeño y se refiere a la probabilidad percibida por el individuo de que su esfuerzo le permitirá alcanzar un nivel de desempeño deseado
- **Fuerza:** Es el vínculo entre el desempeño y la recompensa, el grado en que el individuo cree que desempeñarse a un nivel en particular, es el medio para lograr el resultado deseado.
- **Valencia:** Es lo atractivo que puede resultar la recompensa, la importancia que el individuo dé al resultado o recompensa potencial que se puede lograr en el trabajo.

En conclusión, esta teoría sostiene que la tendencia para actuar de cierta forma, depende de qué tanto la persona esté convencida de que sus acciones lo

conducirán a lograr cierto resultado y también de qué tan atractivo resulte este resultado para ella.

A manera de cierre

Como hemos podido apreciar existe una gama considerable de teorías sobre la motivación, desde nuestra opinión todas aportan elementos válidos para nuestra comprensión del fenómeno, podríamos sugerir cierta complementariedad de la mayoría de ellas, lo cual no implica quedar bien con todas, más bien reconocer la importancia para discernir qué elementos y principios son los que aplican en determinadas circunstancias, sin dejar de reconocer que entender la complejidad de la mente humana en un contexto general como específico no solo es una tarea titánica sino necesaria, solo con los aportes más destacado de mentes brillantes podemos construir las explicaciones que nuestro tiempo requiere.

CAPÍTULO DOS: SECCIÓN NUEVE

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Tecnologías de información para el aprendizaje

Múltiples áreas de la vida de hoy se ven impactadas por nuevos sistemas de comunicación y la educación no permanece al margen de estos acontecimientos; los cuales imponen la necesidad de encontrar mecanismos estratégicos para integrar nuevos medios didácticos, a través de la tecnología informática a las aulas de la escuela, con el propósito de ofrecer a los alumnos del siglo XXI, las herramientas tecnológicas que les permitan potenciar y enriquecer su proceso educativo, para desarrollarse con mayores posibilidades de éxito en la denominada "era digital".

Definición

Originalmente la tecnología educativa ha sido concebida como el "uso para fines educativos de los medios nacidos de la revolución de las comunicaciones, como los medios audiovisuales, televisión, ordenadores y otros tipos de "hardware" y "software" (Marqués, 1999).

Actualmente algunos autores como: Salinas (1991) y Area, Castro y Sanabria (1995) (citados por Marqués, 1999), se basan en las definiciones anteriores y señalan la existencia de dos maneras de entender la Tecnología Educativa, aunque coinciden en señalar como objeto central de la misma el apoyo y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la resolución de los problemas educativos con la ayuda de los recursos tecnológicos.

Estas dos formas de entender dichas tecnologías son:

- Desde la perspectiva centrada en los medios. La Tecnología Educativa se interpreta como **tecnología en la educación**, Salinas (en Marqués 1999), se refiere al diseño, desarrollo e implementación de técnicas y materiales basados en los nuevos medios tecnológicos (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) para promover la eficacia y la eficiencia de la enseñanza y contribuir a resolver los problemas educativos. Es una concepción práctica que incluye visiones de la Tecnología Educativa que van desde las visiones centradas en la aplicación de medios en la enseñanza para transmitir mensajes hasta las que se centran en la mejora de los procesos de la didáctica con la ayuda de los recursos tecnológicos.
- Desde la perspectiva centrada en la instrucción. La Tecnología Educativa se entiende como un modelo teórico - práctico para el desarrollo sistemático de la instrucción, lo que Salinas denomina **tecnología de la educación**.

El ámbito de la Tecnología Educativa está en su significación como **tecnología en la educación**, y se entiende como un campo de conocimiento auxiliar que

atraviesa los ámbitos de la pedagogía que tienen componentes prácticos, aportando recursos tecnológicos materiales y metodológicos, conocimientos científicos, investigaciones, y propuestas teóricas y prácticas relacionadas con el diseño y el desarrollo, la selección y la utilización, la evaluación y la gestión de estos recursos. Su finalidad es contribuir a la mejora de las actividades educativas y a la resolución de sus problemas.

De un modo más concreto, la Tecnología Educativa puede definirse como, todos aquellos medios que han sido elaborados por el hombre con el fin de colaborar en el proceso educativo, especialmente dentro del sistema educacional (Domínguez, 1995); también puede conceptuarse como la serie de recursos tecnológicos que se utilizan para facilitar y hacer más eficiente el aprendizaje (Carstens, 2003). Dentro de estas tecnologías se encuentran numerosos dispositivos como, retroproyector, video caseteras, cámaras de video, grabadoras, cintas educativas, hasta las más modernas donde destacan, la computadora y el internet con posibilidades enormes de información y comunicación, el correo electrónico, el software educativo y apoyos audiovisuales como el cañón o proyector electrónico; estas herramientas, como expresa Carstens (2003), pueden ser llamadas herramientas de tecnología educativa.

Capacitación de los docentes para el uso eficaz y eficiente de las nuevas tecnologías en la educación

La capacitación de docentes en este rubro, se entiende como la formación continua para la adquisición de nuevas habilidades y estrategias pedagógicas

referidas a la participación de los profesores en la creación de comunidades de aprendizaje con el objetivo de que incorporen las herramientas tecnológicas en las actividades educativas (Biddle, Good & Goodson, 2000). Desde esta perspectiva la capacitación se define como una estrategia clave para responder de manera directa a algunas de las causas que limitan la participación de los profesores para una mayor eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Escobar, 2003).

La capacitación de los profesores incluye además de los aspectos motivantes, la realización de actividades prácticas concretas relacionadas con las necesidades del docente, con su trabajo y con el entorno, como dice Escobar (2003), la capacitación de los profesores contempla asesoría sistemática y oportuna para que los docentes se involucren y adquieran aprendizajes significativos.

Al hablar específicamente de la capacitación de los profesores para el uso eficiente de las tecnologías de información dentro del aula, resulta relevante considerar que la calidad en la educación radica más en la formación permanente de los profesores que en la sola adquisición de infraestructura.

Como expresa Gómez (2003), las nuevas tecnologías de información y comunicación, están cambiando toda nuestra manera de vivir, el trabajo, los sistemas de producción, la comunicación, el mercado, las maneras de enseñar y de aprender; el entorno se ha modificado y existe una gran necesidad de prepararnos y aprender a vivir en este nuevo orden.

Las tecnologías de información están teniendo impacto en múltiples aspectos de la educación, pero es importante destacar al menos dos de ellos: uno relacionado a los intereses pedagógicos, de administración y gestión escolar y el

segundo referente a las habilidades y competencias requeridas para lograr una exitosa participación de las personas en la sociedad de la actualidad (Villarreal, en Gómez, 2003).

Coincidiendo con lo señalado por Bruner (en Gómez, 2003), se puede afirmar que en muchos países la educación está teniendo una influencia acentuada por las nuevas tecnologías de información y comunicación lo que está generando nuevos entornos caracterizados por el cambio en la organización del proceso enseñanza aprendizaje. Desde esta perspectiva, el sistema educativo tiene retos claros, debe repensar sus principios, propósitos y metas, rediseñar sus metodologías docentes, y sus sistemas organizacionales y replantear los conceptos de relación alumno profesor y en sí, todo el proceso de aprendizaje, el currículo y los modelos de desarrollo del sistema educativo (Cardona, 2000).

Aunque en algunos países se están privilegiando las condiciones de las instituciones educativas para brindar a las comunidades escolares la preparación adecuada para enfrentar con éxito el mundo tecnológico, en México existen pocas instituciones sobretodo en educación básica que estén tomando en serio los nuevos cambios y el impacto de la tecnología en la educación, como consecuencia se está transformando la práctica educativa de manera aislada, (Fernández, en Gómez 2003).

El desempeño del docente en un entorno tecnológico de enseñanza-aprendizaje, cambia, por ello es necesario redefinir su tarea profesional y las competencias que debe poseer en la utilización de ésta. Sin embargo, el papel que asuma el profesor en este proceso de innovación tecnológica es fundamental:

es imposible que las instituciones de educación básica convencionales puedan iniciar procesos de cambio sin contar con el profesorado.

Cabero (1996) menciona que la introducción de cualquier tecnología de la información y comunicación en el contexto educativo pasa necesariamente, tanto por que el profesor tenga actitudes favorables hacia las mismas, como por una capacitación adecuada para su incorporación en su práctica profesional.

Para que los docentes puedan utilizar con éxito las nuevas tecnologías dentro del proceso enseñanza aprendizaje, es necesaria una capacitación que les permita usarlas de manera crítica para que reconozcan la necesidad de su utilización educativa y se conviertan en gestores del cambio de acuerdo a las necesidades del aula y de la institución; para obtener esta capacidad se requiere un nuevo perfil del docente para que incorpore las tecnologías de información y comunicación en su desempeño cotidiano:

- a).- Conocimiento sobre los procesos de comunicación y el significado de los contenidos que generan las nuevas tecnologías de información, así como un consumo equilibrado de sus mensajes.
- b).-Conocimiento sobre las diferentes formas de trabajar con las nuevas tecnologías en cada asignatura dentro del aula.
- c).- Conocimientos organizativos y didácticos sobre las nuevas tecnologías de información dentro del aula y de la institución.
- d).- Conocimiento teórico-práctico para analizar comprender y realizar toma de decisiones correctas en el proceso enseñanza-aprendizaje con las nuevas tecnologías de información.

e).- Dominio en el manejo de las tecnologías para la comunicación y la formación permanente.

Complementa este perfil, la importancia de la formación para el uso crítico de las tecnologías, el desarrollo de la motivación para su uso, aprendizaje de situaciones reales, diseño de nuevos modelos y realización de propuestas didácticas para el aula.

Cabe destacar que las tecnologías de información, no resolverán por sí mismas los problemas de la educación y de su calidad, sino que el uso exitoso de dichas tecnologías dependerá de diferentes variables como características de los alumnos, estrategias didácticas, contexto de utilización, etc.

Las nuevas tecnologías de la información son herramientas que deben ser utilizadas por el profesor con inteligencia, para el logro de objetivos y situaciones educativas que lo justifiquen.

Nuevas tecnologías en educación y cultura organizacional.

La cultura organizacional consiste en una serie de significados y esquemas compartidos por la organización. Morgan (1999) considera las particularidades propias de la organización tales como la conceptualización del trabajo, las relaciones laborales, la ideología los valores compartidos y el estilo de vida de la organización; en este último ámbito se considera la estrecha relación de la cultura de la organización con el entorno, (Rodríguez, 1999), en palabras de Morgan (1999), la cultura implica, el lenguaje las normas, folclore, ceremonias y prácticas sociales que comunican ideologías, valores creencias, así como el estilo de dirección.

La cultura de una organización es su forma habitual y tradicional de pensar y hacer las cosas, que comparten en mayor o menor grado todos los miembros, en este sentido, la cultura cubre una amplia línea de conducta: los métodos, las habilidades, y los conocimientos técnicos de trabajo, las actitudes hacia la disciplina, las costumbres y hábitos de dirección, los objetivos de la institución y las convicciones respecto a la vida democrática.

Como establece Trahtemberg (2000), la tecnología influye en la organización escolar y hace más eficientes diversos aspectos administrativos (correspondencia, informes, registros, evaluaciones, etc.). La concepción de organización escolar, gira paulatinamente de una estructura centralizada y burocrática a otra descentralizada, flexible y diversificada, con grandes espacios de autonomía para la gestión, que delega funciones y decisiones, de modo que la administración esté al servicio de la educación y no a la inversa.

En el nuevo esquema organizacional la dirección logra que los profesores hablen unos con otros, dispongan de tiempo para reuniones, tengan continuidad en el trabajo de equipo y en su capacitación, todo ello bajo una visión sistémica evolutiva que siempre tiene presente cómo integrar la tecnología a la escuela y cómo comunicar eficazmente a alumnos, profesores y padres.

Los conceptos como horario diario (dividido en horas de clase de igual duración), jornada escolar diaria o semanal, al igual que el año académico de nueve meses, son flexibles, ya que el tiempo debe disponerse en función de las necesidades de los aprendizajes. Por su parte, la evaluación está diseñada para reconocer el valor interdisciplinario y variable del trabajo de los alumnos en cada

tema o módulo, que no se sujeta a los ciclos mensuales, trimestrales o semestrales habituales.

La organización escolar permite la conformación de grupos diversificados que puedan trabajar en los temas de su interés, lo que constituirá un reto administrativo muy complejo. Los laboratorios y talleres estarán orientados al desarrollo de proyectos y a la simulación de fenómenos interdisciplinarios, donde los estudiantes interactúan con instrumentos, datos, revistas y libros en forma análoga a la del laboratorio del científico. Es un “aula global” en la que se llevan a cabo actividades como conferencias por multimedia, se comparten bases de datos y se accede a fuentes remotas. En este ambiente los estudiantes y profesores desarrollan una colaboración interdisciplinaria, incluyendo a estudiantes, profesores y especialistas de otras instituciones y empresas.

Para dirigir las nuevas organizaciones educativas se requiere no sólo de profesores capacitados, que tienen oportunidades de actualización permanente, sino especialmente de un director, imaginativo y creativo, capaz de conducir una institución con tantos grados de libertad y complejidad. El director es el principal agente de cambio y desarrollo institucional, que ejerce un liderazgo sólido, sacando provecho de los amplios márgenes de autonomía de los que goza. Esto se debe a que en su capacitación aprende no sólo aspectos del diseño curricular y de la administración financiera, sino que desarrolla especialmente habilidades para las tareas de liderazgo y de relaciones públicas.

Todo lo anteriormente expuesto nos da una idea no solo de los retos que tiene la organización escolar los directivos y docentes si no las implicaciones y exigencias que representan, especialmente para los docentes quienes tienen la

responsabilidad de aplicar las tecnologías de información a los procesos que se viven en el aula. ¿En qué medida estos requerimientos representan una fuente de estrés para los docentes? Este cuestionamiento está asociado a nuestro modelo teórico el cual intenta explicar este fenómeno.

CAPÍTULO TRES

SEGUNDA LÍNEA: TEORÍA TRANSACCIONAL (LAZARUS, 2000)

La teoría transaccional de Lazarus (2000) está firmemente basada en el enfoque filosófico y la perspectiva científica del autor; desde un inicio, Lazarus (2000) plantea los principios epistemológicos y metateóricos del estrés y la emoción, estableciendo, en primer término, el proceso de construcción científica dentro del terreno de la psicología y dejando atrás el conductismo clásico. Lazarus

(2000) posiciona su teoría en la denominada mediación cognitiva y expone: “Muchos científicos sociales, incluido yo mismo, consideran que los significados y los valores se hallan en el núcleo de la vida humana y representan la esencia del estrés, la emoción y la adaptación” (p. 20).

Aunado a lo anterior, es necesario desde un principio destacar los cuatro fundamentos que, en congruencia con los aportes de Lazarus (2000), orientan nuestro modelo.

Cuatro fundamentos epistemológicos y metateóricos de la teoría del estrés y la emoción de Lazarus (2000)

- a) La psicología de la interacción, transacción o significado personal.

Estableciendo una clara distancia con la conceptualización conductista, referida a la mente y la conducta humana respecto al estímulo respuesta (E-R), Lazarus (2000), expone la utilidad de considerar el proceso en términos relacionales, es decir, donde se intersectan ambas: tanto las que se ubican en el entorno inmediato, como las que subyacen al interior de la persona.

Lazarus (2000) destaca la importancia de la interacción, pero sobre todo, el significado que el individuo construye a partir de dichas relaciones con el medio. Se entiende pues, que la transacción agrega la connotación del suceso apreciado.

Para no confundir interacción y transacción, Lazarus (2000) prefiere llamarlo significado relacional ya que es construido por la persona, la valoración es definida por el autor como el proceso evaluador que permite la elaboración del significado relacional.

El significado relacional, comenta este autor es inherente al campo de la psicología y no solo al estrés y la emoción, y plantea uno de los postulados claves para el estudio del estrés: en nuestra relación (de una manera única) con el ambiente, reaccionamos como entes individuales con diferencias en metas, creencias, recursos personales y características psicológicas que hemos integrado a partir de diferencias biológicas y procesos evolutivos experienciales.

b) Estructura y proceso.

Para la ciencia es importante abordar tanto la estructura como el proceso; la primera alude a los arreglos de relativa estabilidad de las cosas, mientras que la

segunda hace referencia al funcionamiento de las estructuras y a la manera en que cambian (Lazarus, 2000).

La mente humana, explica este autor, funciona a través de estructuras y procesos que no pueden percibirse de manera directa de modo que son inferidos por medio de su funcionamiento; como ejemplo de estructuras mentales se mencionan los hábitos, estilos de acción, los patrones de los objetivos y las creencias, los cuales son aprendidos y pueden permanecer con relativa estabilidad y permanecer incluso a lo largo de toda la vida. Cuando intersectan con el ambiente, van a influir en las decisiones del individuo, modelando sus pensamientos emociones y acciones que determinan los procesos para la adaptación.

Ya en el terreno de nuestro interés, la valoración y el manejo son considerados como procesos poco estables y constituyen los constructos teóricos del estrés y la emoción, ambos son sensibles tanto a las condiciones ambientales como a la variación del tipo de personalidad.

c) Análisis y síntesis.

Lazarus (2000) establece como erróneo el razonamiento de la reducción analítica para el caso de los procesos de la mente, debido a que los objetivos, pensamientos, impulsos creencias, defensas emociones, valoraciones y procesos de manejo, no se basan en procesos neuronales de carácter fisiológico. Este autor reconoce que la mente depende de los procesos bioquímicos cerebrales, pero no

los admite como eventos equiparables, más bien explicita “la mente depende del modo en que vivamos nuestras vidas” (Lazarus, 2000, p. 30).

Reiterando su rechazo, respecto a la reducción analítica, el autor expone el riesgo de tratar las partes de la mente como entidades independientes, equivalentes al todo; ejemplifica con la falsa idea de considerar las funciones mentales, como la cognición, motivación y emoción, independientes unas de otras. En contraposición asegura que los diversos elementos están organizados en una unidad mayor que constituye la mente, la cual funciona en interdependencia con el entorno físico y social que a su vez forma parte de sistemas más complejos.

d) Teoría de sistemas.

Al respecto Lazarus (2000) reconoce los méritos de esta perspectiva teórica, destacando que la mente y la conducta constituyen subsistemas dentro de sistemas mayores de diferentes niveles de análisis: sociopolítico, psicológico, fisiológico, microbiológico y física de partículas. Este esquema posibilita la influencia de múltiples variables que intervienen en los procesos de la mente y la conducta, por lo que en el razonamiento de esta teoría ya no hay una explicación lineal de los procesos; las diferentes variables complejizan la relación en su influencia sobre los resultados. No obstante, para este autor, esta teoría tiene sus inconvenientes metateóricos y prácticos y plantea la posibilidad de un enfoque narrativo del estrés, la emoción y la adaptación.

Tanto el significado relacional, estructura y proceso, análisis y la síntesis y la teoría de los sistemas como los expone Lazarus (2000) determinan los procesos

que considera el modelo organizacional de estrés docente, pues constituyen fuentes importantes para los procesos cognitivos de la mente humana.

Estrés psicológico y valoración

Un elemento sustancial para nuestro trabajo respecto al estrés docente se refiere a la valoración; una vez más los aportes de Lazarus (2000) apuntalan nuestra concepción modélica. A partir de estos aportes entendemos que tanto el enfoque del estímulo como el de la respuesta son insuficientes para explicar el fenómeno del estrés, por lo que es necesario aludir también a las diferencias individuales. Respecto a este punto, Lazarus (2000) explica que debemos conocer las variaciones en la personalidad de los individuos que actúan sobre las cosas provocando vulnerabilidad, para refinar la concepción de lo que las vuelve estresantes; el autor señala características de la personalidad que ayudan a resistir el estrés, en las cuales se consideran: el sentido de la auto eficacia, ser constructivos en el estilo de pensamiento, la resistencia, la esperanza, los recursos aprendidos, el optimismo y el sentido de coherencia.

Dependiendo de las diferencias se elabora el significado psicológico de un suceso ambiental como causa próxima de la relación de estrés y de las emociones producidas, como se comenta, “el significado personal de lo que está sucediendo constituye la causa proximal de la reacción de estrés. El término distal por el contrario, se aplica a las grandes categorías como la clase y el género” (Lazarus, 2000, p. 69)

De suma importancia en la construcción de nuestro trabajo, es contemplar el enfoque relacional para entender mejor las diferencias individuales en el proceso del estrés; un excelente ejemplo que utiliza Lazarus (2000), para hacer más didáctico el entendimiento, es la analogía del balancín para realizar la observación del equilibrio entre las demandas del ambiente y los recursos del individuo, donde el estrés psicológico se produce entre el poder de dichas demandas para dañar, amenazar o retar y los recursos personales para manejar tales demandas.

Desde esta perspectiva, el estrés es fuerte cuando la persona debe enfrentar demandas que considera no puede satisfacer; las emociones negativas como la ansiedad pueden aparecer dependiendo del concepto de autoeficacia o autoestima que tenga la persona.

De acuerdo con Lazarus (2000) todavía es necesario ir más allá del enfoque relacional y arribar al proceso de valoración de la importancia de lo que ocurre desde el punto de vista del individuo; cuando se genera la relación persona-medio en combinación con los procesos subjetivos de valoración se le denomina significado relacional, el cual complementa otro aspecto indispensable dentro del proceso del estrés.

Como se señaló un constructo que es nuclear también en el desarrollo teórico del modelo organizacional de estrés docente, se refiere a la valoración y para entenderla debemos analizar cuatro variables ambientales que impactan en los procesos de valoración.

-
-
- Las demandas. Son definidas por Lazarus (2000) como presiones del medio social para actuar de cierta manera y tener ciertas actitudes que la sociedad juzga como correctas y contemplan el mundo del trabajo, familiar, ético y moral por ejemplo, los cuales son internalizados; dichas demandas y los conflictos generados con nuestras metas y creencias son evidentes fuentes de estrés
 - Limitaciones. En contraposición aluden a lo que las personas deben evitar hacer y al realizarlo implican un castigo; dentro de las de mayor importancia se pueden mencionar las que interfieren o facilitan el proceso de manejo del estrés, como ejemplo están aquellas que violan ciertas normas en la institución de trabajo.
 - Oportunidad. Se deriva de saber temporalizar adecuadamente y con sabiduría las oportunidades; las que pueden ser mejor aprovechadas si se realizan ciertos actos de preparación
 - La cultura. Son factores ambientales con el potencial de modelar las emociones, para que eso sea posible las variables culturales deben ser internalizadas y convertirse en parte de las metas y creencias de dicho individuo (Lazarus, 2000).

Aunado a las anteriores, este autor resalta las variables personales, las cuales incluyen los objetivos y jerarquía de objetivos, las creencias sobre el self y el mundo y los recursos personales; las cuales interactúan con las variables ambientales y son importantes en el proceso de valoración.

Los primeros porque determinan la posibilidad de emociones estresantes o su ausencia según nuestro interés por lograr determinados propósitos y nuestra valoración de su nivel de importancia; el segundo hace referencia a nuestra relación con la manera en que nos conceptualizamos a nosotros mismos y nuestras creencias lo cual impacta en la percepción de lo que nos rodea, los recursos personales aportan elementos a nuestra capacidad para hacer las cosas, en la búsqueda de cubrir necesidades, lograr objetivos y el propio manejo del estrés resultante de las demandas limitaciones y oportunidades.

Con estos antecedentes podemos ahora abordar la conceptualización de la valoración desde la perspectiva de Lazarus (2000); este autor expone, en una primera aproximación sobre el término, que la valoración puede ser entendida con mayor claridad, como la evaluación del significado personal de lo que está sucediendo, posteriormente detalla que las personas hacen una constante evaluación de sus relaciones con el medio y sus posibles implicaciones para su bienestar, este tipo de acciones cognitivas son realizadas por la persona de manera consciente o inconsciente.

Siguiendo a este autor, se pueden definir dos procesos interdependientes en el acto de valoración: los actos primario y secundario, el acto primario de valoración “Se refiere a si lo que sucede es relevante para los propios valores, compromisos relativos a los objetivos creencias sobre el self y el mundo e intenciones situacionales” (Lazarus, 2000, p. 86). Donde el compromiso hacia los objetivos es más fuerte que los valores y las creencias a la hora de definir acciones para realizarlos.

Si no se presenta ningún compromiso para el logro de algún objetivo, no hay una significación adaptativa para el bienestar, de modo que de no presentarse esto en juego en una transacción determinada, no se dará lugar ni al estrés ni a la emoción, de suceder lo contrario, cuando la valoración del acontecimiento es una condición de estrés, las alternativas transaccionales son: Daño/pérdida, amenaza, desafío.

Respecto al segundo acto de valoración se define de la siguiente manera:

“... se refiere al proceso cognitivo-evaluador que se centra en lo que puede hacer la persona sobre la relación estresante persona-medio, especialmente cuando se ha producido una valoración primaria de daño, amenaza o desafío. Tal valoración que no es más que una evaluación de las opciones de manejo, no es realmente el manejo sino el substrato cognitivo para el manejo” (Lazarus, 2000, p. 87).

Tanto la amenaza como el desafío tienen la posibilidad de suceder en la misma situación o de manera relacional continua, aunque regularmente uno de los dos es más fuerte. En algunos eventos somos amenazados en mayor grado y en menores niveles desafiados, pero en otros sucede de modo opuesto.

Si la seguridad respecto a nuestra capacidad para salir adelante en los obstáculos y peligros es significativa, se da una mayor probabilidad para que seamos desafiados en lugar de amenazados; la relación también funciona en sentido inverso. Como las situaciones que se viven presentan variedad significativa en ambas direcciones, algunas representan demasiada demanda en relación con los recursos disponibles del individuo resultando amenazantes, pero otras situaciones admiten relativa elasticidad para la aplicación de los recursos

personales dando como resultado mayor desafío que amenaza. Los contenidos importantes de la variabilidad ambiental que afectan una valoración constituyen demandas situacionales, las limitaciones y oportunidades de las cuales la persona tiene conciencia.

Una aclaración trascendente que realiza Lazarus (2000) respecto al proceso de valoración, se refiere al calificativo secundario, el cual no quiere decir que sea menos importante o que este temporalizado después que el primario, lo que subyace a ellos es el contenido de la valoración; la primaria sólo define si lo que acontece merece o no nuestra atención y la secundaria focaliza en lo que debe hacer la persona para el manejo, las dos están combinadas en un mismo proceso.

“En cualquier transacción estresante debemos evaluar las opciones de manejo y decidir cuáles seleccionar y cómo ponerlas en marcha” (Lazarus, 2000, p. 90). Este comentario del autor revela la funcionalidad de la valoración.

El estrés laboral

También denominado estrés ocupacional o del trabajo, el estrés laboral requiere una conceptualización teórica especial, pues nuestro modelo está basado en este constructo que forma parte del estrés, que en términos generales hemos descrito desde la perspectiva de Lazarus (2000); ahora detallaremos algunas consideraciones al respecto ya que nuestro modelo se inscribe propiamente en el estrés laboral.

Inicialmente tomamos en cuenta algunos aspectos que brevemente expone el multicitado autor, este tema ha sido estudiado por la psicología de las organizaciones, como apartado de la psicología social. Lazarus (2000) expone la importancia de los nuevos estudios donde se analiza la interacción sustancial del estrés familiar y el laboral, sin embargo nuestra investigación y modelo consecuente se consagran al estrés laboral docente considerando solo esta dimensión por razones de análisis, sin dejar de entender que el proceso del estrés es un fenómeno multivariado y multidimensional que sucede de manera natural involucrando una serie de sistemas que en la realidad no están aislados.

Con fundamento en la investigación reciente podemos señalar que la familia y el trabajo representan las dos fuentes más importantes del estrés diario de la vida contemporánea, como ya señalamos el presente trabajo está enfocado en el estrés laboral, específicamente en el campo docente, por ello revisamos de manera sintética algunos modelos teóricos del estrés laboral que han aportado elementos para nuestro modelo.

a) El modelo de interacción entre Demandas y control: desde esta perspectiva el estrés es el resultado de la interacción entre las demandas psicológicas elevadas y la baja libertad de la toma de decisiones (Karasek, 1979).

b) Modelo de interacción entre demandas control y apoyo social: Johnson y Hall (1988) y Theorell y Karasek (1996) incorporaron al anterior modelo la variable del apoyo social; esta variable influye de manera moduladora, de tal forma que un nivel alto de apoyo social disminuye el estrés, pero un nivel bajo lo aumenta. Este modelo describe la trascendencia de la cantidad y calidad del apoyo social brindado por superiores y compañeros.

c) Modelo de desajuste entre demandas y recursos del trabajador; en este modelo el estrés en el trabajo es causado por la falta de ajuste entre los requerimientos y demandas del trabajo a realizar y los recursos de que dispone el trabajador para satisfacer dichas demandas (Harrison, 1978).

d) Modelo orientado a la dirección: este modelo fue ideado por Matteson e Ivancevich (1987, en Iglesias, Montalbán & Bonilla, 1996), e incorpora seis componentes estresores, los primeros cinco de carácter organizacional: Factores intrínsecos del puesto, estructura y control organizacional, sistema de recompensa y sistema de recursos humanos y liderazgo. El sexto componente corresponde al nivel extra-organizacional y hace alusión a problemas familiares, económicos y legales. Este modelo aporta la idea de estresores organizacionales entre los que incluye el liderazgo, por ello es significativo para la estructuración de nuestro modelo.

e) Modelo de desbalance entre esfuerzo y recompensa: este modelo propone que el estrés laboral se genera por la falta de equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa, un esfuerzo muy alto que contrasta con un salario inadecuado y un bajo control sobre la seguridad laboral; el estrés repercutirá afectando la autoestima y la autoeficacia, las cuales tienden a disminuir (Siegrist, 1996, en ISTAS, 2004),

f) Modelo de estrés docente de Kyriacou y Sutcliffe (1978, en Kyriacou, 2003): los autores de este modelo expusieron que, en su opinión, el estrés de los profesores podía ser definido como “la experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo que resultan de algún aspecto del trabajo de profesor” (p.18), en este modelo

Kyriacou (2003) señala que es la percepción de la amenaza a la autoestima o bienestar del individuo, lo que detona el estrés. Este modelo junto con el siguiente revisten especial significatividad, por el hecho de estar ya enfocado al estudio del estrés docente

g) Modelo de estrés Ocupacional de Cooper (1986, en Cox, Griffiths y Rial-González, 2005): este modelo hace alusión a seis aspectos: *1. Presiones intrínsecas al trabajo*, como las condiciones laborales físicas, toma de decisiones y carga de trabajo, entre otras. *2. La función dentro de la organización*, donde se incluyen la ambigüedad del rol y el nivel y tipo de responsabilidad, *3. Las relaciones laborales*, que contemplan a los superiores, colegas y subordinados, *4. El desarrollo de la carrera*, *5. La estructura y el clima de la organización*, las cuales consideran la política y la cultura de la organización y la manera como las personas interactúan con ellas. *6. La relación entre el trabajo y el hogar*, aquí se hace alusión a la relación trabajo-casa, lo cual constituye un factor extra-organizacional, haciendo referencia a la falta de armonía entre las relaciones del trabajo y de la familia.

Con estos elementos, así como los referidos en el modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978, en Kyriacou, 2003), Travers y Cooper (1997) construyen un modelo de estrés de los profesores, que amplía a ocho los factores de estrés:

1) Los estresantes ocupacionales potenciales: se refiere a los estresantes objetivos en la labor del maestro, como pueden ser trabajo excesivo, edificio inadecuado y otros.

2) Valoración: alude a la manera como los maestros perciben los estresantes potenciales del entorno laboral.

3) Estresantes reales: son aquellos que el maestro ha percibido como factores estresantes ocupacionales, que son una amenaza para su bienestar o autoestima.

4) Estrategias de defensa: son las tentativas de los maestros para disminuir aquello que percibe como amenaza.

5) El estrés del maestro: explica la respuesta personal de cada docente frente a las emociones negativas y sus correspondiente reacciones psicológica, conductual y fisiológica.

6) Síntomas Crónicos: describe los sentimientos negativos que de manera persistente y prolongada provocan reacciones extremas en las esferas psicológica, conductual y fisiológica.

7) Características del maestro individual: estas son partes trascendentales de experiencia en la interacción con el estrés, por ejemplo: aspectos demográficos, actitudes personales sistemas de valores y capacidades individuales entre otras.

8) Estresantes potenciales no ocupacionales: refiere a aspectos negativos de la vida de los docentes que quedan fuera del marco laboral, como mala salud, crisis familiares, entre otros.

En este modelo se incorporan ya aspectos que avanzan en la explicación del estrés docente, pero desde nuestra perspectiva se mezclan los procesos explicativos de la cognición del estrés y no se analiza del todo los factores organizacionales.

Un modelo que se construyó en España, explica de mejor manera las implicaciones organizacionales, en el estrés de los trabajadores, aunque no está

específicamente enfocado al estrés docente conceptualiza el estrés laboral desde una perspectiva organizacional, lo cual desde la opinión de numerosos investigadores; constituye la idea más avanzada en el estudio del estrés laboral, Veamos cómo está estructurado.

Modelo AMIGO de Peiró (2008): este modelo permite ubicar una taxonomía de estresores a nivel laboral y estratégico de la organización, así como los que surgen de la relación de la organización con el ambiente (Figura 4). El modelo AMIGO (Análisis Multifacético para la Intervención y la Gestión Organizacional), nos auxilia en el entendimiento de las facetas y el funcionamiento de las organizaciones; dichas facetas describen de manera comprensiva la organización y se tipifican en cinco bloques:

Facetas estratégicas y paradigmáticas: este bloque corresponde al paradigma organizacional y considera su misión, visión y cultura, las cuales están relacionadas con las presiones y oportunidades del ambiente.

El segundo bloque se refiere a *las facetas duras*, las cuales tienen que ver con los recursos económicos e infraestructura, la estructura organizacional, la tecnología y el sistema de trabajo.

Dentro del siguiente bloque se ubican las facetas blandas, que incluyen la comunicación y el clima, las políticas y prácticas de dirección de los recursos humanos, la gestión organizacional y el capital humano.

El cuarto bloque lo constituyen las facetas de integración, que tienen como implicación los ajustes críticos organizacionales; en primer término el ajuste entre el capital humano y el sistema de trabajo. En segundo lugar el contrato psicológico que alude a las expectativas y promesas recíprocas que se dan entre empleados y

empleadores sobre condiciones laborales, desempeño y aspectos transaccionales y relacionales.

Finalmente el bloque de resultados organizacionales con tres géneros: supra sistemas, sistemas y subsistemas; el primer genero se refiere a los resultados para la sociedad en general incluyendo a los clientes, el segundo está relacionados con la mejora, desarrollo y supervivencia de la organización y el tercer género el cual considera la compensación, satisfacción de intereses y desarrollo de personas y grupos. Este modelo es útil debido a que permite diagnosticar riesgos psicosociales y estresores a nivel organizacional (Peiró y Rodríguez, 2008).

El anterior modelo que se ha descrito aporta elementos muy importantes a nivel organizacional y constituye una perspectiva muy avanzada para explicar el estrés laboral, por ello lo incluimos en nuestro análisis, además de que contribuye con fundamentos muy sólidos que apuntalan nuestro entendimiento sobre el fenómeno organizacional del estrés.



Figura 4. Modelo AMIGO (Peiró y Rodríguez, 2008)

CAPÍTULO CUATRO

MODELO ORGANIZACIONAL DE ESTRÉS DOCENTE (MOED)

Analogías en la construcción del modelo

Como fase previa, al modelo propiamente dicho, se hace uso de la analogía por considerar que este recurso es fecundo en la estructuración de ideas, donde se da la semejanza en la constitución, permitiendo pasar a la semejanza en operación y de la semejanza de las causas a la causa de los objetos.



Figura 5. Analogías en la construcción del MOED.

Como se puede observar en la figura 5, usamos tres analogías para explicar nuestro modelo teórico:

- a) La analogía del puente.
- b) La analogía del ecosistema.
- c) La analogía de la integralidad del ser humano.

La analogía del puente.

Tomamos en este primer recurso el caso de la construcción del puente Baluarte en los estados de Durango y Sinaloa, en México. Una magna obra que da muestra de la ingeniería mexicana, el baluarte es el puente atirantado más alto del mundo, ubicado en el llamado espinazo del diablo, en los límites de los estados de Sinaloa y Durango, con una longitud de 1 124 m, librando una barranca de 402.5 m. Este puente cuenta con 152 tirantes en formación de abanico.

Con la carretera Durango-Mazatlán, se consolida el corredor carretero Mazatlán-Matamoros de 1 120 km, atravesando los estados de Sinaloa, Durango, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas, abriendo a la costa del pacífico, enormes posibilidades, hacia el norte y este del país, transformando para siempre las rutas del comercio mundial al conectar el pacífico al golfo de México y con ello al atlántico.

En la realización de este proyecto trabajó de manera organizada, un gran equipo humano, desde la planeación y diseño, la exploración, trazado y

construcción, el equipo estuvo integrado por: ingenieros, técnicos, administrativos, especialistas como topógrafos, obreros, carpinteros, soldadores, operadores de máquinas hidráulica e hidrológica, geología, geofísica, mecánica de suelos y rocas, análisis y diseño estructural, riesgo sísmico e incidencia de vientos, todos ellos coordinados por el director de la obra, el ingeniero mexicano Salvador Sánchez.

La tecnología fue de punta, contando con grandes grúas de construcción, elevadores, plantas de fabricación de concreto, más de 280 piezas de maquinaria y vehículos, el puente contó con la maquinaria y tecnología en ingeniería más moderna, creando una obra ícono de la ingeniería mexicana moderna, con un valor aproximado de 2 500 millones de pesos, por toda la obra carretera en sus 230 km.

La estructura del baluarte, como parte de este corredor carretero consta de dos pilas atirantadas, la mayor de ellas de 169 m de altura, la distancia de la cañada hasta la calzada principal es de 390 m, tiene un claro principal de 520 m, a base de dovelas metálicas de 12 m, cuenta con una sección transversal de 16 m de ancho de calzada para cuatro carriles, 152 tirantes en total, como se mencionó, cuenta con una longitud de 1 124 m que permitirán circular a 110 km/h con un promedio de 2 000 vehículos por día que transitan a través del baluarte

Su estructura cuenta con doce apoyos principales y un total de once claros que conforman dos segmentos estructurales, el primero de acero con 432 m y otro más de concreto con 692 m, el sistema de tirantes en abanico integrado por 152 piezas, la longitud máxima de éstos con 280 m y el número de torones por tirantes siendo un mínimo de 20 y máximo de 40, así como el total de concreto

premezclado utilizado aproximado a 65 400 m³, 3 886 m³ de concreto lanzado y 17 mil toneladas de acero para obtener así el estribo, las nueve pilas y los dos pilones principales.

Esta analogía nos ayuda de manera didáctica a entender la interacción de sistemas como el trabajo de equipo, la tecnología, el plano comunicacional y el plano estructural, mismos que se presentan en nuestro modelo de estrés docente; en la analogía anterior se presenta una interrelación de sistemas que permiten el logro del propósito, lo mismo sucede en el ámbito educativo, particularmente en la escuela, donde se presenta una coordinación de sistemas que funcionan de manera integrada.

La analogía del ecosistema.

Los dos grandes componentes de un ecosistema son los factores bióticos, integrados por organismos vivos (plantas y animales) y los recursos abióticos que son los distintos componentes que determinan el espacio físico en el cual habitan los seres vivos, de entre los más importantes podemos citar: el agua, la temperatura, la luz, el pH, el suelo, la humedad y los nutrientes (Ferretiz & Ramírez, 2012).

La atmósfera es un elemento clave, ya que sin ella la presencia de la vida como la conocemos no sería posible. Todos los seres vivos se agrupan en especies, estos constituyen poblaciones y el conjunto de todas las poblaciones de un ecosistema se denomina comunidad. El medio físico de un ecosistema influye de manera importante en la vegetación, dependiendo del clima y el tipo de suelo y

relieve, podrá haber bosques, mares, praderas, desiertos. El tipo de vegetación es determinante para los animales de un ecosistema (Ferretiz & Ramírez, 2012).

Como sabemos, las plantas fabrican los alimentos a partir de la luz del sol y de los nutrientes que absorbe del suelo y de los elementos que integran del aire, como el oxígeno. En los ecosistemas acuáticos, las algas son los productores.

En un ecosistema están presentes las cadenas alimenticias, donde los animales tienen la característica de consumidores, en un primer nivel los llamados herbívoros, porque se alimentan de plantas, los animales carnívoros, se alimentan de los herbívoros y se denominan consumidores terciarios, también hay animales carnívoros que se alimentan de ellos.

Los ecosistemas pueden ser terrestres, acuáticos, mixtos y humanizados.

El medio ambiente está constituido por todos los elementos de un ecosistema, desafortunadamente el ser humano modifica el medioambiente con sus actividades; son ejemplo de dichas modificaciones, la contaminación, el calentamiento global, la deforestación y la pérdida de biodiversidad, entre las más importantes.

Como vemos, en un ecosistema se presentan diversos elementos y factores que interactúan y se relacionan de manera equilibrada, pero también el ser humano ha propiciado un desequilibrio con actividades que afectan los ecosistemas.

La analogía anterior nos es útil para entender la interrelación de sistemas que se presentan en una escuela y como su equilibrio es necesario, pues de presentarse un desequilibrio se generan consecuencias que afectan la estabilidad de los sistemas. Los planos de cultura escolar, estructura y clima laboral que se

explicitan en nuestro Modelo Organizacional de Estrés Docente, encuentran aquí una expresión clara, el entendimiento anterior nos ayuda en una mejor comprensión de nuestro modelo.

La analogía del cuerpo humano.

De las diferentes analogías abordadas esta es la más ilustrativa: el cuerpo humano es una máquina increíble, la más compleja del planeta; está constituido de aproximadamente de 300 trillones de células, el sistema nervioso central está compuesto por más de 100 000 millones de células llamadas neuronas, aproximadamente 100 millones de células son receptoras de luz en sus ojos, 24 000 son receptoras de sonido en sus oídos, el esqueleto con 216 huesos provee la estructura para el funcionamiento del sistema muscular formado por más de 600 músculos (Castillo, 2013).

Para el mejor entendimiento de su funcionamiento, la ciencia médica lo analiza por sistemas: el sistema locomotor, es el conjunto de los sistemas esquelético, articular y muscular.

El sistema respiratorio, es el conjunto de estructuras y órganos localizados en cabeza, cuello y tronco que permiten la entrada y salida de aire, para el intercambio de gases, fonación, resonancia y olfacción.

El sistema digestivo, es un conjunto de estructuras y órganos que posibilitan la incorporación y procesamiento de alimentos mediante la digestión además de expulsar los residuos de los mismos.

Sistema excretor y urinario, que sirve para la filtración del plasma sanguíneo, control de agua y electrolitos corporales, modulación de la presión arterial, formación y expulsión de la orina, está conformado por los riñones y sus conductos que funcionan en la extracción de desechos metabólicos, osmoregulación y homeostasis, es decir es el encargado de la eliminación de residuos del cuerpo, mediante la orina (Castillo, 2013).

El sistema circulatorio, está integrado por los sistemas cardiovascular y linfático. Sistema hormonal o endocrino, es el conjunto de órganos o de partes de órganos llamadas glándulas endocrinas que arrojan sus productos denominados hormonas a la circulación sanguínea para controlar la homeostasis, desarrollo y crecimiento, desarrollo y sexualidad.

El sistema nervioso, está integrado por tejido nervioso, que tienen como función relacionarnos con el medio, elaborar las respuestas adecuadas al mismo, controlar las funciones orgánicas, mantener la homeostasis e integrar el comportamiento.

El sistema reproductor cuya función es la producción de las células sexuales, femeninas y masculinas.

El sistema inmunológico, está compuesto por órganos dispersos localizados mayoría en la mayoría de los tejidos del cuerpo, su capacidad específica consiste en identificar estructuras, al patrullar por la totalidad del cuerpo y mantener su identidad. Sistema Hematopoyético, se encarga de la producción de la sangre en el organismo (Castillo, 2013),

El sistema tegumentario está formado por la piel, que pesa aproximadamente unos cuatro kilos cubriendo una zona de casi dos metros cuadrados, está complementada por pelo y uñas.

Un sistema es un conjunto de órganos que se relacionan en virtud de sus funciones vitales para el funcionamiento total del organismo humano, pero ningún sistema puede vivir de manera independiente, es decir; no funcionan sin la cooperación de otros sistemas. Al perturbar el frágil equilibrio del funcionamiento integral de los sistemas del cuerpo humano, por ejemplo con sustancias tóxicas, malos hábitos alimenticios, vida sedentaria o carga psicológica continua, el resultado es malestar y enfermedad. Al cuidar nuestro cuerpo, nutriéndolo de manera correcta y saludable, ejercitándolo y acudiendo al médico de manera permanente, así le brindamos un estado óptimo de salud. (Castillo, 2013).

Además de la dimensión biológica, integran el cuerpo la dimensión psicológica, social y espiritual, todas estas dimensiones interactúan y se relacionan para posibilitar la vida y el desarrollo del ser humano. Estas analogías nos ayudan a comprender los procesos de las organizaciones como la escuela, que también está integrada por diversos sistemas que se coordinan, interrelacionan y funcionan para posibilitar la vida institucional; de similar manera al cuerpo humano si los procesos de gestión no se dan de manera adecuada, la entidad institucional se enferma.

En el caso de nuestro Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED) se considera esta dinámica, para explicar los procesos organizacionales que intervienen en la generación del estrés, así mismo de qué manera se puede

optimizar un estado saludable del personal de una escuela, respecto al estrés docente.

Dimensiones del Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED)

De la revisión de autores como Hesselbein, Goldsmith y Beckhard (1998), Boyett y Boyett (1999), Rodríguez (1999), Katzenbach y Smith (2002), De Vicente (2001), González y Olivares (2006), y Davis y Newstrom (2003), entre otros, se integraron ocho dimensiones de la cultura organizacional: Liderazgo, clima laboral, comunicación, motivación, gestión del conocimiento, trabajo de equipo, estructura y tecnología, cada una de ellas con su sustento teórico.

Para este proceso se hizo una traspolación teórica aplicada al ámbito educativo donde se adaptaron las anteriores dimensiones sumando una revisión de la teoría educativa en este ámbito con las aportaciones de estudios realizados para la gestión escolar de diversos autores; incluida la Secretaría de Educación Pública, SEP (2010). Finalmente se establecieron las siguientes dimensiones:

- Liderazgo directivo
- Estructura educativa
- Comunicación
- Comunidad de aprendizaje
- Trabajo colegiado
- Motivación
- Clima laboral escolar
- Tecnologías de Información para el aprendizaje

Primera etapa del modelo: El proceso organizacional-escolar

Estos factores, o dimensiones, organizacionales inciden e interactúan con el proceso de gestión escolar, definido por una misión y una visión. La misión es la enunciación del ideal y el compromiso que expresa la escuela ante su comunidad, integrando los esfuerzos de todos los participantes del centro escolar. La misión debe atender a los planteamientos filosóficos, sociales y políticos consignados en el artículo tercero de la Carta Magna (SEP, 2012).

La visión, es el sueño del equipo de trabajo que expone la posición deseable durante los años futuros, centrándose en fines y medio para lograrlo, es idealista inspiradora y positiva, además de completa y detallada, su alcance puede ser de mediano y largo plazo. La misión y la visión enfocan la filosofía de la escuela, muestran de manera general lo que se aspira a lograr (SEP, 2012).

La misión y la visión toman en cuenta las cuatro dimensiones de la gestión escolar:

a) La pedagógica curricular alude a los procesos medulares de la escuela; la enseñanza y el aprendizaje,

b) La dimensión organizativa comprende la interrelación al interior del colectivo docente y a la vez con los padres de familia, el criterio rector es el logro educativo, también considera el seguimiento sistemático a acuerdos y compromisos hay evaluación y autoevaluación y contempla también la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela, incluido el Consejo

Técnico Escolar, la Asociación de Padres de Familia y El Consejo Escolar de Participación social, entre los más importantes (SEP, 2012).

c) La Dimensión administrativa se enfoca en las actividades de la administración escolar para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje, llevando a efecto una coordinación de recursos humanos materiales, financieros y de tiempo; además garantiza la seguridad higiene y control, cumplimiento de las normas, y la relación con la supervisión como enlace de la autoridad administrativa.

d) La dimensión de participación social que involucra la participación de los padres de familia y de la comunidad escolar y su integración para favorecer los aprendizajes de los estudiantes, es en este contexto donde se vive una cultura organizacional que identifica a cada comunidad escolar (SEP, 2012).

Con estos elementos se integró la primera fase del modelo (figura 6).



Figura 6. Primera fase del modelo: El proceso organizacional escolar

Los elementos descritos desde la teoría organizacional constituyen el proceso escolar y son enfocados hacia las dimensiones de la gestión escolar donde la misión y la visión de la escuela; así mismo, orientan el proceso y la cultura organizacional es definida con la interrelación de todos los elementos señalados.

Segunda etapa del modelo: El funcionamiento de los sistemas y el proceso del estrés organizacional

En la segunda fase del modelo podemos apreciar que esta interrelación de factores, se convierten en demandas ambientales para los sujetos inmersos en esa dinámica, es decir los docentes de las escuelas; dichas demandas se pueden tornar en potenciales estresores, los cuales una vez que son valorados por el sujeto, de acuerdo con el proceso cognitivo descrito por Lazarus (2000); generan un cierto nivel de estrés ante el cual los sujetos despliegan una serie de estrategias de afrontamiento, dentro de las cuales una de las más importantes es el apoyo social.

Desde la teoría del apoyo social, este tipo de afrontamiento proporciona un regulador importante que permite a los docentes que cuentan con un proceso adecuado, disminuir el nivel de estrés y aliviar la carga psicológica que el fenómeno produce (Ver Figura 7).

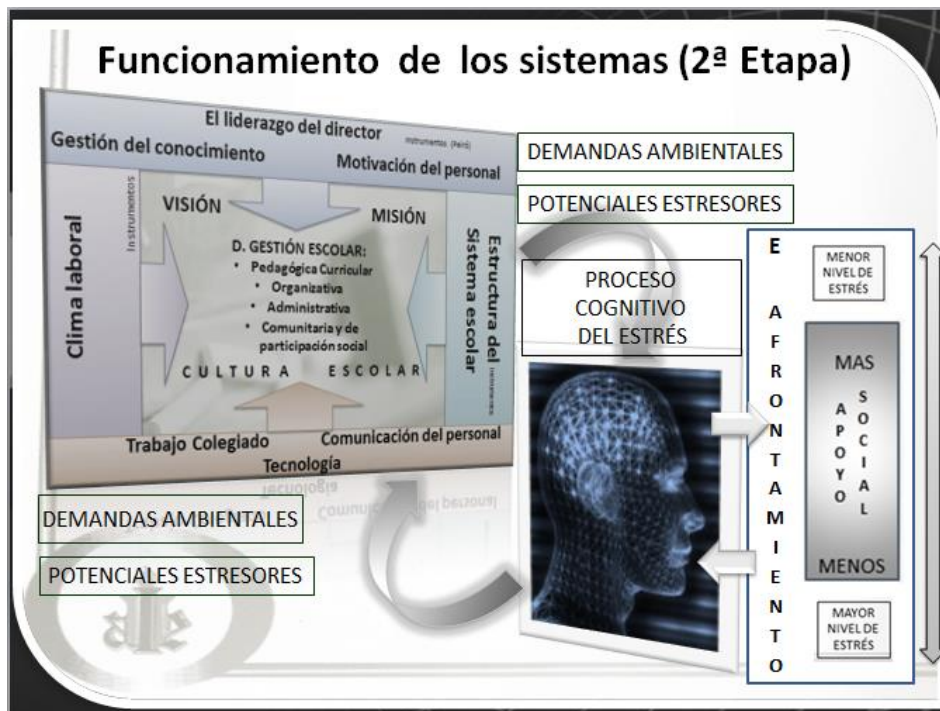


Figura 7. Segunda fase del Modelo Organizacional de Estrés Docente

CAPÍTULO CINCO

ESCALA DE FUENTES ORGANIZACIONALES DE ESTRÉS DOCENTE (EFOED)

Una vez definido el Modelo Organizacional de Estrés Docente, y establecidas sus dimensiones o factores constitutivos, procedimos a diseñar un instrumento que permitiera medir este tipo de estrés.

Ese instrumento se integró con una serie de recomendaciones para su llenado y posteriormente, en la sección propiamente del instrumento, aparece la escala de respuestas que quedó con los valores que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.
Escala de valores para responder a la Escala de Fuentes Organizacionales de Estrés Docente

Valor nominal	Valor numérico
No genera estrés	1
Genera poco estrés	2
Genera regular nivel de estrés	3
Genera alto nivel de estrés	4
Genera muy alto nivel de estrés	5

En su configuración se definieron nueve factores, o dimensiones, en los cuales fueron categorizados los 92 ítems de la escala: Liderazgo directivo (LD), Clima laboral (CL), Motivación (MT), Comunicación (CM), Trabajo Colegiado (TC), Comunidad de Aprendizaje Escolar (CA), Estructura educativa (ED), Tecnologías de Información para el Aprendizaje (TI) y Cultura organizacional, esta última se

consideró como implícita en todos los factores por lo que se sustituyó quedando finalmente en ocho factores (Ver ficha Técnica en el Anexo)

Propiedades psicométricas estudiadas

Para determinar las propiedades psicométricas del instrumento se utilizaron tres medidas de confiabilidad y dos procedimientos de análisis de ítems.

Confiabilidad

Bajo la denominación genérica de confiabilidad se agrupan todo un conjunto de métodos, procedimientos y técnicas utilizadas por los investigadores para estimar el grado de precisión con el que están midiendo sus variables. En el caso de la Escala de Fuentes Organizacionales de Estrés Docente se utilizaron los procedimientos: alfa de Cronbach, confiabilidad por mitades a través del coeficiente de Spearman-Brown y confiabilidad por mitades a partir de la fórmula de Guttman

La confiabilidad en Alfa de Cronbach es una generalización de las fórmulas KR para ítems de alternativas múltiples. El Alfa de Cronbach, cuyo cálculo emplea el promedio de todas las correlaciones existentes entre los ítems del instrumento que tributan al concepto latente que se pretende medir, ofrece una medida de consistencia interna a partir de las correlaciones item-item.

La confiabilidad por mitades ofrece una medida de consistencia interna a partir de la correlación entre una y otra mitad; la correlación entre las dos mitades

aleatorias del instrumento, corregida mediante la fórmula de Spearman-Brown, es la primera medida de confiabilidad que se utilizó en este análisis. En un segundo momento se utilizó la medida de confiabilidad por mitades según la fórmula de Guttman.

Validez

La validez es uno de los temas cruciales en el proceso de construcción de un instrumento de investigación, ya que se requiere comprobar la utilidad de la medida realizada, es decir, el significado de las puntuaciones obtenidas

Las evidencias que respaldan la validez surgen de múltiples fuentes, sin embargo, se puede considerar que las diferentes estrategias de validación se pueden agrupar en cinco tipos de evidencias (Pardo, 2006):

- Evidencia basada en el contenido de un instrumento de medición.
- Evidencia basada en el proceso de respuesta
- Evidencia basada en la estructura interna
- Evidencia basada en otras variables
- Evidencia basada en las consecuencias de la medición:

En el caso de la Escala de Fuentes Organizacionales de Estrés Docente se obtuvieron evidencias de validez basada en la estructura interna ya que en este tipo de evidencias se valora la relación entre los ítems de un instrumento y de ellos

con los componentes de la prueba para determinar si todos ellos conforman el constructo establecido en el marco teórico conceptual, ya sea este unidimensional o multidimensional.

Para tal efecto se utilizaron los procedimientos denominados “Análisis de Consistencia Interna” y Análisis de Grupos Contrastados”. El análisis de consistencia interna consiste en correlacionar, a través del estadístico r de Pearson, el puntaje global, proporcionado por el instrumento, con el puntaje específico obtenido en cada ítem (Salkind, 1999); El análisis de grupos contrastados examina la capacidad discriminativa de los ítems, esto es, si los ítem que componen la escala pueden diferenciar de forma significativa entre los sujetos que puntúan alto y los que puntúan bajo en la variable que se está midiendo (Cohen & Swerdlik, 2001) y para ello se utiliza el estadístico t de Students. En ambos tipos de análisis se consideró como regla de decisión $p < .05$.

Resultados

Los resultados se agrupan por cada uno de los factores que conforman la Escala de Fuentes Organizacionales de Estrés Docente. Todos los análisis fueron realizados con el programa SPSS versión 20 en una base de datos construida con las respuestas de 300 trabajadores de la educación, del Sector Educativo No. 2 Federalizado, que incluye 72 instituciones educativas ubicadas en los municipios de SÚchil, Vicente Guerrero, Poanas y Nombre de Dios del estado de Durango, México

Factor Liderazgo Directivo

Este factor, conformado por 12 ítems, obtuvo una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .94; en el caso de la Confiabilidad por Mitades, según la fórmula de Spearman-Brown, se obtuvo una confiabilidad de .87 y según la fórmula de Guttman se obtuvo una confiabilidad de .86. Estos resultados pueden ser valorados como muy buenos según la escala de valoración propuesta por DeVellis (en García, 2006).

Por su parte en el Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados los resultados muestran un nivel de significación de .00 en todos los ítems tal como se muestra en la tabla 2. Este resultado permite confirmar la homogeneidad del proceso de medición desarrollado a través de los ítems de este factor y la direccionalidad única de los mismos.

Tabla 2.

Nivel de significación del Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados del Factor Liderazgo Directivo

No.	ITEMS	Sig. ACI	Sig. ACC
1	Cuando el director no considera las ideas y propuestas del colectivo para la toma de decisiones con la idea de mejorar el trabajo de la escuela	.00	.00
2	La forma de trabajo del director	.00	.00
3	El nivel de confianza con el director	.00	.00
4	La falta de orientaciones del director para el cumplimiento del trabajo	.00	.00
5	La forma de comunicación de políticas del trabajo docente por parte del directivo	.00	.00
6	La retroalimentación que se realiza desde la dirección de la escuela al desempeño docente	.00	.00
7	La falta de apoyo del director hacia el trabajo docente	.00	.00
8	La supervisión del trabajo dentro del aula	.00	.00
9	Mala relación con la dirección de la escuela	.00	.00
10	Presiones de los directivos para obtener mejores resultados académicos	.00	.00
11	La falta de cumplimiento por parte de la dirección de las reglas establecidas	.00	.00
12	La falta de apoyo directivo cuando deseo progresar profesionalmente	.00	.00

Factor Clima Laboral

Este factor, conformado por 12 ítems, obtuvo una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .93; en el caso de la Confiabilidad por Mitades, según la fórmula de Spearman-Brown, se obtuvo un .89 y según la fórmula de Guttman se obtuvo un .89. Si se toma en consideración que las tres medidas de confiabilidad obtenidas se basan en la consistencia interna del instrumento, y que los resultados obtenidos permiten establecer que la interrelación existente entre los ítems se presenta de manera consistente, se puede afirmar la homogeneidad de este factor.

Por su parte en el Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados los resultados muestran un nivel de significación de .00 en todos los ítems tal como se muestra en la tabla 3. Estos resultados muestran la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems.

Tabla 3.

Nivel de significación del Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados del Factor Clima Laboral

No.	ITEMS	Sig. ACI	Sig. ACC
13	La falta de realización de las metas y misión de la escuela	.00	.00
14	Cuando la confianza y el apoyo entre el colectivo docente es escaso o nulo	.00	.00
15	Controlar la disciplina de l@s niñ@s	.00	.00
16	Cuando los padres no colaboran para resolver los problemas de disciplina de sus hijos	.00	.00
17	Las agresiones de los padres hacia los maestros	.00	.00
18	Cuando hay agresiones entre los niñ@s	.00	.00
19	Rivalidad en el colectivo docente	.00	.00
20	Poca responsabilidad de algunos maestros del colegiado hacia su trabajo	.00	.00
21	Las crecientes demandas de resultados por parte de los padres	.00	.00
22	Conflictos entre las necesidades del colectivo y los puntos de vista de la dirección	.00	.00
23	La falta de claridad en la evaluación del rendimiento del colegiado escolar	.00	.00
24	Cuando el ambiente que se respira en el colegiado escolar es tenso	.00	.00

Factor Motivación

Este factor, conformado por 11 ítems, obtuvo una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .93; en el caso de la Confiabilidad por Mitades, según la fórmula de Spearman-Brown, se obtuvo un .87 y según la fórmula de Guttman se obtuvo una confiabilidad de .86. Estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como elevados según la escala de valoración propuesta por Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004).

Por su parte en el Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados los resultados muestran un nivel de significación de .00 en todos los ítems tal como se muestra en la tabla 4; por lo que al igual, que los factores precedentes, se puede afirmar la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems de este factor.

Tabla 4.

Nivel de significación del Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados del Factor Motivación

No.	ITEMS	Sig. ACI	Sig. ACC
25	Mala consideración de la sociedad hacia mi profesión	.00	.00
26	Cuando los alumnos no valoran la enseñanza que se les imparte	.00	.00
27	Pocas oportunidades de promoción en mi servicio como profesional docente	.00	.00
28	Salario bajo en relación con el trabajo que realizo	.00	.00
29	Cuando a pesar de ser un buen profesor no se logra la promoción deseada	.00	.00
30	La falta de apoyo de los padres	.00	.00
31	La falta de apoyo del sindicato	.00	.00
32	La falta de apoyo del gobierno en sus distintos niveles	.00	.00
33	Cuando los padres de familia y la comunidad en general hablan mal de nuestra escuela	.00	.00
34	La falta de reconocimiento por el buen desempeño en el trabajo	.00	.00
35	La incertidumbre por la nueva reforma educativa y sus repercusiones en mis derechos laborales	.00	.00

Factor Comunicación

Este factor, conformado por 10 ítems, obtuvo una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .93; en el caso de la Confiabilidad por Mitades, según la fórmula de Spearman-Brown, se obtuvo un .86 y según la fórmula de Guttman se obtuvo un .86. Al igual que los valores precedentes estos niveles de confiabilidad pueden considerarse como muy buenos.

Por su parte, en el Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados, los resultados muestran un nivel de significación de .00 en todos los ítems tal como se muestra en la tabla 5. Estos resultados, como se ha venido mencionando en los factores precedentes, muestran la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que integran este factor.

Tabla 5.

Nivel de significación del Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados del Factor Comunicación

No.	ITEMS	Sig. ACI	Sig. ACC
36	Falta de Información acerca de lo que debo hacer	.00	.00
37	Deficiente comunicación entre el colegiado	.00	.00
38	Información no adecuada para responder a todo lo que se solicita	.00	.00
39	Falta de información para implementar los cambios educativos	.00	.00
40	Recibir instrucciones incompatibles u opuestas	.00	.00
41	La incertidumbre ante los nuevos cambios de la reforma educativa	.00	.00
42	Cuando la información no se da por escrito y con claridad	.00	.00
43	Los rumores e informalidad en la comunicación	.00	.00
44	Cuando la información fluye lentamente	.00	.00
45	Cuando la información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar	.00	.00

Factor Trabajo Colegiado

Este factor, conformado por 12 ítems, obtuvo una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .94; en el caso de la Confiabilidad por Mitades, según la fórmula de Spearman-Brown, se obtuvo un .92 y según la fórmula de Guttman se obtuvo un .92. Estos niveles de confiabilidad nos indican que este factor es el que muestra mayor consistencia interna.

Por su parte en el Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados los resultados muestran un nivel de significación de .00 en todos los ítems tal como se muestra en la tabla 6, confirmándose su homogeneidad y direccionalidad única.

Tabla 6.

Nivel de significación del Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados del Factor Trabajo Colegiado

No.	ITEMS	Sig. ACI	Sig. ACC
46	Cuando el colegiado docente no puede influir mucho en la toma de decisiones de la escuela	.00	.00
47	Cuando no se valora debidamente mi trabajo por parte del colegiado	.00	.00
48	Falta de claridad en la definición de los esquemas de trabajo	.00	.00
49	Tener que realizar un trabajo con el que no estoy de acuerdo	.00	.00
50	Ser parte de un colegiado que no colabora de manera cercana	.00	.00
51	Cuando el colegiado escolar no me apoya en mis metas	.00	.00
52	La desorganización del colegiado escolar	.00	.00
53	Que el colegiado me presione para realizar las actividades	.00	.00
54	La falta de respeto dentro del colegiado	.00	.00
55	La falta de ayuda técnica por parte del colegiado para realizar determinado trabajo con los alumnos	.00	.00
56	Las altas expectativas de los demás hacia mi trabajo	.00	.00
57	Cuando el colegiado no aprovecha las competencias de sus miembros para desarrollar mejor las tareas	.00	.00

Factor Comunidad de Aprendizaje Escolar

Este factor, conformado por 18 ítems, obtuvo una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .94; en el caso de la Confiabilidad por Mitades, según la fórmula de Spearman-Brown, se obtuvo una confiabilidad de .89 y según la fórmula de Guttman se obtuvo una confiabilidad de .89. Todos ellos valores elevados según la escala de valoración propuesta por Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004).

Por su parte en el Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados los resultados muestran un nivel de significación de .00 en todos los ítems tal como se muestra en la tabla 7. Tal como ha ocurrido con los otros factores, este tipo de análisis sigue reflejando la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems de cada factor, y este no es la excepción.

Tabla 7.

Nivel de significación del Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados del Factor Comunidad de Aprendizaje Escolar

No.	ITEMS	Sig. ACI	Sig. ACC
58	Asistir a reuniones con los padres	.00	.00
59	Asistencia a diferentes cursos	.00	.00
60	Impartir clases con una insuficiente capacitación para conocer y aplicar el nuevo currículo	.00	.00
61	El exceso de contenidos del currículo	.00	.00
62	Los constantes cambios educativos	.00	.00
63	Carencias de formación para resolver situaciones dentro y fuera del aula	.00	.00
64	Las constantes evaluaciones: de carrera magisterial, evaluación universal, ENLACE y otras	.00	.00
65	Las certificaciones en diferentes competencias y estándares docentes	.00	.00

66	La necesidad de planificar las clases de manera permanente	.00	.00
67	Tener que realizar adaptaciones curriculares	.00	.00
68	El tiempo que se requiere en casa para preparar y revisar trabajos de los alumnos	.00	.00
69	La carga administrativa	.00	.00
70	El proceso de evaluación de los alumnos	.00	.00
71	Aparte del trabajo de aula, la necesidad de realizar otras actividades en la escuela	.00	.00
72	Atender a los alumnos que presentan atraso escolar	.00	.00
73	La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, sin contar con la capacitación correspondiente	.00	.00
74	Demasiado tradicionalismo en la escuela y lentitud para realizar los cambios requeridos	.00	.00
75	La desprotección social y económica de los alumnos de la escuela	.00	.00

Factor Estructura Educativa

Este factor, conformado por 8 ítems, obtuvo una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .89; en el caso de la Confiabilidad por Mitades, según la fórmula de Spearman-Brown, obtuvo un .82 y según la fórmula de Guttman obtuvo un .81. Sin lugar a dudas este es el factor con menores niveles de confiabilidad, pero aun así se pueden considerar muy buenos estos niveles según la escala de valoración propuesta por Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004)

Por su parte en el Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados los resultados muestran, al igual que en el resto de los factores precedentes, un nivel de significación de .00 en todos los ítems tal como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8.

Nivel de significación del Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados del Factor Estructura Educativa

No.	ITEMS	Sig. ACI	Sig. ACC
76	El nivel de autonomía en la realización de mi trabajo como docente	.00	.00
77	Estructura organizativa inadecuada de mi escuela y del sistema educativo	.00	.00
78	La falta de una definición clara de las responsabilidades docentes dentro y fuera del aula.	.00	.00
79	Falta de recursos materiales para atender las necesidades de la enseñanza	.00	.00
80	Tener que atender dos grupos o más al mismo tiempo	.00	.00
81	No poder aplicar los reglamentos para las sanciones en la escuela	.00	.00
82	La falta de respeto a la estructura jerárquica de la escuela	.00	.00
83	La organización inadecuada para la atención de escuelas multigrado	.00	.00

Factor Tecnologías de la Información para el Aprendizaje

Este factor, conformado por 9 ítems, obtuvo una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .90; en el caso de la Confiabilidad por Mitades, según la fórmula de Spearman-Brown, se obtuvo una confiabilidad de .88 y según la fórmula de Guttman se obtuvo una confiabilidad de .87. Estos resultados pueden ser valorados como muy buenos o elevados según la escala de valoración que se utilice (vid supra)

Por su parte en el Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados los resultados muestran un nivel de significación de .00 en todos los ítems tal como se muestra en la tabla 9. Al igual que el resto de los factores, los ítems que integran este factor presentan una fuerte homogeneidad y una direccionalidad única.

Tabla 9.

Nivel de significación del Análisis de Consistencia Interna y de Grupos Contrastados del Factor Tecnologías de la Información para el Aprendizaje

No.	ITEMS	Sig. ACI	Sig. ACC
84	La incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación para mejorar los aprendizajes	.00	.00
85	No contar con la tecnología adecuada.	.00	.00
86	Desconocimiento del manejo de las tecnologías de información	.00	.00
87	La capacitación para el desarrollo de competencias digitales	.00	.00
88	La descompostura y mantenimiento de los equipos tecnológicos de la escuela	.00	.00
89	La posibilidad de robo de los diferentes equipos tecnológicos	.00	.00
90	La falta de capacitación para el uso pedagógico de tecnologías de información en el desarrollo de los proyectos didácticos	.00	.00
91	Cuando l@s alumn@s utilizan las tecnologías para otros propósitos diferentes a los establecidos en el aula	.00	.00
92	La certificación en competencias digitales	.00	.00

ANEXO

FICHA TÉCNICA DE LA ESCALA DE FUENTES ORGANIZACIONALES DE ESTRÉS DOCENTE (EFOED)

ESCALA DE FUENTES ORGANIZACIONALES DE ESTRÉS DOCENTE (EFOED)

Los enunciados que se presentan más abajo han sido identificados como fuentes de estrés organizacional en el trabajo docente.

Le solicitamos que los valore en base al nivel de estrés que considera que cada uno de ellos puede ejercer en su trabajo como docente.

De una respuesta tachando el número que corresponda de acuerdo a la siguiente escala:

No genera estrés	1
Genera poco estrés	2
Genera regular nivel de estrés	3
Genera alto nivel de estrés	4
Genera muy alto nivel de estrés	5

I. FACTOR LIDERAZGO DIRECTIVO

1	Cuando el director no considera las ideas y propuestas del colectivo para la toma de decisiones con la idea de mejorar el trabajo de la escuela	1	2	3	4	5
2	La forma de trabajo del director	1	2	3	4	5
3	El nivel de confianza con el director	1	2	3	4	5
4	La falta de orientaciones del director para el cumplimiento del trabajo	1	2	3	4	5
5	La forma de comunicación de políticas del trabajo docente por parte del directivo	1	2	3	4	5
6	La retroalimentación que se realiza desde la dirección de la escuela al desempeño docente	1	2	3	4	5
7	La falta de apoyo del director hacia el trabajo docente	1	2	3	4	5
8	La supervisión del trabajo dentro del aula	1	2	3	4	5
9	Mala relación con la dirección de la escuela	1	2	3	4	5
10	Presiones de los directivos para obtener mejores resultados académicos	1	2	3	4	5
11	La falta de cumplimiento por parte de la dirección de las reglas establecidas	1	2	3	4	5
12	La falta de apoyo directivo cuando deseo progresar profesionalmente	1	2	3	4	5

II. FACTOR CLIMA LABORAL						
13	La falta de realización de las metas y misión de la escuela	1	2	3	4	5
14	Cuando la confianza y el apoyo entre el colectivo docente es escaso o nulo	1	2	3	4	5
15	Controlar la disciplina de l@sniñ@s	1	2	3	4	5
16	Cuando los padres no colaboran para resolver los problemas de disciplina de sus hijos	1	2	3	4	5
17	Las agresiones de los padres hacia los maestros	1	2	3	4	5
18	Cuando hay agresiones entre los niñ@s	1	2	3	4	5
19	Rivalidad en el colectivo docente	1	2	3	4	5
20	Poca responsabilidad de algunos maestros del colegiado hacia su trabajo	1	2	3	4	5
21	Las crecientes demandas de resultados por parte de los padres	1	2	3	4	5
22	Conflictos entre las necesidades del colectivo y los puntos de vista de la dirección	1	2	3	4	5
23	La falta de claridad en la evaluación del rendimiento del colegiado escolar	1	2	3	4	5
24	Cuando el ambiente que se respira en el colegiado escolar es tenso	1	2	3	4	5
III. FACTOR MOTIVACIÓN						
25	Mala consideración de la sociedad hacia mi profesión	1	2	3	4	5
26	Cuando los alumnos no valoran la enseñanza que se les imparte	1	2	3	4	5
27	Pocas oportunidades de promoción en mi servicio como profesional docente	1	2	3	4	5
28	Salario bajo en relación con el trabajo que realizo	1	2	3	4	5
29	Cuando a pesar de ser un buen profesor no se logra la promoción deseada	1	2	3	4	5
30	La falta de apoyo de los padres					
31	La falta de apoyo del sindicato	1	2	3	4	5
32	La falta de apoyo del gobierno en sus distintos niveles	1	2	3	4	5
33	Cuando los padres de familia y la comunidad en general hablan mal de nuestra escuela	1	2	3	4	5
34	La falta de reconocimiento por el buen desempeño en el trabajo	1	2	3	4	5
35	La incertidumbre por la nueva reforma educativa y sus repercusiones en mis derechos laborales	1	2	3	4	5
IV. FACTOR COMUNICACIÓN						
36	Falta de Información acerca de lo que debo hacer	1	2	3	4	5
37	Deficiente comunicación entre el colegiado	1	2	3	4	5
38	Información no adecuada para responder a todo lo que se solicita	1	2	3	4	5
39	Falta de información para implementar los cambios educativos	1	2	3	4	5
40	Recibir instrucciones incompatibles u opuestas	1	2	3	4	5
41	La incertidumbre ante los nuevos cambios de la reforma educativa	1	2	3	4	5
42	Cuando la información no se da por escrito y con claridad	1	2	3	4	5
43	Los rumores e informalidad en la comunicación	1	2	3	4	5
44	Cuando la información fluye lentamente	1	2	3	4	5

45	Cuando la información solo se concentra en algunos docentes del colegiado escolar	1	2	3	4	5
V. FACTOR TRABAJO COLEGIADO						
46	Cuando el colegiado docente no puede influir mucho en la toma de decisiones de la escuela	1	2	3	4	5
47	Cuando no se valora debidamente mi trabajo por parte del colegiado	1	2	3	4	5
48	Falta de claridad en la definición de los esquemas de trabajo	1	2	3	4	5
49	Tener que realizar un trabajo con el que no estoy de acuerdo	1	2	3	4	5
50	Ser parte de un colegiado que no colabora de manera cercana	1	2	3	4	5
51	Cuando el colegiado escolar no me apoya en mis metas	1	2	3	4	5
52	La desorganización del colegiado escolar	1	2	3	4	5
53	Que el colegiado me presione para realizar las actividades	1	2	3	4	5
54	La falta de respeto dentro del colegiado	1	2	3	4	5
55	La falta de ayuda técnica por parte del colegiado para realizar determinado trabajo con los alumnos	1	2	3	4	5
56	Las altas expectativas de los demás hacia mi trabajo	1	2	3	4	5
57	Cuando el colegiado no aprovecha las competencias de sus miembros para desarrollar mejor las tareas	1	2	3	4	5
VI. FACTOR COMUNIDAD DE APRENDIZAJE ESCOLAR						
58	Asistir a reuniones con los padres	1	2	3	4	5
59	Asistencia a diferentes cursos	1	2	3	4	5
60	Impartir clases con una insuficiente capacitación para conocer y aplicar el nuevo currículo	1	2	3	4	5
61	El exceso de contenidos del currículo	1	2	3	4	5
62	Los constantes cambios educativos	1	2	3	4	5
63	Carencias de formación para resolver situaciones dentro y fuera del aula	1	2	3	4	5
64	Las constantes evaluaciones: de carrera magisterial, evaluación universal, ENLACE y otras	1	2	3	4	5
65	Las certificaciones en diferentes competencias y estándares docentes	1	2	3	4	5
66	La necesidad de planificar las clases de manera permanente	1	2	3	4	5
67	Tener que realizar adaptaciones curriculares	1	2	3	4	5
68	El tiempo que se requiere en casa para preparar y revisar trabajos de los alumnos	1	2	3	4	5
69	La carga administrativa	1	2	3	4	5
70	El proceso de evaluación de los alumnos	1	2	3	4	5
71	Aparte del trabajo de aula, la necesidad de realizar otras actividades en la escuela	1	2	3	4	5
72	Atender a los alumnos que presentan atraso escolar	1	2	3	4	5
73	La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, sin contar con la capacitación correspondiente	1	2	3	4	5
74	Demasiado tradicionalismo en la escuela y lentitud para realizar los cambios requeridos	1	2	3	4	5
75	La desprotección social y económica de los alumnos de la escuela	1	2	3	4	5

VII. FACTOR ESTRUCTURA EDUCATIVA						
76	El nivel de autonomía en la realización de mi trabajo como docente	1	2	3	4	5
77	Estructura organizativa inadecuada de mi escuela y del sistema educativo	1	2	3	4	5
78	La falta de una definición clara de las responsabilidades docentes dentro y fuera del aula.	1	2	3	4	5
79	Falta de recursos materiales para atender las necesidades de la enseñanza	1	2	3	4	5
80	Tener que atender dos grupos o más al mismo tiempo	1	2	3	4	5
81	No poder aplicar los reglamentos para las sanciones en la escuela	1	2	3	4	5
82	La falta de respeto a la estructura jerárquica de la escuela	1	2	3	4	5
83	La organización inadecuada para la atención de escuelas multigrado	1	2	3	4	5
VIII. FACTOR TECNOLOGIAS DE INFORMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE						
84	La incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación para mejorar los aprendizajes	1	2	3	4	5
85	No contar con la tecnología adecuada.	1	2	3	4	5
86	Desconocimiento del manejo de las tecnologías de información	1	2	3	4	5
87	La capacitación para el desarrollo de competencias digitales	1	2	3	4	5
88	La descompostura y mantenimiento de los equipos tecnológicos de la escuela	1	2	3	4	5
89	La posibilidad de robo de los diferentes equipos tecnológicos	1	2	3	4	5
90	La falta de capacitación para el uso pedagógico de tecnologías de información en el desarrollo de los proyectos didácticos	1	2	3	4	5
91	Cuando l@salumn@s utilizan las tecnologías para otros propósitos diferentes a los establecidos en el aula	1	2	3	4	5
92	La certificación en competencias digitales	1	2	3	4	5

REFERENCIAS

- Aguilera, V. (2011). *Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones de la Fundación Creando Futuro*. Tesis doctoral de la Universidad de Alcalá. Recuperada de:
https://www.google.com.mx/?gws_rd=cr&ei=wUTyUqKENSKEogSI0IKgCQ#q=Liderazgo+y+clima+de+trabajo+en+las+instituciones+educativas+de+la+Fundaci%C3%
- Alvarado, A. L. (1998). *La gestión del conocimiento y la utilización de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la creación de valor en los proyectos de innovación*. Tomado de la Reserva Digital. ITESM.
- Barclay, R. O. y Murray, P. C. (2000). *What is knowledge management?* Available in http://www.providersedge.com/docs/km_articles/what_is_knowledge_management.pdf
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación persona- Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-36

- Becerra-Fernández, I., y Stevenson, J. M. (2001). Knowledge Management Systems and Solutions for the School Principal as Chief Learning Officer. *Education*, 121 (3), 508-518.
- Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Blake, R. R. y Mouton, J. S. (1980). *El Grid gerencial*. México: Diana.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Boyett, J.H. y Boyett, J.T. (1999). *Hablan los gurús: Las mejores ideas de los máximos pensadores de la administración*. Bogotá: Norma.
- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec1/revelec1.html>
- Cannon, W. B. (1935). Stresses and strains of homeostasis. *The American Journal of the Medical Sciences*, 189 (1), 13-14.
- Cardona, G. (2001). Tendencias Educativas para el Siglo XXI Educación Virtual, Online y @learning elementos para la discusión. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.
Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/cardona.pdf>
- Carstens, E. (2003), *Un enfoque sistémico en la elaboración de proyectos de capacitación*. Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/emp/enfoquesistemicomico.htm>

Castillo, C. (2013). *Los 11 sistemas del cuerpo humano, célula-tejidos-órganos*.

Recuperado de:

www.youtube.com/results?serch_query=los%2011sistemas%20del%20cuerpo

Chacón, M.; Sayago, Q. y Molina, Y. (2008). Comunidades de aprendizaje un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12 (13), 9-28.

Chiavenato, I. (1990). *Administración de recursos humanos*. Bogotá: McGraw Hill.

Cohen, R. J. y Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y Evaluación psicológicas*. México: McGraw-Hill.

Coll, C. (2004). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. Ponencia presentada

Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Universidad de

Barcelona.

Recuperado

de

<http://www.terrassa.org/educacio/tpec/general/documents/articles/>

Cooper, C. L. y Dewe, P. (2008). *Stress. A brief history*. Oxford: Blackwell

Cox, T.; Griffiths, A. y Rial-González, E. (2005). *Investigación sobre el estrés relacionado con el trabajo* Belgium: Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo.

Escobar, A. (2003). *Gestión de Recursos Humanos*. Recuperado en:

http://orion2000.org/documentos/A_Motivacion.htm

De la Cruz, P. M. (s/f). *Como las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Tomado de la Reserva Digital. ITESM

-
-
- De Vicente, P. (2001). *Viaje al centro de la dirección de Instituciones Educativas*. (I.C.E.). Bilbao: España.
- Davis, K. y Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Dessler, G. (1979). *Organización y administración, enfoque situacional*. Bogotá: Prentice Hall Internacional.
- Domínguez, M. (1995). Perspectivas de desarrollo de las tecnologías educativas hacia el año 2000. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5. Recuperada de: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a03.pdf>
- Duncan, W. (2000). *Las ideas y la práctica de la administración. Los principales desafíos en la era moderna*. México, D.F.: Oxford.
- Ferretiz, A. y Ramírez, M. (2012). *Ecosistema: estructura y función*. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=s48EnVUkbr0>
- Fiedler, F.E. (1978). Situational control and a dynamic theory of leadership. In B. King, S. Streufert y F.E. Fiedler (Ed.). *Managerial control and organizational democracy* (pp.114). New York: Jhon Wiley & Sons.
- Fiedler, F. E. y García, J. E. (1987). *New approaches to leadership: Cognitive resources and organizational performance*. New York: Wiley.
- Flecha, J. G. y Puigvert, L Mallart (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20
- García, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landeros y M. González (comp.). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 139-166). México: Trillas.

-
- Gómez, S., (2003). *El profesor ante las nuevas tecnologías de información y comunicación, NTIC*. Recuperado de: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-05.htm>
- Gómez, L. (2007). *El capital intelectual*. Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/capintel.htm>
- González, M. y Olivares, S. (2006). *Comportamiento organizacional: un enfoque latinoamericano*. México: Continental.
- Gracia, A. y Barraza, A. (2014). *Estresores organizacionales, estrategias de afrontamiento y apoyo social en docentes de educación primaria*. México: IUNAES.
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hall, R. (1996). *Organizaciones, estructuras, procesos y resultados*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Harrison, R. V. (1978). Person-environment fit and job stress. In C. L. Cooper & R. Payne (Eds.). *Stress at work* (pp. 175-205). New York: Wiley.
- Hersey, P. y Blanchard, K. H. (1999). *Leadership and the one minute manager*. William Morrow.
- Hesselbein, F.; Goldsmith, M. y Beckhard, R. (1998). *La organización del futuro*. Barcelona, España: Gránica.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.

-
-
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-339.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt y L. L. Larson (Eds.). *Leadership: The Cutting Edge* (pp.189-207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Iglesias, C.; Montalbán, F. M. y Bonilla J. (1996). Actitudes laborales y estrés asistencial: un modelo de relación secuencial. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12(1), 81-88.
- INEE (2010). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2010. Educación Básica y MS*. México: Autor.
- Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS) (2004), *Los modelos explicativos del estrés laboral*. Recuperado de <http://www.istas.net/webistas/index.asp?idpagina=236>
- Johnson, J. V. y Hall, E. (1988). Job strain, work place social support and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *The American Journal of Public Health*, 78(10), 1336-1342.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-306.
- Katzenbach, J. y Smith, D. (2002). *La sabiduría de los equipos*. México: Continental.

-
-
- Kenny, D.A, y Hallmark, B.W. (1992). Rotation designs in leadership research. *Leadership Quarterly*, 3(1), 25–41
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Octaedro
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez-Roca.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclee De Brouwer
- Marqués, P. (1999). El desarrollo de la Tecnología Educativa. Enciclopedia virtual de la Tecnología educativa. Recuperado en: http://dewey.uab.es/pmarques/evte2/varios/link_externo_marco.htm?http://dewey.uab.es/pmarques/tec.htm
- Martín, P.; Salanova, M. y Peiró, J. M. (2003). El estrés laboral: ¿Un concepto cajón-de-sastre? *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 10-11,167-185.
- Maxwell, J. (1998). *Las 21 Leyes irrefutables del liderazgo*. Nashville, Tennessee: Thomas Nelson, Inc.
- Mc Clelland D.C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid Narcea
- Meneses, A. B. (s/f). *Elementos de la administración del conocimiento*. Tomado de la Reserva Digital. ITESM
- Ministerio de Educación de la Nación (2000). *Trabajo en equipo. Módulo 9*. Argentina: Autor.
- Millán, M. A. (2007). *Estrés laboral y comunicación organizacional en hombres y mujeres*. Tesis Maestría. Psicología con orientación Organizacional.

Departamento de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla.

Mintzberg, H.; Quinn, J. B. y Voyer, J. (1997). *El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos*. México: Pearson.

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.

Morgan, G. (1999). *Imágenes de la Organización* (RAMA, Trad.). México, D. F.: Alfaomega

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (4), 11-24.

Pardo, C. A. (2006). *Hablemos de validez*. Taller del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Recuperado de: <http://w3.icfes.gov.co:8080/seminariointernacional/ktmllite/files/uploads/CARLOS%20PARDO%20-%20ICFES.pdf>

Peiró, J. M. (1995). *Psicología de la organización* (Vol. 2). Madrid: Torán S.A.

Peiró, J. M. (2001). El estrés laboral: una perspectiva laboral y colectiva. *Prevención, Trabajo y Salud*, 13, 1-12.

Peiró, J. M. (2008). El modelo amigo: un “mapa” conceptual para evaluar los riesgos psicosociales y gestionar su prevención. *Formación continuada a distancia*, 3, 1-40.

Peiró, J. M. y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68-82.

- Rodríguez, D. (1999). *Diagnóstico Organizacional* (3ª. ed.). México D.F.: Alfaomega / Ediciones Universidad Católica de Chile
- Robbins, S. P.; Judgge T. y Brito, J. E. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación de México
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- SEP (1982a). *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. México: Autor.
- SEP (1982b). *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas*. México: Autor.
- SEP (1982c). *Acuerdo número 98, por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria*. México: Autor.
- SEP (2003). *Para desarrollar el trabajo en equipo. Módulo de apoyo*. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/programaescuelascalidad/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.programa-escuelascalidad/files/pdf/trabajoequipo.pdf>
- SEP (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México, D.F.: Autor.
- SEP (2012). *Gestión estratégica en las escuelas de calidad: orientaciones prácticas para directivos y docentes, Compendio de módulos para una gestión educativa estratégica*. México, D.F.: Autor.
- SEP (2013). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. México: Autor.

-
- SEP (1982). *Acuerdo 96. Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. México: Autor.
- Tabare, F. (2004). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tesis doctoral. Colegio de México. Recuperado de: <http://phronesis.cide.edu/conacytfiles/TCONACYT200471.pdf>
- Teixidó, J. (1999). *La comunicación en los centros educativos*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/comunicacio/comunicacion_centros.pdf
- Theorell T. y Karasek R. (1996). Currents issues relating to psychosocial job strainand cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 9-26
- Torres R. (2004). *Comunidad de aprendizaje repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Fórum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2004.
- Trahtemberg, L. (2000). El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar, *Revista iberoamericana de Educación*, 24. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/revista/rie24a02.PDF>
- Travers, Ch. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós
- Vega, D.; Arévalo A.; Sandoval, J.; Aguilar, M. y Giraldo J. (2006). Panorama Sobre los Estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia (1994-2005). *Diversitas* 2(2), 329-349.

-
-
- Visser, J. (2000). *Comunidades de aprendizaje en red (en la construcción de ambientes de aprendizaje para que sean integrales, completos e incluyentes)*. Recuperado de <http://www.leardev.org>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Carnegie Institute of Technologie, John Wiley & Sons Inc.
- Vroom, V. H. y Jago, A. G. (1990). *El nuevo liderazgo: dirección de la participación en las organizaciones*. Madrid: Díaz de Santos
- Vroom, V. H. y Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

**En este libro los autores
presentan el MODELO
ORGANIZACIONAL
DE ESTRÉS DOCENTE
(MOED) construido a partir de
dos líneas teóricas: la
organizacional y la de los
estudios del estrés. Como
complemento a su modelo
presentan el instrumento
construido ex profeso para
medir el estrés organizacional**